

6 Análise dos dados

Para a análise dos dados, sigo os objetivos da pesquisa, ou seja, investigo o componente *online* no processo de aprendizagem dos participantes do curso híbrido de formação de professores em uma instituição de idiomas, tendo como base a interação entre os participantes do processo. Desenvolvo a análise em duas vertentes de investigação a saber: a interação social e a aprendizagem *online*.

Essas duas vertentes são interligadas e são representadas pelas respectivas perguntas de pesquisa, a saber: *Como as relações interpessoais podem influenciar as práticas discursivas no contexto de aprendizagem online?* e *Tendo em vista os princípios de EAD, até que ponto o curso analisado reflete a perspectiva de aprendizagem colaborativa?* Cabe mencionar mais uma vez que fundo minha análise nos princípios de EAD vistos no capítulo 2 e nos fundamentos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional e Teoria da Valoração, abordados, respectivamente, nos capítulos 3 e 4.

É importante ver as duas vertentes como duas dimensões da análise que são interligadas, apenas separadas por motivo de organização textual. Assim, esta análise segue o conceito multidimensional de linguagem defendido pela LSF e Teoria da Valoração. Da mesma forma, os exemplos dos dados ao longo da análise podem ser usados mais de uma vez para ilustrar pontos diferentes, visto que, também eles, precisam ser entendidos como multidimensionais, encerrando tipos de significados diferentes, portanto, permitindo a ilustração de aspectos diferentes.

6.1

As relações interpessoais nas práticas discursivas

Para responder à primeira pergunta de pesquisa - *Como as relações interpessoais podem influenciar as práticas discursivas no contexto de aprendizagem online?* -, é necessário investigar a perspectiva interpessoal da interação dos participantes do curso através das escolhas linguísticas feitas em seu discurso. Trata-se, portanto, de uma investigação da interação social em um contexto de aprendizagem à distância, visto que a pesquisa se concentra nas interações ocorridas no fórum de discussão *online* do curso híbrido em questão.

De acordo com os fundamentos de EAD (Cf. capítulo 2, item 2.2, p. 37.), o tutor *online* poderia redirecionar a discussão para o tópico proposto caso houvesse uma mudança para o bate-papo social. Diante de tal recomendação, pareceria razoável, por exemplo, pensar que haveria pouca ou até nenhuma manifestação de afeto no fórum de discussão *online*. Entretanto, os dados mostram que a busca por laços afetivos, visando à formação de uma comunidade é muito forte e se evidencia em posicionamentos de atitude; posicionamento intertextual; e posicionamento dialógico com busca por solidariedade entre os participantes.

Divido esta parte da análise, então, em quatro partes respectivamente, a saber: perspectiva social da comunidade *online*; representação pessoal na comunidade *online*; relações de poder na comunidade *online*; e conclusões parciais. Na primeira, evidencio questões relacionadas ao posicionamento de atitude. Na segunda, trabalho principalmente com o posicionamento intertextual para evidenciar como os participantes se representam na comunidade *online*. Na terceira, ao aprofundar a análise dialógica das interações, evidencio as relações de poder existentes na comunidade. Finalmente, nas conclusões parciais, saliento algumas das práticas sociais desenvolvidas nesta comunidade, a partir das práticas discursivas analisadas nas três seções anteriores.

6.1.1. Perspectiva social da comunidade *online*

Tanto a literatura sobre EAD (Cf. capítulo 2.), como os participantes (Cf. capítulo 5, item 5.3, p.122.) chamaram a atenção para a necessidade de se criar uma comunidade *online* forte, onde os participantes se sentissem mais seguros para interagir uns com os outros. Contudo, é importante colocar aqui que, durante o primeiro encontro presencial, foi dito aos participantes que o diálogo social (Cf. capítulo 2, item 2.2, p.37.) não seria bem-vindo no fórum de discussão, mas sim na área de chat ou no blog (ambos disponíveis no AVA), como pode ser visto no Anexo 12.

Por conseqüência, o fórum foi retratado como um local de interação voltada exclusivamente para os tópicos acadêmicos, com exceção da primeira atividade (*The Movie of My Life*). Parece natural esperar que as trocas entre os participantes seriam isentas de marcas pessoais e, exclusivamente, acadêmicas. É importante, portanto, examinar como se constitui essa comunidade socialmente. Até que ponto houve espaço para posicionamentos de atitude nesta comunidade? Os dados mostram que houve uma busca constante por uma socialização por parte dos participantes e que suas trocas também apresentaram posicionamentos de atitude e não ficaram somente limitadas ao conteúdo acadêmico de forma imparcial. A seguir, elenco vários exemplos com explicações.

Um exemplo interessante e bastante significativo, apesar de aparecer em pequeno porte numérico, são os pedidos de desculpas encontrados nas discussões *online*, que, sem dúvida, podem ser vistos como uma manifestação de afeto. De 9 ocorrências encontradas em uma busca pela palavra '*sorry*', 7 delas são relacionadas a características desta prática discursiva: 2 referem-se ao software usado no fórum e 5 referem-se ao fato de não terem participado na discussão mais cedo ou mais freqüentemente, como pode ser visto no *Exemplo 14*, a seguir.

Exemplo 14:

I'm very **sorry** for my last post, I don't know what happened when I pasted the text! :[
 ... **sorry** about my tiping: I meant CHARISMATIC, ok? ...
 forgot to answer your question, **sorry!** Yup, that's exactly where I got it from...
 I didn't know this discussion was going on, **sorry** for not taking part earlier.
 I'm a little late for answering your questions... **sorry** ... In my opinion the books do not...
 So **sorry** to take part in the discussion this late, but I hope there's still time to contribute.
 Hi everybody! I'm **sorry** I haven't taken part in much of the discussion.

Igualmente importantes são duas outras formas de manifestação de afeto expressas no discurso que parecem comuns neste gênero digital, a saber: saudações direcionadas a um participante especificamente ou ao grupo todo. Tais expressões poderiam ser classificadas como afeto/satisfação/positiva de acordo com a Teoria da Valoração (Cf. capítulo 4, Figura 4.1, p.87.). Além das saudações, também é interessante o uso de emoticons - *“combinação de caracteres que simbolizam sentimentos. São utilizados em mensagens trocadas na rede”*¹. Dependendo do tipo de emoticons, eles poderiam ser classificados como afeto/felicidade/positiva ou negativa, segundo a Teoria da Valoração.

Os exemplos a seguir ilustram o primeiro caso, isto é, as saudações, que são comuns às publicações no fórum, quase como se as pessoas sentissem necessidade de um cumprimento inicial em suas publicações. Tal característica poderia ser explicada provavelmente pelo elemento assíncrono característico deste gênero discursivo. Dito de outra forma, quando um participante faz seu 'login' já se passou um tempo desde o encontro presencial ou desde sua última publicação, logo as normas comuns de polidez em nossa sociedade parecem pedir uma saudação no ambiente *online*, da mesma forma que se saúda uma pessoa ao encontrá-la na rua. Os participantes parecem pensar nas suas publicações como encontros presenciais assíncronos, onde se faz necessário uma saudação inicial. Com certeza, essa parece ser uma característica marcante do fórum. Cabe salientar que considero o simples uso do

¹ Definição retirada do site: <http://www.psyco.ufrgs.br/~dtat/cd/glossari/glossari.htm#E>

nome da pessoa na frase inicial como uma alternativa de saudação da mesma forma que 'hi' e 'hello'. Alguns casos podem ser evidenciados no *Exemplo 15*, a seguir.

Exemplo 15:

Alessandro, I felt the same about this movie.

Hi, Margarida!! 'The Lord of the rings' appeals to me as well, but I prefer the classic 'Fried Green Tomatoes'. It's lovely!

Hi Gilberto, I have to confess that I've slept while watching Lost in Translation...

Hi, Gilberto! Excellent choice! Jack Nicholson is fantastic and the film hilarious...

Hello everyone. Here are two great movies

Dear Suzana, I hope you enjoy watching "Casa de Areia"!

Andrea, Great choice Dead Poets Society is really an inspiring movie!

Hi There, I think Tom Hanks is a great actor.

Também, os 'emoticons' são bastante interessantes quando se fala em manifestações de afeto. Eles agregam um elemento presencial ao discurso escrito *online*, visto que se assemelham a carinhas felizes, tristes, com vergonha etc. De fato, agregam um outro nível semiótico ao significado: o nível paralingüístico. Martin e White (2005: 69) mostram a importância de considerarmos um sistema semiótico mais abrangente para o posicionamento de atitude, segundo a teoria da valoração.

But work on paralanguage (gesture, facial expression, laughter, voice quality, loudness, etc.) and attendant modalities of communication (image, music, movement, etc.) are central arenas for further research on the realisation of **attitude** as we move from a functional linguistic to a more encompassing social perspective.²

O *Exemplo 16* mostra alguns casos de emoticons e, até mesmo, abreviações como representações de afeto usadas no fórum de discussão em questão. Vale chamar a atenção para a tradução dos mesmos nas notas de rodapé.

² O trabalho com paralinguagem (gestos, expressões faciais, riso, qualidade da voz, altura do som, etc) e modalidades de comunicação paralingüísticas (imagem, música e movimento, etc) abre novas portas para futuras pesquisas de manifestação de **attitude** e caracteriza a passagem de uma perspectiva sistêmico-funcional para uma perspectiva sócio-semiótica ainda mais abrangente.

Exemplo 16:

(The Da Vinci) :-)³ Aline

I feel just like Schwarzenegger sometimes! (LOL)⁴

Ah, I totally agree with you when recent Brazilian films are the subject! ;)⁵

Also how very often we underestimate the talents of those who are unpretentious.;-)⁶

A necessidade de se criar uma comunidade social com laços afetivos que gerem um sentimento de confiança mútua entre participantes foi compartilhada pelos tutores, tendo em vista que a primeira tarefa *online* (*The Movie of My Life*) do tipo plenária visava à construção da comunidade. O que os dados mostraram e que evidencio ao longo da análise é que deveria ter havido mais trabalho voltado para a construção da comunidade, tendo em vista que ela serve de base para qualquer trabalho *online* a distância, como foi visto no capítulo 2.

A lista de frequência de palavras usadas nas discussões em atividades do tipo plenária, encontrada no Anexo 7, mostra que a palavra ‘*choice*’ apareceu 42 vezes, sendo que 40 vezes na primeira atividade (*Movie of My Life*). Ao se procurar a que tipo de palavras ‘*choice*’ foi associada, verifica-se sua associação a adjetivos como ‘*good*’, ‘*great*’ e ‘*excellent*’, de acordo com os casos vistos no *Exemplo 17*, a seguir. Sem dúvida, todos estes adjetivos denotam um posicionamento de atitude positivo (apreciação/reação/positivo/qualidade ou impacto). Cabe ressaltar que, em relação à classificação de apreciação, o parâmetro de reação é aquele que carrega mais significado interpessoal (Cf. capítulo 4, item 4.2.3, p.98-100.).

³ Segundo o site <<http://ilove.terra.com.br/lili/emoticons.asp>>, este emoticon significa “Feliz, alegre, sorrindo”.

⁴ Abreviação comumente usada em ambientes online e é usada no lugar de “laughing out loud”, isto é, rindo bem alto.

⁵ Acredito aqui que o cursista tenha errado na hora de digitar. Creio que queria digitar “;-)”. Segundo o site <<http://ilove.terra.com.br/lili/emoticons.asp>>, este emoticon significa “piscando o olho, cumplicidade”.

⁶ Segundo o site <<http://ilove.terra.com.br/lili/emoticons.asp>>, este emoticon significa “piscando o olho”, ou seja traduz a idéia de cumplicidade.

Exemplo 17:

Hi, Andre! **Excellent choice!** Jack Nicholson is fantastic and the film hilarious...

Andre, **good choice.** I loved both of them, but As Good As it Gets is really something!!

Great choice Dead Poets Society is really an **inspiring** movie!

It is a **great** film! **Great choice** you've made! I can't forget when he recites "Oh Captain, my captain..."

Now, since I'm a romantic at heart, 'Gone with the wind' is a must!. It's a **wonderful** film, with a **moving** story and **passionate** characters. In short, **good choices!**

Great choice, Letícia. By the way, can I call you "Bia"?

Gosh, "Amores Brutos" is an **exceptional** film... one of those which take you some time to be able to stand up and leave the room. I'd also mention the soundtrack... **superb! Great choice!!!**

Wow, "Magnolia" is **one of a kind!!!** The soundtrack (most of which was composed by Aimee Mann) is **superb! Awesome choice!**

No campo semântico, Martin e White (2005: 4) ressaltam que a consequência do elogio é o estabelecimento de algum tipo de vínculo emocional entre 'elogiador' e 'elogiado'. Eles afirmam, "*Ao elogiar uma pessoa, promove-se um movimento de união de algum tipo com esta pessoa.*"⁷ Assim, ao elogiar a escolha de filmes feita por outros participantes, vínculos emocionais foram se formando, o que era o objetivo desta primeira atividade do tipo plenária (participação de todos juntos no mesmo ambiente), ou seja, uma atividade mais voltada para o lado social da comunidade virtual a ser formada durante o curso.

De fato, o elogio cria laços afetivos, entretanto, acredito que, dependendo das relações de poder entre 'elogiador' e 'elogiado', o uso de elogios pode ser visto como uma atitude paternalista e, portanto, funcionar como um alienador. O elogio feito pelo tutor *online* nas atividades de grupos pequenos, a meu ver, é contrário à formação de uma comunidade segura e simétrica, visto que reforça a distância hierárquica entre ele e os cursistas. O *Exemplo 18* a seguir ilustra este aspecto.

⁷ O texto original é: "*To praise another is, of course, to make a bid to bond with them in some way.*"

Exemplo 18:

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.".

I'm always pleased to read and take part into the conversation.

Almost time to go to bed, yet I can't help writing a short message to thank you for a most interesting discussion so far - well done. :-))

Thanks for your discussion, which has been very profitable and stimulating.

Um outro aspecto importante quanto à formação da comunidade é o tipo de diálogo existente nas interações, segundo a literatura de EAD apresentada no capítulo 2. Na primeira atividade, há somente diálogo social e pragmático. Não houve, em momento algum, a presença de diálogo argumentativo, provavelmente pela natureza da atividade. Cabe verificar a natureza dos diálogos encontrados nas outras atividades. Por exemplo, na atividade *The Learner* (tipo plenária) uma das linhas de discussão foi permeada por uma conversa paralela sobre viagens a países de língua inglesa – um dos participantes estava organizando uma viagem e estava tentando conseguir mais adeptos. Trechos desta conversa paralela podem ser vistos a seguir no Exemplo 19.

Exemplo 19:

As soon as you get some spare money and time, do take a trip to an English-speaking country [...] I am organizing a trip to San Francisco, California, for January next year. [...] I'll keep you posted. And please spread the word! Encourage other teachers to join us.

P.S. If you really get interested, e-mail me and I'll tell you more about it.

Keep me posted on the trip to San Francisco.

Send it to me so I can keep you posted on the trip to San Francisco.

