

Introdução

O termo *tecnologia*, no contexto pedagógico, geralmente nos remete aos objetos que têm como função realizar a mediação entre o conhecimento e o aprendiz (Belloni, 1999, p.55) tais como o livro e, mais recentemente, o computador. Porém, Chaves (1999), ao adotar uma visão ampla do termo, afirma que, do ponto de vista histórico, a primeira tecnologia que afetou profundamente a educação foi a linguagem, pois

(A) pesar de ser possível, dentro de limites, falar em educação através de interações não-verbais, é forçoso reconhecer que, sem a linguagem, que apareceu primeiro como fala, depois como escrita, não haveria educação como a entendemos hoje (Chaves, 1999, n.p).

Essa asserção ganha maior destaque ao pensarmos na modalidade de Educação a distância¹ (EaD) conhecida por ensino *on-line* e que tem como base preceitos sociointeracionistas. Nela, a linguagem não só disponibiliza os conteúdos pedagógicos, mas também é, na maioria das vezes, o único recurso para “corporificar” o aprendiz virtual, de quem é esperado um tipo de comportamento que contribua para a co-construção do conhecimento pelo grupo.

Assim sendo, a aprendizagem no ambiente virtual sociointeracionista gira em torno da negociação social - processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções de conhecimento em diálogos colaborativos com outros indivíduos (Sousa e Fino, 2001, p.378). Idealmente, esses diálogos se estabelecem na troca de mensagens escritas e assíncronas, por meio de ferramentas interativas de comunicação tais como o *email*, as *listas* e *fóruns de discussão* e, com menor frequência, de modo síncrono, nas *salas de chat* (Nipper, 1989, p. 64). Estas tornam a comunicação rápida e eficaz, seja ela individual (entre tutor/aluno e

¹ Na expressão educação a distância, pode-se ou não usar a crase, pois ela é facultativa neste caso, sendo obrigatória somente quando define-se a distância, por exemplo: à distância de três metros (Nunes, 93/94, n.p.). Nesta tese, seguirei a tendência adotada pelos autores aqui resenhados de apresentar a expressão não craseada.

aluno/aluno) ou em grupo, e valorizam o componente social da construção do conhecimento (Gomes, 2003, p.146).

Contudo, nem sempre esse cenário colaborativo ideal se instala nos cursos *on-line*. Às vezes, um espaço virtual como o *fórum de discussão* gera um monólogo associal ao invés de um diálogo, pois, como bem observa Moran (1991, p.51-53), há casos em que todos estão escrevendo simultaneamente e ninguém está lendo e respondendo muito, ou seja, não escutando tanto quanto fariam em uma conversa face a face. Esse comportamento faz com o aprendiz se sinta falando para as paredes, “solitário e não ouvido”, além de gerar um volume de textos que excede a capacidade de leitura e de resposta dos participantes, os sobrecarregando.

Sem as pistas-não verbais (olhar, gestos, paralinguagem) que ajudam a nos mostrar se o interlocutor está conosco, ou não, e a levar a diante as interações em contextos presenciais, cabem aos candidatos a aprendizes virtuais duas alternativas: (i) caso já façam uso da linguagem na rede, adaptem as suas experiências bem-sucedidas com os gêneros digitais em interação não-pedagógicas para a situação de aprendizagem que se apresenta, ou (ii) caso sejam novatos, desenvolverem novas práticas discursivas, a partir dos gêneros dialógicos bem estabelecidos que formam a base da *comunicação mediada por computador* (CMC) como a carta, o bilhete e a conversa, e da observação das convenções linguísticas que os membros mais experientes adotam no contexto digital. Em ambos os casos, a utilização da linguagem digital com certo desembaraço é fator crucial para dar conta da construção de uma imagem positiva de cada participante perante o grupo, e que convide para a interação, estabelecendo, assim, relações sociais com os seus pares no ambiente virtual de aprendizagem baseado na rede.

Esse domínio dos gêneros digitais (ditos “emergentes”) representa, ao mesmo tempo, um norte para alcançarmos nossos propósitos comunicativos nos cursos *on-line*, mas, também se coloca como um desafio, pois nunca antes a escrita foi usada como suporte primário para a interação em grupos (Feenberg, 1989, p.36).

Nessas poucas décadas de existência, os gêneros digitais vêm se organizando para atender às necessidades de uma sociedade que vive uma relação entre tempo, proximidade física e interação humana que é distinta daquela que a tem dominado desde tempos imemoriais. Assim, ainda estamos no processo de

entender como as mudanças no modo pelo qual nos comunicamos e nos relacionamos nos contextos virtuais por meio dos gêneros emergentes estão se refletindo, também, nesse novo espaço pedagógico que é a sala de aula *on-line*.

