



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ANDREIA TUROLO DA SILVA

***AFFORDANCES* E RESTRIÇÕES NA INTERAÇÃO INTERPESSOAL
ESCRITA ONLINE DURANTE A
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**FORTALEZA
2015**

ANDREIA TUROLO DA SILVA

***AFFORDANCES* E RESTRIÇÕES NA INTERAÇÃO INTERPESSOAL
ESCRITA ONLINE DURANTE A
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Tese apresentada ao Curso de Doutorado do
Programa de Pós-Graduação em Linguística do
Departamento de Letras Vernáculas da Universidade
Federal do Ceará como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutora em Linguística.**

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientador: Júlio Araújo

Co-orientadora: Agneta Svalberg

**FORTALEZA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S578a Silva, Andreia Turolo da.
Affordances e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira / Andreia Turolo da Silva. – 2015.
342 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese(doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Linguística aplicada.
Orientação: Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo.
Coorientação: Profa. Dra. Agneta Svalberg.
- 1.1.Interação homem-máquina – Ceará. 2.Comunicação interpessoal – Processamento de dados.
3.Comunicação escrita – Processamento de dados. 4.Ambientes virtuais compartilhados – Ceará.
5.Interlíngua(Aprendizagem de línguas). 6.Ensino à distância – Ceará. 7.Língua inglesa – Ensino auxiliado por computador para falantes de português. I.Título.

BANCA EXAMINADORA

Araújo

Prof. Dr. Júlio César Araújo (PPGL-UFC)
PRESIDENTE-ORIENTADOR

Complimentar

Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva (PosLin-UFGM)
1ª. EXAMINADORA

Antonia Dilamar Araújo

Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo (PosLa-UECE)
2ª. EXAMINADORA

Maria da Glória Guará Tavares

Profa. Dra. Maria da Glória Guará Tavares (POET-UFC)
3ª. EXAMINADORA

Gládia Maria Cabral Borges

Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (PPGL-UFC)
4ª. EXAMINADORA

Tese defendida e aprovada em 09/12/2015.

*Dedico esta tese à Bernardete Biasi-Rodrigues,
minha querida amiga, mentora e anjo
que iluminou meus passos em toda esta trajetória.*

AGRADECIMENTOS

Ao Júlio Araújo, que me deu asas para alçar voos sem nunca me perder de vista; que orientou este trabalho com o afeto, a segurança e a precisão científica de um grande mestre.

À Agneta Svalberg, que acolheu o meu trabalho com entusiasmo contagiante e me ensinou a olhar os dados, e o mundo, à luz da teoria da complexidade.

À Vera Menezes e à Vlândia Borges, pela leitura cuidadosa, pelas contribuições e críticas valiosas nos momentos de qualificação da tese.

À banca examinadora, pela acolhida do convite para avaliação da tese e pela generosidade em oferecer críticas e contribuições especializadas.

Aos participantes da pesquisa, alunos e tutores, que abriram as suas portas para uma investigação sobre as suas rotinas de ensino/aprendizagem com receptividade.

Ao instituto UFC-Virtual, nas pessoas de Henrique Pequeno e Nídia Barone, sempre ágeis e receptivos às minhas solicitações.

Aos colegas do Departamento de Letras Estrangeiras, principalmente à Unidade Curricular de Inglês, pelo apoio, incentivo e compreensão sobre as minhas várias ausências.

Aos colegas do grupo de pesquisa HIPERGED e do Research Methods SG.

Aos meus pais, que mesmo longe estão sempre presentes apoiando as minhas escolhas, ajudando a superar dificuldades e celebrando as minhas vitórias.

À Jade Vogliotti, minha filha, minha amiga, meu sentido de vida.

Aos meus amigos que me apoiaram e compreenderam as minhas ausências.

Ao Andrew Adebowale, por toda ajuda, apoio e afeto.

À Fundação CAPES, pelo financiamento da pesquisa para cursar doutorado sanduíche no exterior.

RESUMO

Os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por meio da educação a distância vêm conquistando cada vez mais espaço tanto nas ofertas de cursos nessa modalidade, quanto nas agendas de pesquisa em linguística aplicada movidas pelo interesse em compreender como o contínuo avanço tecnológico e científico impactam as metodologias e as práticas de ensino e aprendizagem de línguas (PAIVA, 1999, 2010, 2011). Inserido nesse universo, o contexto desta pesquisa foi um curso de letras-inglês na modalidade a distância ofertado para pólos do interior do estado do Ceará. Devido às várias restrições tecnológicas e ambientais presentes nesse cenário, prevalecia a forma de interação interpessoal online no modo escrito dentro do ambiente virtual de aprendizagem pesquisado. A comunicação mediada pelo computador (CMC) escrita apresenta várias restrições aos interagentes devido ao modo visual reduzido. Por outro lado, a CMC escrita apresenta recursos diferenciados que ajudam a sustentar a interação e que podem favorecer a aprendizagem de línguas (WARSCHAUER, 1998; CHAPELLE, 2001, 2003; FELIX, 2003; WHITE, 2003; LEVY & STOCKWELL, 2006; LAMY & HAMPEL, 2007). Nesse âmbito, o objetivo principal desta pesquisa, caracterizada como qualitativa complexa (SILVERMAN, 2000), foi descrever os mecanismos de engajamento com *affordances* que ajudam a sustentar a interação interpessoal escrita em um ambiente virtual de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, especificamente nos fóruns de discussão e nos chats. A noção de *affordance*, oriunda da psicologia ecológica (GIBSON, 1986), foi discutida neste trabalho em três dimensões: (i) a ambiental, (ii) a tecnológica, estas duas a partir das contribuições de Lamy & Hampel (2007) e Rama et al. (2012), principalmente, e (iii) a linguística, associando a esta última uma teoria pragmática sobre pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982; GREENO, 1994). Buscando preservar a noção de *affordance* como uma ressonância do indivíduo com o que percebe como útil para agir no ambiente, que rompe com a dicotomia objetivo-subjetivo, a teoria da complexidade forneceu subsídios teórico-metodológicos para investigar as interações interpessoais escritas nos fóruns e nos chats como sistemas adaptativos complexos em que fatores interagiam e eram percebidos como *affordances* ou como restrições para o engajamento durante as trajetórias das interações (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008). Para estudar a percepção, foram também realizadas entrevistas motivadas pelos dados das interações analisadas como forma de reconstrução de contexto. As descobertas mostraram lados antagônicos dos *affordances*: o que era percebido por alguns como um favorecimento, para outros era uma restrição, como foi o caso da cronêmica nos chats e nos fóruns. *Affordances* tecnológicos e linguísticos contribuíram para a construção da presença no ambiente, da projeção das identidades individuais e de grupo, de uma comunidade de aprendizagem (LAVE & WENGER, 1991; WHITE, 2003), que, por sua vez, foi um *affordance* ambiental para o sentimento de confiança e segurança no engajamento nas interações. Evidenciou-se, por fim, que os *affordances* podem ser mediados pelo professor.

Palavras-chave: *affordances*; interação online; aprendizagem de línguas; educação a distância.

