

2. A comunicação mediada por computador e a *presença social*

2.1. Introdução

O cientista cognitivo Steve Harnad (1991, p.39) afirma que estamos vivendo uma era marcada por mudanças profundas no modo de nos comunicarmos e de nos relacionarmos. Estas caracterizam o que ele denomina de “quarta revolução” nos meios de comunicação e cognição humana, equiparada em força as suas antecessoras, a saber: (i) o surgimento da linguagem oral, (ii) a invenção da escrita, e (iii) a criação do texto impresso. Isso porque, com a tecnologia digital, a divisão histórica entre oralidade e escrita está sendo superada devido à capacidade da CMC de transcender a distância geográfica, de democratizar o acesso à informação e de alterar as restrições de tempo e materialidade (Lapadat, 2007, n.p.).

Nesse aspecto, a CMC é um divisor de águas na EaD (Moore e Kearsley, 2007, p.63), pois, antes da sua difusão, o contato entre professor e aluno era escasso e com grande defasagem temporal (Nipper, 1989, p. 63; Garrison, 1985, Bates, 1995, p.23), tanto nos cursos veiculados exclusivamente pela remessa postal de textos, como nos que contavam com tecnologias analógicas como o rádio e a TV. Essa comunicação, quando existia, era marginal ao processo de ensino e aprendizagem e era representada apenas por comentários e perguntas, sendo inexistente a interação entre alunos (Moore e Kearsley, 2007, p. 50; Nipper, 1989, p.63). Conseqüentemente, sem acesso às ferramentas como o *email* e os *fóruns de discussão*, amplamente utilizados nos cursos *on-line*, não seria possível adotar um modelo pedagógico centrado no aluno e no qual o professor (tutor) deva se tornar “um animador da inteligência coletiva, acompanhante e gestor da aprendizagem oferecendo estímulo à troca de conhecimento e a mediação” (Levy, 1999, p. 171).

Contudo, apesar do potencial revolucionário das novas tecnologias para transformar a comunicação humana (Warschauer e Grimes, 2007, p. 1), apenas aderir ao seu uso não garante sucesso na experiência *on-line*, pois a CMC apresenta características únicas. Portanto, acredito que seja importante para quem deseja trabalhar com a EaD se informar sobre a CMC de modo amplo. Isso implica não só conhecer um pouco da sua história e saber do seu papel na aprendizagem *on-line*, mas também entender quais conceitos teóricos têm sido associados a ela, especialmente no que diz respeito a sua capacidade para viabilizar as interações entre sujeitos por meio de texto escrito.

Pensando nessa questão, este capítulo inicia apresentando alguns aspectos históricos, sociais, linguísticos e pedagógicos da CMC. A seguir, ele apresenta e discute as idéias de Goffman (1959/2009;1963) sobre (i) a *representação do eu* e (ii) a *co-presença social*, além de resenhar criticamente os estudos mais relevantes para conceituar a *presença social mediada*. Por fim, ele propõe uma definição de *presença social* para nortear esta tese.

2.2.

A comunicação mediada por computador (CMC)

A CMC surgiu a partir do desenvolvimento do ARPANET, sistema de rede pelo qual os pesquisadores da *Advanced Research Projects Agency*, conectados a um computador por meio do seu servidor local, se comunicavam usando um protótipo do *email* nos anos 60 (Walker et al., 2009, n.p.). Na época, essa ferramenta já possibilitava a troca rápida de informações escritas entre um grande número de pessoas, encorajando diálogos extensos em qualquer tópico (National Academy of Sciences, 1995, n.p).

Desde então, a comunicação por texto, som e imagem na rede vem se transformando na medida em que novas tecnologias para a informação e comunicação surgem. Desse modo, encontramos na literatura sobre CMC referências a dois gêneros principais: (i) os *gêneros síncronos* e (ii) os *gêneros assíncronos* (Montero et al., 2007; Jonsson, 1997, Beißwenger e Storrer, 2008; Herring, 2003; Warschauer, 2001). No primeiro grupo, temos os *chats* ou mensagens instantâneas em tempo real, onde todos devem estar no mesmo ambiente virtual no momento da comunicação. No segundo, isso não é necessário

visto que as mensagens podem ser lidas e respondidas a qualquer hora. Fazem parte deste grupo o *email*, primeira ferramenta de CMC, e os *sistemas de conferência em grupo*, originados a partir deste.

Tomando por base o escopo desta tese, passemos, assim, as características dos gêneros *email*, *lista de discussão*, *quadro de avisos* e *fórum de discussão*.

2.2.1. O *email*

Do ponto de vista histórico, o primeiro aplicativo de *email* foi desenvolvido por Ray Tomlinson em 1971 e estabeleceu o modelo transacional básico que até hoje define essa tecnologia (Stewart, 2000). O posterior desenvolvimento das funções *encaminhar* e *responder*, que geram automaticamente o endereço para resposta, caracterizou o primeiro programa de *email* moderno. Na opinião de Dave Crocker, integrante do ARPANET nos anos 70, o comando *responder* foi revolucionário, pois viabilizou o desenvolvimento de “conversas” em meio escrito (Stewart, 2000).

Do ponto de vista formal, o *email* com fins institucionais é similar a uma carta ou a um memorando (Jonsson, 1997, p. 4). Da carta, herda as fórmulas de abertura e de fechamento; do memorando, herda (i) as semelhanças de forma, automaticamente gerada pelo programa de correio eletrônico (Paiva, 2005, p.85), (ii) a linguagem direta, porém não coloquial, (iii) o uso de subtítulos e listas (Yates e Orlikowski, 1992, p.316) e (iv) a predominância de um ou de poucos tópicos em seu corpo (Marcuschi, 2005, p. 40; Paiva, 2005, p.85). Nos contextos pessoais, o *email* pode apresentar, também, características que o aproximam do *bilhete* ou do *recado* e fazer uso da linguagem coloquial. Em ambos os casos, o *email* pode ser criado *off-line* e existir em formato impresso, além de não apresentar garantia de que o seu destinatário o lerá e/ou o responderá imediatamente, pois, apesar de sua transmissão ser instantânea, ele é um gênero assíncrono de comunicação.

Nesses aspectos, o *email* parece possuir características da correspondência postal (Jonsson, 1997, p. 4). Contudo, já na época de sua criação, ele parecia ser algo diferente do que existia até então. Nas palavras de Licklider e Vezza (1978, p.1331),

(L)ogo ficou óbvio que o ARPANET estava se tornando um meio de comunicação vantajoso, se comparado ao correio ou ao telefone. Uma das vantagens dos sistemas de mensagem sobre a carta é que podíamos escrever concisamente e com digitação imperfeita, mesmo para um superior ou para alguém que não conhecíamos muito bem, e o destinatário não se sentiria ofendido. A formalidade e perfeição que a maioria das pessoas esperava em uma carta datilografada não eram associadas às mensagens na rede, provavelmente porque a rede era muito mais rápida, muito mais parecida com o telefone. (...) porém com uma vantagem: poderíamos ir direto ao ponto, pulando a “conversa social” que é necessária quando em uma conversa telefônica.³

Assim, a sua grande popularidade ao longo dos últimos 30 anos sugere que o *email* veio para atender às necessidades comunicativas da nova era (Herring, 2004, p. 31) tais como a constante demanda por formas de comunicação e de interação a distância mais rápidas e melhores (Yates e Orlikowski, 1992, p. 299), tendo, portanto, suas características próprias. São elas: (i) a possibilidade de seu encaminhamento para outros usuários, com ou sem alterações, pois o *email* é um texto facilmente editável, (ii) o uso de citações copiadas e coladas do próprio *email* recebido, o que facilita a organização do texto da resposta, e (iii) a possibilidade de organização de uma sequência dialógica na qual, por meio da função *responder*, as mensagens vão se moldando como turnos em uma conversa, pois a mensagem que chega é *input* para a resposta que se segue, e assim por diante, até que o assunto seja dado por encerrado. Essas características fazem com que o *email* seja um *gênero* que se diferencia da correspondência tradicional e da conversa face a face ou ao telefone (Jonsson, 1997, p.4).

Em termos lingüísticos, os *emails* tendem a ser menos formais do que outros gêneros escritos, o que se deve, em parte, aos propósitos comunicativos para os quais ele é geralmente utilizado (Marcuschi, 2005, p.41; Yates e Orlikowski, 1992, p.317; Herring, 2003, p.5-6). Sobre essa característica, alguns estudos iniciais como os de Baron (1984, p. 131) atestavam que os participantes usavam menos orações subordinadas e um vocabulário mais restrito e que, como resultado da comunicação por computador, as funções expressivas da língua poderiam ser diminuídas a longo prazo. Porém, os *emails* produzidos por cientistas interagindo em grupos pelo ARPANET apresentavam mensagens em conformidade com o padrão da escrita culta, ou seja, continham subordinação, uso

³ Esta e as demais traduções são de minha autoria.

da voz passiva e um grande volume de sintagmas nominais. Portanto, percebe-se que a relativa abertura do *email* como uma nova forma de comunicação que ainda não foi colonizada por normas prescritivas rígidas permite um uso flexível da linguagem, que será adequada ao contexto para o qual o *email* esta sendo produzido. Isto porque, nas palavras de Danet (1997, p.6),

(T)razemos conhecimento implícito de muitos gêneros para a experiência de compor *emails*, incluindo os gêneros escritos como a *carta comercial*, a *carta pessoal*, o *memorando*, o *telegrama*, o *cartão-postal*, bem com os gêneros orais como a *conversa face a face* e *ao telefone*. Não obstante, nenhum deles pode nos guiar completamente enquanto nos adaptamos ao novo meio.