Refletindo sobre essas questões, em especial sobre o efeito da linguagem para a construção das relações entre pessoas que só se conhecem por meio da rede, comecei a avaliar as minhas próprias experiências como tutora em um curso de inglês *on-line*, função que desempenho desde 2005, e como aprendiz virtual, posição na qual me encontrei diversas vezes desde então. Em alguns casos, houve realmente o estabelecimento do cenário ideal descrito no início deste capítulo. Como exemplo, cito minha participação como aluna em um curso para formação de tutores no qual eu e outros colegas concluimos que estávamos ficando “viciados” nos fóruns do curso, tal era o nosso desejo de nos fazermos presente e atuantes no grupo. Em outro, de cunho acadêmico, no entanto, a minha sensação foi de distanciamento e de falta de desejo de postar mensagens, apesar de eu ter de realizar um volume grande de tarefas escritas que, obrigatoriamente, deveriam ser redigidas em grupo.

Foi então que tive uma experiência como aluna *on-line* que me motivou a desenvolver esta tese.

Em 2008, me inscrevi em um curso de dez semanas, ministrado totalmente a distância, e cuja proposta era ensinar aos participantes, professores de idiomas, como elaborar atividades para o ensino digital de línguas. Para tanto, o curso utilizava as ferramentas de comunicação e de gerenciamento de aprendizagem disponibilizadas na plataforma *TelEduc*, com a qual eu já estava familiarizada. Esse ambiente virtual de aprendizagem (AVA) funciona como uma sala de aula, na qual os participantes têm acesso aos materiais didáticos (textos e atividades digitais), discutem os temas das aulas nos *fóruns de discussão*, apresentam as suas tarefas nos *portfólios* particulares, e dão e recebem *feedback* sobre os trabalhos uns dos outros nessa mesma ferramenta.

Logo nas primeiras semanas, senti que havia se estabelecido uma atmosfera de colaboração entre os membros do grupo, na qual as pessoas pareciam estar motivadas e dialogando umas com as outras, compartilhando experiências, pedindo e dando ajuda e trabalhando para o sucesso da aprendizagem de todos. Enfim, parecia haver uma “química” muito boa entre o

grupo. Essa sensação me motivou a pesquisar esse contexto em particular, a partir dos seguintes questionamentos preliminares:

(i) O que estava acontecendo, do ponto de vista linguístico, que fazia com que eu me sentisse pertencendo a uma comunidade acolhedora, participativa e colaborativa?

(ii) O que diferenciava este curso dos outros que eu já tinha feito, no mesmo ambiente de aprendizagem e com a mesma dinâmica, basicamente, mas que não despertaram o mesmo sentimento em mim?

(iii) Por que as nossas trocas eram tão espontâneas enquanto que em outras experiências que tive as interações pareciam não fluir tão bem, ou era necessária a intervenção do tutor para que elas ocorressem?

Ao buscar na literatura sobre EaD subsídios para entender melhor essas minhas questões iniciais, encontrei no conceito de *Presença social*, proposto por Rourke et al. (1999), uma definição que parecia se encaixar no que estava ocorrendo naquele momento do curso.

Segundo os autores, a *presença social* diz respeito à

habilidade dos alunos de se projetarem social e emocionalmente em uma comunidade para dar apoio aos objetivos cognitivos e afetivos da aprendizagem, instigando, sustentando e dando suporte ao pensamento crítico e tornando as interações atraentes, engajadoras e intrinsecamente recompensadoras (Rourke et al., 1999, n.p.)

Como resultado desse tipo de comportamento, há uma maior integração acadêmica, social e institucional entre os membros do grupo.

Contudo, ao procurar estudos empíricos que tratassem da *presença social*, descobri que, além de haver outras definições para o mesmo termo, poucos estudos a operacionalizam em partes observáveis e mensuráveis (Lowental, 2009, p.1903), e que a maioria das pesquisas se baseia apenas em resultados de questionários de escala bipolar de itens de diferenciais semânticos, por meio dos quais os alunos avaliam subjetivamente a presença do outro no curso, conforme mostra o *Compêndio de medidas da presença social*, organizado por van Baren e IJsselsteijn (2004).