ABSTRACT

The processes of foreign language learning and teaching in distance education have conquered increasing space in both course offerings in this educational mode and in applied linguistics research agendas driven by the interest in understanding how the continuous technological and scientific progress impact methodologies and practices of teaching and learning languages (PAIVA, 1999, 2010 2011). Inserted in this universe, the context of this research was one course of English teacher education (Letras), through distance education, offered for municipalities located in the countryside of the state of Ceara, Brazil. Due to various technological and environmental constraints present in this scenario, the online interpersonal interaction in the virtual learning environment was realized predominantly in the written mode. Text-based Computer-Mediated Communication (CMC) presents several constraints on interactants because of its visually-reduced mode. On the other hand, text-based CMC presents different features, which help to sustain the interaction and can promote language learning (WARSCHAUER, 1998; CHAPELLE, 2001, 2003; FELIX, 2003; WHITE, 2003; LEVY & STOCKWELL, 2006; LAMY & HAMPEL, 2007). In this context, the main objective of this research, characterized as qualitative-complex research (SILVERMAN, 2000), was to describe the mechanisms of engagement with the affordances that helped to sustain the text-based interpersonal interactions in a virtual learning environment where English was learned as a foreign language, specifically in discussion forums and chats. The notion of affordance, which came from ecological psychology (GIBSON, 1986), was discussed in this work according to three dimensions: (i) the environmental dimension, (ii) the technological dimension, both of them with contributions by Lamy & Hampel (2007) and Rama et al. (2012), mainly, and (iii) the linguistic dimension, associating a linguistics pragmatics theory about contextualization cues to the latter (GUMPERZ, 1982; GREENO, 1994). The complexity theory offered subsidies to study text-based interpersonal interactions in forums and chats as complex systems in which factors interacted and were perceived as affordances or as constraints to the engagement during the interactional trajectories (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008), as well as helped to preserve the notion of affordance as a resonance between an individual and what they can perceive as useful for engagement in the environment, which avoids the objective-subjective dichotomy. In order to study perception, data-stimulated interviews were conducted with participants as a form of context reconstruction. The findings showed antagonistic sides of affordances: what was perceived as affordances by some of the participants, others could perceive as constraint, such as the chronemics in the chats and forums analyzed. Technological and linguistic affordances contributed to the construction of presence in the environment, helping participants to project both individual and group identities, and the learning community identity (LAVE & WENGER, 1991; WHITE, 2003), which, in turn, was an environmental affordance to build a sense of confidence and trust to engage in the interactions. Finally, it was possible to verify that affordances could be mediated by the teachers.

Keywords: affordances; online interaction; language learning; distance education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de piso conversacional	28
Quadro 2: Os quatro níveis da ADMC	34
Quadro 3: Moldura para análise dos <i>affordances</i> linguísticos	60
Quadro 4: Modos e <i>affordances</i> de diferentes ambientes online e seus usos para a aprendizagem de línguas na CMC	67
Quadro 5: Três tipos de <i>affordances</i>	69
Quadro 6: Movimentos e funções comunicativas na sequência discursiva I-R-F	98
Quadro 7: Quadro norteador da pesquisa	106
Quadro 8: Descrição das aulas da disciplina Língua inglesa V-B: compreensão e produção escrita	121
Quadro 9: Tópicos discutidos nas sessões de chat	136
Quadro 10: <i>Affordances</i> na trajetória do sistema chat	181
Quadro 11: Propostas dos fóruns de discussão	188
Quadro 12: Funções comunicativas nos movimentos da sequência I-R-F dos fóruns de Caucaia	204
Quadro 13: Funções comunicativas nos movimentos da sequência I-R-F dos fóruns de Aracati	209
Quadro 14: Funções comunicativas nos movimentos da sequência I-R-C dos fóruns de Caucaia	219
Quadro 15: Funções comunicativas nos movimentos da sequência I-R-C dos fóruns de Aracati	225
Quadro 16: <i>Affordances</i> na trajetória do sistema fórum	234

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O ambiente virtual de aprendizagem como sistemas aninhados	81
Figura 2: Página de acesso ao ambiente SOLAR	115
Figura 3: Interface da homepage do ambiente SOLAR	117
Figura 4: Trajetória do sistema conversas nos chat	138
Figura 5: Trajetória do sistema conversas nos fóruns	192
Figura 6: Display do material da disciplina Língua inglesa V-B: compreensão e produção escrita no ambiente Solar	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Seleção dos participantes da pesquisa	124
Tabela 2: Perfil sócio-econômico dos participantes	125
Tabela 3: Escolaridade prévia dos participantes da pesquisa	126
Tabela 4: Número de horas dedicadas ao curso de Letras-Inglês UFC-UAB	127
Tabela 5: Participantes, duração, número de posts, número de palavras e média de tempo entre posts nos chats	135
Tabela 6: Usos de pronomes pessoais no chat	156
Tabela 7: Dados quantificáveis dos fóruns Caucaia	184
Tabela 8: Dados quantificáveis dos fóruns Aracati	185
Tabela 9: Número de mensagens por participantes nos fóruns de Caucaia e Aracati.....	186
Tabela 10: Resumo da amostra de dados em forma numérica	188
Tabela 11: Cronologia da participação nos fóruns Aracati	190
Tabela 12: Cronologia da participação nos fóruns Caucaia	191
Tabela 13: Sequência I-R-F nos fóruns de Caucaia	200
Tabela 14: Sequência I-R-F nos fóruns de Aracati	205
Tabela 15: Sequência I-R-C nos fóruns de Caucaia	211
Tabela 16: Sequência I-R-C nos fóruns de Aracati	221
Tabela 17: Desempenho dos alunos de Aracati	231

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

EaD	Educação a Distância
CALL	Computer-Assisted Language Learning (Aprendizagem de Línguas Mediada pelo Computador)
CMC	Comunicação Mediada pelo Computador
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
UAB	Universidade Aberta do Brasil
MEC	Ministério da Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
SEED	Secretaria de Educação a Distância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ADMC	Análise do Discurso Mediado pelo Computador
IRE	Initiation-Response-Evaluation (Iniciação-Resposta-Avaliação)
IRF	Initiation-Response-Feedback (Iniciação-Resposta-Feedback)
LRE	Language-Related Episodes (Episódios Relacionados a Língua)
PI-FI-Re	Pedido de Informação-Fornecimento de Informação-Reconhecimento da Informação Fornecida
PC-FC-Re	Pedido de Clarificação-Fornecimento de Clarificação-Reconhecimento da Clarificação Fornecida
IRC	Initiation-Response-Comment (Iniciação-Resposta-Comentário)
SACs	Sistemas Adaptativos Complexos
TC	Tutor de Caucaia
TA	Tutor de Aracati
SC1,2...	Student Caucaia (aluno de Caucaia)
SA1,2...	Student Aracati (aluno de Aracati)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1. 1.APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	13
1.1.1. A educação a distância no Brasil – políticas públicas e teorias de base.....	14
1.1.2. A comunicação interpessoal mediada por computador.....	23
1.1.3. A aprendizagem de línguas mediada pelo computador.....	35
1.2. <i>AFFORDANCES</i>	46
1.2.1. <i>Affordances</i> e a psicologia ecológica.....	47
1.2.2. <i>Affordances</i> como pistas de contextualização.....	56
1.2.3. <i>Affordances</i> e aprendizagem de línguas.....	62
1.3. A TEORIA DA COMPLEXIDADE.....	70
1.3.1. O pensamento complexo e o paradigma da complexidade.....	71
1.3.2. O ambiente virtual de aprendizagem como sistemas aninhados.....	76
1.3.3. A teoria da complexidade e a aprendizagem de línguas.....	82
1.3.4. Trajetórias na comunicação interpessoal mediada por computador.....	91
1.4. O CRUZAMENTO TEÓRICO JUSTIFICADO.....	99
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	101
2.1. A pesquisa qualitativa.....	102
2.2. A natureza desta pesquisa.....	105
2.3. O universo desta pesquisa.....	108
2.3.1. A Universidade Aberta do Brasil.....	108
2.3.2. O curso de licenciatura em letras-ínglês.....	110
2.3.3. O ambiente virtual de aprendizagem Solar.....	113
2.3.4. A disciplina “Língua inglesa V-B: compreensão e produção escrita”.....	118
2.3.5. Os participantes da pesquisa.....	122
2.3.5.1. Os alunos.....	124
2.3.5.2. Os tutores.....	130
2.3.5.3. A professora conteudista e coordenadora da disciplina.....	131