A título de exemplificação, cito algumas práticas já observadas, porém ainda não homogêneas. Murray (2000, p.402) diz que o uso de saudação e de assinatura é opcional no *email*, pois o próprio meio eletrônico identifica o remetente e o destinatário. Assim, apontar explicitamente esses elementos parece ser uma escolha do comunicante e não uma convenção do gênero. Além disso, Gains (1999⁴ apud Murray, 2000, p. 400), ao examinar 116 *emails* escritos no Reino Unido (62 trocados em uma grande companhia de seguros e 54 entre universidades), identificou o uso padrão de inglês comercial no primeiro contexto (estilo semi-informal, não incorporação de traços da oralidade, tendência a não incluir saudações e poucas características de um registro simplificado) enquanto que, no meio acadêmico, havia características conversacionais, incluindo um número variado de estilos e o uso de algum tipo de saudação.

Marcuschi (2005, p. 40-41) também acrescenta que, em geral, os textos são curtos e não é usual fazer paragrafação, porém os formatos são livres, excetuando-se a parte pré-formatada pela própria ferramenta (endereço do remetente, data e hora do envio). Além disso, o uso de *emoticons* e ortografia não-convencional para representar textualmente informações auditivas tais como a prosódia, o riso e comportamentos não-verbais demonstram a habilidade de adaptação dos usuários ao meio, buscando tirar dele melhor proveito para suprir as suas necessidades de expressão (Herring, 2003, p.5).

⁴ GAINS, J. Electronic mail- a new style of communication or just a new medium? An investigation into the textual features of e-mail. **English for Specific Purposes**, 18, p. 81-101, 1999.

No caso da presente tese, destaco que esses comportamentos instáveis quanto ao uso das convenções do gênero *carta*, a presença de traços da oralidade e o uso de ortografia não-convencional também foram observados no *corpus*, como discutiremos oportunamente.

2.2.2. Sistemas de conferência em grupo

Os *sistemas de conferência em grupo* surgiram a partir do *email*, possibilitando que se enviasse uma mesma mensagem para muitas pessoas. Com essa funcionalidade, a CMC habilitava os usuários a participarem, ao mesmo tempo, de discussões em tópicos variados, com assistência automática e pouco esforço, obtendo informações atualizadas e avaliadas por seus pares (Stewart, 2000). Assim, o seu maior diferencial com relação ao *email* é a finalidade para a qual se destinam. Ou seja, gerenciar listas com muitos associados, provendo formas efetivas de enviar e arquivar mensagens aos inscitos (Santoro, 1995).

Um exemplo é o programa *LISTSERV*, desenvolvido em 1986, que envia a contribuição individual do membro para toda a *lista de distribuição* (Willis, 1995). Outro exemplo é o *Usenet*, sistema de quadro de aviso, ou *bulletin board system* (BBS), no qual os usuários deixam mensagens eletrônicas em seções do tipo *anúncios*, *empregos*, etc. Estes tendem a ter uma circulação ampla e irrestrita (Freire, 1994). Ambos os sistemas caracterizam um tipo de comunicação chamado de *um-para-muitos*. Por fim, temos os *sistemas de gerenciamento de conferência*, ou *fóruns de discussão*, que são um tipo de comunicação chamado de *muitos-para-muitos*, o que significa que qualquer membro do grupo pode iniciar a interação com alguém ou com todos, de modo similar ao que ocorre na interação oral (Warschauer, 1995, p.7). Estes são muito comuns nos cursos *on-line* uma vez que formam uma *threaded discussion*.

Uma *thread* é uma série de mensagens interligadas e organizadas por tópico na qual uma mensagem gera respostas que vão ficando aninhadas, umas após as outras (Swan, 2009, p.2110). Sem este sistema, os usuários ficariam perdidos em meio a um mar de mensagens, pois, ao ligar as respostas a sua mensagem de origem, facilita o foco em uma conversa e evita a distração pela leitura não intencional de postagens não relacionadas. No *TelEduc*, esse tipo de

organização é chamado de *ordenação em árvore*, que se distingue de dois outros tipos apresentados por Paiva (2005, p.89), mas que também estão disponíveis na plataforma. São eles (i) a *hierarquia cronológica* (da mensagem mais recente para a mais antiga ou vice-versa), a qual dá uma dimensão temporal ao fórum, e a *organização por ordem alfabética do autor*, a qual facilita quando queremos enfocar as mensagens escritas por um dado participante, por exemplo.

Do ponto de vista linguístico, as mensagens nos *fóruns de discussão* tendem a ser curtas e a terem certa flexibilidade em termos de ortografia e pontuação, podendo haver um exagero quanto ao uso de asteriscos, letras maiúsculas, parênteses e outros recursos da escrita para ditar o tom conversacional da mensagem (Giese, 1998). Outro fator que contribui para a sensação de estarmos conversando, segundo Crystal (2001, p. 141), é a prática de iniciar uma nova mensagem com uma referência explícita a alguma mensagem anterior, geralmente em forma de citação ou paráfrase, por marcadores do discurso tipicamente orais (*bem, humm*), ou por expressões que indiquem *feedback* e *back-channelling*. Do ponto de vista pragmático, estes mecanismos criam a impressão de pares adjacentes fazendo com que a interação se pareça realmente com uma conversa, e demonstram que os sujeitos reconhecem a sua participação em um grupo.

Em termos do gênero, Don (1997), partindo de uma orientação funcionalista, estudou emails em uma lista de discussão acadêmica e concluiu que o modo retórico é o *expositivo*, geralmente combinado com *exemplum*, *argumento*, *explicação* ou *episódio (anecdote)* para realizar a *Alegação*. Segundo ao autor, são realizados os seguintes movimentos: (i) *saudar*, (ii) *nomear o participante cujas palavras serão citadas ou comentadas na mensagem*, (iii) *citar*, (iv) *comentar*, (v) *esclarecer*, (vi) *explicar*, (vii) *avaliar*, (viii) *contar*, (ix) *discordar*, (x) *atacar*, (xi) *ignorar*, (xii) *orientar* (quanto a local, tempo, razão, opinião, sentimento, identidade, conhecimento compartilhado). Com exceção dos movimentos (x) e (xi), os demais também foram observados no *corpus* desta tese. Porém, o movimento (ii), como veremos no capítulo 6, nem sempre faz referência a apenas um participante.

Já um estudo realizado por Herring (1996, p.90-91) em duas listas de discussão públicas sugere que os seus 136 participantes ainda estão buscando um modelo de mensagem. Segundo a autora, esse modelo parece conter três

movimentos: (i) uma *introdução*, (ii) um *corpo* com conteúdo robusto que (a) o ligue a mensagens anteriores, (b) expresse opiniões e (c) chame a atenção dos outros participantes e (iii) um *encerramento*. Sobre as estratégias retóricas para desenvolver as mensagens no meio eletrônico. Potter (2004), por exemplo, sugere: (i) *antecipação*, que ocorre na argumentação quando o escritor antevê objeções por parte do leitor e as neutraliza antes que ocorram, (ii) *energia*, que é o uso de imagens vivas para conjurar situações e transmitir afeto e (iii) *entimema*, quando a premissa lógica requerida se origina de um argumento e está implícita.

Nos *fóruns*, portanto, todos os participantes têm a oportunidade de responder, argumentar, acrescentar e oferecer alternativas, gerando a possibilidade de uma conversação multidirecional (Lapadat, 2002). É justamente essa capacidade que tem sido amplamente explorada nos contextos de aprendizagem *on-line*, conforme se discute a seguir.

2.2.2.1.

Os sistemas de conferência em grupo: aspectos pedagógicos

Do ponto de vista sócio-cognitivo, podemos ressaltar a relevância do *fórum* como ferramenta pedagógica, pois, segundo Warschauer (1995, p. 6), pela primeira vez na história, a interação humana pode acontecer por meio de texto que é facilmente transmitido, arquivado, editado e reescrito, diferente do que acontecia com as cartas tradicionais, por exemplo. Como isso, é criada a possibilidade de se congelar um único quadro discursivo e focalizar a atenção do aprendiz nele, o que torna viável o uso das suas próprias interações como base para o seu engajamento epistêmico. Além disso, a divisão histórica entre fala/escrita é superada pelos aspectos interacionais e reflexivos da linguagem convergida para um só meio - o digital. Para Warschauer (1995, p. 6), é justamente esta interseção entre interação e reflexão que é de crucial importância para a educação, daí o grande interesse em se utilizar os *sistemas de gerenciamento de conferência*, especialmente na EaD.