Portanto, considero essa informação sobre as pesquisas um dado relevante e que aponta a necessidade de uma maior produção de conhecimento na área por

duas razões. Primeiro, a EaD *on-line* está em franca expansão (Garrison, 2001) para atender a crescente necessidade de formação continuada, pois “a relação intensa com a aprendizagem, a transmissão, e a produção de conhecimentos agora dizem respeito à massa de pessoas em suas vidas cotidianas e seus trabalhos, e não somente às elites” (Levy, 1999, p. 173). Segundo, com a proliferação dos cursos *on-line*, a *presença social* como construto será ainda mais importante (Lowenthal, 2009, p. 1902) porque a capacidade de os sujeitos se projetarem visando ao sucesso das interações e a co-construção do conhecimento é um fator crucial para a aprendizagem virtual nos moldes sociointeracionistas. Por conseguinte, o entendimento de como essas projeções se manifestam e contribuem para o andamento do curso pode auxiliar no monitoramento dos aspectos sociais da aprendizagem *on-line* em um dado contexto.

Acrescento, ainda, que essa produção de conhecimento sobre a *presença social* deve ser realizada no viés dos estudos linguísticos em contextos pedagógicos, levando-se em conta que, segundo Lapadat (2007, n.p.) as pesquisas sobre os padrões do discurso *on-line* para prover evidências empíricas da natureza das construções de significado e das relações sociais nos ambientes virtuais compõem um campo investigativo promissor. Isto porque, como afirma Baron (2000, p. 18), devido à constante evolução das tecnologias de informação e comunicação, “estamos apenas começando a descobrir quais efeitos o ciberespaço está causando em nós como leitores e escritores”.

Portanto, uma tese na área de Estudos da linguagem que se proponha a trazer contribuições para o campo em tela vem ao encontro das necessidades daqueles envolvidos com a EaD *on-line*, sejam eles os profissionais responsáveis por estimular e gerenciar a qualidade das interações construídas entre sujeitos virtuais, sejam eles os aprendizes que desejam entender melhor o seu papel para o sucesso do grupo.

Dito isso, apresento esta tese, que caracterizo como um estudo de caso de cunho interpretativista, baseado em ferramentas da Análise do discurso e com enfoque Funcionalista (Halliday, 1994), e que tem como proposta trazer um modelo de análise de conteúdo que possibilite investigar o papel da linguagem para o estabelecimento da *presença social* e a consequente formação de um grupo orientado para um objetivo comum em um curso *on-line*.

Para tanto, elegi como contexto de pesquisa o curso de extensão *on-line* para professores de idiomas do qual participei em 2008, descrito nesta introdução, tomando como objeto de estudo a produção linguística de treze participantes, em três ferramentas na plataforma *TelEduc*: (i) *perfil*, na qual cada participante se apresenta ao grupo, (ii) *fórum de discussão*, na qual por meio de troca de mensagens os assuntos do curso são discutidos, e (iii) *portfólio*, na qual os trabalhos desenvolvidos pelos participantes são compartilhados e comentados por todos.²

Além disso, coletei informações por meio de dois questionários *on-line* e uma entrevista por *email* procurando saber a percepção de cada sujeito a cerca do seu comportamento no curso em dois momentos: na sua metade (5ª semana) e ao seu final.

Com esses dados em mãos, e partindo do princípio de que, conforme relatei anteriormente, as minhas percepções sobre o curso me levavam a crer que havia naquele contexto pedagógico algo que se assemelhava a *presença social*, proponho a seguinte questão central de pesquisa:

Tomando por norte um enfoque funcionalista da linguagem (Halliday, 1994), quais são os elementos linguísticos que estabelecem a *presença social* em um curso de formação continuada para professores de idiomas ministrado totalmente a distância na plataforma *TelEduc*?

Para buscar responder a essa pergunta, o trabalho de pesquisa que ora apresento se desenvolve em onze capítulos, da seguinte forma.

O capítulo 2 enfoca a *comunicação mediada por computador* (CMC) e discute alguns aspectos que julgo mais relevantes para o estudo da linguagem no contexto virtual de aprendizagem. Dentre esses, destaco as principais características sócio-discursivas do *email* e dos *sistemas de conferência* (quadros de aviso, fóruns e listas de discussão), pois são a base da CMC e do ensino *on-line*

² As palavras *perfil*, *fórum de discussão* e *portfólio* virão grafadas em *itálico* quando se referirem ao espaço virtual/ ferramenta ou quando se referirem ao gênero textual de modo amplo. Nas outras situações, ou seja, para se referirem as amostras de textos produzidos por intermédio dessas ferramentas, serão grafadas de modo simples.