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS	133
3.1. Os chats.....	134
3.1.1. Contexto e construção dos dados para análise.....	135
3.1.2. Propostas de atividades para as sessões de chat.....	136
3.1.3. Trajetórias, <i>affordances</i> e restrições nos chats.....	137
3.1.3.1. As condições iniciais do sistema.....	139
3.1.3.2. O atrator I-R-F.....	146
3.1.3.3. O atrator PI-FI-Re.....	158
3.1.3.4. O atrator PC-FC-Re.....	168
3.1.3.5. A cessação do sistema.....	172
3.1.4. Resumo da análise dos chats.....	179
3.2. Os fóruns de discussão.....	183
3.2.1. Contexto e construção dos dados para análise.....	183
3.2.2. Propostas de atividades para os fóruns.....	188
3.2.3. Trajetórias, <i>affordances</i> e restrições nos fóruns.....	190
3.2.3.1. As condições iniciais do sistema.....	193
3.2.3.2. O atrator I-R-F.....	199
3.2.3.3. O atrator I-R-C.....	211
3.2.3.4. A cessação do sistema.....	227
3.2.4. Resumo da análise dos fóruns.....	232
3.3. Percepções sobre <i>affordances</i> e restrições nos fóruns e nos chats.....	237
3.3.1. Restrições ambientais percebidas nos chats.....	238
3.3.2. Restrições tecnológicas percebidas nos chats.....	248
3.3.3. Restrições linguísticas percebidas nos chats.....	251
3.3.4. <i>Affordances</i> ambientais percebidos nos chats.....	254
3.3.5. <i>Affordances</i> tecnológicos percebidos nos chats.....	257
3.3.6. <i>Affordances</i> linguísticos percebidos nos chats.....	262
3.3.7. Restrições ambientais percebidas nos fóruns.....	267
3.3.8. Restrições linguísticas percebidas nos fóruns.....	274
3.3.9. <i>Affordances</i> ambientais percebidos nos fóruns.....	277
3.3.10. <i>Affordances</i> tecnológicos percebidos nos fóruns.....	281
3.3.11. <i>Affordances</i> linguísticos percebidos nos fóruns.....	288

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES.....	299
4.1. Síntese das descobertas e conclusões.....	300
4.2. Considerações finais.....	314
REFERÊNCIAS.....	317
ANEXOS (Volume II)	

INTRODUÇÃO

Verifica-se um notório e crescente reconhecimento da sociedade sobre a validade de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD), que ganham força com as possibilidades de interação na internet e resultam em uma oferta cada vez maior. Para o ensino de línguas de uma maneira geral, uma das grandes vantagens da EaD aliada à internet é proporcionar trocas dialógicas entre os indivíduos que interagem em situação de interlocução caracterizadas como autênticas, em uma nova era em que as relações humanas são definidas pela mobilidade, inclusão, integração, troca, intercâmbio e colaboração (BELLONI, 1999, 2002; PAIVA, 1999; PETERS, 2003; MOORE & KEARSLEY, 2007; PALANGE, 2009; DAVID, 2010).

Nas pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas mediado pelo computador (CALL, acrônimo do inglês “*Computer-Assisted Language Learning*”) destaco Warschauer (1997, 1998), Levy (2000), White (2003), Lamy & Hampel (2007), que realizaram extensivos estudos sobre a comunicação mediada pelo computador (CMC) e a aprendizagem de línguas, salientando vantagens e limitações nesse tipo de ensino. Entre as vantagens, destacam-se a participação igualitária e democrática, a livre escolha e iniciativa, a autonomia, a pressão psicológica e a ansiedade minimizadas por um ambiente caracterizado por tempos e espaços mais relaxados e flexíveis em comparação com a sala de aula tradicional (PELLETTIERI, 2000; WARSCHAUER, 1997, 1998).

Alguns resultados das pesquisas em CALL mostram a aprendizagem pela ação colaborativa (BEATTY, 2003; SHEKARY & TAHRIRIAN, 2006; MACKEY, 2007), a maneira como a CMC promove oportunidades aumentadas para que os alunos negociem forma e significado da língua, assim como a própria tarefa de aprendizagem (WARSCHAUER, 1997, 1998; SHEKARY & TAHRIRIAN, 2006), a maneira como a CMC possibilita a negociação e a resolução de conflitos (YANG, 2010, 2013) e a resolução de tarefas colaborativas (HIROTANI & LYDDON, 2013; CHAPELLE, 2001; LAMY & GOODFELLOW, 1999). Muitas dessas pesquisas têm base na teoria sociocultural de aprendizagem oriunda das interpretações sobre a obra de Vygostky ([1934] 2000, [1984] 2008) aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais (como segunda, terceira língua ou como língua estrangeira) (LANTOLF, 2000).

Outra vantagem apontada em resultados das pesquisas em CALL é a oportunidade de interação com falantes nativos ou falantes de diferentes línguas

maternas comunicando-se por meio da língua alvo de aprendizagem e das ferramentas do computador conectado à internet¹ (FELIX, 2003; WHITE, 2003; LEVY; STOCKWELL, 2006; LAMY & HAMPEL, 2007; TELLES, 2009; BENEDETTI, 2010; SIQUEIRA, 2013). Nesse contexto de comunicação multicultural, aponta-se a importância do reconhecimento e da valorização das identidades dos aprendizes como fundamentais na aprendizagem da língua alvo, principalmente em países que vivem questões relacionadas ao multilinguismo devido aos movimentos migratórios da atualidade (BELZ, 2001; LAM & KRAMSCH, 2002; CHAPELLE 2003; WHITE, 2003).

Entre as restrições, as pesquisas apontam o sentimento de distância dos alunos da EaD, o modo de comunicação visual reduzido, quando a CMC é escrita principalmente, dificuldades com as tecnologias e os letramentos necessários, que acarretam novas demandas que muitas vezes se impõem sobre uma cultura de aprender ainda tradicional, resultando em conflitos e desigualdades que precisam ser compreendidos (CHAPELLE, 2001, 2003; CRYSTAL, 2001; LAMY & HAMPEL, 2007). Nesse sentido, as restrições da CMC impactam diretamente na construção de presença dos participantes nos ambientes online e na construção de um sentimento de pertencimento a um grupo de aprendizagem (LAVE & WENGER, 1991; LEVY & STOCKWELL, 2006; LAM & KRAMSCH. 2002; RAMA ET AL, 2012), assim como na interação com os materiais disponíveis (SIQUEIRA, 2013).

Tendo em vista as várias vantagens e restrições que a aprendizagem de línguas na modalidade a distância apresenta, surgiu meu interesse em pesquisar o que oportunizava ou restringia a interação interpessoal online dos grupos de alunos do curso de letras/inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), onde atuo como coordenadora de disciplinas. Observava que as interações dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) muitas vezes pareciam descontínuas, fragmentadas e, até mesmo, não muito dialógicas em primeira vista e desejava pesquisar isso sistematicamente. Muito do que já foi

¹ O leitor verá que, ao longo do texto, termos de origem da língua inglesa em uso corrente, principalmente na área de linguagem e tecnologia, tais como: internet, post, thread, online, offline, chat, game etc. não virão em itálico, assim como termos da linguística aplicada, tais como: input, output, feedback, portfolio, footing etc. A escolha por não traduzí-los ou trazê-los em itálico vem da verificação de que há uma preferência por esses termos em geral, em vez de possíveis traduções; esses termos parecem acomodados à língua portuguesa, alguns com flexão morfosintática, como o caso de logado. Justifico ainda esta decisão devido à ampla utilização dos termos em várias culturas diferentes, o que permitirá que este trabalho dialogue melhor com trabalhos desenvolvidos em outros países. O termo *affordance*, no entanto, permanece em itálico, por ser a noção central desta tese, para a qual proponho uma definição semiotizada.

pesquisado em CALL ajudava a compreender melhor os fenômenos interacionais que emergiam no contexto desta pesquisa. No entanto, uma característica comum de todas as pesquisas citadas é o contexto em que os aprendizes interagiam com falantes nativos do idioma alvo de aprendizagem, diferentemente do contexto onde realizei esta investigação, onde todos os interagentes eram falantes da mesma língua materna.

Algumas dessas pesquisas mencionadas, ainda que tenham estudado o processo ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira por estudantes brasileiros, como os casos de Telles (2009), Benedetti et.al. (2010²) e Siqueira (2013), apresentavam no contexto a presença de pelo menos um falante nativo, muitas vezes bastante distantes geograficamente, residindo em outros continentes. Conforme será mostrado nesta tese, todos os participantes desta pesquisa eram falantes da mesma língua materna, a maioria residentes no interior do estado do Ceará compartilhando uma cultura regional. Isso impactou nas percepções dos alunos sobre as oportunidades e as limitações para a interação e a aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem (AVA); suas percepções foram diferenciadas, de alguma maneira, daquelas já documentadas nas pesquisas realizadas em contextos multiculturais.