I've been sneaking into your messages and there's something about a trip to San Francisco. Can I get to know more about it? Lol

As soon as I have more specific information, I'll let you know.

Os exemplos acima ilustram o diálogo social que, ao contrário do que foi sugerido pela literatura sobre EAD (capítulo 2), não foi redirecionado para outra área

pelo tutor *online*. Tal atitude também se explica pela total ausência de tutores nas atividades de plenária.

Uma vez que a primeira atividade foi criada especialmente visando a formação da comunidade, era esperado o posicionamento de atitude na interação. O Anexo 16 traz a análise completa de posicionamento de atitude das trocas realizadas nessa atividade e uma amostra desta análise encontra-se no *Exemplo 20*, abaixo. As escolhas lingüísticas demonstram claramente que há espaço para posicionamentos de atitude nas falas dos participantes.

Exemplo 20:

FALA DO CURSISTA OU TUTOR	ATITUDE
Carmen is a beautiful ¹ film directed by the Spanish Carlos Saura, and it's all about persistence and the passion conveyed by the Flamenco music and dance.	1. apreciação positiva reação (qualidade)
Nice to hear from you! ¹ Didn't know you liked ² Flamenco so much!	1. afeto positivo felicidade evocado 2. afeto positivo satisfação
Yes, I have seen The Big Blue and I just love ¹ it!	1. afeto positivo satisfação
A great ¹ movie and a nice comedy that teaches us that happiness can only be achieved through love. Bill Murray was great ² !	1. apreciação positiva reação (qualidade) 2. apreciação positiva reação (qualidade)
Check out how that story plays out. It's unmissable ¹ !	1. apreciação positiva valor
Alex, I felt the same about this movie. It's a lesson for life ¹ ..	1. apreciação positiva valor
Groundhog Day: This film is cool ¹ . I've got it in a tape...It was recorded from TV (including ads). I couldn't stop laugh ² at it...	1. apreciação positiva reação (qualidade) 2. afeto positivo felicidade
Groundhog Day - brilliant ¹ film! I love ² it too.	1. apreciação positiva reação (qualidade) 2. afeto positivo satisfação
I love ¹ comedies and I am a huge fan of Peter Sellers. <i>The Party</i> was one of his best ² movies and one of the most hilarious ³ comedies I've ever seen.	1. afeto positivo satisfação 2. apreciação positiva reação (qualidade) 3. apreciação positiva reação (qualidade)
Renato, feel free to call me Dea ¹ , it's my nickname. You've asked me a very tough ² question and I really don't know how to answer it	1. afeto positivo segurança 2. apreciação negativa composição (complexidade)
I agree it can be hard ¹ sometimes, don't you think?	1. apreciação negativa composição (complexidade)
I love ¹ comedies and Peter Sellers reminds me of my childhood.	1. afeto positivo satisfação
'The Lord of the rings' appeals to me a great deal ¹ . The film and its sequels are enthralling ² ! However, I'm also keen on films which are full of drama and 'Fried Green Tomatoes' is a classic ³ . It manages to make you laugh ⁴ and cry ⁵ at the same time, conveying a positive message as well.	1. apreciação positiva reação (impacto) 2. apreciação positiva reação (impacto) 3. apreciação positiva valor 4. afeto positivo felicidade 5. afeto negativo felicidade

Houve exemplos de diferentes parâmetros de atitude na análise, como pode ser visto na Tabela 6.1, a seguir. De acordo com os tipos de parâmetros usados, percebe-se que houve 65% de casos de apreciação, 31,5% de casos de afeto, e apenas 3,5% de julgamento. Essa distribuição de casos demonstra que os participantes preferiram manter a avaliação na perspectiva do objeto avaliado, neste caso os filmes ou atores, na sua maioria. Vale lembrar, que dos três parâmetros de apreciação, o mais usado foi ‘reação’ que, como apontado anteriormente, é aquele que carrega maior significado interpessoal.

AFETO	JULGAMENTO	APRECIÇÃO
27	3	56 (42 casos de ‘reação’)
31,5%	3,5%	65% (49% de casos de ‘reação’)

Tabela 6.1 – Análise de posicionamento na atividade *The Movie of My Life*

A literatura (Cf. capítulo 4, item 4.2.1, p.88.) mostra que afeto pode ser realizado por manifestações internas, através do uso de processos mentais (‘love’) e relacionais (‘was’), o que foi bem evidenciado nos exemplos de afeto encontrados nesta análise, como pode ser visto no *Exemplo 21* a seguir.

Exemplo 21:

Nice to hear from you! ¹ Didn't know you liked ² Flamenco so much!	1. afeto positivo felicidade evocado 2. afeto positivo satisfação
Yes, I have seen The Big Blue and I just love ¹ it!	1. afeto positivo satisfação
Groundhog Day - brilliant ¹ film! I love ² it too.	1. apreciação positiva reação (qualidade) 2. afeto positivo satisfação
I love ¹ comedies and Peter Sellers reminds me of my childhood.	1. afeto positivo satisfação
I hope you enjoy ¹ watching "Casa de Areia"! I loved ² your choice for "Central do Brasil": I was quite happy ³ when it was nominated for the American Awards. Besides that, it's all about writing and expressing emotions through words and letters. Such a moving ⁴ film it is!	1. afeto positivo satisfação 2. afeto positivo satisfação 3. afeto positivo felicidade 4. apreciação positiva reação (qualidade)

Como uma observação final a respeito do posicionamento de atitude, bem explícito, ocorrido nessa atividade, é possível considerar que a escolha pela valoração do tipo apreciação e não por afeto como a mais freqüente pode demonstrar laços afetivos ainda incipientes dessa comunidade que ainda não estava tão à vontade para a exposição pessoal, ou seja, o tipo de valoração que estaria centrada na figura do avaliador.

6.1.2. Representação pessoal na comunidade *online*

Além dos posicionamentos de atitude, é importante investigar se há espaço para posicionamento intertextual no fórum de discussão, visto que, de acordo com a conceituação de aprendizagem colaborativa, esta prática é desejável, uma vez que os participantes devem trazer seus contextos sócio-culturais para a comunidade virtual durante a construção de saber. Quando isto acontece, segundo as explicações da LSF, o discurso fica carregado com as visões de cada autor e é importante verificar como a negociação entre participantes ocorre. Para tal, talvez seja importante buscar o conceito de posicionamento dialógico em relação às diferentes formas de diálogos presentes em EAD, visto no capítulo 2, a saber: social, argumentativo e pragmático.

Como pode ser evidenciado pela amostra de análise de posicionamento de atitude da interação na atividade *The Movie of My Life* (Cf. *Exemplo 20.*), houve vários exemplos de valoração em relação aos filmes escolhidos: exemplos de apreciação positiva. Talvez seja pertinente apontar aqui que a avaliação do filme feita desta forma é bastante explícita em termos de posicionamento dialógico, visto que a voz do autor é exposta fazendo uma avaliação. Sua avaliação é feita através da construção – processo relacional/ atributivo/ intensivo. Em outras palavras, ‘X is Y.’,

onde Y é um atributo de X. Igualmente, o uso de interjeições do tipo ‘*Gosh*’ e ‘*Wow*’ colocam a voz do autor em evidência em seu posicionamento de atitude que poderia ser classificado como (afeto/satisfação/positivo).

Outro aspecto importante sobre este tipo de avaliação é a questão de posicionamento dialógico. A construção ‘X is Y’ oferece muito pouco espaço para negociação de significado entre autor e interlocutor. Por consequência, se colocada no contínuo contração/expansão dialógica, a construção ficaria bem próxima ao pólo de contração dialógica. Tendo como premissa de interação a aprendizagem colaborativa, onde todas as contribuições são bem-vindas e ajudam na construção do saber, a primeira atividade *online* parece ter sido bem sucedida no aspecto da sociabilidade, mas não apresentou espaço para a negociação de significado, ou seja, o diálogo apresentou-se contraído, com pouca abertura para trocas, fato que seria desejável para estabelecer um processo de reflexão nesta comunidade: a proposta do curso.

Quanto ao tipo de diálogo utilizado nas demais atividades, é difícil classificar a interação dentro dos três parâmetros que foram apontados na capítulo 2, a saber: social, argumentativo e pragmático. Houve ocorrência das três formas de diálogo, mas a interação em maior escala talvez não possa ser classificada como nenhum dos três casos acima. Como já foi visto, houve incidência de diálogo social (Cf. *Exemplo 19*). Quanto ao diálogo argumentativo, não houve incidência de confrontos sérios entre participantes, apenas eventuais discordâncias. As pessoas não discordavam diretamente, de modo geral, mas sim usando recursos de gradação (Cf. capítulo 4.) para minimizar o atrito. Duas formas podem ser mencionadas aqui: ‘*partially agree*’ e ‘*don’t quite agree*’.

Um pouco mais expressivo foi o número de casos onde os participantes concordavam uns com os outros, mas ainda pouco expressivo em relação ao todo do *corpus*. Existem outras formas lexicais de representação do ato de concordar, mas a mais comum é com o uso do verbo ‘concordar’ (‘agree’). Esse verbo apareceu com a frequência de 3,6 % em atividades do tipo plenária (maior parte na primeira atividade) e 2,4% em atividades do tipo pequenos grupos. O *Exemplo 22* abaixo traz

alguns casos ilustrativos. O ato de concordar foi reforçado, por vezes, através do uso de recursos de gradação (capítulo 4), a saber: *'totally agree'*, *'couldn't agree more'*, *'do agree'*, etc.

Exemplo 22:

I also agree that we should know our astudents.

Also, I agree with Camila. We must try to bridge the gap between students and teachers.

I do agree with you Camila.

I totally agree with both Eduardo and Aline.

I agree entirely with Lucas and Norma

I do agree with you.

... I totally agree with the fact that we had many patterns of interactions ...

I agree indeed. Fried Green Tomatoes has a surprising plot ...

I couldn't agree more!!!!!!

... and I couldn't agree more with you when you say...

Os casos do ato de concordar explícito com o uso do verbo 'agree' podem ser vistos como uma forma de posicionamento intertextual. Ao anunciar sua concordância com outra pessoa, o autor do enunciado está trazendo para a sua fala a visão desta outra pessoa. Trata-se de uma forma de endosso autoral positivo assimilado. Esse é um aspecto importante na representação pessoal dos participantes nesta comunidade. Do ponto de vista interacional, pode-se pensar em uma atitude de integração à comunidade. Por outro lado, pode-se pensar nesse tipo de endosso como uma forma de um participante não assumir responsabilidade total pelo que está dizendo, mas sim compartilhá-la com outra pessoa. Este segundo ponto de vista indica pouca abertura para posicionamentos pessoais nesta comunidade.

Finalmente, o diálogo pragmático também ocorreu, mas não em larga escala. De acordo com a literatura em EAD (Cf. capítulo 2.), ele seria mais esperado da parte dos tutores, contudo ele não tem muita expressão no *corpus*. Talvez porque, como pode ser visto nas Figuras 6.1 e 6.2 a seguir, a participação dos tutores foi bastante tímida no fórum de discussão.

	Movie of my Life	The Learner (3 linhas d discussão)			Customising Lesson Plans (2 linhas d discussão)	
		Adults	Adolescents	Children	Adult learners	Young learners
Tutor A						
Tutor B	X					
Tutor C	X					
Tutor D	X					
Tutor E						
Tutor F	X					
Tutor G						

Figura 6.1 – Participação de tutores em atividades do tipo plenária.

	Classroom Management		Teaching Vocabulary and Grammar	Maximising Speaking Opportunities
	Part 2	Part 3	Part 2	
Tutor A			X	
Tutor B	X	X	X	X
Tutor C			X	
Tutor D		X	X	
Tutor E			X	
Tutor F			X	
Tutor G		X	X	

Figura 6.2 – Participação de tutores em atividades do tipo pequenos grupos.

Percebe-se que, nas atividades do tipo plenária, os tutores só participaram da primeira, com exceção dos tutores A, E e G. Ao pensar em representação pessoal dos tutores, esses três podem ser percebidos como ausentes da comunidade, visto que as atividades de plenária são aquelas abertas a toda a comunidade. O posicionamento de ausência é mais sério no caso do tutor G – o administrador do curso. Sua não participação na primeira atividade poderia ser interpretada como se ele não estivesse engajado na comunidade, mas apenas administrando o curso, ou seja, uma atitude não alinhada ao papel de professor defendida pela literatura de EAD (Cf. capítulo 2.).

Também no capítulo 2, foi visto que o professor poderia optar pelo silêncio caso acreditasse que a discussão estivesse proveitosa para os participantes. Contudo, não acredito que possa ter sido uma explicação para a ausência dos tutores nas

atividades de plenária, por exemplo. Acredito que, se o tutor responsável pela moderação tivesse entrado no fórum e visto aquela conversa paralela sobre viagens (*Exemplo 19*) já mencionada antes, teria tomado a atitude esperada, redirecionando-a. Pode-se pensar que alguns tutores priorizavam o componente presencial à discussão *online*; perpetuando práticas sociais mais antiquadas.

Já nas atividades de pequenos grupos, houve uma participação um pouco maior dos tutores, mas ainda bem pouco expressiva. Vale ressaltar que a maior participação foi a minha (tutor B). Minha participação foi intencionalmente bastante ativa nas atividades de pequenos grupos e mais passiva nas atividades de plenária ('lurking'). Nas atividades de plenária, observei mais, visto que outros tutores haviam sido escolhidos para fazer a moderação. Já nas atividades de pequenos grupos, fiz questão de moderar todas as atividades com o meu grupo.

Ainda enfocando a representação pessoal dos participantes na comunidade, um outro aspecto parece chamar atenção: a presença de processos relacionais e mentais no discurso. De acordo com as listas de frequência das palavras (Cf. Anexo 7 e 13 respectivamente.) das coletâneas das atividades do tipo 'plenária' e do tipo 'pequenos grupos' há, em ambos os casos, uma alta frequência de processos relacionais e mentais, apesar de os percentuais em relação ao total de cada *corpus* parecer tão baixo, como pode ser visto na Tabela 6.2, a seguir. A maior ocorrência de processos relacionais e mentais revela a incidência de casos de afeto nessas discussões. Como apontados anteriormente, esses dois tipos de processos expressam emoções internas (Cf. capítulo 4, item 4.2.1, p. 88.). Dentre os casos de processos mentais, pode-se apontar exemplos como: '*to think*', '*to like*', '*to agree*', '*to know*', '*to believe*'.