(Baron, 2000; Herring, 2003 e Crystal, 2001, entre outros). Apresento, também, dois conceitos propostos por Goffman (1959/2009; 1963) para explicar as interações face a face, mas que têm servido de base para muitos estudos sobre a *comunicação mediada por computador* (CMC). São eles: (i) a *co-presença*, que diz respeito à percepção de que não se está sozinho em um determinado espaço, e a *representação do eu*, que tem a ver com as revelações que fazemos a nosso respeito quando em contato com outras pessoas. Por fim, discuto uma seleção de diferentes *Teorias de presença social* (Short et al., 1976, Lea e Spears, 1992) até chegar no modelo proposto por Garrison et al. (1999). Baseada nessas reflexões, sugiro uma definição de *presença social* que possibilite realizar estudos pautados nos fenômenos linguísticos observados em um *corpus* digital coletado em um AVA.

No capítulo 3, apresento, em linhas gerais, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1994), cuja visão de linguagem perpassa este trabalho investigativo. Introduzo, também, a *Teoria da Valoração* (Martin, 2000) a qual oferece um arcabouço teórico que possibilita investigar, através do sistema *Atitude*, como os sujeitos utilizam o *Afeto*, o *Julgamento* e a *Apreciação* para, na interação, construir laços de solidariedade com os seus interlocutores e se representarem de modo positivo perante o grupo.

Como todos os usos da linguagem são dependentes do contexto sócio-histórico e cultural nos quais ocorrem, o capítulo 4 discorre sobre a noção de gêneros do discurso, segundo uma visão funcional, a qual leva em conta não só os seus aspectos formais e estruturais, mas também as conexões entre *Campo*, *Modo* e *Relação* (Halliday e Hasan, 1989), no estabelecimento da *Configuração de Contextual* (CC) e o propósito das trocas comunicativas sob investigação. Essa três variáveis são o ponto de partida para a organização dos estudos propostos nesta tese.

Estabelecido o arcabouço teórico que orienta esta tese, o capítulo 5 descreve a plataforma *TelEduc*, enfocando as ferramentas de comunicação que possibilitaram as trocas comunicativas entre os participantes deste estudo. A seguir, descreve os instrumentos para a coleta de dados, bem como o processo de compilação do *corpus*, traçando, por fim, um perfil dos participantes deste estudo.

O capítulo 6 inicia pela apresentação das perguntas de pesquisa, as quais almejam prover insumos para a discussão da questão central desta tese. A partir

destas, apresento uma proposta teórico-metodológica, resultante da aplicação de conceitos discutidos nos capítulos 2, 3 e 4 a um estudo preliminar do *corpus*, para investigar, de modo abrangente, os comportamentos linguísticos associados à *presença social* nas variáveis *Campo*, *Modo* e *Relação*. Esta etapa da pesquisa possibilita, portanto, depreender todas as categorias de análise, bem como conceituar e nomear os elementos que se fazem necessários para o tratamento do *corpus*.

O capítulo 7 complementa a proposta teórico-metodológica descrevendo as ações sociais realizadas no contexto de pesquisa e mapeando as suas ocorrências nas ferramentas *perfil*, *fórum* e *portfólio*, tomando por base um estudo da variável *Campo*. Este tem por objetivo compreender como essas ações se distribuem e se combinam ao longo das dez semanas do curso. A partir desse entendimento, é possível iniciar um exame das ocorrências dos elementos que contribuem para o estabelecimento da *presença social* em cada uma dessas ações sociais, ou *Campos*.

Destarte, o capítulo 8 enfoca as escolhas linguísticas instanciadas na elaboração do *perfil*, primeira ação social na qual os participantes se engajam. Por meio do estudo das funções discursivas, descritas no capítulo 6, teço considerações sobre o papel dessa ferramenta para a *co-presença* e a *representação do eu* no curso que motivou essa pesquisa.

No capítulo 9, temos uma apreciação do material linguístico produzido pelos participantes deste estudo nas ferramentas *fórum de discussão* e *portfólio*, tomando como referência a observação da variável *Modo*. Esta visa a entender como as escolhas linguísticas tornam explícita a percepção do aluno de que há outros colegas presentes naquele mesmo espaço de interação.

No capítulo 10, essas mesmas ferramentas são examinadas a partir de três funções discursivas recorrentes e que perpassam as ações sociais encontradas nesses espaços, a saber: *identificar-se com o outro*, *questionar*, e *perguntar*. Desta forma, pretende-se tecer considerações sobre a *presença social* em ambos os espaços.

Por fim, no capítulo 11, apresento as minhas reflexões finais, nas quais retomo os pontos mais relevantes desta tese, e avalio as suas contribuições para os estudos da linguagem que se ocupam em entender a *comunicação mediada por computador* (CMC) em ambientes virtuais de aprendizagem formal (AVAs).

Proponho, também, encaminhamentos para dar continuidade à investigação iniciada com esta pesquisa.