Entre os trabalhos que já foram realizados no contexto específico desta pesquisa, destacam-se um estudo comparativo sobre os resultados de aprendizagem das habilidades orais e escritas dos alunos que cursam letras na modalidade a distância e dos alunos que cursam na modalidade presencial (SALES, 2015), análises de materiais digitais disponíveis no ambiente (LIMA 2012), estudo dos letramentos dos professores autores dos materiais digitais (PINHEIRO, 2013), estudo das estratégias de aprendizagem dos alunos da modalidade a distância (BENEVIDES-JUNIOR, 2012), e estudos do feedback do tutor na interação interpessoal no ambiente virtual (BARBOSA, 2011; BORGES & BARBOSA, 2011), estes últimos trazendo contribuições para este trabalho, conforme apresento na fundamentação teórica, a seguir, e retomados durante a análise dos dados.

Realizei anteriormente dois outros estudos sobre a construção da interação no ambiente, um deles para identificar o padrão de interação preferido no contexto (TUROLO-SILVA, 2011) e o outro com foco na construção do diálogo colaborativo

² As publicações Telles (2009) e Benedetti et al. (2010) reúnem estudos realizados sobre o projeto Teletandem-Brasil, evidenciado como um rico universo de ensino/aprendizagem de línguas na formação de professores por meio da CMC. Nos ambientes do Teletandem-Brasil, o meio de comunicação é audiovisual, que envolve a CMC escrita e a videoconferência, e aprendizes com o falante nativo do idioma.

(TUROLO-SILVA, 2013). Este último mostrou que o diálogo colaborativo no AVA pesquisado tinha uma natureza diferente do que já foi documentado por estudos inseridos na teoria sociocultural de aprendizagem de línguas (LANTOLF, 2000; SWAIN, 2000). Verifiquei que a presença do tutor no ambiente virtual limitou a interação aluno-aluno, apesar de não ter impedido esse tipo de construção interacional. Não somente isso, a natureza da interação aluno-aluno se mostrou bastante diferente das práticas tanto da sala de aula, quanto das práticas multiculturais online mencionadas.

Estudos documentam que o diálogo colaborativo conduz à aprendizagem pois envolve percepção e mediação até que o indivíduo seja capaz de produzir output modificado e, então, auto-regular-se. As sequências discursivas do diálogo colaborativo nos termos da teoria sociocultural de aprendizagem mostram uma rotina de ações em que os alunos percebem algo que lhes chama a atenção no ambiente linguístico, normalmente quando identificam um problema. A partir disso, os alunos se engajam na discussão desse problema, que pode se dar pela mediação de algum aspecto tomado como alvo de aprendizagem, pela negociação de significados, pela negociação da forma, ou da própria atividade, até que cheguem a um consenso, ou uma resolução para o problema (SWAIN, 2000; IZUMI & BIGELOW, 2000; SHEKARY & TAHRIRIAN, 2006; MACKEY, 2007).

Diferentemente dessas pesquisas, verifiquei, por exemplo, como a natureza das propostas para as atividades e as condições de participação no fórum (obrigatória) e no chat (livre/voluntária) influenciaram diretamente a qualidade das interações: as sequências discursivas características do diálogo colaborativo encontradas não foram, em sua maioria, disparadas pela observação dos alunos sobre um problema percebido por eles, conforme propõe a teoria sociocultural de aprendizagem (LANTOLF, 2000; SWAIN, 2000). Isso me levou a refletir sobre os aspectos presentes ou emergentes no ambiente que os alunos *percebiam* como oportunidades para engajamento na interação e para a aprendizagem.

As oportunidades de ação quando percebidas pelo aprendiz como algo útil e que pode proporcionar engajamento vêm sendo chamadas pelos linguistas aplicados de *affordances*³. O conceito de *affordance*, que se justifica aqui como central a esta

³ O termo *affordance* foi cunhado por James Gibson em 1977 para se referir ao relacionamento recíproco entre um organismo e uma característica particular do seu meio ambiente. É uma oportunidade de ação, mas não causa a ação. A ação só acontece de fato quando o *affordance* é 'percebido' como algo útil (van Lier, 2000, p. 252). Dedico uma seção a seguir para discutir a noção de *affordance* neste trabalho.

pesquisa, está relacionado ao conceito de percepção de oportunidades para agir no ambiente linguístico por meio de artefatos semióticos, entre os quais a língua é o mais importante. Assim, há duas dimensões centrais nesta tese: o “ambiente virtual de aprendizagem” e a “percepção de oportunidades de engajamento na interação dentro do ambiente”, que julgo intrinsecamente relacionadas e que podem ser significadas por um único termo: *affordance* (VAN LIER, 2000, 2002; KRAMSCH, 2002, 2008; LANTOLF, 2006; KRAMSCH & WHITESIDE, 2008; ZIGLIARI, 2008; PAIVA, 2010a, 2011).

Considero o AVA como um ambiente muito propício para a promoção do engajamento na interação, pois, além de dispor de várias ferramentas que auxiliam a produção linguística, as condições de navegação na internet contribuem para a interação online. O aluno, uma vez online, pode navegar e engajar-se na exploração e na descoberta, e envolver-se afetivamente e cognitivamente com as tarefas que constrói. Há mais liberdade para que o aluno estabeleça metas, levante hipóteses sobre o que pode ou não fazer na língua alvo em determinada situação social e reflita sobre essas dimensões, consideradas necessárias para o desenvolvimento de uma consciência linguística implicada na aprendizagem de línguas (SVALBERG, 2007; 2012).

A ecologia do ambiente virtual de aprendizagem vem sendo entendida como contingente (DAVID, 2010), ou seja, apresenta um leque de vantagens, assim como restrições, para os aprendizes que desejam usar a língua em ambientes autênticos de maneira colaborativa. Aprender uma língua, deste ponto de vista, é estar imerso em um ambiente repleto de significados potenciais, que se tornam disponíveis gradualmente conforme o aprendiz age e interage no ambiente. Van Lier (2000) salienta que os aprendizes buscam soluções para dificuldades linguísticas se a atividade social permite e exige, de certa maneira, que o aluno use a língua significativamente, oferecendo meios para isso.

Para van Lier (2000), um ambiente propício para a aprendizagem é repleto de oportunidades de ação, mas também cheio de demandas e requerimentos, oportunidades e limitações, rejeições e convites, permissões e restrições. A partir dessas reflexões teóricas e práticas, obtidas pela observação do contexto e o estudo de teorias e resultados de outras investigações, emergem as questões desta pesquisa: quais são os *affordances* e as restrições que os alunos deste contexto estão percebendo durante as interações online, mais especificamente, nos fóruns e nos chats?

Nesse sentido, contribuíram para investigar o ambiente neste estudo também os resultados da pesquisa sobre a pragmática da CMC (MARCUSCHI & XAVIER, 2005; ARAUJO, 2005, 2007; HERRING, 2004, 2013a; TANNEN, 2013). Essas pesquisas se debruçam sobre a natureza dialógica da comunicação escrita em ambientes online e sobre a maneira que várias características da comunicação oral podem ser compensadas na CMC, conferindo-lhe uma natureza híbrida, principalmente à interação construída por meio de ferramentas síncronas, como o chat. Entre esses recursos, apontam-se as funções dos emoticons e os usos criativos e não convencionais do teclado, como a repetição de caracteres (DREZNER & HERRING, 2010; BIESWANGER, 2013; GRUBER, 2013), o impacto que a velocidade e o ritmo da conversa realizam sobre o engajamento (WALTHER & TIDWELL, 1995; KALMAN & GERGLE, 2010; JONES, 2013), o jogo de disputa e manutenção do piso conversacional (SIMPSON, 2013; HERRING et al., 2013), a construção de conversas múltiplas, muitas vezes de turnos incompletos e misturados (CHERNY, 1999; SIMPSON, 2005; GRUBER, 2013; HERRING, 2013b) e os marcadores linguísticos que podem sinalizar a incompletude dos turnos como desejo de sustentar o piso conversacional (LUIZ SOBRINHO, 2012; BARON, 2013).