TIPO DE PROCESSO VERBAL	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS (PEQUENOS GRUPOS)	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS (PLENÁRIA)	PORCENTUAL NO CORPUS (PEQUENOS GRUPOS)	PORCENTUAL NO CORPUS (PLENÁRIA)
RELACIONAL	1579	986	2,9%	2,8%
MENTAL	902	222	1,7%	0,6%
MATERIAL	679	0	1,2%	0%

Tabela 6.2 – Tipos de processo em atividades de pequenos grupos e plenária

Wenger (1998, 4) mostra que as práticas discursivas dão forma à representação pessoal dos participantes de uma comunidade de prática, assim como suas práticas sociais (Cf. capítulo 2.). A ocorrência de processos relacionais e mentais, revelada na lista de frequência, pode ser interpretada como um ponto característico da forma como estes professores participam desta comunidade, a saber: pessoas mais voltadas para a reflexão e não tanto para a ação, já que os processos materiais são aqueles em menor frequência. Vale ressaltar que o objetivo do curso em estabelecer um processo reflexivo na sua prática de trabalho é constantemente reforçado pelos tutores, tanto nos encontros presenciais como na discussão *online*, o que pode contribuir para esta característica marcante. Contudo, o movimento reflexivo a que os tutores se referem não visa anular a ação dos professores, mas, ao contrário, fazer com que eles tomem ações melhor informadas na sua prática de sala de aula.

A lista de frequência mostra que das ocorrências de pronomes pessoais do caso reto, as mais frequentes são ‘I’ e ‘we’. Esse achado ajudou na investigação de como se representam na comunidade esses participantes mais reflexivos e menos ativos. A Tabela 6.3, a seguir, mostra os totais de ocorrências dos pronomes em atividades de pequenos grupos e plenária. Vale ressaltar que mesmo com um percentual baixo em relação ao total do *corpus*, essas ocorrências tiveram frequência básica alta nas listas de frequência (Cf. Anexos 7 e 8.).

ATIVIDADES DE PEQUENOS GRUPOS E PLENÁRIA	
Total de ocorrências com pronome 'we'	562 (0,62%)
Total de ocorrências com pronome 'I'	521 (0,58%)

Tabela 6.3 – Total de ocorrências dos pronomes 'we' e 'I'

PRONOME 'I'		PRONOME 'WE'	
I think	90	we think	4
I believe	58	we believe	1
I agree	68	we agree	0
I have (present perfect)	26	we have (Finito)	29
I have (processo relacional)	31	we have (processo relacional)	13
I also + relacional/mental	54	we also + relacional/mental	3
I am (processo relacional)	22	we are (processo relacional)	34
I am (Finito)	6	we are (Finito)	22
I'm (processo relacional)	27	we're (processo relacional)	3
I'm (Finito)	7	we're (present continuous)	7
I've (present perfect)	21	we've (present perfect)	19
I've = I've got (processo relacional)	1	we've = we've got (processo relacional)	0
I can	16	we can	41
I could	14	we could	7
I would	13	we would	3
I'd	28	we'd	1
I will	1	we will	6
I won't	1	we won't	0
I'll	15	we'll	1
I can not	0	we can not	2
I can't	2	we can't	3
I must	7	we must	23
I have to	9	we have to	46
I should	1	we should	30
I shouldn't	0	we shouldn't	2
I ought to	0	we ought to	3
I need to	0	we need to	19
I want to	0	we want to	6
TOTAL	518	TOTAL	328

Tabela 6.4 – Pronomes 'I' e 'we' associados a processos relacionais e mentais ou verbos modais

A Tabela 6.4, acima, traz as ocorrências de pronomes ‘I’ e ‘we’ mais relevantes para a análise sistêmico-funcional, nesse caso, acompanhados de processos relacionais e mentais, assim como antecedendo verbos modais em situações onde há mais significado interpessoal. Ao se compararem os resultados das duas tabelas acima (6.3 e 6.4), vê-se que 518 das 562 ocorrências totais do pronome ‘I’ (92%) e 328 das 521 ocorrências totais do pronome ‘we’ (63%) precederam processos relacionais, mentais e modais. Contudo, ainda há 37% de ocorrências de pronome ‘we’ que não acompanharam processos relacionais e mentais, ou verbos modais. Uma segunda análise das ocorrências de pronome ‘we’ revela que estes 37% de casos estão associados a processos materiais.

A forte tendência do uso do pronome ‘I’ com processos mentais, relacionais e modais mostra que os participantes optam por uma representação pessoal, na sua maior parte, reflexiva, de emoções internas. Contudo, nesta comunidade, quando os participantes querem falar sobre as ações que praticam (processos materiais), optam pelo pronome ‘we’, ou seja, representam-se como um grupo e não como indivíduos.

Essa representação pessoal dos participantes está de acordo com a proposta do curso, que ressalta a importância da reflexão sobre a prática de sala de aula dos professores. Um outro ponto que pode ser levantado a partir desta representação pessoal, é que os participantes não se sentem à vontade na hora de fazer suas publicações. Temem ser criticados ou julgados pelo conteúdo e pela forma do que estão publicando, portanto, refletem muito antes de fazerem suas contribuições. O *Exemplo 23* a seguir mostra algumas publicações que suportam essa idéia.

Exemplo 23:

I believe that there is **a bit of pressure on the first person to answer to the online threads**. However, I would feel the same way if we were face to face. I'm a bit shy. It always seems easier to **express your opinion after someone else has done so**, do you agree? [...] I find that there is always a tendency **to criticize and judge people around us**. And, personally **I do fear being judged and criticized**, and sometimes I am not really sure if what I have to say is that relevant.

I've always been extremely shy, no matter the social environment - face to face or on-line. That's exactly how I felt during our on-line tasks. I must admit that **I gave a lot of thought to each single post I wrote** because I was also afraid of being judged. This attitude may have prevented myself from taking more opportunities to interact with my friends online

At the beginning, **we didn't know how to conduct an on-line discussion**. Many of us didn't know that we had to interact and reply to a previous comment, rather than simply posting ideas.

We have to consider that e-learning is something "new" in Brazil. **It's becoming part of our reality** now. I mean, part of some students reality. Besides **many of us don't feel at easy while debating online**, I include myself in it. I prefer face-to-face discussions instead.

In my case, for instance, **it is my first time and only a few sessions ago could I understand how it works**.

6.1.3. Relações de poder na comunidade *online*

Pode-se apontar um grande paradoxo neste curso: não parece haver uma convergência entre teoria e prática de EAD. Por um lado, a teoria indica que as relações entre professor e alunos devem ser simétricas, onde todos os participantes devem ser valorizados por suas bagagens sócio-culturais e contribuir com as mesmas para a construção de saber em comunidade. Por outro lado, ao carregar essa bagagem sócio-cultural, os tutores chegam à comunidade com uma posição hierárquica mais alta em relação aos cursistas, tendo em vista suas respectivas funções na instituição de ensino onde todos trabalham. Esse paradoxo se dá em função de todos os participantes trabalharem na mesma instituição e pelo fato de suas posições hierárquicas na mesma instituição fazerem parte da identidade social de cada um.

Nessa parte do trabalho, busco mostrar como as relações de poder se evidenciam lingüisticamente nas práticas discursivas dos participantes e como as mesmas podem definir as práticas sociais nessa comunidade. Primeiramente, há um aspecto importante quando se pensa em relações de poder, a saber: o conceito de solidariedade levantado pela Teoria de Valoração no tocante ao posicionamento

dialógico (Cf. capítulo 4, item 4.3, p. 100.). Esse conceito está relacionado à coexistência de diferentes opiniões, ou seja, à abertura para diferentes opiniões que o falante/escritor pode buscar junto à sua audiência a partir de escolhas lingüísticas.

Os trechos mostrados no *Exemplo 23*, acima, são ilustrativos de como os participantes se sentiram nesse ambiente de aprendizagem. Como é apontado por alguns participantes, houve uma preocupação grande com a elaboração das mensagens, pelo medo da exposição. No caso deste fórum, o medo era bem compreensível, uma vez que, como as mensagens eram escritas em inglês, erros poderiam ser vistos como evidência de pouca competência profissional, o que poderia prejudicá-los na instituição. Esse fato revela relações assimétricas entre cursistas e tutores, pois os tutores têm o poder da avaliação final. Uma avaliação negativa seria mal vista pelo gerente do cursista.

Pode-se considerar também que essas relações assimétricas influenciam a própria representação pessoal dos participantes. Na comunidade, eles parecem estar criando uma representação pessoal ideal de pessoas que refletem sobre sua prática de ensino. Essa imagem parece coincidir com a proposta do curso reforçada bastante nos encontros presenciais: encorajar a reflexão. Os participantes parecem agir de acordo com o que é esperado deles no contexto institucional, isto é, tentando se mostrar como indivíduos reflexivos. Esse fato poderia explicar o número alto de processos mentais associados ao pronome 'I', como visto anteriormente (Cf. Tabela 6.4.).

Essa atitude por parte de alguns participantes é uma conduta normal e já documentada em fórum de discussão. Oliver e Shaw (2003), que estudaram a participação em fóruns de discussão assíncrono no contexto bioquímico e médico, apontaram para o fato de a maior parte da participação dos alunos estar relacionada ao processo de avaliação final do curso e não levar ao compartilhamento, visando à construção de significado colaborativamente. Os autores vão além, ao afirmarem que os participantes estavam apenas 'jogando o jogo da avaliação'.

Os autores (ibid) mostram que os participantes se engajaram em um comportamento tal que parecia que eles estavam 'jogando um jogo'. No caso do fórum da minha pesquisa, pode-se pensar que 'jogar o jogo' significa perceber quais

são as expectativas dos organizadores do curso e procurar alinhar-se discursivamente com elas. Assim, ‘jogar o jogo’ parece significar afirmar que o curso teve impacto na prática de sala de aula de cada um e também fez com que os participantes se tornassem mais reflexivos. O *Exemplo 24* a seguir traz algumas colocações feitas por participantes que pareciam estar ‘jogando o jogo’.

Exemplo 24:

The course has provided plenty of material and opportunities for us to reflect on many relevant pedagogical issues and to exchange not only ideas but teaching experiences as well. Despite the lack of time or the technical problems I'm sure we have all faced, I feel **it has definitely changed the way we teach** and **it has certainly inspired us to be better teachers**.

I do agree with you. **I'm not the same teacher** after attending all the sessions and taking part in the discussions. **I've learnt a lot** and I'm still learning. All the sessions were well planned and presented **in order to let us reflect on the way we teach**.

It is amazing, isn't it. I think **I have improved a lot**. A while ago, my branch manager observed one of my classes and **she gave me a very positive feedback**, which I think is a result of what you said. **I think we all have changed**.

I started my teaching career just about four years ago, so **being part of this group is really important**. **I've learned a lot**.

Now that I think back and evaluate the course overall, **I feel I did learn some things**, but **most importantly, I reflected upon my own practice as a teacher**. For me, **that's the most important thing!!!**

By checking how many things you were able to learn, novelties to adapt in your own classrooms and especially the desire to reflect upon your own teaching experience [...] I was able to implement some nice changes in my own practice and **it was only possible due to my exposure to all the material and talk we've had**.

Pensando na quantidade e qualidade das interações ocorridas no fórum, acredito ser exagerado, por parte dos participantes, afirmarem que eles mudaram em função do curso (“*I'm not the same teacher after attending all the sessions and taking part in the discussions.*”), claramente ‘jogando o jogo’. Igualmente, soa incoerente quando um cursista afirma que houve muitas oportunidades de reflexão e troca de experiências, já que os dados da pesquisa demonstram que houve bem pouca interação. (“*The course has provided plenty of material and opportunities for us to reflect on many relevant pedagogical issues and to exchange not only ideas but teaching experiences as well.*”). Certamente, os exemplos acima refletem as falas dos tutores durante os encontros presenciais, ou seja, o objetivo do curso na visão dos

tutores. Objetivo esse bem exemplificado pela fala do cursista que afirma que refletir sobre sua prática foi a parte mais importante do curso. (*“I feel I did learn some things, but most importantly, I reflected upon my own practice as a teacher. For me, that's the most important thing!!!”*). Acredito que, tendo em vista o desempenho dos cursistas no fórum e nas palestras presenciais de que participei, uma fala mais honesta seria a do cursista que afirmou ser a troca de experiências práticas a parte mais importante do curso. (*“Today we attended the last session of the Early Inset and it was clear the [that] what people liked the most about this course was the opportunity to share practical ideas for our future classes!”*)

Examinando mais de perto os dados da Tabela 6.4, constata-se que as construções com processos mentais e relacionais com o pronome ‘I’ são, na maioria, com processos mentais do tipo ‘I think’ e ‘I believe’. Um padrão tão repetido nas discussões que pode ter sua explicação relacionada ao conceito de modalidade. Como foi apontado anteriormente (capítulo 3), há dois tipos de modalidade: modulação e modalização. Halliday (1994: 357) evidencia que a diferença entre os dois tipos acima está ligada à sua orientação, ou seja, subjetiva (quando há emoção da parte do autor) ou objetiva (quando não há emoção da parte do autor) e explícita ou implícita. Estes dois casos citados (‘I think’ e ‘I believe’) então se classificariam como subjetivos e explícitos. Portanto, a emoção do autor está presente de forma explícita.

Vale ressaltar, entretanto, que nos exemplos iniciados pela projeção ‘I think’ e ‘I believe’, a LSF mostra que essas orações principais não carregam em si valor ideacional, mas sim interpessoal. De fato, são metáforas interpessoais e são consideradas como ‘projecting clauses’, ou seja, sua função é projetar no discurso uma outra proposição, essa sim com conteúdo mais ideacional. As orações com verbos como ‘think’ e ‘believe’ funcionam quase como um Adjunto Modal de Comentário. Dito de outra forma, essas orações principais aparentemente com valor proposicional, na realidade carregam valor modal em relação à oração subordinada, como se fizessem um comentário do tipo ‘possivelmente’. Ou nas palavras de Halliday (1994: 362):

The explicitly subjective and explicitly objective forms of modality are all strictly speaking metaphorical, since all of them represent the modality as being the substantive proposition. Modality represents the speaker’s angle either on the validity

of the assertion or on the rights and wrongs of the proposal; in its congruent form, it is an adjunct to a proposition rather than a proposition in its own right.⁸

Conseqüentemente, os cursistas optam por uma representação pessoal individual esvaziada de valor proposicional e carregada de valor interpessoal modalizado para expressarem seus pensamentos. Ao se considerarem as relações assimétricas nessa comunidade, pode-se imaginar que os cursistas sintam a necessidade de modalizar a expressão de seus pensamentos, temendo uma possível reação por parte dos tutores.

Nesse ponto, cabe apresentar uma amostra maior de análise lingüística das falas dos participantes em uma das atividades de pequenos grupos, para melhor ilustrar como as relações interpessoais podem influenciar as práticas discursivas dos membros da comunidade e, por conseqüência, suas práticas sociais. O Anexo 15 traz esta análise completa. Um trecho dela foi colocada no *Exemplo 25*, abaixo, para ilustrar. Vale ressaltar que há uma fala de um tutor (a primeira) e duas falas de cursistas.