Segundo Lapadat (2002; 2007) e Walther (2007), as vantagens pedagógicas são muitas, pois a assincronia permite ao comunicante gastar quanto tempo desejar, elaborando e reelaborando o seu discurso antes de postá-lo em um *fórum*. Isso pode resultar na produção de textos mais coerentes e completos, densos em termos de sentido e adaptados para a audiência, se comparados às

contribuições que os alunos dão durante uma discussão presencial. As propriedades de editoração (copiar e colar) permitem que os participantes selecionem e utilizem em suas mensagens segmentos que considerem relevantes para a sua argumentação, construindo conhecimento a partir das idéias geradas no *fórum* ao longo do curso. Em termos de discurso, a consequência das possibilidades (*affordances*) do meio é uma maior coesão semântica ao longo das contribuições e tópicos, criando um potencial para uma elevada coerência discursiva e conceitual (Herring, 2003, p.9)

Contudo, conforme já dito no capítulo introdutório desta tese, alguns pesquisadores nos alertam para o fato de que esse procedimento, tido como uma estratégia que leva ao desenvolvimento de uma comunicação interpessoal que promove aprendizagem, não é inerente ao meio, asserção com a qual me alinho. Thomas (2002), por exemplo, ao realizar um estudo com 69 alunos universitários na disciplina *Estudos ambientais* conclui que a maioria das mensagens trocadas no fórum nunca foi lida e que, portanto, seria melhor descrever as mensagens como dados em potencial para acesso por outros alunos ao invés de contribuições para um diálogo corrente. Esse procedimento promoveria um aprendizado individualizado e não interativo, como se apregoa. Já Victoriano Luiz (2008), ao analisar a linguagem em fóruns de discussão em um curso de leitura instrumental em língua inglesa oferecido pela COGEA e PUC-SP, verificou que os alunos participavam mais enviando mensagens que expressavam suas próprias opiniões do que considerando, refletindo ou comentando as opiniões de outros participantes. Na visão da autora, isso se colocou como um problema porque “feria o objetivo principal da utilização da ferramenta no curso, que era servir como espaço para os alunos discutirem, refletirem e interagirem” (Victoriano Luiz, 2008, p.36-7).

Quanto às características apontadas pela autora supracitada, acredito que elas representam, em verdade, um desencontro entre o que tutores e alunos esperam que aconteça no fórum. Os primeiros parecem esperar uma participação baseada explicitamente no que o outro diz, pois esse é um comportamento que revela que houve efetivamente a leitura de outras mensagens e um engajamento direto com outros participantes. Os segundos, como veremos na análise do *corpus* nesta tese, muitas vezes organizam as suas mensagens de modo a responderem a pergunta/tarefa proposta pelo tutor, não deixando claro se houve algum tipo de

consideração sobre o que foi dito pelos outros. Na visão do tutor, isso pode significar que os alunos não estão interagindo ou refletindo a contento, e assim, subutilizando o fórum.

Na minha prática como tutora e como aluna, tenho visto fóruns que pouco contribuem para a aprendizagem e outros em que as mensagens são estimulantes, ambas as situações em cursos *on-line* com propostas sociointeracionistas. Portanto, acredito que o papel do tutor, tanto para modelar o tipo de comportamento linguístico esperado dos alunos quanto para mediar as interações, seja de suma importância para a exploração do potencial do *fórum de discussão* para a co-construção do conhecimento. Porém, um bom desempenho do tutor não é garantia de que o *fórum* se tornará produtivo uma vez que, como na sala de aula presencial, o sucesso do evento pedagógico depende também da participação do aluno. Essa observação nos leva aos aspectos psicológicos que entram em cena na aprendizagem *on-line*, discutidos a seguir.

2.2.2.2.

Sistemas de conferência em grupo: aspectos psicológicos

Do ponto de vista psicológico, a CMC oferece uma distância confortável entre escritor e leitor para que o primeiro seja ele mesmo, ou, se assim desejar e a situação permitir, assuma outros traços de personalidade. Isto porque as pistas sociais do contexto que poderiam reforçar uma participação acadêmica desigual (raça, sexo, sotaque, status, limitações físicas) e os aspectos não-verbais da comunicação (hesitação, expressões faciais, linguagem corporal) que poderiam intimidar o comunicante ao lembrá-lo de que o seu discurso está sendo avaliado, podem tanto estar ausentes ou serem diluídas nos *fóruns de discussão* (Warschauer, 1995, p.7), conforme veremos mais adiante. E é justamente por elas não estarem em jogo que os usuários são levados a voltar toda a sua atenção para a mensagem em si (Walther, 2007). Além disso, diferente do que acontece em situações mais reveladoras tais como uma conversa face a face ou ao telefone, os participantes não ficam sob pressão para agir (Baron, 1998, p.158; Döring, 2002, p.3), ganhando tempo para decidir que características pessoais desejam esconder ou revelar (Walther, 2007).

Essas características do meio têm sido apontadas como um fator importante para estimular os alunos mais tímidos e inseguros a colaborarem nos contextos pedagógicos *on-line*. Por outro lado, não podemos esquecer que são justamente estas pistas não-verbais (olhar, gestos, aparência física, vestimenta, etc.), associadas às pistas verbais, que ajudam os participantes a processar as informações que estão chegando até eles em uma troca comunicativa e a construir uma imagem, tanto do seu interlocutor quanto do modo pela qual a sua mensagem está sendo recebida.

Essa questão merece destaque na EaD uma vez que está associada a dois conceitos centrais para entendermos a construção das relações interpessoais em contextos virtuais: a construção de uma identidade através do texto, ou seja, a *representação do eu*, e o se fazer presente/fazer o outro presente através do texto, ou seja, a *co-presença*, assuntos que formam o cerne desta tese.

2.3.

A representação do eu e a co-presença mediada

Segundo Goffman (1959/2009, p.12), no nosso dia-a-dia vivemos um “jogo” no qual as impressões formadas ao nosso respeito são resultado da nossa habilidade em gerenciar dois tipos de expressividade com respeito à forma pela qual nos apresentamos perante os outros. São elas: (i) a *expressão transmitida*, ou seja, aquilo que deliberadamente revelamos sobre nós mesmos por meio dos símbolos verbais e (ii) a *expressão emitida*, ou seja, aquilo que inconscientemente revelamos através do nosso comportamento não-verbal durante a interação. Esta última tem a função de realçar ou validar a comunicação verbal. Como base para essa construção, o indivíduo emprega um equipamento expressivo, de tipo padronizado, intencional, ou inconsciente, ao qual se dá o nome de *fachada* (Goffman, 1959/2009, p.29). Quando há conflito, ou seja, a *expressão transmitida* falha em apoiar a *expressão emitida*, a apresentação é questionada pelos interlocutores e o indivíduo fica exposto.

Esse processo, conhecido como *representação do eu* (*presentation of self*), no qual o termo *representação* se refere a toda atividade de um indivíduo que se passa na presença contínua de um grupo particular de observadores e que tem sobre esses alguma influência (Goffman, 1959/2009, p. 29), tem servido de base

para muitos estudos sobre a CMC no campo da psicologia (Miller, 1995; Rogers e Lea, 2005), das Ciências Sociais (Döring, 2002) e da Comunicação (Shapiro e Shapiro, 1997; Turkle, 1997). Esses estudos têm em comum a busca pelo entendimento de como os sujeitos manipulam, reinventam ou revelam aspectos de sua identidade para criar o seu *eu* virtual nos mais diferentes ambientes da rede (Papacharissi, 2002, p.644). Assim, parte-se do princípio de que, quando o indivíduo assume um papel que é novo para ele, mas que também não está estabelecido na sociedade, “provavelmente ele descobrirá a existência de várias fachadas bem estabelecidas entre as quais tem de escolher” (Goffman 1959/2009, p.34).

No meu entender, essa situação pode se aplicar aos novatos na EaD *on-line*, que provavelmente irão buscar nas suas experiências como alunos/professores em contextos tradicionais um modelo de *representação* que os auxilie a se construírem como alunos/tutores virtuais. Porém, a dinâmica da sala de aula virtual tem as suas peculiaridades devido às *affordances* do meio eletrônico, no qual as *expressões emitidas* são mínimas, ou cuidadosamente controladas. Sobre este aspecto, Gunawardena (1995, p.165) afirma que os instrutores que estejam acostumados a dar *feedback* se pautando em pistas não verbais como um sorriso, um acenar de cabeça ou um gesto com as mãos se sentirão perdidos ao ensinar *on-line*. Nesse caso, será preciso se adaptar as mídias desenvolvendo habilidades interacionais que criem um senso de *presença social*. Portanto, a habilidade do indivíduo em manipular a tecnologia e a linguagem em seu favor influenciará diretamente na criação de condições ideais para o autor realizar a sua *representação* perante a *equipe* com sucesso (Papacharissi, 2002, p.644).

Além desse construto, encontramos na literatura sobre CMC a expansão de outro conceito originalmente proposto por Goffman (1963, p.17): o de *co-presença*, o qual descreve as condições de interação em contextos face a face. Segundo o autor, em situações dessa natureza,

“as pessoas devem sentir que estão próximas o suficiente para serem percebidas no que quer que estejam fazendo, incluindo a sua vivência de sentir outro, e perto o suficiente para que o outro perceba que se está fazendo isso” (Goffman, 1963, p.17).

Essa sensação de não se estar sozinho se dá a partir dos canais sensoriais do usuário, os quais possibilitam “a percepção e a consciência das pistas sociais e dos sentimentos, do sentido, ou da crença de que o interlocutor está realmente presente” (Goffman, 1963, p.17). Portanto, a *co-presença* implica a existência de um nível de consciência mútua, o qual coloca os participantes em uma mesma situação e lhes dá acesso a um contexto compartilhado (Rettie, 2005, p.2).

Contudo, a sensação de estar com outros é, também, um fenômeno psicológico, pois um indivíduo pode ser levado a sentir que está interagindo com outras pessoas, apesar de estar fisicamente sozinho, como acontece quando este utiliza uma ferramentas de comunicação assíncrona, como o fórum de discussão, por exemplo.