Muitos desses estudos da CMC escrita tomam como base as pesquisas já realizadas sobre as conversas casuais face a face, que permitem aos interagentes construir direitos e deveres de participação semelhantes. A interação nessas conversas, que se caracteriza pelo não planejamento, é normalmente governada pela competição e disputa pelo turno de fala (GOFFMAN, [1964] 1998, [1979] 1998; SCHEGLOFF & SACKS, 1973). Para isso, os participantes esperam por pistas contextualizadoras que variam de cultura para cultura e, uma vez que conquistam o piso conversacional, tendo atenção dispensada pelos outros interagentes, esforçam-se para mantê-lo (GUMPERZ, 1982; TANNEN, 1982). Em ambientes formais de aprendizagem, normalmente, as regras não são as de disputa e iniciativa de tomada de turnos como nas conversas casuais. Estudos do discurso da interação na sala de aula (SINCLAIR & COULTHARD, 1975; CAZDEN, 1988; VAN LIER, 1988; entre outros) mostram características socialmente determinadas que revelam assimetria: o professor tem poder institucionalizado e normalmente aceito de controle sobre a interação. Por esta razão, os enquadres e as rotinas interacionais tendem a ser bem estabelecidos. Nos ambientes formais de aprendizagem online, molduras interpretativas semelhantes podem ser identificadas (TANNEN, 2013).

Além disso, conforme já identificado nas pesquisas em CALL, na CMC interpessoal escrita os aprendizes não precisam preocupar-se com aspectos da oralidade (produção e recepção dos sons da língua, pronúncia em nível segmental ou supra-segmental, entoação, hesitação, pausas prolongadas). Por outro lado, os aspectos da oralidade funcionam como pistas de contextualização que orientam a organização da interação pela sinalização do que deve ser entendido como conhecimento partilhado. Na interação face a face, as pistas de contextualização identificadas nas pesquisas em sociolinguística interacional, que seguem as orientações de Gumperz (1982) e de Goffman (1998a,b), são as linguísticas (alternância de código, de dialeto ou de estilo, expressões formulaicas); as paralinguísticas (pausas, tempo de fala ou hesitações), as prosódicas (entoação, acento ou tom de voz) e as não-verbais (gestos, direcionamento do olhar e postura corporal, footings).

De orientação pragmática, Gumperz (1982) entende que a interação é construída e sustentada quando os interagentes compartilham conhecimento sobre a situação social em que estão inseridos, sobre a própria língua e sobre a ação que se realiza por meio dela. Linguagem, ação, conhecimento e situação são inseparáveis deste ponto de vista, o que significa que assumimos, durante as interações das quais participamos, que nossos interlocutores entendem as nossas ações porque dividimos com eles um leque de conhecimentos sobre intencionalidades. Com base na pressuposição do conhecimento partilhado é que se realiza o fenômeno de inferência conversacional, sinalizado por pistas de contextualização que, quando percebidas, permitem a co-construção de significados e, conseqüentemente, a manutenção da interação (GUMPERZ, 1982). Esses apontamentos despertaram meu interesse em verificar com quais pistas os alunos se engajavam durante a interação e que colaboram com a sustentação da conversa online.

Entre as teorias pragmáticas, acredito que a sociolinguística interacional pode complementar os pressupostos teóricos da abordagem ecológica da noção de *affordance*, ao definir língua como um artefato semiótico usado pelo ser humano com a finalidade de *agir* no mundo para construir relações consigo mesmo, com o meio ambiente e com outros indivíduos, o que justifica a definição do conceito de interação como ação emergente entre indivíduos e o meio, e de pistas de contextualização como algo intrinsecamente relacionado ao contexto (GUMPERZ, 1982; STUBBS; 1983). Essa base teórica também permite compreender a noção de *affordance* como um

artefato linguístico (VAN LIER, 2000; 2004): algo que é percebido no ambiente linguístico como útil e sobre o qual se pode agir.

É exatamente neste ponto que convoco uma teoria da pragmática linguística como necessária para dar base a esta investigação: tendo a natureza linguística, os *affordances* emergem durante a ação verbal dos participantes durante os jogos de linguagem na interação no AVA como um conjunto de constelações de pistas que sinalizam intencionalidades e oportunidades para mais ação, o que a aproxima à noção de pistas de contextualização, que quando percebidas, permitem a sustentação da interação por meio do engajamento na ação. Como as pistas são altamente dependentes da ecologia do ambiente, interessei-me por verificar a natureza das pistas construídas nos fóruns e nos chats que ajudavam na percepção dos significados intencionados e das oportunidades de engajamento.

Devido à sua natureza complexa, que se define nas relações do indivíduo com o meio, construídas a partir da auto-percepção e da percepção sobre o que está (ou emerge) ao redor como ressonância do indivíduo com o ambiente, a noção de *affordance* é um construto complexo, nos termos da teoria da complexidade. A teoria da complexidade, neste trabalho, permite não somente preservar a noção de *affordance* como algo entre o subjetivo e o objetivo (fruto da auto-percepção, da percepção do ambiente ecológico ambiente e o que nele está presente), mas também estudar a própria interação online como um sistema adaptativo complexo.

Contribuem para esta tese autores como Morin (2011), Bertalanffy (1968), Davis e Sumara (2006), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva e Nascimento (2011), entre outros, que ajudam a entender os processos de ensino-aprendizagem e, então, a interação interpessoal online, ela própria, como sistemas adaptativos complexos. Entre os estudos brasileiros em CALL à luz da teoria da complexidade sobre a interação online destacam-se o de Martins (2008), que investigou um mesmo grupo de alunas que interagiam no ambiente online e na sala de aula como um complexo ecológico; Silva (2013) estudou o uso do AVA como apoio para a reflexão colaborativa em estágio supervisionado; Mulico (2008) estudou as motivações para a aprendizagem de línguas como sistemas complexos e Godoi (2013) evidenciou como as condições iniciais levaram o sistema a entropia, no caso um curso em que as propostas foram entendidas como desconectadas da experiência prática. Esses estudos trazem contribuições significativas para o meu trabalho e, serão discutidos na fundamentação teórica mais adiante. Porém, nenhum deles propõe estudar a interação como um sistema adaptativo

complexo com foco nas percepções que os agentes podem ter sobre os artefatos que propiciam mais engajamento na ação (*affordances*), ou que limitam o engajamento. Isso justifica mais uma vez o ineditismo deste trabalho.

Defendo a tese de que a percepção de *affordances* está intrinsecamente relacionada ao indivíduo e ao ambiente em que interage e que, conforme se engaja com os *affordances* percebidos, a interação se mantém desenhando uma trajetória na paisagem sistêmica. Assim, a percepção de *affordances* leva ao engajamento na CMC interpessoal escrita durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Por meio da análise das estratégias de sinalização, percepção e mediação do conhecimento na interação interpessoal de alunos brasileiros, é possível caracterizar *affordances* no processo ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira em fóruns e chats. Acredito que é possível investigar esses fenômenos a partir da análise das trajetórias das interações interpessoais construídas no AVA, sob a luz da teoria da complexidade, considerando a maneira como a ecologia do ambiente permite e/ou restringe interações na língua inglesa.

Coerentemente, o **objetivo principal** desta tese foi descrever os mecanismos de engajamento com *affordances* que ajudam a sustentar a interação interpessoal escrita em um ambiente virtual de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Para alcançar este objetivo, propus três **objetivos específicos** que, trilhados nesta sequência, possibilitaram alcançar o objetivo principal. São eles:

1. Analisar as trajetórias da interação interpessoal em fóruns e chats como sistemas complexos em que vários fatores interagem promovendo a sua manutenção ou cessação para identificar as trajetórias que se sustentaram no ambiente.

2. Categorizar os *affordances* com os quais os indivíduos se engajaram nas interações, considerando as trajetórias das interações que se sustentaram nos fóruns e nos chats.

3. Caracterizar as percepções que os participantes dos fóruns e chats analisados têm de si mesmos, da atividade em andamento e das possibilidades de ação durante a interação construída no ambiente virtual de aprendizagem.