Exemplo 25:

FALA DO CURSISTA/TUTOR	ATITUDE
<p>Bearing in mind the following quotes, how do you position yourself as far as establishing rapport is concerned?</p> <p>Rudyard Kipling (Nobel Prize winner in Literature) ¹ "Words are the most powerful ² drug used by mankind."</p> <p>David (member of the course) "It is true that students have their own methods when learning and that we should try ³ to respect that when we are teaching. We are not dealing with kids. We can't adopt ⁴ an authoritarian attitude because that is the best ⁵ way to lose an adult student. We have to ⁶ try to demonstrate that they should try ⁷ to use other methods while maintaining their own in order to learn more. [...] The thing to remember is that it has to be over time - we have to be ⁸ patient ⁹."</p> <p>Sonia (member of the course) "Although this is the most ¹⁰ challenging group to please, I think teenagers can be rather curious and inquisitive if you give them the chance to know more about you and your life. [...] I'd like ¹¹ to point out that</p>	<p>1. A utilização do nome da fonte aqui dá mais credibilidade à fala desta fonte externa. Há endosso autoral neutro com fonte (status alto). Este recurso aumenta a credibilidade do que está sendo citado e diminui a possibilidade de negociação de significado por parte do leitor.</p> <p>2/5. Uso de recursos de gradação que reforçam a mensagem e diminuem a possibilidade de negociação de significado.</p> <p>3/4/6/7/8. Exemplos de modalidade na fala do participante que revela um certo cuidado em evitar as formas polarizadas que são mais fortes.</p> <p>9. afeto positivo segurança</p> <p>10/14. Uso de recursos de gradação que reforçam/ suavizam a mensagem</p>

⁸ As formas de modalidade subjetiva explícita e objetiva explícita são todas metafóricas, visto que elas apresentam a modalidade projetada na proposição. A modalidade representa o ponto de vista do falante tanto na validade da afirmação como no certo e errado da proposição; na sua forma congruente, a modalidade seria uma adjunto da proposição e não a proposição em si.

<p>this suggestion must be¹² carefully adapted to the group you have. The teacher must know¹³ how much and what exactly she/he wants to tell about her/his personal life. By using a bit of¹⁴ creativity, the teacher can make up¹⁵ stories that will raise¹⁶ students' interest."</p> <p>Renato (member of the course) "Even though you don't usually¹⁷ hear teenagers verbalize they admire you, deep inside they do¹⁸. But hey, sometimes words are not¹⁹ necessary; their faces are a dead²⁰ giveaway. Don't you think?²¹ By being their teacher for a while, it's easy²² to read the following off them: "Teacher, I really²³ look up to you!"</p> <p>Fernando(member of the course) "Get to know them, find about what they like and propose a series of classes on the mentioned subjects. [...]You can't teach²⁴ individual students but you can give²⁵ each of them their 5' of attention to make them feel appreciated and understood, even if you happen to disagree with them on a particular subject. Teaching is personal. So is learning."</p>	<p>respectivamente.</p> <p>11/12/13/15/16. Exemplos de modalidade na fala do participante que revela um cuidado em evitar as formas polarizadas que são mais fortes.</p> <p>17/18/19/21. Uso de formas polarizadas não muito comum na fala dos participantes de um modo geral.</p> <p>20/23. Uso de recurso de gradação que reforçam a mensagem.</p> <p>24/25. Mais exemplos de formas modalizadas na fala do participante.</p>
<p>Author: Alberto (2005-09-30 10:06)</p> <p>I believe¹ that establishing rapport is not¹ that easy. However, the more² teachers are² aware of their power to influence and change behaviour, the more² effective their teaching will be.</p> <p>According to Stedios Perdios, gestures, facial expressions, tone of voice, movements provide more communication than the words do themselves. Words are³ really⁴ powerful. Teachers should avoid⁵ using words as the main strategy to establish rapport, though.</p> <p>I do agree⁶ when David Lopes says that students have their own methods and we should respect⁷ that. Also, teachers have to⁸ try to raise students' awareness of other helpful methods. The same way using words is not⁹ the most¹⁰ important technique for establishing rapport, not all students verbalize what they think about teachers. Most of the time students express their feelings through body language, as Thomaz Gonçalves has already mentioned¹¹. Teachers should do the same – use different approaches.</p> <p>Although, research shows that NLP (Neuro-Linguistic Programming) framework helps¹² teachers to direct their own state and behaviour and of others in order to build a good relationship with students, the techniques should not¹³ be seen as substitute for classroom management and above all interesting lessons.</p>	<p>1. O uso da forma polarizada tem seu efeito minimizado pela associação à modalidade subjetiva explícita na forma projetada 'I believe'.</p> <p>2. O uso da forma polarizada tem seu efeito minimizado pela associação à estrutura 'the more... the more' que traduz uma idéia condicional, quase uma forma modalizada.</p> <p>3/6/11/12. Forma polarizada sendo usada, contudo associada à fala externa, com endosso autoral positiva pessoal(3/6/11) /impessoal (12) assimilada. Assim, o participante assume parcialmente o ônus do uso da forma polarizada.</p> <p>4/10. Uso de recurso de gradação que reforçam a mensagem.</p> <p>5/7/8/13. Exemplos de uso de modalidade quando o participante sai do que a fonte externa está dizendo para a sua própria visão.</p> <p>9. Uso de forma polarizadas não comum na fala dos participantes.</p>
<p>Author: Gilberto(2005-10-02 18:18)</p> <p>Being flexible, tolerant, very patient, kind, setting a friendly atmosphere, listening to sts., sharing experiences and a bit of our private lives¹ with them... . All these things (and many others) are² important to establish rapport, undoubtedly³ essential in our classes. <i>In class</i>, however, it's not always⁴ that easy like it may seem⁵ to be because we have to⁶ cater to people of different age groups with distinct backgrounds, personalities, lifestyles, expectations, senses of humor, social status, religions, tastes, degrees of responsibility and tolerance etc. Besides, all these aspects vary⁷ depending on the moment people are going⁸ through in life.</p> <p>So, establishing such a precious tool in class, no matter through words, gestures, facial expressions or tone of voice, is⁹ a demanding¹⁰ task that takes¹¹ time, patience,</p>	<p>1. Todas expressões que carregam valor de afeto positivo segurança.</p> <p>2/9/ 12/14/15/16. Formas polarizadas com processos relacionais.</p> <p>3. Recurso de gradação reforçando a mensagem.</p> <p>4. Forma polarizada minimizada pela modalização de habitualidade conseguida pelo uso de 'always'.</p> <p>5/6. Formas modalizadas.</p> <p>7/8/11. Formas polarizadas.</p> <p>10/13. Expressões indicam apreciação</p>

<p>perseverance¹¹ and skill not to harm our sts'. individualities. In a nutshell, it's¹² a challenge¹³, especially if we bear¹⁴ in mind we, teachers, are¹⁵ human beings, also susceptible to the same difficulties any other person is¹⁶.</p>	<p>negativa composição (complexidade)</p> <p>11. Todas expressões que carregam valor de afeto positivo segurança.</p>
--	---

Como conclusões sobre essa análise (Anexo 15), posso indicar que as publicações dos tutores é feita de forma mais assertiva, o que pode ser comprovado pelo uso de formas mais polarizadas e recursos de gradação freqüentes, reforçando a mensagem. Já as publicações dos cursistas, de modo geral, são bem menos assertivas. São representadas por formas verbais modalizadas e por recursos de gradação que suavizam as idéias. De modo geral, as formas polarizadas, que trariam mais assertividade à fala, estão ligadas a processos mentais ou relacionais, reforçando assim a representação pessoal de pessoas reflexivas.

Tendo em vista o posicionamento dialógico discutido em detalhe no capítulo 4, cabe verificar como os participantes são representados discursivamente, vis-à-vis contração/ expansão dialógica e tipo de vocalização. A Figura 6.3 a seguir mostra alguns exemplos classificados segundo seu posicionamento dialógico, onde as duas primeiras publicações foram feitas por cursistas e as duas últimas, por tutores.

EXEMPLO	CONTÍNUO DE CONTRAÇÃO OU EXPANSÃO DIALÓGICA	VOCALIZAÇÃO INTERNA OU EXTERNA
I don't think I'd feel comfortable making up stories to raise their interests, like Norma said ... although it could work well for other people. What do you think??	mais perto do extremo da contração mais perto do extremo da contração mais perto do extremo da expansão	vocalização interna (negação) vocalização interna (inesperado) vocalização externa (endosso neutro)
Without the parents support, there is very little we can do. Maybe parents & teacher meetings could help – ...what do you think?	mais perto do extremo da contração mais perto do extremo da expansão mais perto do extremo da expansão	vocalização interna (negação) vocalização interna (probabilidade) vocalização externa (endosso neutro)
I agree with all you have written,...	no meio do contínuo	vocalização externa (endosso pelo autor)
... 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?	mais perto do extremo da contração	vocalização interna (inesperado)
To ensure discipline in the EFL classroom, don't we have to... ?	mais perto do extremo da contração	vocalização interna (negação)
... to what extent do you think we have been developing collaborative work?	perto do meio do contínuo	vocalização interna (evidência)
How do you picture the role of the students (yourselves) and the tutor in the online environment?	mais perto do extremo da expansão	vocalização interna (conhecimento comum)
How can we ensure that postings will reflect critical thinking rather than paraphrases of reading material?	mais perto do extremo da contração	vocalização interna (expectativa)

Figura 6.3 – Amostra de posicionamento dialógico

Por exemplo, a pergunta do tipo *'What do you think?'*, freqüente no discurso dos cursistas, está perto do extremo de expansão dialógica e tem vocalização externa, ou seja, ela abre espaço para que outras vozes se pronunciem. Pela perspectiva de aprendizagem à distância este tipo de pergunta parece ser bem pertinente, uma vez que abre caminho para o diálogo maior entre os participantes, estabelecendo um sentimento de solidariedade junto aos leitores.

Vale, entretanto, investigar um pouco mais este tipo de pergunta. A Figura 6.3, por exemplo, mostra duas ocorrências dela. Em ambos os casos elas seguem enunciados bem contraídos dialogicamente. O participante primeiro publica um ou dois enunciados onde sua colocação é tão contraída que não haveria possibilidade de

negociação de significado, e, depois, busca um posicionamento de solidariedade com a pergunta final.

No *corpus*, é possível perceber que os tutores são responsáveis pelo maior número de perguntas e elas tendem a perguntas sobre o conteúdo do curso, enquanto os cursistas tendem a perguntas do tipo *'What do you think?'*. Uma possível forma de interpretar esse dado é considerar que os tutores estão usando o chamado diálogo pragmático (discutido no capítulo 2) para redirecionar a discussão para outros pontos interessantes relacionados ao tópico principal proposto no começo da atividade. Pelos exemplos acima, pode-se ver que, quando os tutores perguntam, vocalizam internamente, deixando explícita a sua voz.

Uma investigação maior acerca do posicionamento dialógico nas publicações dos tutores evidenciou a presença de muitas perguntas. O Anexo 14 traz uma análise detalhada de todas as publicações dos tutores em atividades de pequenos grupos. Vale lembrar que a participação dos tutores em atividades do tipo plenária só se deu na primeira atividade de cunho social e não por todos os tutores. Para ilustrar o ponto, reproduzo alguns exemplos desta análise na Figura 6.4, a seguir.

A amostra de dados evidencia que, com relação à negociação de significado, ora a publicação dos tutores está mais próxima ao extremo da expansão e ora, da contração, ou seja, abrindo ou fechando a possibilidade de negociação de significado com o interlocutor. Cabe ressaltar, contudo, que a maior parte das publicações fica mais próxima ao extremo da contração dialógica. Algumas conclusões podem ser tiradas a partir desta análise. Tutores parecem ter uma postura bem mais assertiva que os cursistas, e, muitas vezes, até paternalista, como se fossem os donos do saber, o que não condiz com o papel de professor apresentado na literatura sobre EAD. Parece ficar clara, em muitos momentos, uma relação bastante assimétrica entre os tutores e os demais participantes. Essa relação pode ser apontada como um dos fatores para a presença de formas de mitigação quando os cursistas expressam sua opinião (Cf. Anexo 15.), assim como pela voz coletiva que assumem quando falam do que fazem em sala de aula.

PUBLICAÇÃO	ANÁLISE
Bearing in mind the following quotes, how do you position yourself as far as establishing rapport is concerned?	Pergunta bem aberta com alto grau de expansão dialógica.
When considering the issue of discipline and classroom management, do you believe that McDaniel's suggestion is sufficient in itself in order to ensure discipline? Or do we need to go a bit beyond his suggestion and do as Flávia suggests: bridge the gap between students and teachers. Can this help with discipline problems?	Perguntas do tipo 'sim ou não' não são propícias à discussão, visto que limitam as respostas. Além disso, seguir uma pergunta com outra do tipo 'ou', de certa forma a visão do autor fica explícita, o que diminui a possibilidade de negociação. Assim a contração dialógica se eleva.
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	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.
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 :-))	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.
Hello there everyone, I tend to agree with your points, that we need to establish limits quite clearly in our classroom and cater for learners' different needs at the same time. But how do we go about this, considering that we live in a society where the whole issue of discipline and authority is constantly challenged by all? How far can an EFL teacher go in terms of ensuring authority and discipline in the classroom? Tutor G	Alto grau de expansão dialógica. Ao começar concordando com as publicações anteriores, tutor consegue levar a discussão para um outro tópico. Há espaço para participantes se colocarem.

Figura 6.4 – Amostra da análise do posicionamento dialógico nas publicações dos tutores

6.1.4. Conclusões parciais

Parece claro que apenas uma atividade de cunho social não foi suficiente para a criação de um espírito de comunidade entre todos os participantes. Apesar de ter

havido espaço nas publicações dos participantes para posicionamento de atitude, percebeu-se que os posicionamentos de atitude foram relativamente bem menores, fora do âmbito da primeira atividade, o que poderia demonstrar uma insegurança por parte dos cursistas em se colocarem. A comunidade não parece estar atuando de acordo, portanto, com a teoria de EAD, e nem pareceu propícia ao desenvolvimento de aprendizagem colaborativa.

Outros aspectos parecem estar contrários ao estabelecimento de aprendizagem colaborativa. Talvez o principal deles seja as relações assimétricas entre tutores e cursistas. Estas relações de poder foram expostas pela análise lingüística das marcas de posicionamento de atitude, intertextual e dialógico. Enquanto tutores se posicionam de forma bastante assertiva e, por vezes, paternalista, cursistas procuraram pensar bastante antes de publicar qualquer coisa e quando publicam, procuraram fazer escolhas lingüísticas que viabilizassem uma maior mitigação.

Quanto ao posicionamento dialógico, enquanto as publicações dos tutores ficaram mais próximas ao extremo da contração, as falas dos cursistas eram bem mais abertas à negociação de significado, buscando solidariedade junto à audiência. Já em relação ao posicionamento intertextual, ao citar fontes, os participantes tomaram caminhos diferentes. Enquanto cursistas, na sua maior parte, citaram seus próprios colegas, tutores citaram cursistas e fontes externas, de modo geral, acadêmicos renomados (Cf. Anexo 17.).

O efeito retórico da citação de um outro colega foi buscar nos colegas a divisão da responsabilidade pelo que estava sendo dito. Já no caso dos tutores, ao citar as fontes externas de alto status, o efeito retórico foi de dar ainda mais importância ao que estavam dizendo. Ao citar os cursistas, porém, os tutores pareciam usar endosso neutro ou negativo, isentando-se de responsabilidade pelo que estava sendo dito. Esses casos foram comuns nas publicações onde os tutores queriam criticar algo que havia sido dito pela fonte citada, ou quando queriam redirecionar a discussão.