Assim é que o conceito de *co-presença*, como proposto por Goffman, tem sido aplicado à *co-presença mediada* (Rettie, 2005, p.3; Biocca, Harms, and Gregg, 2001) para estudá-la a partir de duas visões. A primeira a entende como um *modo* de estar com outros, ou seja, uma forma de colocação humana na qual os indivíduos se tornam “acessíveis, disponíveis e sujeitos uns aos outros” (Goffman, 1963, p.22). A segunda a entende como um *sentimento* de estar junto com outros indivíduos, ou seja, uma experiência subjetiva de não se estar só (Zhao, 2003, p.451). Ressalto, porém, que ambas as visões são complementares e podem ser investigadas a partir da linguagem e da paralinguagem usada pelos sujeitos envolvidos na interação.

Sobre esse assunto, destaco que tanto no estabelecimento da *co-presença* quando na *representação do eu*, é importante o uso dos sinais tácitos que, nas conversas no “mundo real”, substituem as palavras como *feedback* na comunicação (Feenberg, 1989, p.24). Estes contemplam o conceito de *proximidade*, proposto por Mehrabian (1969) e que diz respeito aos comportamentos verbais e não-verbais que reduzem a distância física ou psicológica entre os indivíduos e favorecem sentimentos de afiliação, tais como tocar o outro, se inclinar para diminuir a proximidade física, sinalizar “sim” ou “não” com a cabeça, gesticular, mudar a expressão facial ou o tom da voz, entre outros. O resultado é um aumento da estimulação sensorial levando a interações mais intensas, mais afetivas e mais imediatas.

Este conceito foi posteriormente adaptado por Short, William e Christie (1976) para determinar a eficiência dos canais da mídia da época para a

comunicação social, originando a *Teoria da presença social*, que talvez seja o construto mais popular como ponto de partida para entender como as pessoas interagem socialmente em ambientes virtuais (Lowenthal, 2010, 3-4; Biocca, Burgoon, Harms, Stoner, 2001, p.10). Sua importância jaz, portanto, no fato de várias outras teorias terem sido desenvolvidas a partir de aproximações ou distanciamentos da proposta inicial, e, como resultado, terem expandido o conhecimento que temos sobre como geramos modelos mentais dos “outros virtuais” na CMC (Biocca, Burgoon, Harms, Stoner, 2001, p.3).

Para esta tese, associar os conceitos de Goffman (1959/2009; 1963) sobre as *representações do eu* e a *co-presença* às discussões sobre a *presença social mediada* é importante para compreendermos como se dá a interação e a construção de relações sociais no ambiente ora estudado e, assim, tentar delinear o papel das escolhas linguísticas para viabilizar a *presença social* no ambiente *on-line*.

2.3.1.

A presença social como conceito teórico

A *presença social*, tema central desta tese, tem um papel histórico especial na EaD por ter sido o foco inicial dos estudos sobre a aprendizagem *on-line*. Na época, a questão era se uma comunidade de aprendizes poderia ser estabelecida sem as pistas que acompanham a comunicação face a face (Garrison et al., 2010, p.32). Com o passar do tempo, as pesquisas sobre a CMC foram se distanciando das análises iniciais, as quais a entendiam como resultado de um conjunto de características fixas das novas mídias, surgidas a partir da década de 60, para se aproximarem de abordagens que levassem em conta o papel do contexto social para a CMC (Lamerichs e Te Molder, 2003, p 452).

Partindo dessa asserção, analisemos alguns estudos que influenciaram a forma pela qual a *presença social* foi entendida, primeiramente nos contextos institucionais e posteriormente nos domínios da EaD, até chegarmos ao momento presente.

2.3.2. Origens da *presença social mediada*

A *Teoria da presença social*, desenvolvida por Short et al. (1976) parece ser a referência mais citada e a medida mais usada nos estudos sobre a presença na CMC, conforme veremos mais adiante. Porém, ressalto que ela não faz referência direta aos meios de comunicação via computador. Ela foi financiada por empresas inglesas como a *General Electric*, o *Departamento de transportes* e os *Correios* com o objetivo de estabelecer uma medida das atitudes dos consumidores sobre os meios de comunicação e o seu uso para a negociação, a persuasão e a organização da comunicação comercial (Biocca et al. 2001, p.12). Como na época a CMC ainda não era bastante difundida, acredito que este tenha sido o motivo pela qual ela não foi estudada pelo grupo de Short.

A *Teoria da presença social* se refere à capacidade de um meio de comunicação de transmitir diferentes graus de informação sobre elementos não-verbais em uma troca comunicativa. Desse modo, procurava-se explicar os efeitos que uma mídia tem sobre o modo pelo qual as pessoas se comunicam (Rourke et al. 1999; Lowenthal, 2009, p.1900; Lamerichs e Te Molder, 2003, p. 453; Rogers e Lea, 2005, p.151). Para tanto, a *presença social*, definida por Short et al. (1976, p. 65) como “a saliência do outro em uma comunicação mediada e a consequente saliência de suas interações interpessoais”, era medida em laboratório usando a *Técnica de diferencial semântico*. Nesses experimentos, pedia-se que os sujeitos se submetessem a uma interação por telefone ou vídeo (circuito interno de TV), por exemplo, e a avaliassem por intermédio de um questionário contendo vinte e quatro itens em uma escala bipolar de sete pontos (associal/social; insensível/sensível, fria/calorosa; impessoal/pessoal, entre outros). O grau da *presença social* era resultado da observação de quais mídias eram evitadas para determinados tipos de interação. Por exemplo, em tarefas envolvendo um alto grau de confronto, a interação por áudio seria preferível em detrimento de outras mídias que possibilitassem maior intimidade. Assim, segundo essa teoria, as mídias com alta *presença social* conduziriam a uma maior influência social (processo pelo qual atitudes e comportamentos são moldados pelos outros) enquanto que aquelas com baixa *presença social* corresponderiam a uma influência social menor (Short et al., 1976, p.108).

Porém, houve na mesma época um estudo pioneiro por Turoff e Hiltz (1977, p. 60) sobre o uso de fóruns entre grupos de engenheiro. O estudo assinalava que o fato de o comunicante ter de digitar a mensagem e a pobreza da mídia em passar elementos não-verbais colocavam dúvidas sobre a possibilidade de esse sistema vir a ser utilizado para substituir as conferências face a face de modo apropriado. Contudo, nesse mesmo estudo, os autores revelam que à medida que os usuários adquiriam confiança com o sistema e aprendiam que esse modo de comunicação não precisava ser tão rigoroso como a escrita de um trabalho científico para a publicação, suas inibições quanto à escrita ficavam moderadas.

Com o crescimento da comunicação *on-line* no final dos anos 80, cresceu também o interesse na *presença social*, pois, no caso da EaD, alguns dos fatores que determinam o sucesso da aprendizagem são a interação social e a colaboração no grupo (Kreijns et al., 2007). Assim, estudos similares ao desenvolvido por Short et.al. (1976) começaram a ser aplicados a CMC originando novas teorias (Lowenthal, 2009, p.1902; Liu, 2002, p. 3). Algumas destas corroboraram as afirmações sobre a inadequação da CMC para a comunicação. O *Modelo das Pistas Sociais Reduzidas* (Kiesler et al., 1984), por exemplo, ao postular que na CMC há ausência de elementos para definir a natureza do contexto social, avaliou negativamente os efeitos sócio-psicológicos da CMC tomando por base como a computação afetava os esforços do grupo para alcançar um consenso. Já o *Modelo de Riqueza da Mídia* (Daft e Lengel, 1986) estudou o processamento de informações no contexto empresarial e chegou a conclusão de que quando as mensagens eram simples e não ambíguas, um meio enxuto como a CMC seria suficiente para a comunicação eficiente. Porém, quando a informação era ambígua, fática ou emocional, um meio mais rico deveria ser usado. Como resultado, estudos dessa natureza levaram a uma crença inicial de que o meio eletrônico era muito adequado para a transmissão de dados e de informações, mas pobre para usos sociais e afetivos (Herring, 2003, p.9).

Apesar da importância histórica de tais estudos para a *presença social*, acredito que essa visão de CMC como inadequada para usos sociais seja difícil de sustentar na atualidade face ao número crescente de espaços baseados em texto como os *blogs*, as *Wikis* e as redes sociais, que têm como proposta a interação, a comunicação e a difusão de conhecimento co-construído. Para embasar meu ponto de vista, recorro ao pensamento de Feenberg (1989, p.22) de que as teorias sobre a

interferência da mídia na comunicação e na interação poderiam fazer parecer que, na época, se estava dando “um passo dramático para a impessoalidade”, mas, na prática, os usuários experientes negavam que a CMC obstruísse o contato humano. Isso porque os indivíduos possuem capacidades de letramento compensatórias para projetar a sua personalidade na escrita destinada a tela do computador (Feenberg, 1989, p.23), como mostram as características linguísticas do *email* e dos *sistemas de conferência* já apresentadas neste capítulo. Além destas, ressalto também que a ausência de pistas não-verbais para o contato interpessoal não implica, necessariamente, falta de pistas sociais *per se*. Lea e Spears (1992) citam como exemplo as informações textuais no cabeçalho de uma comunicação e que podem nos fornecer dados sobre o sexo, a etnia (pelo nome), organização, afiliação e interesse do comunicante. Hering (2003, p. 9-11), por sua vez, também aponta várias pistas sociais que são *emitidas* por nós nos fóruns de discussão tais como:

- (i) o nível de escolaridade, que pode ser deduzido pela sofisticação do uso da linguagem, inclusive pela aderência às normas prescritivas;
- (ii) a faixa etária, que pode ser revelada pelas preocupações e pelas experiências de vida comunicadas no conteúdo das mensagens, e
- (iii) o sexo do comunicante, revelado não só pelo nome, mas pelas escolhas linguísticas, pela aderência as normas estereotipadas de gênero e visão cultural, o tamanho da mensagem, e o grau de assertividade, polidez ou agressividade.