Para defender esta tese, convoquei como aliadas e complementares as teorias da educação a distância, da psicologia ecológica e da aprendizagem, da pragmática linguística, da linguística aplicada em ensino/aprendizagem de línguas, principalmente em CALL, da análise do discurso mediado pelo computador e da teoria da complexidade. Assim, o capítulo I, de fundamentação teórica, está dividido em três

partes: a primeira, destinada a discutir a educação a distância e a aprendizagem de línguas reúne, estudos sobre documentos oficiais, teorias da educação, análise do discurso mediado pelo computador e aprendizagem de línguas mediada pelo computador; a segunda, destinada a discutir a noção de *affordance*, percorre um caminho que se inicia na psicologia ecológica, passando pelos estudos em sociolinguística interacional até chegar na linguística aplicada, propondo uma moldura para o estudo de *affordances* neste trabalho; a terceira parte da fundamentação teórica discute a teoria da complexidade, o pensamento complexo, os sistemas adaptativos complexos, o ambiente de aprendizagem como um sistema complexo de estruturas aninhadas e a interação interpessoal como um sistema adaptativo complexo na forma de trajetórias.

O capítulo II destina-se a apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, situando a natureza desta pesquisa. Traz também a descrição do contexto, do ambiente virtual de aprendizagem e dos participantes da pesquisa. Ao final desse capítulo, os objetivos citados anteriormente são retomados na forma de questões de pesquisa e relacionados aos métodos de geração/construção de dados e análise. Mais sobre a construção dos dados para a análise é trazido no início de cada seção do capítulo III, que se destina à análise dos dados. O capítulo III está dividido em três partes: a primeira dedicada à análise dos chats, a segunda dedicada à análise dos fóruns e a terceira à análise das percepções verbalizadas pelos participantes.

O capítulo IV traz uma síntese das descobertas da análise buscando responder às três perguntas específicas e à pergunta principal da pesquisa, ao mesmo tempo em que tece conclusões. Nos encaminhamentos finais, discuto as limitações e as contribuições que esta tese deixa para o contexto pesquisado, para os campos da pesquisa e da prática de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras mediada pelo computador, e para a educação a distância como um todo. Os anexos podem ser encontrados em um volume digital que acompanha este trabalho.

Os resultados desta tese contribuem, também, com a agenda de pesquisa da *Association for Language Awareness*, na qual atuo como pesquisadora e membro ativo. Contribuem igualmente para o Projeto LETRAS (Letramentos Acadêmicos), coordenado pelo orientador desta tese, no qual buscamos estudar os letramentos acadêmicos no âmbito dos cursos de letras. Ao estudar, "*Affordances* e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua

estrangeira", esta pesquisa gera importantes dados para o projeto maior, embora o letramento acadêmico não seja o foco específico desta pesquisa.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em quatro seções maiores, ou sub-capítulos. O primeiro é dedicado à discussão do estado de arte da educação a distância e as suas relações com a aprendizagem de línguas. O segundo sub-capítulo discute a noção de *affordance*, desde a proposta seminal, na psicologia ecológica, até as suas interpretações na linguística aplicada. O terceiro sub-capítulo discute a teoria da complexidade e suas contribuições aos estudos em linguística aplicada e, por fim, o último sub-capítulo destina-se a discutir o cruzamento teórico aqui proposto, justificando-o.

1.1. APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Início a fundamentação teórica deste trabalho realizando uma revisão bibliográfica sobre a educação a distância no Brasil. Logo após discuto a comunicação mediada pelo computador e a aprendizagem de línguas mediada pelo computador. No percurso das três seções que seguem, cada uma delas dedicada a um dos âmbitos mencionados, busco trazer os autores que considere mais relevantes, tanto como fundamentação teórica, quanto como pesquisas aplicadas já realizadas cujos resultados serviram de subsídios à minha pesquisa.

Na primeira seção, que se destina a discutir a educação a distância no Brasil, tento percorrer cronologicamente a implementação dessa modalidade de ensino em nosso país conforme os documentos oficiais do governo, que incluem a legislação de base para a educação, e as teorias vigentes em cada época até chegar a uma noção de EaD que satisfaz este trabalho. Na segunda seção, que trata de estudos sobre comunicação mediada pelo computador, busco discutir teorias relevantes para essa pesquisa, a maioria com base nos estudos da análise da conversa, e as pesquisas realizadas tanto no Brasil, quanto no exterior, que ajudaram a construir uma moldura para a análise dos dados da interação interpessoal que aqui investigo. Na seção sobre aprendizagem de línguas mediada pelo computador, reúno pesquisas realizadas com foco na interação interpessoal online, principalmente as que têm base na teoria sociocultural de aprendizagem, conforme justificarei ao longo do texto.

O leitor poderá, no capítulo de análise dos dados, compreender que as teorias selecionadas nas seções a seguir colaboraram significativamente para ajudar a construir um olhar interpretativo na busca de evidências de *affordances* no ambiente online que aqui busco estudar, conforme os participantes da pesquisa interagem com objetivos de aprender inglês.

1.1.1. A educação a distância no Brasil - políticas públicas e teorias de base

As políticas educacionais espelham aspectos constitutivos da sociedade em que são implementadas, desde os aspectos macroculturais e das políticas públicas, quanto dos microcontextos das relações cotidianas. Fazem parte desses aspectos, também, o desenvolvimento das ciências relacionadas à educação, assim como o desenvolvimento das tecnologias que favorecem os processos educativos nos mais variados níveis. Reflexos disso podem ser encontrados na legislação brasileira e nos documentos do Ministério da Educação, MEC, que promulgam as políticas para a implementação e a regulamentação da EaD no Brasil.

No Brasil, o direito de aprender e ensinar é livre, conforme o Artigo 206 – Inciso II, da Constituição Federal. Porém, o ensino em nosso país ainda parece estar marcado por uma estrutura social excludente, hierarquizada e autoritária (BRASIL, 1988). Alguns resultados fatuais disso são os déficits educativos verificados nos exames regionais e nacionais, que também revelam as desigualdades quanto ao acesso à educação, principalmente no que diz respeito a localidades rurais ou florestais em comparação com as urbanas.

Acredita-se que a EaD pode oferecer condições necessárias para disseminar o ensino num país de dimensões continentais, com notórias desigualdades sociais e carência de oportunidades educacionais. Por isso, desde o princípio, uma das preocupações salientes das políticas que regulamentam a EaD no Brasil é a de levar mensagens pedagógicas aos contingentes mais desfavorecidos da sociedade brasileira. Nesse sentido, a EaD chegou ao Brasil na virada do século XX como uma maneira de promover cursos profissionalizantes que atendessem demandas do mercado profissional, por meio da correspondência impressa via correio, seguida dos meios analógicos como o rádio na década de 20 e a televisão nas décadas de 60 e 70.

A primeira regulamentação da EaD no Brasil se deu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, de 1961 e que, reformada dez anos depois (LDB no. 5.692/71), traz um capítulo específico sobre o ensino supletivo, concebendo essa modalidade de educação como uma proposta alternativa válida de democratização do acesso de jovens e adultos ao ensino, sendo, portanto, desde o princípio, de caráter andragógico (BRASIL, 1996).

Outro fator que influencia grandemente a regulamentação da EaD no Brasil é a contribuição de associações e fundações como a ABT (Associação Brasileira de Teleeducação) que garantiu a utilização de rádio e televisão, e a Fundação Roberto Marinho com ênfase na rede de televisão aberta, além da correspondência escrita, como meios válidos para atingir o maior número de alunos. Assim, ganham força os cursos de alfabetização de jovens e adultos, seguidos pelo ensino supletivo, que posteriormente foram assumidos pela Fundação Educar e hoje em dia têm sido recuperados pela Rede Futura de Televisão, pelo Senai e pelo Sesi, contando com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (SILVA, 2003). Atualmente, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) exerce um importante papel mediador entre instituições públicas e particulares e o governo federal contribuindo com vários avanços na EaD.

Outro exemplo da força das associações nas políticas públicas brasileiras aconteceu em 1993, com a cooperação firmada entre o Ministério da Educação, o Ministério da Cultura, o Ministério da Comunicação, o Ministério de Ciência e Tecnologia, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, o Conselho de Secretários de Educação e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação para o desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação a Distância. Além disso, uma cooperação técnica entre o MEC e a Universidade de Brasília possibilitou a criação do Consórcio Interuniversitário Brasil EAD.