Todos os aspectos discutidos acima evidenciam, portanto, relações assimétricas entre tutores e cursistas. Tal fato não me causou surpresa, visto que a

identidade de uma pessoa encerra, dentre outras coisas, a sua profissão. Como todos trabalham na mesma instituição seria quase impossível não ficar claro no fórum de discussão *online* quem está mais acima ou mais abaixo na escala hierárquica institucional. Sempre me pareceu uma utopia achar que o fórum de discussão seria marcado por relações totalmente simétricas e que tutores e cursistas teriam o mesmo valor na construção do saber naquela comunidade. Através da análise dos dados, concluí que teoria e prática ainda não coincidem nesses aspectos. As práticas sociais replicadas no fórum em questão são bem próximas a um paradigma mais tradicional de aprendizagem.

6.2 **Aprendizagem *online***

Pelo conceito de aprendizagem *online* (Cf. capítulo 2.), o paradigma educacional adotado tem seu foco na aprendizagem e não no ensino. Também os papéis de aluno e professor são diferentes daqueles do ensino mais tradicional, mediante uma perspectiva de troca proposta pela aprendizagem colaborativa. Cabe ressaltar que a aprendizagem colaborativa, tida como ideal, não é privilégio de EAD. De fato, ela também aparece no ensino presencial com maior ou menor expressão, dependendo do contexto sócio-cultural onde se desenvolve. Da mesma forma, cabe uma ressalva aqui acerca do termo ‘ensino mais tradicional’ a que me refiro durante a pesquisa, isto é, o modelo de aprendizagem a que a maior parte dos tutores e participantes foi exposta durante sua vida escolar, com a figura do professor como detentora de saber. Nesta pesquisa, uso o termo associado a uma visão de ensino bem tradicional mesmo, aquela popularmente chamada de ‘cuspe e giz’.

Cabe aqui procurar responder a segunda pergunta de pesquisa: Tendo em vista os princípios de EAD, até que ponto o curso analisado reflete a perspectiva de aprendizagem colaborativa? Para tal, apoiei-me nos pressupostos de EAD levantados

no capítulo 2. Dividi esta parte da análise em 6 partes distintas, a saber: o desconhecimento do gênero discursivo; a interação insuficiente; a interação passiva: ‘lurking’; a perspectiva social; papéis de aluno e professor no fórum de discussão; e, finalmente, em busca de tarefas *online* mais adequadas.

Como dados de pesquisa, além das participações no fórum de discussão, uso também o material dos Anexos 4, 5 e 6- trabalho produzido por três pequenos grupos de participantes, quando fizeram uma espécie de avaliação do curso tendo em vista as oportunidades de participação que lhes foram dadas. Cabe mencionar aqui que também faço uso especial da última atividade *online* que foi criada por mim (tutora presencial, tutora *online*, pesquisadora e participante do fórum) com a finalidade de possibilitar que os sujeitos da pesquisa tivessem contato com os dados da pesquisa. Toda a interação ocorrida nesta atividade encontra-se na íntegra no Anexo 10.

6.2.1

O desconhecimento do gênero discursivo

O pequeno grupo que apresentou o pôster, incluído no Anexo 4, faz referência a dificuldades que tiveram em usar o novo ambiente de interação. De fato, no primeiro encontro presencial, foi observado que a maior parte dos participantes nunca havia participado de um fórum de discussão *online*. Portanto, tiveram que aprender a usar o AVA, em particular, o fórum de discussão e se acostumar com certas convenções características desse gênero discursivo, como pode ser evidenciado no *Exemplo 26* a seguir. Cabe apontar para a observação do participante sobre acostumar-se a ter uma discussão e não somente publicar idéias. Esse comentário já evidencia um dos aspectos a ser analisado mais adiante: a interação insuficiente.

Exemplo 26:

We had to **get used to using this new tool and have a discussion, rather than simply posting ideas**. This was new for most of us and profitable because we could get acquainted with the new technology available.

At the beginning, **we didn't know how to conduct an on-line discussion. Many of us didn't know that we had to interact_and** reply to a previous comment, **rather than simply posting ideas**.

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**. In my case, for instance, **it is my first time and only a few sessions ago could I understand how it works**.

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.

Although **it is still a different environment, I am getting used to it**. As with students it is good to have this sense of achievement.

We have to consider that **e-learning is something "new" in Brazil. It's becoming part of our reality now**. I mean, part of some students reality. Besides many of us don't feel at easy while debating online, I include myself in it. I prefer face-to-face discussions instead.

Outro ponto importante observado a partir das publicações dos participantes acima é constatar que o novo gênero discursivo surge dentro de um novo contexto sócio-cultural de que os participantes também precisam se apoderar. O ensino *online* no Brasil ainda pode ser considerado novo para muitos e reforça vários paradigmas de ensino que, apesar de já fazerem parte do ensino presencial em teoria, na prática ainda não são tão difundidos, a saber: aprendizagem colaborativa; professor e aluno como co-contribuidores para a construção do saber; relações simétricas entre professor e aluno.

De acordo com um dos cursistas (*At the beginning, we didn't know how to conduct an on-line discussion. Many of us didn't know that we had to interact_and reply to a previous comment, rather than simply posting ideas.*), houve um sentimento de frustração retratada em um dos pôsteres (Anexo 6), ou seja, a falta de interação. Essa frustração poderia ser resultado de um desconhecimento do novo gênero discursivo em questão e uma comparação com uma discussão presencial. Aproveito um pequeno fragmento de meu *corpus* para tentar ilustrar a questão (Cf. Anexo 3.).

Nessa amostra do *corpus*, a interação foi marcada por um número maior de seqüências soltas. Na realidade, mesmo em trocas iniciadas por elementos que

implicam um reconhecimento da presença de outros participantes (*'Hi, everyone.'*), as contribuições não parecem estar muito conectadas a falas anteriores, mas sim à primeira contribuição (do tutor) que estabelece a tarefa *online*⁹. Vale observar um segmento desta interação no *Exemplo 27* a seguir com comentários sobre a interação.

Exemplo 27:

Author : Sara (2005-10-03 14:12)

It was great to read the texts and find out that although I knew all those lines by heart ,we always have to revise things . And the same happens to our roles as teachers.We do have to recycle ,study and understand that if we want our students to change ,to develop as learners and individuals we have to set the model.

Rapport is extremely important and serious. Teachers have to be aware that the words spoken ,the smiles, the looks, once given can influence and transform profoundly our students.

(Sara entra na discussão, não faz menção a nenhuma das publicações anteriores e começa a falar de outro assunto: o material de leitura referente à tarefa *online*.)

Author : Fernando (2005-10-03 16:04)

To be able to get in touch with another human being is an essential skill, even more so for a teacher. Reaching the students is essential in establishing the connection, the rapport. Just be your adorable self, tell a story about your family or friends, preferably a funny one in a commonplace situation and bingo! you've got it. Above all, *be honest, be sincere, be authentic.*

(Fernando entra na discussão, não faz menção a nenhuma das publicações anteriores e retorna ao tópico já bem explorado de 'rapport'. Faz menção a sua experiência, dando uma dica pessoal.)

Author : Adilson(2005-10-04 09:39)

It takes a great deal of flexibility, tolerance, patience and kindness in order to establish rapport and it can be done so by setting a friendly atmosphere, listening to students and sharing experiences and a little bit of our private lives with them. It's not always that easy, however, to do so because we have to cater for the needs and expectations of a wide range of people with distinct backgrounds and personality traits. It is necessary to work at two different levels: to work with the students as a group and to work with them as individuals.

(Adilson entra na discussão, não faz menção a nenhuma das publicações anteriores e retorna ao tópico sobre 'rapport' e repete aspectos discutidos anteriormente.)

Author : Sara (2005-10-05 14:19)

As some of my peers complain that it's too difficult to please all individual learners I suggest what I've been doing with all my groups. From time to time I select some activities, and I have to be sincere that some of them consumes me, maybe because I'm not that kind of teacher. I pick up some pictures (telling the story, describing the pictures), drills(our students don't know how to take part in drilling ,but they can have fun and finally find that it's not to bad),written exercises(set very strict timing),oral composition, and so on...So far it has been working properly ,my students are pleased and I am focusing on my branch's pedagogical plan : sense of progress and dynamism.

(Sara volta à discussão, não faz menção a nenhuma das publicações anteriores e começa a falar de sua experiência pessoal através de atividades de ensino, dando sugestões aos colegas.)

⁹ A pergunta da tarefa online era: Tendo em vista as citações a seguir, como você se coloca a respeito do estabelecimento de um bom relacionamento com os alunos? (*Bearing in mind the following quotes, how do you position yourself as far as establishing rapport is concerned?*)

Ao contrário de discussões presenciais, o tipo de interação característica deste novo gênero digital é a assincronia, que marca as interações no fórum *online* e deve ter papel fundamental na caracterização desse gênero discursivo. Cabe uma observação importante feita por Coscarelli (2006) em uma entrevista publicada na revista digital *Letra Magna* quando perguntada sobre as características dos gêneros virtuais ou digitais:

Gênero não é essa coisa muito certinha e bem definida que muita gente acha que é. Muito pelo contrário, as variações são grandes. E dependem de muitos fatores, entre os quais podemos citar o lugar de publicação daquele texto. [...] Falar de gênero é muito complicado. No universo virtual ou digital, ainda não tivemos muito tempo para as negociações entre os usuários. Elas ainda estão sendo feitas, a linguagem ainda está sendo construída e os gêneros estão sendo criados. Por mais que tenhamos em mente um modelo de e-mail, por exemplo, os e-mails que recebemos ainda variam enormemente!

A autora aponta, portanto, para o fato de um gênero ter características definidas. Contudo, tais características não são estanques, mas sim dinâmicas.

6.2.2

A interação insuficiente

Em um dos pôsteres produzidos pelos participantes (Anexo 5), houve referência à falta de respostas diretas às contribuições dos participantes publicadas no fórum. O discurso das publicações foi marcado pela presença de mais ‘sequências soltas’ que ‘turnos encadeados’, o que pareceu contribuir para um sentimento de abandono por parte dos participantes. Esse silêncio virtual parece incomodar aos cursistas, que, provavelmente, comparam esta situação com os encontros presenciais onde o silêncio não é tão comum. De certo, o silêncio presencial também é possível, contudo, cabe apontar para o fato de um comentário também poder ser respondido,

por exemplo, com uma resposta paralingüística (um gesto, um sorriso, etc) no ambiente presencial.

Um dos pôsteres (Anexo 6) aponta para a necessidade de trocas em turnos alternados para evitar frustração por parte dos participantes (*Possibility of feeling frustrated if no one replies to your comment.*). Esse é, sem dúvida, um bom ponto para investigação, visto que indica um certo ressentimento ou desaprovação da interação *online* em comparação com a interação presencial (*Besides many of us don't feel at easy while debating online, I include myself in it. I prefer face-to-face discusssions instead.*). Os autores do pôster, entretanto, parecem não ter levado em consideração um conceito importante discutido no capítulo 2 – hipertexto. Cada participante deveria ter o direito de fazer o caminho de leitura e de resposta que achasse mais interessante, não necessariamente seguir um caminho linear. Dessa forma, um participante poderia escolher não responder uma contribuição imediatamente anterior, e sim uma bem mais anterior, deixando a contribuição imediatamente anterior à sua sem resposta.

O comentário do participante que busca uma maior interação reforça a idéia de que a aprendizagem colaborativa não esteja ocorrendo neste curso na sua plenitude, embora a troca entre os participantes (tutores e cursistas) seja a base da construção do saber neste paradigma de aprendizagem. Cabe mencionar um aspecto particularmente importante levantado no capítulo 2 sobre a aprendizagem *online* e a interação nela existente, onde se faz uma relação direta entre a quantidade de interação e a qualidade de aprendizagem em EAD. Acredito que não seria necessária uma interação sempre em turnos alternados, mas, se houvesse mais menções ao que já foi publicado, ou seja, mais posicionamentos intertextuais e, talvez, mais cuidado para que as pessoas não se repetissem através do uso de diálogo pragmático (Cf. capítulo 2.), os cursistas se sentiriam mais ‘respondidos’ e, por conseqüência, acreditariam mais no componente *online*.

O Anexo 3 traz uma amostra do *corpus* de atividades do tipo ‘grupo pequeno’ onde fica claro que a interação não segue somente o modelo ‘turnos encadeados’. A Figura 6.5 traz a seqüência da interação desenvolvida nesta atividade no pequeno

grupo escolhido. Ela mostra uma falta de interação entre os cursistas. Dos 7 cursistas que participaram da atividade, 4 deles (Alberto, Gilberto, Fernando e Adilson) fizeram somente uma publicação; 2 deles (Lucia e Sonia) fizeram duas publicações seguidas; e somente 1 cursista (Sara) fez duas publicações com espaço entre elas, mas Sara não fez menção alguma a publicações anteriores. A interação ocorre com o tópico proposto pelo tutor, então todos se reportam à publicação do tutor ou ao material de leitura proposto pelo tutor. Pode-se perceber, então, uma interação nos moldes de um paradigma de educação mais tradicional onde o professor é a figura central, em torno do qual se desenvolve a interação. Assim, as práticas discursivas apontam para a reprodução de práticas sociais que não estão completamente de acordo com os princípios de EAD.

- 1 Tutor publica a tarefa *online* com citações de cursistas.
- 2 Alberto responde a alguns pontos feitos pelo tutor.
- 3 Gilberto segue com a discussão sobre '*rapport*', sem fazer menção ao que Alberto disse.
- 4 Lucia continua com o mesmo tópico, mas não se refere a publicações anteriores.
- 5 Lucia faz outra publicação com alguma coisa que queria compartilhar com todos depois, segundo ela, de refletir um pouco mais. Atenção para o tempo de aproximadamente 30 minutos entre cada publicação.
- 6 Sonia faz menção ao que foi dito anteriormente de forma genérica (*I believe everything has already been said and I agree with you all.*), não demonstrando que teria realmente lido tudo. Continua falando sobre o mesmo assunto: '*rapport*'.
- 7 Sonia, no mesmo dia, 10 horas depois entra de novo na discussão para publicar uma mensagem retificadora (*I'd like to correct one sentence...*).
- 8 Sara entra na discussão, não faz menção a nenhuma das publicações anteriores e começa a falar de outro assunto: o material de leitura referente à tarefa *online*.
- 9 Fernando entra na discussão, não faz menção a nenhuma das publicações anteriores e retorna ao tópico já bem explorado de '*rapport*'. Faz menção a sua experiência, dando uma dica pessoal.
- 10 Adilson entra na discussão, não faz menção a nenhuma das publicações anteriores e retorna ao tópico sobre '*rapport*' e repete aspectos discutidos anteriormente.
- 11 Sara volta à discussão, não faz menção a nenhuma das publicações anteriores e começa a falar de sua experiência pessoal, dando sugestões aos colegas.