Além disso, a comunidade discursiva também compartilha propósitos comunicativos e esse ponto em comum pode formar a base para uma identidade social compartilhada. Assim, Rogers e Lea (2005, p.123) concluem que a saliência é, até certo ponto, independente das pistas interpessoais que estão ausentes nos ambientes mediados por computador, o que possibilita a criação de um sentimento de pertencer ao grupo, mesmo havendo poucos canais sensoriais disponíveis. Por conseguinte, é possível afirmar que os detalhes pessoais *emitidos* através do estilo da escrita, as alusões aplicadas e as inferências sobre o que não é compartilhado explicitamente contribuem para a construção da *representação do eu* dos participantes (Rutter e Smith, 1999, p.11).

Outro ponto que sustenta uma visão social da CMC tem a ver com a sua constante evolução, alavancada principalmente pela *Internet* nos anos 90. Com as novas possibilidades na área de tecnologia da comunicação e informação (TICs), muitos pesquisadores começaram a entender a necessidade de um maior distanciamento das dicotomias *fala x escrita* e *comunicação face a face x comunicação mediada*, as quais guiaram os trabalhos iniciais sobre a *presença social*, em prol de uma compreensão de que “a tecnologia cria um novo meio e não somente reorganiza a oralidade e o letramento” (Howard, 1997⁵, p.2 apud Murray, 2000, p. 398). Sendo assim, prefiro me alinhar com as pesquisas que entendem a CMC como caracterizando uma justaposição histórica do formato *texto* com as pressões interativas e de tempo real da comunicação (Ferrara, Brunner e Whittemore, 1991, p.8). Assim, as práticas discursivas ligadas a CMC já iniciaram um período de mudanças sociais e materiais que estão alterando a própria característica dos textos e das interações entre aqueles que deles fazem uso (Geisler et al., 2001, p. 269), vide o surgimento de novas terminologias para se referir a linguagem digital como *Discurso escrito interativo* (Ferrara, Brunner e Whittemore, 1991, p.8), *Networked texts* (Howard, 1997, p.2 apud Murray, 2000, p. 398), *Netskpeak* (Crystal, 2001, p. 17-18) e *ITextos* (Geisler et al., 2001, p. 269).

Essa forma de entender a CMC como social também encontrou lastro nas pesquisas em EaD que, a partir da observação de contextos pedagógicos reais de uso, questionaram as afirmações de que os atributos do meio determinavam a *presença social*. Assim, por meio de pesquisas usando não só questionários para coletar a opinião dos alunos sobre o uso da CMC para o ensino e aprendizagem, mas também pela análise do discurso nas ferramentas de CMC foi possível identificar aspectos tais como piadas, expressões de sentimento, uso de apresentações pessoais, de saudações e de fechamentos (Angeli, Bonk e Hara, 1998) bem como expressões de solidariedade e de abertura do sujeito para a interação (MacDonald e Gibson, 1998). Com respeito às apresentações sociais, muito incentivadas nos sites de relacionamento e nos cursos *on-line* por meio do preenchimento de *perfis*, Cutler (1995, p.17) explica que quanto mais informações pessoais estiverem disponíveis para o grupo, maior será a chance de se estabelecer

⁵ Howard, T. **A Rhetoric of electronic communities**. Greenwich, CT: Ablex, 1997.

a confiança, de se buscar o grupo como suporte e de encontrar satisfação na experiência *on-line*.

Por conseguinte, diferente de Short *et al.* (1976), que realizaram experimentos de laboratório de curta duração com grupos construídos artificialmente para esse fim, as pesquisas de cunho pedagógico concluíram que a percepção do usuário sobre o evento comunicativo, bem como os seus comportamentos para suprir as pistas filtradas importavam tanto quanto, ou até mais, que a capacidade do meio em transmitir pistas sociais de contexto (Lowenthal, 2010). Assim, surgiram novas definições de *presença social*, atreladas aos contextos pedagógicos *on-line* e com similaridades entre si, conforme será apresentado a seguir.

2.3.3.

A *presença social* em contextos educacionais *on-line*

As leituras feitas para esta tese sobre *presença social* no contexto pedagógico *on-line* são unânimes em afirmar que os estudos mais influentes para o desenvolvimento do assunto em tela foram realizados por Gunawardena (1995), Gunawardena e Zittle (1997), Tu (2002) e Rourke *et al.* (1999). Nos três primeiros, os pesquisadores investigaram a *presença social* examinando as atitudes dos alunos, a partir da *Teoria de presença social* proposta por Short *et al.* (1976). Já no último, os pesquisadores partiram da observação do comportamento dos alunos nos *fóruns de discussão*. Estes estudos são apresentados e discutidos na sequência desta seção.

2.3.3.1.

A *presença social* segundo Gunawardena (1995)

Gunawardena (1995) apresenta os resultados de uma pesquisa em andamento na época e que buscava medir a reação de alunos sobre uma variedade de sentimentos associados a CMC. Usando como construto a *proximidade na presença social* (Short, Williams e Christie, 1976), a autora elaborou um questionário com os quatro itens originais da *Escala bipolar de diferencial semântico* de Short *et al.* (1976), acrescida de mais treze itens, conforme o quadro 2.1.

Quadro 2.1- Indicadores de *presença social*.

INDICADORES DE <i>PRESENÇA SOCIAL</i> (Gunawardena, 1995)	
<ul style="list-style-type: none"> • Fácil/difícil. • Eficiente/ineficiente. • Sensível/insensível. • Colorida/ sem cor. • Interessante/chata. • Atraente /não atraente. • Imediata/não imediata. • Não ameaçadora / ameaçadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulante/ desestimulante. • Pessoal/impessoal. • Calorosa/fria. • Interativa/não-interativa. • Ativa /passiva. • Confiável /não-confiável. • Sociável /não sociável. • Humanizadora /desumanizadora. • Que ajuda / que atrapalha.

Nesse instrumento, os sujeitos deveriam indicar, por meio de uma escala Likert de cinco pontos, o seu sentimento sobre a CMC após participarem em uma lista de discussão chamada de *GlobalEd*. Nessa lista, pós-graduandos discutiam assuntos relacionados à EaD, se engajavam em aprendizagem colaborativa e experimentavam um meio que estava sendo cada vez mais usado para fins educacionais (Gunawardena, 1995, p.149).

No artigo, dois estudos sobre a percepção dos usuários do *GlobalEd* foram discutidos. O primeiro foi realizado em quatro universidades, sendo que duas integraram o uso da lista nos seus cursos presenciais sobre EaD e duas a usaram nos cursos a distância. O segundo foi realizado em dois momentos na Universidade do Novo México. Neste, o primeiro grupo de alunos interagiu com participantes em três outras instituições americanas e uma na Turquia, e o segundo grupo interagiu com seis outras instituições americanas e uma na Austrália. No total, foram aplicados 160 questionários.

A análise dos *Indicadores de presença social* revelou dados similares no que concerne a ausência de qualquer avaliação negativa e a presença de pontuação alta nos itens “interativa”, “ativa”, “sociável”, “interessante” e “estimulante” (p.162). Esses dados levaram a autora a concluir que, da perspectiva dos efeitos do meio, há *presença social*, definida por ela como o “grau pelo qual as pessoas são percebidas como reais na CMC” (Gunawardena, 1995, p.151), mas que este resultado talvez não fosse replicável em outros contextos. Isso porque as listas de discussão foram organizadas de modo que os alunos passassem a primeira semana do curso se apresentando e falando de seus interesses profissionais e pessoais, e a

segunda e terceira discutindo aspectos do curso, o que ajudou a criar uma identidade para o grupo e uma coesão social. Assim, apesar de a CMC ser descrita em outras teorias como um meio que é baixo em pistas não verbais e pistas de contexto, o estudo de Gunawardena (1995) afirmou que os participantes criaram a *presença social* projetando as suas identidades e construindo uma comunidade *on-line*.

Não obstante, essa conclusão não parece ter lastro na análise dos *Indicadores de presença social* em si, que, no meu entender, apenas avaliaram subjetivamente a experiência como mais positiva ou mais negativa, mas nada dizem sobre o “grau pelo qual as pessoas são percebidas como reais na CMC”. Evidências para se chegar à conclusão relatada no parágrafo anterior estão em um estudo anterior (Gunawardena, 1994), citado no artigo pela própria autora, e são baseadas apenas na observação das mensagens e nos relatos desses mesmos alunos sobre essas mesmas experiências. Como ela não explica de que modo as mensagens foram analisadas nem o que se buscou nelas, no meu entender, um estudo pautado apenas na escala de diferencial semântico e na opinião dos alunos seria insuficiente para se chegar a uma definição de *presença social* como proposta pela autora. Outra ressalva diz respeito ao próprio instrumento utilizado. Para Tu e Yen (2006, p.88) não ficou claro como a autora teria chegado a esses indicadores e nem se o instrumento teria medido o comportamento social ou a reação do usuário quanto à mídia em análise, opinião da qual também partilho.