Em 1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação a Distância e, no mesmo ano a Coordenadoria EaD/MEC que, em 1996, passou a ser a Secretaria de Educação a Distância, SEED, responsável pelo desenvolvimento de vários programas de incentivo a EaD até os dias atuais. Foi também nesse mesmo ano que houve um grande salto na legislação brasileira em direção às políticas que favorecem a EaD: a LDB no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 80, atribui ao poder público o papel de “incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Isso é o que tem permitido, desde então, a maior flexibilização para a criação de novas metodologias de cursos na modalidade a distância, que também ganham mais visibilidade.

O Decreto-Lei no. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 aborda a EaD como uma possibilidade de flexibilização de requisitos para admissão, horários e duração de cursos, e conceitua essa modalidade educacional como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados

isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Esse mesmo decreto informa os níveis de ensino que podem se estruturar na EaD: o ensino fundamental de jovens e adultos, o ensino médio e a educação profissional, cuja admissão dos alunos não depende de escolarização prévia. Já para os cursos de graduação e pós-graduação, a admissão depende do preenchimento comprovado de requisitos estabelecidos. Além disso, é nesse decreto que as formas de avaliação são regulamentadas por meio da realização obrigatória de exames presenciais, que devem ser efetivados por instituições credenciadas e especializadas. Institui-se aqui também orientações para emissão de certificados e diplomas pelas instituições credenciadas e autorizadas pela SEED/MEC e com validade nacional.

Outros decretos posteriores foram publicados sem alterar substancialmente o conteúdo da LDB 1996 e do Decreto-Lei 1998 para a EaD. No entanto, merece menção a Portaria no. 2.253/2001 que possibilita a introdução de disciplinas não presenciais no currículo do ensino superior em até vinte por cento da carga horária total. Acredita-se que essa portaria tem ajudado a superar os preconceitos que giravam em torno da qualidade dos cursos ofertados na modalidade EaD, favorecendo ainda mais a inclusão social por meio do acesso a educação.

No mesmo percurso em que as leis vêm regulamentando a EaD no cenário brasileiro, o próprio conceito de EaD vem sendo reelaborado pelos estudiosos dessa modalidade. Há uma diversidade de concepções, que parece acompanhar a evolução das possibilidades que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) oferecem, e das teorias de aprendizagem no âmbito da psicologia da educação, principalmente. Seleciono algumas delas para mostrar um pouco esse percurso e localizar a concepção que mais satisfaz a este estudo.

De acordo com Garcia Aretio (1987), as primeiras definições de EaD salientavam a distância entre o professor e o aluno, ao mesmo tempo em que atribuíam papel significativo às tecnologias, principalmente as impressas e analógicas, afirmando que é por meio delas que professores e alunos deveriam interagir. Dessa maneira, a separação física entre professor e alunos é um dos aspectos mais ressaltados nos primeiros estudos sobre a EaD. Já na concepção a seguir, vemos uma ênfase no processo bidirecional, que implica uma retroalimentação, ou um processo mais dialógico de construção do conhecimento, em vez da noção de ensino/aprendizagem como transmissão da informação, encontradas como subjacentes às primeiras definições trazidas anteriormente. O papel de um aprendiz ativo é também aqui enfatizado:

A educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes (GARCIA ARETIO, 1987, p. 79).

Garrison e Shale (1990), assim como Garcia Aretio, enfatizam a comunicação bilateral entre professor e alunos como o diferencial da EaD na promoção da aprendizagem. Ao afirmarem isso, asseveram também a importância das tecnologias que permitem a comunicação dialógica como indispensáveis a essa modalidade de educação. Isso também implica uma aproximação entre professor e alunos, em vez do distanciamento colocado nos primeiros estudos citados anteriormente.

Para Paiva (1999, p. 41), as tecnologias também merecem destaque pela maneira como contribui para a EaD, pois é inegável que o fato de que

as novas tecnologias aprimoram dia a dia as artes gráficas e a interatividade, tornando a educação a distância uma pedagogia estimulante e democratizante, pois amplia o acesso ao conhecimento que deixa de ser propriedade do professor.

A autora considera que os avanços nas possibilidades da educação alcançados na EaD vão além de ser apenas uma alternativa para a democratização do ensino no Brasil. Devido a características como flexibilidade, acessibilidade e metodologias inovadoras, a EaD vem ajudando a ressignificar a própria educação tradicional presencial. O impacto na educação em geral está, principalmente, na mudança de papéis dos alunos e professores, pois

o aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem com direito de trabalhar em ritmo individualizado sem perder, no entanto, a possibilidade de interação com seus pares e com o professor. O professor deixa de ser o dono do saber e o controlador da aprendizagem para ser um orientador que estimula a curiosidade, o debate e a interação com os outros participantes do processo. O conhecimento passa a ser construído socialmente e assume o papel central no processo da aprendizagem (PAIVA, 1999, p 42).

A conceituação de Paiva se diferencia das apresentadas anteriormente, consideradas mais descritivas e pautadas na comparação da EAD com o ensino presencial da sala de aula convencional. Vemos ainda que as primeiras definições colocam a distância espacial e o uso das tecnologias educacionais como características principais da EAD. De acordo com Belloni (1999), temos que estar atentos ao papel das tecnologias na educação, porém, mais no sentido de como elas podem colaborar para o

planejamento de ensino e para a produção de materiais, entendendo que as tecnologias precisam sempre ser adequadas às práticas de ensino/aprendizagem para que promovam reflexão e diálogo.

Belloni (2002) considera que o eixo central da EaD é a “integração”, entendida como a integração das TICs, dos participantes e dos processos educacionais. A autora é cuidadosa sobre as definições de EaD que se apoiam na sua comparação com a educação presencial, assim como as definições que se apoiam apenas no uso das TICs. Para ela, as tecnologias são conjuntos de dispositivos técnicos que tem uma linguagem própria (informática) e que inevitavelmente transformam as relações de quem as usam e, portanto, as suas práticas sociais e discursivas. Belloni (2002) preocupa-se com essas transformações sociais e salienta que esses são os aspectos mais significativos com os quais os educadores devem se preocupar, tanto na EaD quanto na educação presencial.

Concordo com a autora que as TICs facilitam a comunicação e os processos dialógicos e interativos na educação, mas não os determinam. Acredito que, além de ser necessário enfatizar a comunicação e o diálogo nas definições da EaD, ainda temos que considerar o desenvolvimento das metodologias de ensino como essenciais para o sucesso de qualquer experiência na EaD, conforme salienta Mota (2009). Este autor propõe que o ensino voltado para jovens e adultos deve levar em consideração pelo menos quatro aspectos: (i) o autoconceito, ou a autopercepção; (ii) a experiência como preparação para o aprendizado; (iii) a orientação dos processos em direção ao aprendizado por meio de problematizações da vida cotidiana; e (iv) a motivação para aprender que os aprendizes adultos trazem. Segundo Mota (2009, p. 297-298), esses quatro pilares são necessários para que se promova a autonomia desejada no aluno, métodos eficazes, conteúdos relevantes e foco no processo.

Nesse sentido, o tratamento dado aos conteúdos e às formas de expressão mediadas por materiais didáticos, meios tecnológicos, sistemas de tutoria e de avaliação diferenciados devem ser compreendidos como integrados. Discutir a EaD demanda um olhar cuidadoso sobre as interações dos participantes do processo ensino/aprendizagem e dos fatores contextuais que interferem na construção dos espaços de aprendizagem: o aprendiz, o professor/formador, o tutor, os materiais didáticos e as tecnologias, bem como os processos de mediação pedagógica e de gestão, de maneira mais ampla (MOREIRA, 2009; DAVID, 2010).

David (2010) propõe que, para discutirmos a interação dos fatores contextuais com as ações dos aprendizes e dos professores na EaD, é necessário

considerar não somente o papel das tecnologias e como elas vêm evoluindo, mas também as concepções pedagógicas subjacentes. Isso tem levado muitos estudiosos a pensar o percurso da EaD como uma história que se divide em gerações (BELLONI, 1999, 2002; PETERS, 2003; MOORE & KEARSLEY, 2007; DAVID, 2010; WHITE, 2003; entre outros). Prefiro apenas pensar a história da EaD em termos de um percurso de desenvolvimento de teorias e tecnologias, e conseqüentemente formas de aprender e ensinar, em vez de dividi-la em termos de gerações. Justifico isso por verificar que, ao longo do tempo, o que parece acontecer é um acréscimo de formas de realizar a EaD pela integração de tecnologias e formas de ensinar e aprender por meio delas, conforme discuti anteriormente com base em Belloni (2002), em vez de pensar em termos de gerações, o que implicaria que uma nova geração substitui a anterior num processo histórico e evolutivo.