Figura 6.5 – Esquema da interação em uma atividade de 'pequeno grupo'

No artigo citado no texto da última tarefa *online*, o autor (Biesenbach-Lucas, 2003) relata os aspectos negativos de um curso segundo a perspectiva dos alunos.

For all students, the two main issues perceived as negative related to their perceptions of forced, unnatural interaction promoted by the asynchronous discussions and lack of topic prompts, the requirement to make connections to prior postings, and the frequency of required contributions to discussions.¹⁰

De fato, os alunos consideraram a interação assíncrona forçada e nada natural e atribuíram a falta de naturalidade ao fato de os tutores não fornecerem tópicos para a discussão, à obrigatoriedade de fazerem referência a publicações anteriores e à frequência com que tinham que fazer publicações. De certa forma, todos os pontos acima citados como negativos pelos cursistas da pesquisa mencionada acima são também práticas comuns entre os participantes desta pesquisa. Talvez a única diferença seja que o pedido para que participantes façam alusões ao material lido não é explicitamente colocado para os participantes, mas é incentivado pelos tutores nos encontros presenciais.

Cabe mencionar que as críticas feitas pelos cursistas e reportadas por Biesenbach-Lucas (2003) demonstram que os mesmos não estavam assumindo nenhuma responsabilidade pela construção do seu saber; delegando exclusivamente ao tutor esta tarefa. Em momento algum, foi percebido pelos cursistas que eles teriam total liberdade de mudar o tópico da discussão, por exemplo. Os cursistas do curso analisado nesta tese também parecem ter a mesma postura.

Acredito ser interessante apontar aqui que os cursistas que participaram desta pesquisa abordaram de forma indireta a falta de naturalidade da interação assíncrona, ao defenderem que talvez a interação tivesse sido maior se tivesse havido sincronia, ou seja, se tivesse ocorrido em tempo real. O evento com o chat de voz (momento em que tiveram uma aula toda *online* em tempo real e com voz) foi mencionado várias vezes. Quem não conseguiu participar do mesmo por motivos técnicos fez questão de mencionar também, visto que consideraram uma grande perda. O *Exemplo 28*, a seguir, traz algumas dessas publicações.

¹⁰ Para todos os alunos, os dois principais aspectos tidos como negativos se relacionavam à percepção da interação assíncrona como forçada e nada natural. Eles atribuíram esta falta de naturalidade ao fato de tutores não fornecerem tópicos para a discussão, à obrigatoriedade de fazerem referência a publicações anteriores e à frequência com que tinham que fazer publicações.

Exemplo 28:

Maybe if the discussions had been **carried out in real time**, we would have had a different dynamics.

The key is: Problem solving activities **in real time** surely would have made us all participate more actively as a team just like we have done in group work activities during our sessions.

Considering **the voice chat**, I felt quite frustrated in the very first moment. What happened to me then was that I was so interested in the debate I was hearing (I could just hear due to tech problems, perhaps the biggest problem was the one sitting in front of the computer, ahahahaha) that I began to write, although it was not as effective as the voice itself.

In my opinion, **the voice chat was amazing as it provided more real opportunities of interaction**. Unfortunately, as Juliana mentioned, not everybody could take part in the activity.

Furthermore, I also had technical problems in conducting **the chat sessions** and I feel really frustrated as I eager to take part in the debates.

6.2.3**A interação passiva: ‘lurking’**

Em um estudo realizado no UT System TeleCampus na Texas Woman's University Distance Education ¹¹, procurou-se investigar o conceito de ‘lurkers’ – navegadores silenciosos que preferem não interagir *online*, só navegar pela internet – na perspectiva de ensino a distância. Um bom ponto de partida é a definição abaixo:

Students who read threaded discussion responses without participating are known as ‘lurkers.’ [...] Lurking is a common practice on the Internet. Lurking is not necessarily a bad thing. ¹²

Além de não considerar necessariamente *‘lurking’* como uma prática negativa, o estudo também aponta para o fato de a quantidade de interação *online* depender de

¹¹ Estudo publicado na Internet no The Online Instructor com data de 4 de junho de 2007 no endereço: <http://theonlineinstructor.blogspot.com/2007/06/what-in-world-is-lurking.html>

¹² Alunos que lêem discussões online sem participar são conhecidos como ‘lurkers’ – navegadores silenciosos. Esta leitura silenciosa é uma prática comum na Internet e não é, necessariamente, uma coisa ruim.

estilos de aprendizagem diferentes e traços pessoais de personalidade dos participantes de um curso *online*. Apesar de não tirar a importância da interação em EAD (salientada no capítulo 2), o estudo no Texas mencionado acima também aponta para a necessidade de haver escolha de diferentes tipos de atividades (não só discussão *online*) para assegurar maior participação, tendo em vista que as preferências variam de aprendiz para aprendiz.

Tendo em vista a relação direta entre interação e aprendizagem (Cf. item 6.2.2.) apontada pela literatura de EAD, acredito ser importante avaliar, no ambiente *online*, a interação passiva (*‘lurking’*) no curso analisado. Se compararmos o número de ‘page views’ (visitas às páginas) com o número de publicações, percebe-se claramente que os participantes visitam o fórum muito mais do que fazem publicações. Certamente, estes *‘lurkers’* não estão participando de forma ativa da discussão, mas estão atuando de forma passiva, lendo tudo que está publicado no fórum.

Os aspectos apontados acima como razões da variação de quantidade de interação *online*, isto é, estilos de aprendizagem e características pessoais dos participantes, também foram apontados por alguns dos participantes do curso em questão como possíveis causas da pouca interação existente no fórum por parte dos cursistas. Isto pode ser visto claramente no *Exemplo 29*, a seguir, que traz alguns trechos retidados do Anexo 10.

Exemplo 29:

I felt more motivated to participate in face-to-face sessions for a number of reasons. First, I feel comfortable talking in front of people [...] especially because as a teacher, I know how important participation is in the classroom. Silence makes every one uncomfortable [...]

I believe that **there is a bit of pressure on the first person to answer to the online threads**. However, I would feel the same way if we were face to face. I'm a bit shy. **It always seems easier to express your opinion after someone else has done so**, do you agree?

I also feel more comfortable when expressing my ideas online. No wonder people of all ages and cultures resort to the internet to express their feelings and expose themselves. Think of the Orkut!

It was up to us Insetters whether we would get back to the discussion and participate more. I guess the same would have happened in the classroom environment. **Some participants participate more actively while others are withdrawn**.

I've always **been extremely shy, no matter the social environment - face to face or on-line**. That's exactly how I felt during our on-line tasks. I must admit that I gave a lot of thought to each single post I wrote because I was also afraid of being judged. This attitude may have prevented myself from taking more opportunities to interact with my friends online.

I had the chance to share **the fear of using technology** with other members of the course. **Little by little I feel more at ease**.

Beaudoin (2002) e Williams (2002) disputam a idéia de que, na aprendizagem *online*, existe uma relação direta entre aprendizagem e a quantidade de interação ativa por parte dos participantes de um curso. Eles apontam que parece ser comum pensar que, se as publicações não estiverem diretamente relacionadas ao tópico da discussão, então o aprendizado estará comprometido. Entretanto, Beaudoin (2002) salienta a noção de 'witness learner' criada por Helmut Fritsch, diretor do Centro para Pesquisa em EAD na Universidade de Fern, Alemanha. O autor explica o conceito desenvolvido pelo outro acadêmico:

He developed the notion of "witness learners" (i.e., students who were not actively participating via written contributions at a particular point, but who nevertheless were still engaged in the process as observers (witnesses) of the written exchanges taking place online between other students). He argues that learning, even in this more passive and less visible mode, is still occurring.¹³

¹³ Ele (Helmut Fritsch) desenvolveu a noção de 'witness learner' (aprendiz testemunha), isto é, alunos que não estavam participando ativamente através de contribuições escritas em um determinado momento do curso, mas mesmo assim ainda estavam participando do processo como 'testemunhas' (observadores) da troca de mensagens entre outros participantes publicadas no ambiente online. Ele defende que, mesmo por esse meio mais passivo e menos visível, a aprendizagem ainda acontece.

Esse conceito de ‘aluno testemunha’ traz, sem dúvida, uma nova perspectiva para a análise da aprendizagem *online*, uma vez que reconhece a importância de uma forma de interação passiva. O conceito também presente no ensino presencial e representado pelo ‘*silent learner*’ questiona um princípio de EAD que faz relação direta entre a aprendizagem e a quantidade de interação (nesse caso, ativa).

6.2.4 A perspectiva social

Outra questão que pode ser levantada a partir dos pôsteres (Cf. anexos 4, 5 e 6.) está relacionada com o lado social da aprendizagem, também tão importante para a EAD, conforme apresentado no capítulo 2. O grupo parece ter sentido falta de mais interação social no ambiente *online*, como pode ser evidenciado nas falas de alguns cursistas (*Insetters didn't get the opportunity to know each other better*¹⁴; *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; [...] I personally didn't get to know my colleagues well.*) Mais uma vez, se compararmos a interação *online* com os encontros presenciais, parece ter havido bem mais oportunidades de interação social durante os encontros presenciais, mesmo que limitadas à hora de chegada e saída ou durante o intervalo de 15 minutos.

Em um artigo relatando um estudo etnográfico sobre um curso intitulado *Ensino e Aprendizagem Online* oferecido pela Open University, Wegerif (1998) defende a importância da dimensão social em ambientes assíncronos de aprendizagem à distância. De fato, Wegerif estabelece uma relação direta entre sucesso e fracasso com o fato de os participantes do curso se sentirem respectivamente mais ou menos parte da comunidade criada.

¹⁴ ‘*Insetters*’ é o apelido carinhoso dado aos participantes deste curso híbrido chamado ‘*Early Inset*’.

This study found that individual success or failure on the course depended upon the extent to which students were able to cross a threshold from feeling like outsiders to feeling like insiders. ¹⁵

Esse aspecto me parece de grande importância para a análise dos dados nesta pesquisa, tendo em vista que apenas uma das atividades *online* visava à criação de comunidade.

O autor sugere ainda que deveria haver uma preocupação maior com o lado social da comunidade antes de se pensar em discussões críticas. De certo, parece lógico, como apoiado pela literatura em EAD (capítulo 2), que um ambiente com laços afetivos poderia oferecer mais suporte para o trabalho colaborativo e permitiria que os cursistas não se sentissem como ‘forasteiros’, mas como reais participantes da comunidade.

The first priority should therefore be to build a sense of community through carefully structured exercises in which differences between students are not so obviously significant. Many students suggested, for example, that they would have benefited from a warm-up period with light-hearted exercises which were aimed more at getting to know each other than at formal learning. ¹⁶

Este parece ter sido o ponto mais fraco no curso aqui analisado. Apesar de ter havido a preocupação em ter uma atividade inicial visando a criação da comunidade, é possível questionar se apenas uma atividade teria sido suficiente. Cabe salientar que havia espaço para a interação social (chats e blog), mas ela ficou a cargo dos cursistas. Talvez coubesse aos tutores essa função no início do curso como apontado acima pelos alunos, mas poderia ter havido mais iniciativa dos cursistas, atitude esperada em um contexto de simetria e colaboração (como defendido pela EAD).

Já na interação *online* do curso, apenas a primeira atividade (*Movie of My life*) foi direcionada exclusivamente à troca social. Durante o restante da interação, as

¹⁵ Este estudo mostrou que o sucesso ou fracasso individual depende de até que ponto os alunos são capazes de cruzar a barreira de se sentir como um forasteiro passando a se sentir como um real participante da comunidade criada.

¹⁶ A primeira prioridade, portanto, deve ser a construção do sentimento de comunidade através de exercícios cuidadosamente estruturados, onde não ficassem tão óbvias as diferenças entre os participantes. Muitos alunos sugeriram que eles teriam se beneficiado mais com um período preparatório com exercícios leves visando um contato inicial entre os participantes do que entrando direto na aprendizagem formal.

manifestações sociais ficaram a cargo de cada participante e estão sujeitas a um redirecionamento por parte do moderador *online*, caso ocorressem no fórum. Igualmente interessante é perceber que os participantes sentiram falta de mais trocas sociais, mas não entravam nas áreas *online* desenhadas especialmente para as trocas *online* – o chat de texto e o blog. Talvez um ponto a ser pensado para cursos futuros seja a inclusão de mais tarefas informais de cunho social para ajudar na formação da comunidade.

Quanto à possível necessidade de criar laços afetivos, acredito ser interessante retomar um ponto, contudo visto sob outro ponto de vista – a perspectiva dos papéis dos cursistas no ambiente *online*. O *Exemplo 30*, a seguir, traz uma pequena amostra da interação que acontece no fórum de discussão. Vale chamar a atenção para as perguntas em negrito. O uso de perguntas pode ser significativo no fórum. Talvez esse aspecto possa ser considerado como uma característica particular desse tipo de discurso, pelo seu potencial de aumentar o nível de interação, isto é, ao se fazer uma pergunta, espera-se uma resposta e, portanto, garante-se a continuidade da interação.

Exemplo 30:

I don't think I'd feel comfortable making up stories to raise their interests, like Norma said, although it could work well for other people. **What do you think??**

Without the parents support, there is very little we can do. Maybe parents & teacher meetings could help – **what do you think?**

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

...to what extent **do you think** we have been developing collaborative work? **How do you picture** the role of the students (yourselves) and the tutor in the online environment? **How can we assure** that postings will reflect critical thinking rather than paraphrases of reading material?

Ao examinar as perguntas, percebe-se que elas aparecem de duas formas, a saber: como parte inicial de uma pergunta maior sobre conteúdo ou como fechamento de uma mensagem. Também se percebe através dos dados que os alunos tendem a utilizar mais o segundo tipo, como que procurando uma solidariedade para seu posicionamento. Já os tutores são responsáveis pelo maior número de perguntas e elas

tendem ao primeiro tipo. Tendo em vista os papéis de professor e aluno descritos no capítulo 2, esse dado poderia ser significativo para a resposta da segunda pergunta de pesquisa, sob a perspectiva social.

Tendo em vista os princípios de EAD, até que ponto o curso reflete a perspectiva de aprendizagem colaborativa? Na perspectiva social, o curso apresenta uma falta de interação social que levaria à construção de uma comunidade mais segura, onde as trocas seriam mais bem-vindas. Acredito que a construção da comunidade é reponsabilidade de todos, apesar de, na discussão sobre os papéis de professor *online* (capítulo 2), ficar clara a necessidade de o professor *online* atuar como uma ‘cola’ social que mantém todos os participantes engajados na comunidade *online*. Da parte dos cursistas, foi evidenciado aqui neste trabalho que suas escolhas lingüísticas denotam uma preocupação em manter laços afetivos. Já da parte dos tutores, apesar de defenderem essa idéia, suas falas demonstraram que precisam melhorar sua atuação com esse objetivo.