A esses pontos, acrescento que os próprios *Indicadores de presença social* são itens subjetivos, pois o uso de adjetivos como *atraente*, *interessante*, *não ameaçador* ou *fácil* para avaliar a experiência careceriam de uma definição mais precisa e contextualizada para minimizar o risco de serem interpretados de formas distintas. Por exemplo, o que é *fácil*? Digitar as mensagens? Ter acesso ao fórum? Elaborar o conteúdo das mensagens? Entender o que está sendo discutido? Ler as mensagens? Outro ponto é a necessidade de determinar parâmetros concretos para dizer que alguém “projetou a sua identidade” e “criou *presença social*” nos fóruns, pois estes não estão explícitos nem no estudo de 1994 e nem no de 1995.

Por fim, como dito anteriormente, nem sempre a obediência às recomendações apontadas em Gunawardena (1995) e muito difundidas hoje em dia como, por exemplo, começar o fórum com apresentações pessoais e trocas

sociais, criar uma área para conversa social, desenvolver protocolo para as interações e a netiqueta, entre outras, garante que o grupo se sinta coeso.

Portanto, apesar dessas observações, acho acertada a conclusão final do estudo de que a percepção da CMC como um meio social será determinada pelo tipo de interação entre os participantes e o seu senso de comunidade e não pelas *affordances* do meio digital, posição que representa, no meu entender, um avanço em relação à *Teoria* de Short et al. (1976).

2.3.3.2.

A presença social segundo Gunawardena e Zittle (1997)

Dando continuidade aos estudos sobre a *presença social*, Gunawardena e Zittle (1997) procuraram medi-la pela perspectiva de um grupo de 50 alunos participando do *GlobalEd* em quatro universidades. Para tanto, utilizaram os *Indicadores de presença social* (Gunawardena, 1995) e construíram, também, uma *Escala de presença social*. Esta continha 61 afirmações para serem avaliadas em uma escala Likert de cinco pontos. Destas, as quatorze asserções reproduzidas no quadro 2.2 almejavam medir a *presença social* enquanto que as restantes mediam variáveis como *satisfação, habilidades técnicas, atitudes e experiência com relação a CMC, treinamento*, entre outras.

Quadro 2.2- Escala de *presença social*.

ESCALA DE PRESENÇA SOCIAL (Gunawardena e Zittle, 1997)

1. As mensagens no GlobalEd foram impessoais.
2. A CMC é um excelente meio para interação social.
3. Eu me senti confortável conversando através deste meio baseado em texto.
4. Eu me senti confortável me apresentando no *GlobalEd*.
5. As apresentações me possibilitaram formar um senso de comunidade
6. Eu me senti confortável participando das discussões no *GlobalEd*.
7. Os moderadores criaram um sentimento de comunidade on-line.
8. Os moderadores facilitaram as discussões no *GlobalEd*.
9. As discussões usando a CMC tendem a ser mais impessoais do que as face a face.
10. As discussões usando a CMC são mais impessoais do que as em áudio.
11. As discussões usando a CMC são mais impessoais do que a videoconferência.
12. Eu me senti confortável interagindo com outros participantes no fórum.
13. Eu senti que meu ponto de vista foi reconhecido por outros participantes no *GlobalEd*.
14. Eu consegui formar impressões individuais distintas de alguns participantes do *GlobalEd*., apesar de nos comunicarmos apenas via texto.

O estudo conclui que a *presença social* estaria associada à *satisfação do usuário*, definida como “valor da CMC em facilitar a aprendizagem para o aluno”, e que aqueles que perceberam um grau maior de *presença social* aumentaram a experiência sócio-emocional usando *emoticons* para expressar as pistas não-verbais ausentes no contexto baseado em texto (Gunawardena e Zittle, 1997, p. 9).

Entretanto, a relação entre os instrumentos e as observações feitas sobre a *presença social*, a exemplo do que aconteceu no estudo anterior (Gunawardena, 1995), não ficou clara. Observando os itens na *Escala de presença social*, é possível perceber uma mistura de fatores sob análise. Por exemplo, alguns itens enfocam a percepção dos sujeitos tomando como referência o contexto de pesquisa; em outros o foco é na atitude dos usuários para com a CMC em geral (itens. 2, 9, 10, 11), sendo que esta é comparada com as interações face a face, com as em áudio e com as em vídeo, de modo genérico. Em outros ainda, a avaliação recai sobre o desempenho dos moderadores. Por causa dessa abrangência de temas, um sujeito poderia avaliar a CMC como um meio excelente para a interação social (item 2) e ainda assim ter percebido as mensagens nesse fórum como impessoais (item 1) ou que o seu ponto de vista não foi reconhecido por outros participantes (item 13). Ainda assim, avaliando as mensagens como impessoais, ele poderia ter conseguido formar impressões sobre os participantes (item 14).

Portanto, acredito que os aspectos referentes às diferentes mídias deveriam ser separados dos comportamentos dos usuários do *fórum* em questão para uma observação mais precisa. Além disso, novamente as conclusões mais pertinentes parecem advir da observação das próprias mensagens e dos relatos dos alunos do que das escalas numéricas em si, que, para Kreijn et al. (2004, p.163), mediram muitos dos aspectos da sociabilidade e poucos aspectos da *presença social* e do espaço social. Esse fato contribuiu para que Tu e Yen (2006, p.88) afirmassem que esse instrumento ainda não era capaz de capturar uma percepção abrangente e completa da *presença social* por não considerar variáveis importantes como a privacidade e as relações sociais.

2.3.3.3.

A presença social segundo Tu (200a, 2002b e 2004)

A afirmação que encerra a seção anterior tem base nos estudos feitos em Tu (2002), que, por sua vez, discordou do uso da *Técnica de diferencial semântico* por acreditar que esta não era adequada para medir a percepção do usuário no que tange a *presença social* na CMC, definida por ele como “grau de sentimento, percepção e reação de estar conectado pela CMC a outra pessoa” (Tu 2002a; Tu e McIsaac, 2002, p.140).

Assim, o autor desenvolveu um questionário baseado em dois instrumentos existentes: um para medir *atitude* (Steinfeld, 1986) e um para medir *privacidade* (Witmer, 1997). O documento final, submetido a 310 professores, continha 17 asserções para medir a *presença social* e 13 para medir a *privacidade*, avaliadas em uma escala Likert de cinco pontos. Apesar de fazer uso de um instrumento similar ao de Gunawardena e Zittle (1997), o autor teve o cuidado de desmembrar as asserções sobre a *presença social* em cinco dimensões: (i) *contexto social*, que incluía orientação da tarefa, tópicos de discussão, processos sociais, relações sociais, etc., (ii) *comunicação on-line*, que incluía os atributos, a aplicação e percepção da linguagem usada *on-line* (habilidade com o teclado, expressividade, características da discussão, paralinguagem, *emoticons*, habilidades linguísticas, etc), (iii) *interatividade*, que dizia respeito às atividades colaborativas e *feedback*, (iv) *privacidade do sistema*, ou seja a segurança da tecnologia usada, e (v) *sentimento de privacidade*, ou seja, a percepção de quão privado era o uso da CMC. Os resultados apontaram uma correlação significativa entre a *presença social* e a *privacidade* e intercorrelações significantes entre todas as cinco dimensões.

No mesmo período, Tu (2002b) desenvolveu outro estudo mais abrangente com 43 usuários para medir a *presença social* em três ferramentas - *email*, *quadro de avisos* e *chat síncrono*, no qual, além do questionário, usou medidas qualitativas (conversa informal, entrevista, observação direta e análise de documentos). Como resultado, o estudo apontou que a *presença social* era maior no *email*, seguida do *chat* e do *quadro de avisos*. Para explicar esse resultado, considerado inesperado pelo autor, vários problemas com respeito ao *chat* e que degradaram a *presença social* foram discutidos no texto (assertividade excessiva

do tutor e de alguns alunos, confusão por ser uma conversa de muito para muitos e em múltiplos tópicos, além de problemas com a organização e facilitação da atividade). Assim, o estudo concluiu que a *presença social* era um construto mais complexo do que as pesquisas anteriores sugeriam e que o contexto teria um papel mais importante do que se pensou.

Ao revisar os estudos supracitados, Tu e Yen (2006, p.89) afirmaram que o questionário resolveu muitas das deficiências encontradas nos instrumentos anteriores visto que ele mediu variáveis mais abrangentes da *presença social*. Contudo, os autores admitiram que o fator *privacidade* se correlacionou de modo inconsistente com os outros fatores de *presença social*, e que o estudo não mostrou como os fatores de *privacidade* deveriam ser analisados. Mesmo assim, Tu (2004) sugeriu que o questionário fosse usado como modelo para auto-avaliação por parte do aluno em cursos *on-line*. Segundo o autor, após o aluno completar o questionário, o tutor deve coletar as folhas de pontuação e trabalhar junto ao respondente interpretando os seus resultados e dando sugestões práticas para auxiliá-lo a melhorar a sua *presença social* no curso.

Dentre as sugestões, acho pertinente observar os aspectos que contemplam especificamente o comportamento linguístico que é esperado para que haja a sensação de se estar conectado a outra pessoa pela CMC. No quadro 2.3, reproduzi o conteúdo da seção do questionário (versão do professor/tutor) de Tu (2004) que diz respeito especificamente a *presença social*.

Quadro 2.3- Recorte do Questionário da *presença social* e da *privacidade*.

QUESTIONÁRIO DA <i>PRESENÇA SOCIAL</i> (Tu, 2004)	
ITEM AVALIADO NO QUESTIONÁRIO	DICAS PARA O ALUNO COM BAIXO SCORE NO ITEM EM PAUTA
1- As mensagens usando a CMC transmitem sentimento e emoção.	Use <i>emoticons</i> e paralinguagem ⁶ para expressar sentimento.
2-A linguagem que as pessoas usam para se expressar na comunicação <i>on-line</i> é estimulante.	Empregue um tom mais excitante para expressar sentimento como “É bom ter notícias suas!”, “Que boas notícias!”, “Maravilhoso!”.
3-Não é difícil expressar o que eu quero dizer através da CMC.	Seja mais descritivo e dê tempo para comunicar porque a CMC requer mais tempo para expressar sentimentos.
4-A linguagem usada para se expressar <i>on-line</i> faz sentido.	Use palavras simples para expressar sentido ao invés de palavras complicadas.
5-A linguagem usada para se expressar <i>on-line</i> é facilmente entendida.	Sempre peça esclarecimento de modo educado.
6-Minhas relações profissionais com outros participantes com os quais me comunico são como de amigos íntimos.	Se abra para compartilhar informações pessoais de modo apropriado com os outros para construir relações sociais positivas.

Sobre as asserções, entendo que elas contextualizam de certa forma o que Gunawardena (1995) e Gunawardena e Zittle (1997) já haviam proposto em seus instrumentos como indicadores de *presença*. Para ilustrar meu pensamento, elaborei o quadro 2.4, no qual apresento a correlação entre alguns itens selecionados dos dois instrumentos ora avaliados. Observemos:

Quadro 2.4 - Comparativo de Tu (2004) e Gunawardena (1995)

QUESTIONÁRIO DE <i>PRESENÇA SOCIAL</i> E <i>PRIVACIDADE</i> EM TU (2002)	INDICADORES DE <i>PRESENÇA SOCIAL</i> EM GUNAWARDENA (1995)
1- As mensagens usando a CMC transmitem sentimento e emoção.	→ Pessoal/impessoal (1995)
2-A linguagem que as pessoas usam para se expressar na comunicação <i>on-line</i> é estimulante.	→ Estimulante/ desestimulante (1995)
3-Não é difícil expressar o que eu quero dizer através da CMC. 5-A linguagem usada para se expressar <i>on-line</i> é facilmente entendida.	→ Fácil/difícil (1995)

Além dessa possibilidade de correlacionar os itens nos dois estudos (*cf.* quadro 2.4), sobre TU (2004), destaco ainda que o *item 6* no quadro 2.3 parece esperar do aluno um comportamento que nem mesmo nos contextos presenciais é

⁶ O autor parece se referir ao uso de acrônimos, pois dá como exemplo BTW (*by the way*) e ASAP (*as soon as possible*).

regra, muito menos nos cursos *on-line*, nos quais as pessoas geralmente mantêm contato somente durante o período do mesmo.

Sobre as dicas referentes às asserções no quadro 2.3, a lista apresenta características já discutidas da CMC como o uso de *emoticons* e a adoção de alguns comportamentos que podem gerar uma maior *proximidade* nas interações em geral tais como usar palavras simples, pedir esclarecimento educadamente, etc. A essas dicas, podemos acrescentar ainda a sugestão de que os alunos e tutores compartilhem histórias e experiências pessoais, usem humor, que os tutores chamem os alunos pelo nome e dêem opções de formas para que estes se dirijam ao instrutor (Aragon, 2003).

Sobre esse assunto, acho relevante apontar que essas sugestões parecem não estar vinculadas diretamente aos instrumentos de pesquisa elaborados para medir a *presença social*, mas sim, pautadas no bom senso e no que sabemos sobre a comunicação escrita *on-line*, a partir das Análises de conteúdo das mensagens já realizadas em estudos anteriores. Portanto, a pesquisa de Tu (2002) parecer ter contribuído para mostrar que a sensação de se estar conectado pelo texto escrito irá depender de uma série de fatores técnicos, psicológicos e sociais e não só da dimensão da mídia, como afirmavam Short et al. (1976), ou da forma de condução da experiência, como mostraram Gunawardena (1995) e Gunawardena e Zittle (1997).

2.3.3.4.

A *presença social* segundo Rourke et al. (1999)

Apesar de todos os pontos positivos dos estudos ora resenhados, segundo Lowenthal (2009), a definição de *presença social* que tem sido mais adotada nos contextos de EaD se baseia no conceito de *Comunidade de investigação* (CI) proposto por Garrison et al. (2000). Este situa a aprendizagem em *fóruns de discussão* na interseção de três tipos de *presença*:

- (i) a *presença do ensino*, relativa à elaboração, facilitação e direcionamento dos processos sociais e cognitivos para promover aprendizagem que faça sentido para o aprendiz e que valha a pena do ponto de vista pedagógico;
- (ii) a *presença cognitiva*, relativa ao potencial dos participantes para construir significado através da comunicação reflexiva e sustentada, e

(iii) a *presença social*, relativa à habilidade do participante de projetar suas características pessoais na comunidade.

Talvez a razão principal para que o modelo proposto por Garrison et. al. (2000) seja amplamente adotado esteja no provimento de orientações metodológicas para medir cada *presença* na *comunidade de investigação* (Arbaugh et al., 2008, p.134). Para tanto, a primeira *presença* que requereu uma definição mais precisa e rigor operacional foi justamente a *presença social* (Arbaugh et. al., 2008, p.134), que é considerada um elemento-chave para estabelecer uma *comunidade de investigação* forte (Melrose, 2009, p.1212).

Inicialmente definida de modo mais específico e complexo do que nos estudos anteriores, a *presença social* faz referência à

habilidade dos alunos de se projetarem social e emocionalmente em uma comunidade de investigação para dar apoio aos objetivos cognitivos e afetivos da aprendizagem. A *presença social* apóia os objetivos cognitivos através de sua habilidade de instigar e sustentar o pensamento crítico. Ela apóia os objetivos afetivos tornando as interações atraentes e intrinsecamente recompensadoras, o que leva a uma maior integração acadêmica, social e institucional. O resultado é uma maior persistência e mais alunos concluindo o curso (Rourke et al., 1999, n.p.).

A sua importância primária é dar suporte para a *presença cognitiva*, facilitando indiretamente o processo de pensamento crítico na *comunidade*. No entanto, quando há objetivos afetivos, ou seja, quando é necessário que os participantes achem a interação no grupo agradável e pessoalmente recompensadora, a *presença social* é um contribuinte direto para o sucesso da experiência educacional (Garrison et. al., 2000, p.89) porque, sem ela, os participantes podem não se sentir confortáveis ou seguros o suficiente para expressar desacordo, compartilhar opiniões, explorar diferenças ou aceitar ajuda dos colegas e do tutor (Melrose, 2009, p.1212).

De uma perspectiva metodológica, três categorias de *presença social*, derivadas de ocorrências de palavras-chave identificadas a partir da análise de mensagens em fóruns educacionais, são usadas para operacionalizar o conceito. São elas: (i) a *comunicação aberta*, (ii) a *coesão do grupo* e (iii) a *expressão emocional* (Arbaugh et al., 2008, p.134). De acordo com o mapa conceitual desenvolvido por van Schie (s.d), a *comunicação aberta* tem a ver com o

sentimento de segurança para se expressar sem correr grandes riscos de ser ridicularizado ou de sofrer retaliação por parte dos outros participantes. Tem a ver, também, com o sentimento de se estar em um espaço realmente seu, fator este que se relaciona ao mesmo tempo com a *coesão do grupo*. Esta, por sua vez, também abriga o *estilo pessoal de escrita*, que tem a ver com o desenvolvimento de uma identidade ou voz *on-line*. O *estilo* também está relacionado com a *expressão emocional*, uma vez que a *presença social*, com seu foco na livre expressão da natureza do sujeito, é dependente da habilidade do aprendiz de criar um sentido de identidade, o que se dará pela escrita. Para que essa projeção seja possível, é necessário que o foco do aprendiz seja direcionado para tópicos e tarefas de seu real interesse. Ainda relacionados à expressão emocional, encontramos os seguintes fatores contribuintes: a *permanência*, a *responsabilidade pessoal* e o *controle sobre o conteúdo da escrita*.

Pela sua importância para a EaD, os pesquisadores que propuseram o modelo de *Comunidade de investigação* procuraram desenvolver um construto que pudesse avaliar a densidade da *presença social* para determinar se intervenções pedagógicas tais como a aprendizagem colaborativa, a presença de palestrantes convidados ou o uso de diferentes tipos de recompensa pela participação a afetariam. Esse também permitiria a exploração da relação hipotética entre as três *presenças* e outros indicadores de participação, de atitude, e de aprendizagem. Sendo assim, Rourke et al. (1999⁷) renomearam os índices de comportamento que compunham as três categorias de *presença social* em Garrison et al. (2000). A partir desse trabalho, foram identificados doze indicadores de *presença social*, distribuídos em três categorias: *Afetiva*, *Interativa* e *Coesiva*, ilustradas no quadro 2.5.

⁷ Apesar de o texto ser de 1999, ele já faz referência ao texto de Garrison et al. (2000), ainda no prelo.