6.2.5

Papéis de aluno e professor no fórum de discussão

Levando-se em consideração a caracterização dos papéis de aluno e professor em EAD levantados no capítulo 2, pode-se assumir que o fórum de discussão em questão seja um ambiente de troca entre alunos e moderadores *online*, com relações simétricas, onde não haja questões de hierarquia. Um ambiente que permita que professores (moderadores) e alunos se percebam como iguais, cujas visões e publicações tenham igual valor na construção de saber da comunidade de prática. Cabe aqui, então, uma rápida investigação para averiguar como os papéis de aluno e professor são desempenhados e como essas relações se configuram de fato neste fórum de discussão *online*.

O tema no fórum de discussão não é inicialmente livre, visto que os cursistas se reúnem para discutir questões propostas pelo tutor. Tendo este fato em vista, pode-se argumentar que há uma relação assimétrica entre professores e alunos. Por outro lado, desprezei essa possibilidade nesta pesquisa e decidi ver a primeira publicação do professor como uma medida organizacional para assegurar que as propostas discutidas nos encontros presenciais fossem discutidas. Além disso, apesar de a primeira publicação ser feita pelo professor *online*, a direção que a discussão pode tomar deveria ser imprevisível, dependendo da contribuição de cada um.

Vale, contudo, verificar se a atuação dos tutores aqui não influencia esta direção, ou seja, será que eles não poderiam determinar a direção durante a moderação através do diálogo pragmático (capítulo 2)? Como foi mostrado anteriormente pela análise dialógica das interações dos tutores (Anexo 14), as propostas de discussão dos tutores não foram muito eficazes, visto que ou apresentavam alto grau de contração dialógica ou perguntas do tipo '*sim/não/ou*' que não fomentam uma discussão, mas sim apresentam uma exposição por parte do tutor de uma idéia em que acredita. Assim, como pode ser visto no *Exemplo 31*, a seguir, tutores *online* adotam uma posição assimétrica e, por vezes, paternalista que está mais associada a uma visão de professor como dono do saber e não como um co-contribuidor na construção de saber coletivo.

Exemplo 31:

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.

I really enjoyed following your discussion. Thanks for letting me take part in it, too. Camila, is this where you took the negotiated objectives questionnaire (which you adapted) from?

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?

Thanks for your discussion, which has been very profitable and stimulating.

Almost time to go to bed, yet I can't help writing a short message to thank you for a most interesting discussion so far - well done. :-))

Quanto ao estilo da interação, pode-se dizer que a proposta que é passada no fórum de discussão para os cursistas no primeiro encontro presencial é de um estilo informal, uma vez que se trata de uma troca entre iguais na busca da construção de um saber coletivo. Entretanto, nas mensagens publicadas, nota-se uma preocupação que sejam corretas gramaticalmente e com estruturas que são características de linguagem escrita, como pode ser evidenciado no *Exemplo 32*, a seguir, o que contradiz a proposta de informalidade. Percebe-se claramente uma preocupação por parte dos participantes em manter um bom nível de inglês, talvez sob o receio de não serem considerados bons professores, ou, até mesmo, como uma forma de impressionar os tutores *online*, que são hierarquicamente superiores e com poder de influência sobre o futuro dos participantes na instituição. Cabe ressaltar que os tutores fazem uma avaliação final dos cursistas, que é mandada para os gerentes de cada filial.

Exemplo 32:

My doing so wouldn't be a change in the lesson plan but something extra, in my opinion this would be a nice end of the lesson practise,(adults love hot potato games!!!), **for** they'd be reinforcing the simple present as well as the new vocabulary.

...**but being this lesson** and interlink 1 module(Basic students), **I'd rather** practice negative, interrogative and affirmative concepts **before having them create** a question structure...

My aim here would be transformation of affirmative into negative and interrogative, by using DO and DON'T, so that's where I would focus on.

The student next to **him/ her** is supposed to answer it, and make up another one, in a chain.

Essa preocupação é tão grande que uma participante sente a necessidade de fazer uma publicação somente para corrigir uma frase que havia publicado anteriormente. Duas outras participantes chamam atenção para o medo de serem julgadas pelo que escreveram, resultando em um cuidado maior com suas publicações. Tais trocas podem ser vistas abaixo no *Exemplo 33*.

Exemplo 33:

I'd like to correct one sentence [...] I enjoy complimenting parents on their CHILDREN's good behaviour in class, their achievements and improvements.

I must admit that **I gave a lot of thought to each single post** I wrote because **I was also afraid of being judged**. This attitude may have prevented myself from taking more opportunities to interact with my friends online.

And, **personally I do fear being judged and criticized**, and sometimes **I am not really sure if what I have to say is that relevant**.

Cabe aqui apontar uma característica das relações professor-aluno neste fórum de discussão. Com relação à primeira contribuição (*Exemplo 34* abaixo, retirado do Anexo 3), isto é, a proposta de tarefa do tutor, cabe indagar o porquê de o tutor ter citado parte de contribuições de participantes em atividades anteriores para formular a questão a ser discutida a seguir. De acordo com Martins (2003: 26), o uso de trechos de contribuições de outros participantes em sua própria contribuição demonstra “*a predisposição dos aprendizes em criar condições favoráveis à confiança, à busca de apoio e ao conseqüente fortalecimento dos laços afetivos dentro do grupo*”.

Exemplo 34:

Bearing in mind the following quotes, how do you position yourself as far as establishing rapport is concerned?

Rudyard Kipling (Nobel Prize winner in Literature) "Words are the most powerful drug used by mankind."

David (member of the course) "It is true that students have their own methods when learning and that we should try to respect that when we are teaching. We are not dealing with kids. We can't adopt an authoritarian attitude because that is the best way to lose an adult student. We have to try to demonstrate that they should try to use other methods while maintaining their own in order to learn more. [...] The thing to remember is that it has to be over time - we have to be patient."

Sonia (member of the course) "Although this is the most challenging group to please, I think teenagers can be rather curious and inquisitive if you give them the chance to know more about you and your life. [...] I'd like to point out that this suggestion must be carefully adapted to the group you have. The teacher must know how much and what exactly she/he wants to tell about her/his personal life. By using a bit of creativity, the teacher can make up stories that will raise students' interest."

Renato (member of the course) "Even though you don't usually hear teenagers verbalize they admire you, deep inside they do. But hey, sometimes words are not necessary; their faces are a dead giveaway. Don't you think? By being their teacher for a while, it's easy to read the following off them: "Teacher, I really look up to you!"

Fernando(member of the course) "Get to know them, find about what they like and propose a series of classes on the mentioned subjects. [...]You can't teach individual students but you can give each of them their 5' of attention to make them feel appreciated and understood, even if you happen to disagree with them on a particular subject. Teaching is personal. So is learning."

Para ilustrar melhor o uso de citações de fontes externas (tutores, cursistas ou qualquer outra pessoa), o Anexo 17 traz uma análise das citações feitas pelos participantes na última atividade *online*. Algumas destas citações são mostradas abaixo no *Exemplo 35*. Minha escolha por esta atividade ocorreu em função do alto índice de citações ocorridas. Pode-se ver que, em 30 casos de citações, apenas 9 foram a autores acadêmicos e todas as outras foram citações a tutores e cursistas. O fato parece corroborar as palavras de Martins (2003) acima de que as citações são mencionadas como uma maneira de estabelecer laços afetivos.

Exemplo 35:

FALA DO PARTICIPANTE MENCIONANDO FONTE EXTERNA	TIPO DE ENDOSSO AUTORAL	TIPO DA FONTE	TIPO DE INTEGRAÇÃO TEXTUAL
In the study case, <i>“even though the course instructor explained the expectations for reflective commentary, many students’ postings...</i>	neutro	impessoal	inserida
The study case also pointed out that group members <i>“tended to linger in cyberspace waiting for someone to start the thread...</i>	neutro	impessoal	inserida
The literature about e-learning suggests that collaborative work via asynchronous discussions enables students to become <i>“problem-solvers rather than just memorizers of facts”</i> due to the development of critical thinking.	negativo	impessoal	inserida
However, as you mentioned, collaborative work has been developed so far in the online discussions although not as it was expected.	positivo	peçoal; humano	assimilada
As you said, tutors should constantly monitor our postings to keep the discussion flowing but I would like to add their importance in leading us to a deeper reflection whenever an important aspect is raised.	positivo	peçoal; humano	assimilada
I agree entirely with Lucas and Mariana. Although we haven't been "actively" participating ,some work is taking place.	positivo	peçoal; humano	assimilada
As Mariana mentioned most of us is taking part for the first time in this kind of studies.	positivo	peçoal; humano	assimilada
. If I could feedback something that Carla said into the discussion... "Besides many of us don't feel at easy while debating online, I include myself in it.I prefer face-to-face discussions instead."	negativo	peçoal; humano	inserido
I do agree with Lucia. The course has aroused some things about what is expected from us as teachers in the tech era.	positivo	peçoal; humano	assimilada

Contudo, acredito ser necessário analisar como essas citações são construídas lingüísticamente. Em 30 casos de citações, houve 5 casos de endosso autoral neutro, 9 de endosso autoral negativo e 16 de endosso autoral positivo. Acredito que os casos de citações que podem ser associados à perspectiva afetiva são os exemplos de endosso positivo, visto que o autor assume parcialmente a responsabilidade pelo que a fonte externa está dizendo.

Já em relação aos casos de endosso neutro ou negativo, percebe-se que são usados para a introdução de críticas a um outro participante e/ou ao trabalho dos tutores. Ao elegerem as formas de endosso autoral neutra ou, principalmente, a negativa, os participantes não precisam assumir um posicionamento de crítica, ao contrário, eles só estão reportando o que outra pessoa disse. Esse é um recurso lingüístico típico de ambientes onde não há muito espaço para negociação de significado e, por conseqüência, sem laços afetivos sólidos.

Um outro ponto que pode trazer evidência para responder a segunda pergunta de pesquisa aparece no Anexo 3. Parece haver uma grande preocupação em responder à questão proposta pelo tutor, mais do que a necessidade de interagir com os colegas. Este tipo de padrão parece retratar uma situação típica de um paradigma mais tradicional de educação, onde a construção do saber acontece seguindo uma direção apenas: do professor para o aluno. Portanto, o professor faz uma pergunta e todos os alunos tentam respondê-la. Esse modelo de interação descrita acima não parece favorecer a aprendizagem colaborativa característica de EAD.

A preocupação em responder as propostas do tutor é tão grande que há uma fala da tutora administradora do fórum aos participantes, deixando claro que não há necessidade de responderem à proposta do autor (*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...*¹⁷). O caminho da discussão deve ser livre e escolhido pela maioria. Uma participante menciona esse momento em sua publicação.

¹⁷ Eu lembro da tutora G mencionar uma vez que nós não tínhamos necessariamente que responder à primeira publicação do tutor e que era OK desviar um pouco do tópico principal da discussão...

Portanto, o fato de os participantes insistirem em sempre responder às publicações dos tutores revela talvez que os mesmos estão reproduzindo uma prática social a que foram expostos toda a vida: papéis de professor e aluno mais tradicionais.

Tendo em vista a natureza da pergunta (*Como você entende seu papel de aluno e o papel de tutor no ambiente online?*) proposta aos cursistas na última atividade *online*, acredito que tenha sido bastante difícil respondê-la. Por um lado, ela propõe uma auto-crítica e, por outro lado, implica uma crítica à atuação dos tutores *online*. As respostas, como podem ser vistas a seguir no *Exemplo 36*, seguem duas linhas. Quanto à auto-avaliação, as respostas são evasivas e não respondem à pergunta, mas procuram justificar uma atitude. Em outras palavras, participantes se justificam enumerando algumas das possíveis causas de uma participação aquém do esperado. Dentre os motivos elencados estão: a falta de tempo, problemas técnicos e a falta de conhecimento do gênero discursivo *online*. Quanto à avaliação dos tutores, houve dois posicionamentos distintos por parte dos participantes. Houve aqueles que defenderam a participação dos tutores como ideal e outros que procuraram atribuir a baixa participação dos participantes às atividades formuladas pelos tutores. Buscando respaldo no artigo mencionado na atividade, alguns participantes defenderam a idéia de que as atividades deveriam ter sido mais focadas em solução de problemas reais e não em discussões de cunho mais acadêmico.

Exemplo 36:

I don't think it shows lack of interest, but the problem is that sometimes people are really busy and can't participate as they would like to. [...] 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. [...] In short, I believe "students" have been trying to collaborate with ideas and reflections but time has been our enemy.

We have to consider that e-learning is something "new" in Brazil. It's becoming part of our reality now. I mean, part of some students reality. Besides many of us don't feel at ease while debating online, I include myself in it. I prefer face-to-face discussions instead.

In my opinion, the online discussions could be more profitable if the students (here, us, the teachers) were familiar with this new environment.

Well, the online discussion was a new experience for me and I really think we all did a great job! I enjoyed sharing ideas and opinions with you and while we were doing this I believe we were able to reflect and discuss upon our practice.

Many postings were left without a reply because most of us --- I believe, submit our messages and log off afterwards. I myself failed to send replies and only tried to do it when it was too late!

We should have been given problem solving activities so as to work in a collaborative way towards a pre-defined goal.

I reckon the nature of the questions raised was mostly inquisitive and aimed at making us reflect about our own teaching.

In relation to the role of the on-line tutors, I think they could have tried to trigger our reflection a little bit more, by focusing on the reading material we've read.

Even though we had the stimulus of our tutor for a more collaborative discussion, which definitely facilitated and guided our interaction, I still felt the need for a more critical thinking myself.

Cabe apontar aqui que as respostas dos participantes, sejam elas sobre sua participação ou sobre a atuação dos tutores, retratam uma atitude de acordo com uma perspectiva mais tradicional de ensino, onde o aluno não assume uma atitude responsável pelo seu aprendizado, ao contrário, atribui ao professor essa função. Dentro de uma perspectiva de ensino mais colaborativo, alunos poderiam assumir uma função muito mais ativa no seu processo de aprendizagem.

Talvez um outro aspecto relacionado ao papel dos tutores que não foi tão abordado pelos participantes na última atividade *online* ao tentarem responder a pergunta (“*Como você entende seu papel de aluno e o papel de tutor no ambiente online?*”), pelo menos não de forma direta, foi a quantidade de participação dos tutores. Como visto anteriormente, a participação dos tutores foi bem baixa, especialmente nas atividades do tipo plenária. Acredito que esse fato se deva ao fato de os tutores naquela época estarem influenciados por uma leitura sobre moderação *online*, que chamava atenção para a importância do ‘*guide on the side*’, ou seja,

aquele tipo de tutor que fica mais invisível. Tenho a impressão também que houve uma má interpretação do termo. Acredito que a terminologia queria fazer alusão a um tipo de tutor que privilegiasse mais o diálogo pragmático, sem se colocar como figura central e não desaparecer por completo da discussão.

6.2.6 Em busca de tarefas *online* mais adequadas

Exemplo 37:

Everything has been so fast and maybe that's the reason why there have been **last minute postings** and paraphrases of reading material.