Quadro 2.5- *Presença social* segundo o modelo de *Comunidade de Investigação*

PRESENÇA SOCIAL NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO (Rourke et al., 1999 & Garrison, 2000)		
ÍNDICES DE COMPORTAMENTO (Garrison et. al., 2000)	TIPO DE PRESENÇA SOCIAL (Rourke et al. 1999)	ESTRATÉGIAS IDENTIFICADAS
Expressões de emoção	Afetiva	expressar emoção, usar humor, e prover uma auto-revelação do participante.
Comunicação aberta	Interativa	continuar uma discussão, citar de outra mensagem, referir explicitamente a outras mensagens, perguntar, parabenizar, apreciar e concordar.
Coesão do grupo	Coesiva	Usar vocativo, dirigir-se ao grupo usando pronomes inclusivos, saudações e linguagem fática.

Para testar o instrumento, procederam a uma análise de conteúdo de 90 mensagens trocadas em dois *fóruns* em cursos de pós-graduação nos Estados Unidos, totalizando um corpus de 30.000 palavras. A conclusão foi que apesar de dois indicadores que são tidos como importantes (*expressão de emoção* e *humor*) não terem conseguido níveis aceitáveis de confiabilidade, o instrumento pareceu alcançar o seu objetivo. No entanto, não ficou claro se todos os doze indicadores deveriam ter o mesmo peso, tanto é que Arbaugh et al. (2008) admitem que talvez precisem ser revistos

Essa abordagem parece ser um avanço em relação as outras aqui resenhadas, pois buscou-se observar comportamentos usados pelos alunos para se projetarem como pessoais reais e não somente perguntar aos participantes as suas percepções sobre a *presença social*. Além disso, o instrumento trabalhou com uma análise qualitativa da *presença social* ao invés de buscar medi-la com escalas numéricas, como feito anteriormente. É interessante notar, também, que o instrumento trabalhou em cima dos comportamentos linguísticos e interacionais que foram discutidos quando da apresentação das características da CMC neste capítulo, alguns dos quais Tu (2004) e Aragon (2003) sugerem como boas práticas para aumentar a sensação de *presença social*.

2.3.3.5.

A presença social na atualidade e uma nova proposta

Com o passar do tempo, mais pesquisas sobre a presença social em contextos pedagógicos foram sendo desenvolvidas no âmbito do modelo de *Comunidade de investigação*, sendo que, das três *presenças*, a *social* foi a que mais evoluiu. Segundo Garrison (2009, p. 352), a definição original era, em sua maior parte, um construto sócio-emocional e não refletia toda a complexidade do conceito para estabelecer uma comunidade educacional, além de não estabelecer uma relação com a sobreposição das duas outras *presenças* de modo adequado. Portanto, esta passou por refinamentos que geraram as seguintes definições:

- habilidade dos alunos de demonstrarem as suas emoções e de interagirem socialmente de modo a serem percebidos como “pessoais reais” (Garrison, 2007).
- habilidade do participante em se identificar com a comunidade, se comunicar com propósito em um ambiente de confiança e desenvolver relações interpessoais por meio de projeções da sua personalidade (Garrison, 2010).

Ao observar essas novas definições, percebe-se que a primeira parece remeter àquela proposta inicialmente por Gunawardena (1995)⁸ e que a segunda parece descrever os tipos de comportamento esperados para que haja *presença social*.

Tendo em vista os meus interesses de pesquisa, que não contemplam nem medir o grau de *presença social*, nem traçar um paralelo entre a *presença social* e as demais *presenças*, e tampouco verificar o seu efeito sobre a aprendizagem, acredito que a orientação sócio-emocional da definição inicial proposta por Rourke et al. (1999) seja ainda o melhor ponto de partida, de acordo com o meu objetivo, exposto no capítulo introdutório desta tese. Portanto, para nortear meu trabalho, proponho a seguinte definição de *presença social*:

⁸ Grau pelo qual as pessoas são percebidas como reais na CMC.

Comportamentos relativos à interação nas ferramentas de CMC em um ambiente virtual de aprendizagem; comportamentos estes instanciados nas escolhas linguísticas dos sujeitos, e que indicam uma projeção destes no evento pedagógico. Essa *projeção abarca a realização da representação do eu* (Goffman, 1963, p.17) e da *co-presença* (Goffman, 1959/2009) *mediada*, além das expressões de *ATITUDE* (*Afeto, Julgamento e Apreciação*) e *ENGAJAMENTO* (Martin, 2000) no ambiente em estudo.

Para chegar aos índices que possibilitem identificar e codificar esses comportamentos linguísticos, e, assim, propor um modelo teórico-metodológico de análise, parto das características já apontadas sobre a interação por meio da CMC e difundidas nos estudos ora resenhados.

Sobre a validade desse tipo de procedimento, Lowenthal (2010, p. 20) afirma que qualquer instrumento multifacetado para medir a *presença social* será provavelmente influenciado pelos trabalhos de Gunawardena e Zittle (1997), Rourke et et al. (1999) e/ou Tu (2002b). No entanto, ressalto que não é objetivo desta tese elaborar escalas, ainda que essas estejam sendo retomadas pelos próprios estudiosos da CI. A título de ilustração, destaco o *Questionário da comunidade de investigação* (Arbaugh et. 2008), extensivamente aplicado nos estudos sobre CI desde a sua elaboração (Garrison, 2010). Sobre essa tendência, Garrison (2010) afirma que há necessidade de estudos quantitativos sobre as *presenças*, pois que já foram muito avaliadas do ponto de vista qualitativo. A mim parece que Garrison e colaboradores estão a fazer o caminho inverso. Em uma análise que fiz do questionário em Arbaugh et al. (2008), percebi que esse é muitíssimo parecido com a *Escala de presença social* (Gunawardena e Zittle, 1997), a qual nenhuma menção tem sido feita nos trabalhos do grupo.

Para embasar minha asserção, preparei o quadro 2.6, no qual apresento uma correlação entre ambos os instrumentos, mantendo a numeração original presente em cada um deles.

Quadro 2.6- Comparativo: Arbaugh et. al. (2008) x Gunawardena e Zittle (1997).

COMPARATIVO DE ASSERTÇÕES PARA A COLETA DE DADOS (Arbaugh et al. 2008 & Gunawardena e Zittle, 1997)	
PESQUISA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO PRESENÇA SOCIAL (Arbaugh et al. 2008)	ESCALA DE PRESENÇA SOCIAL (Gunawardena e Zittle, 1997)
<p>Expressão Afetiva</p> <p>Q14. Conhecer os participantes me fez sentir pertencendo ao grupo. →</p> <p>Q15. Eu consegui formar uma impressão distinta de alguns participantes do curso. →</p> <p>Q16. A comunicação <i>on-line</i> ou baseada na <i>Web</i> é um meio excelente para a interação social. →</p>	<p>5. As apresentações me possibilitaram formar um senso de comunidade</p> <p>14. Eu consegui formar impressões distintas de alguns participantes do <i>GlobalEd.</i>, apesar de nos comunicarmos apenas via texto.</p> <p>2. A CMC é um excelente meio para interação social.</p>
<p>Comunicação aberta</p> <p>Q17. Eu me senti confortável conversando pelo meio <i>on-line</i>. →</p> <p>Q18. Eu me senti confortável participando das discussões do curso. →</p> <p>Q19. Eu me senti confortável interagindo com outros participantes. →</p>	<p>3. Eu me senti confortável conversando através deste meio baseado em texto.</p> <p>6. Eu me senti confortável participando das discussões no <i>GlobalEd.</i></p> <p>12. Eu me senti confortável interagindo com outros participantes no fórum.</p>
<p>Coesão do grupo</p> <p>Q20. Eu me senti confortável discordando de outros participantes e mantive meu senso de confiança. →</p> <p>Q21. Eu senti que meu ponto de vista foi levando em conta por outros participantes. →</p> <p>Q22. As discussões <i>on-line</i> me ajudaram a desenvolver um senso de colaboração</p>	<p>13. Eu senti que meu ponto de vista foi reconhecido por outros participantes no <i>GlobalEd.</i></p>

O único avanço, no meu entender é que no questionário atual os itens foram separados de acordo com a *presença* a qual eles fazem menção, o que nos dá uma lista de comportamentos sócio-emocionais esperados. Esses itens podem servir de base para buscar no *corpus* os elementos linguísticos que constroem a experiência sócio-emocional do sujeito no ambiente *on-line*.

Deste modo, deixo claro que meu interesse na *presença social* é chegar a uma proposta analítica que torne possível verificar comportamentos que dizem respeito à linguagem, visto que no contexto *on-line*, quando poucos canais de comunicação afetiva estão disponíveis para transmitir *proximidade* através de pistas vocais e não-verbais, os participantes aumentam seu comportamento de *proximidade verbal* até o ponto necessário para preservar um sentimento de *presença* (Swan, 2001).

Para tanto, faz-se necessário o uso de um arcabouço teórico que contemple a linguagem a partir de seus aspectos funcionais. Pensando nessa questão, proponho identificar esses índices, do ponto de vista do discurso, a partir dos conceitos teóricos desenvolvidos pela Linguística Sistêmico-Funcional, especialmente no que tange a *Teoria da Valoração*, os quais serão apresentados no capítulo 3, e das contribuições dos estudos de gênero no paradigma funcionalista, apresentadas no capítulo 4.