I guess that during the course we had many examples of collaborative work, where we could have real interaction among the participants, with opinions and critical view. However, **due to time pressure this work could tend to be cumulative.**

Besides, isn't paraphrasing a good technique for reinforcing ideas and beliefs? **Both in the on-line and face-to-face discussions we have done it a lot** - and it is when we learn from each other's experiences. Sharing opinions and ideas, there is always room to improvement. Don't you think so?

I agree when Elena says that paraphrasing reinforces ideas and it is a good tool for discussions. However, I think that we used it too much during our on line chats.

Although paraphrasing has taken place in some of our discussions **I do think I benefited from them**, somehow.

The course has provided plenty of material and opportunities for us to reflect on many relevant pedagogical issues and to exchange not only ideas but teaching experiences as well.

Didn't we work in a collaborative way? People shared ideas, experiences and reacted to each other's comments. Honestly, **I did not see it as 'paraphrases of the material'.**

Nevertheless, paraphrasing reading material doesn't seem to be negative at all. While reading, teachers may agree and absorb other authors' ideas into their everyday practice, into their writing. The important thing is to be always willing to learn and improve more and more.

Há uma questão interessante que surge a partir da terceira pergunta feita aos cursistas na última atividade (*Como podemos assegurar que as publicações refletirão pensamento crítico e não apenas paráfrase de material de leitura?*) Como pode ser visto pelas publicações retratadas no *Exemplo 37* acima, os participantes tomaram três caminhos de resposta. Por um lado, defenderam a idéia de que a paráfrase de material de leitura é uma parte importante do processo reflexivo; por outro lado,

criticaram o uso de paráfrase, visto que não acreditam que houve processo reflexivo; e, finalmente, outros apenas justificaram o uso de práfrase ao invés de publicações de cunho mais reflexivo pela pressão da falta de tempo.

Os participantes deixaram claro a existência de um questionamento acerca de que tipo de ambiente – *online* ou presencial – seria mais favorável para o desenvolvimento do trabalho reflexivo desejado. Se, por um lado, o elemento assíncrono parece trazer uma grande vantagem para o elemento *online*, ou seja, o tempo de maturação entre as publicações que seria importante para um trabalho mais reflexivo, por outro lado, o medo de se expor torna o ambiente presencial muito mais interessante, visto que o código oral é mais efêmero, enquanto uma publicação escrita pode ser revisitada inúmeras vezes. Além desses fatos, parece lógico que as preferências pessoais por cada ambiente também tendem a afetar o tipo de trabalho que é desenvolvido neles. O *Exemplo 38* traz algumas das falas que apóiam este posicionamento.

Exemplo 38:

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. In my case, for instance, it is my first time and only a few sessions ago could I understand how it works.

We have to consider that e-learning is something "new" in Brazil. It's becoming part of our reality now. I mean, part of some students reality. Besides **many of us don't feel at easy while debating online**, I include myself in it. I prefer face-to-face discussions instead.

I believe that it happened because we did not have enough time to do deeper critical evaluation of the reading material **as well as the face-to-face sessions**.

I felt more motivated to participate in face-to-face sessions for a number of reasons.

I believe that there is **a bit of pressure on the first person to answer to the online threads**. However, **I would feel the same way if we were face to face**.

I also feel more comfortable when expressing my ideas online. No wonder people of all ages and cultures resort to the internet to express their feelings and expose themselves. Think of the Orkut!

I agree that we did have a lot of interaction with one another. **Maybe if the discussions had been carried out in real time, we would have had a different dynamics**.

It was up to us Insetters whether we would get back to the discussion and participate more. **I guess the same would have happened in the classroom environment**.

The key is: **Problem solving activities in real time** surely would have made us all participate more actively as a team **just like we have done in group work activities during our sessions**.

Considering the **voice chat**, I felt quite frustrated in the very first moment. What happened to me then was that I was so interested in the debate **I was hearing [...] that I began to write, although it was not as effective as the voice itself**.

In my opinion, **the voice chat was amazing** as it provided more real **opportunities of interaction**.

As far as I'm concerned we have **been developing collaborative work**, either in the face-to-face sessions or in the on-line discussions.

Honestly, **I do believe that our face to face sessions have lead to a more effective interaction** amongst Insetters when compared to our online discussion forums. Ideally, **the online postings should have expressed our critical views** on the topics dealt as we, theoretically, had more time to reflect on and thus provide threads for a more engaged and collaborative work, as Biesenbach-Lucas (2004) suggested.

According to many posters presented, I totally agree with the fact that **we had many patterns of interactions during our face to face sessions which helped us brainstorm and reflect more effectively** upon the diverse set of topics discussed.

De fato, as falas dos participantes reportam-me a uma diferença crucial entre ambiente presencial e ambiente *online*, a saber: sincronia ('real time') ou assincronia. O elemento assíncrono parece ter uma aceitação menor, seja por uma questão de preferência pessoal ou por uma falta de conhecimento do gênero discursivo. Por essa razão, os participantes parecem eleger o ambiente presencial como aquele onde ocorreu maior reflexão. Da mesma forma, mencionam o chat de voz como uma grande opção, uma vez que ele possui dois elementos do mundo presencial: o uso da voz e a sincronia.

Acredito que a preferência pelo ambiente presencial teria sido minimizada se as tarefas *online* tivessem efetivamente proporcionado trabalho colaborativo. Cabe mencionar que os tutores não tiveram qualquer treinamento para a preparação de atividades *online*. Não havia um modelo a seguir. Todo o trabalho de criação das atividades foi feito de acordo com leituras sobre EAD e os conhecimentos prévios relacionados à aprendizagem colaborativa em contexto presencial. A literatura de EAD sugere que o trabalho desenvolvido deveria ser colaborativo, onde cada participante faria contribuições a partir de seu background histórico-social e conhecimento. Vale questionar, contudo, se o trabalho desenvolvido neste fórum é colaborativo ou acumulativo (Cf. capítulo 5, item 5.3.3, p.129.).

Ainda na última atividade, uma das três perguntas feitas aos participantes tratava deste aspecto (*Até que ponto vocês acham que estamos desenvolvendo trabalho colaborativo?*) Esse tópico foi o mais popular nas respostas dos alunos. É interessante ressaltar que a proposta de trabalho colaborativo foi reforçada pelos tutores junto aos cursistas várias vezes ao longo do curso. Dessa forma, admitir a não existência de trabalho colaborativo poderia ser muito negativo para os participantes. De certo, uma das interpretações para a não existência de trabalho colaborativo é que os participantes não estariam desempenhando o seu papel. Com isso em mente, parece natural que muitos participantes tentassem, de alguma forma, defender a idéia de que houve trabalho colaborativo no fórum, assim, reafirmando seu bom desempenho no curso. O *Exemplo 39* a seguir traz algumas das publicações dos cursistas.

Exemplo 39:

In short, I believe **"students" have been trying to collaborate** with ideas and reflections but time has been our enemy. Even though there is cumulative work, **I don't think it is a threat to the development of the course or of our critical thinking** about the topics discussed. I just think we could have had more time in the online environment. What do you think ?

I guess that during the course **we had many examples of collaborative work**, where we could have real interaction among the participants, with opinions and critical view. However, **due to time pressure this work could tend to be cumulative**

So what **could be collaborative looked cumulative due to our inexperience**. From now on, I believe that we will be able to behave more naturally in cyberspace after this experience with the Early Inset. What do you think?

I couldn't agree more with Wilson and Lucia. 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**.

I agree with Lucia that due to **problems to meet deadlines and lack of experience in on-line discussion**, our postings looked rather cumulative at first, but gradually it became more collaborative as we got used to it.

I found the online discussions helpful. Didn't we work in a collaborative way? People shared ideas, experiences and reacted to each other's comments. Honestly, I did not see it as 'paraphrases of the material'. **Of course, people feel more comfortable and confident talking about the areas we like or identify with the most**. But, all in all, I think **the whole process went pretty well**. What about you?

On the other hand, I think **she is not right when she feels we have been working collaboratively in a successful way**. In my view, we Insetters **have not always been engaged in problem solving situations**. What I saw many times were people sharing their experiences as teachers and others agreeing and disagreeing (cumulative work).

As far as collaborative work is concerned, I think that **we all managed to expose our beliefs and concerns on the delivered topics and feedback on that came when we contrasted or simply shared different experiences**.

Pelas falas exemplificadas acima é possível verificar que os participantes na sua maioria defendem a idéia de que houve, de fato, algum tipo de trabalho colaborativo. Na realidade, eles até admitem que o trabalho poderia ter sido melhor e que, por vezes, o trabalho desenvolvido foi acumulativo (Cf. capítulo 5, item 5.3.3, p.129.) e não colaborativo, mas atribuem o fato a duas razões principais, a saber: a falta de conhecimento do gênero discursivo em questão e a falta de tempo. As duas razões apontadas pelos participantes os isentam de qualquer culpa na falta de participação ou na participação inadequada no fórum de discussão.

Além dos dois aspectos apontados pelos participantes acima, isto é, falta de tempo e falta de conhecimento do gênero digital em questão, acredito que dois outros fatores podem ter contribuído para a tendência acumulativa das publicações, a saber: o estilo das mensagens e o tamanho. Como apontado por Wegerif (1998) em artigo

sobre aprendizagem em ambientes assíncronos, apesar do pedido dos tutores por mensagens curtas e com estilo informal, os participantes optaram por mensagens mais longas e com linguagem cuidadosamente escolhida. Diante deste tipo de publicação, os outros participantes não se sentiam à vontade para a crítica, visto que precisariam fazê-la em estilo e com bastante critério, ou não queriam se dar ao trabalho de uma resposta tão trabalhosa. Dessa forma, acabavam publicando de forma acumulativa e não interativa. O autor reporta, então, que o aprendizado se dava pelo acúmulo de perspectivas diferentes e não pela argumentação crítica.

Cabe aqui uma consideração final acerca deste tópico. Eu não classificaria como acumulativa a atuação dos participantes na última atividade. Ao contrário, houve muita interação, referência às publicações de outros participantes (Cf. Anexo 17.), críticas a publicações e sugestões. O Anexo 10 traz na íntegra a interação ocorrida nesta atividade. Uma das participantes colocou muito bem a razão para uma maior participação em uma de suas publicações (*Of course, people feel more comfortable and confident talking about the areas we like or identify with the most.*) Assim como na primeira atividade *online*, esta atividade não estava diretamente ligada a um tópico acadêmico discutido no encontro presencial por assim dizer, mas tiveram um cunho mais prático e de relevância na vida real dos participantes. Ambas as atividades em questão corroboram esta visão através de um aspecto muito importante: a questão de intertextualidade. As publicações dependiam de um conhecimento prévio de mundo que cada participante carrega do seu contexto sócio-cultural. No caso da primeira atividade, conhecimento de cinema e, no caso da última atividade, sua capacidade de avaliar algo, dado alguns parâmetros (neste caso – perguntas).

Talvez esse seja um ponto chave ao se pensar em tarefas *online*, ou seja, concentrar-se em situações práticas e mais próximas da realidade do aluno. A literatura de EAD aponta o construtivista Knowles como um dos grandes inspiradores dos conceitos básicos em que sua teoria se apóia. Dois aspectos salientados por Knowles, Holton e Swanson (1998) são de extrema importância, a saber: a informalidade na aprendizagem adulta e a importância de simulações da vida real como contextos de ensino, visto que, segundo ele, a aprendizagem acontece durante as experiências de vida, sejam elas simples ou complexas. Este ponto é fundamental

para se analisar a validade das tarefas sugeridas para os participantes no fórum de discussão *online*.

6.2.7 Conclusões parciais

Os cursistas apontaram para a falta de interação no fórum de discussão que ocasionou um sentimento de frustração verbalizado por vários deles. Em função deste sentimento, vários cursistas também questionaram a validade do ambiente virtual como potencial gerador de discussão. Ao contrário, colocaram sua preferência pelo ambiente presencial, assim como demonstraram uma atração pela sincronia como um elemento que viabiliza o desenvolvimento de discussão.

As práticas discursivas dos participantes parecem demonstrar que práticas sociais de cunho mais tradicionais foram reproduzidas no fórum de discussão. A figura do professor parece ter sido considerada central, visto que os cursistas procuraram responder ao tutor e não necessariamente a um outro cursista. Os cursistas não pareceram estar assumindo responsabilidade pela sua aprendizagem, como se almeja pelo paradigma de EAD e atribuíram aos tutores a responsabilidade pela construção do saber.

Outro ponto importante foi a descoberta de uma forma de interação passiva bastante expressiva no fórum – o ‘lurking’. Em função de preferências pessoais e estilos de aprendizagem diferentes, alguns participantes leram muito mais do que publicaram. De acordo com Beaudoin, M (2002) e Williams, C (2002) não se deve fazer uma relação direta entre a quantidade de interação ativa e a aprendizagem como foi colocado pelos princípios de EAD (Cf. capítulo 2.). Ao contrário, eles defendem esta forma de interação passiva como parte importante na aprendizagem *online*.

A falta de interação social no fórum parece ter sido um outro forte ponto de crítica dos cursistas, que sentiram falta de mais oportunidades de trocas sociais, visando à construção de uma comunidade mais forte. Wegerif (1998) estabelece uma relação direta entre o sucesso de um curso *online* com a existência de uma comunidade forte, onde os participantes se sintam seguros. As marcas lingüísticas do discurso dos cursistas e tutores não corroboraram a existência de uma comunidade segura e acolhedora. Ao contrário, ficou claro que, enquanto cursistas usaram de mitigação para fazerem suas colocações, os tutores usaram uma linguagem muito mais assertiva e, por vezes, paternalista. Tais práticas discursivas evidenciam papéis de professor e aluno mais tradicionais e não adequados ao conceito de aprendizagem colaborativa.

Finalmente, ficou claro que o trabalho desenvolvido no fórum teve um cunho mais acumulativo (Cf. capítulo 5, item 5.3.3, p.129.) do que colaborativo. Várias razões foram apontadas pelos cursistas, tais como: a falta de conhecimento do novo gênero discursivo, a falta de tempo e o tipo de atividade *online*. Todos estes aspectos contribuíram para a falta de interação. A falta de tempo entrou como um elemento pessoal, variando de cursista para cursista; o gênero discursivo sendo novo implicou uma aprendizagem de suas convenções ao longo do curso, ou seja, participantes aprenderam fazendo; e, finalmente, o tipo de atividade *online*, não muito adequada aos princípios de EAD, também contribuiu para um trabalho mais acumulativo e menos colaborativo.

De fato, a literatura de EAD aponta para a necessidade de se tornar as atividades mais voltadas para a vida prática, espelhando o tipo solucionador de problemas. Também ficou clara a necessidade de mais atividades voltadas para a construção da comunidade. O tipo de atividade é importante, mas ainda mais importante é o tipo de prática discursiva desenvolvida pelos participantes durante as tarefas. Neste fórum, por exemplo, ficou claro que as práticas discursivas dos tutores, de modo geral, não espelharam os princípios de aprendizagem colaborativa, uma vez que se caracterizaram por pouca expansão dialógica em seus enunciados.