Em princípio, a EaD tem início na correspondência entre os interagentes por meio do material impresso. Com o advento da tecnologia analógica, a EaD é favorecida também pela televisão aberta e o rádio. Tanto na forma de materiais impressos quanto analógicos, os objetivos gerais são de alcançar setores populares com as seguintes particularidades: massividade; dispersão populacional, principalmente nas áreas rurais; baixo letramento com as tecnologias da escrita das populações mais isoladas, que podem se beneficiar do rádio e da televisão, principalmente.

As teorias de aprendizagem predominantes nas formas impressas e analógicas têm bases comportamentais, decorrente do associacionismo de respostas a estímulos externos (FILATRO, 2009). Pressupõe-se que, por meio da exposição a modelos proporcionados pelos materiais impressos ou analógicos que estimulem a aprendizagem de um novo conteúdo, uma mudança comportamental possa ser observada. Por isso, os materiais impressos, por exemplo, dispõem de explicações e modelos para serem repetidos, longas listas de exercícios, e os materiais audiovisuais trazem normalmente uma linguagem padronizada para identificar e classificar as atividades educacionais, pressupondo uma regularidade nos padrões de atividades.

Apesar da pressuposta regularidade de comportamentos previstos em materiais impressos e analógicos, de acordo com Wohlgemuth (2005, p. 17), a teoria da comunicação não deve ser entendida como o modelo “emissor-meio-receptor”, que implicaria uma estrutura vertical na qual a interação se constrói de maneira unilateral, na forma de transmissão de conteúdos. Do ponto de vista da pedagogia audiovisual da atualidade (da qual o autor trata especificamente), as mensagens são compartilhadas e

construídas entre o “emissor” e o “receptor”, ou melhor, estes termos são redefinidos como “interlocutores” que dialogam e produzem mensagens de seu interesse. Assim, o atual modelo teórico de comunicação é mais caracterizado como “interlocutor-meio-interlocutor”. Isso vale também para as formas impressas.

Ainda sobre a teoria da comunicação atual, Wohlgemuth (2005) salienta que os sistemas de comunicação são interpessoais, mesmo que grupais ou massivos, pois produzem, conservam e reproduzem signos, tidos como a base da comunicação. O autor também nos lembra que o processo de comunicação permite transferir informação cognitiva (aquisição do conhecimento ou saber) e conhecimento afetivo (desejos, sensações, sentimentos, pedidos ou ordens). Por isso, a comunicação é entendida como socialização da informação e regulação de condutas sociais, podendo uniformizá-las parcialmente.

Palange (2009) acrescenta que a educação se dá em um processo comunicacional em que alunos e professores estabelecem uma relação educativa dialógica e plural. O diálogo caracteriza-se pela intersubjetividade na interação, pela presença do outro, e pelas intervenções que se sucedem. Assim, quanto mais conhecemos nosso interlocutor, mais fácil realizar os recortes do que e como falar em determinado momento. Se nosso interlocutor, por outro lado, for desconhecido, será necessário maior esforço para adequar nossa linguagem para que ele nos compreenda.

Nesse sentido, o ambiente onde se dá a aprendizagem ganha importância. Por meio da contextualização de significados pode-se construir uma ponte entre o universo conhecido e o universo desconhecido dos agentes (material-aprendizes, professor-aluno ou aluno-aluno) e, assim, proporcionar ambientes de aprendizagem significativos. Também é possível tratar a relação teoria-prática por meio de vivências e experiências com os conteúdos alvo de aprendizagem, mesmo que sejam simuladas, mas que tenham o caráter prático para as situações da vida do aprendiz.

Com base na citação de Paulo Freire a seguir, podemos também dizer que é na relação dialógica entre indivíduos que as identidades são co-construídas. Na educação é desejável que isso aconteça numa relação simétrica:

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da própria forma de ser da existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para o outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’ (FREIRE, 1979, p. 42, 43).

O maior entendimento sobre os processos de aprendizagem, somado à ressignificação da teoria da comunicação e ao desenvolvimento das TICs, contribuem para a incorporação das redes de computadores e recursos multimídia e multimodais, e para a incorporação da internet e suas possibilidades de colaboração e participação na aprendizagem. Ambientes interativos, como chats, fóruns de discussão, email, ezines, jogos, wikis, redes sociais, etc. além da navegação online, que permite acesso a informações atualizadas em tempo real, as mídias audiovisuais e a integração de todas essas possibilidades ganham espaço. Por conseguinte, temos também novos modelos de produção e distribuição de materiais que implicam a reconfiguração de equipes de produção, e a ressignificação do próprio conceito de conteúdo e da sua acessibilidade, disponibilização e metodologia de aprendizagem.

Com base nas teorias cognitivas de aprendizagem (FILATRO, 2009), o uso de tecnologias na educação deve pressupor que aprender é alcançar a compreensão por processos mentais de percepção, representação, armazenamento e recuperação de conhecimentos. Do ponto de vista piagetiano, esses processos são frutos da interação do indivíduo com o objeto de aprendizagem, num movimento permanente de reconstrução que resulta na formação de estruturas cognitivas. Assim, os materiais precisam propor formas de aprendizagem por meio de experiências e experimentos, baseados em tarefas, resolução de problemas e descobertas.

As tecnologias da Web 2.0 de que dispomos na atualidade promovem ambientes colaborativos, oportunidades para reflexão e discussão, domínio compartilhado de tarefas, experimentos e interação social. Nessa perspectiva o aprendiz é orientado por resultados, procura informações, toma iniciativa, é flexível e aberto a novas práticas de aprendizagem, define seus objetivos e suas trajetórias e busca construir e renovar saberes, habilidades e competências. De acordo com Moreira (2009, p. 371), “torna-se mais difícil impor-lhes espaços confinados e tempos determinados de aprendizagem.”

Nesse universo de integração de tantas possibilidades, Palange (2009, p. 379) sugere que precisamos pensar a produção de materiais como meios de construir espaços de aprendizagem na EaD que funcionem como uma “nave-mãe”. Dessa maneira, o processo de aprendizagem do aluno poderá ser comparado a uma viagem orientada pelo infinito de informações. É papel do material orientar as condições adequadas para aprendizagem e oferecer segurança ao aluno, mas sem aprisioná-lo, para

que possa “viver alguns passeios prazerosos pelo espaço e observar, por exemplo, que ‘a terra é azul’.”

Com as noções de colaboração e participação, que vêm sendo enfatizadas com as possibilidades das NTICs, ganha relevância a teoria vygostkyana de que a aprendizagem é fruto da relação interpessoal e do trabalho colaborativo mediado por artefatos no que se chama zona de desenvolvimento proximal. A teoria sociocultural de Vygostky ([1934] 2000, [1984] 2008) tem, dessa maneira, servido para orientar a elaboração de materiais, desenhos curriculares, gerenciamento das propostas de atividades e interação, e a própria pesquisa da EaD.

A teoria de Vygostky (op.cit.), que busca relacionar linguagem e pensamento, propõe que a construção da consciência como uma organização de comportamentos é imposta aos seres humanos no convívio com outros indivíduos em seu meio social, por meio da atividade sociocultural na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), necessariamente mediada pela linguagem. Da perspectiva da cognição social proposta por Vygostky, participantes de uma interação podem agir nas mentalidades uns dos outros por meio da mediação linguística: a comunicação se caracteriza pela constante construção e reconstrução de significados em conjunto, em um processo de natureza essencialmente dinâmica.

A aprendizagem, nessa teoria, é pautada na tomada de consciência, que se dá, em princípio, na dimensão sociocultural (a regulação da mente pelo outro) até que o aprendiz seja capaz de seu auto-regular. Toda essa atividade acontece, conforme propõe a teoria, na ZDP. Por isso, acredita-se que sem a linguagem e sem interação social, a consciência no sentido orgânico não existiria. Portanto, para Vygostky e seus seguidores, a origem da consciência é social. Percebe-se que a aprendizagem na teoria sociocultural é entendida como um processo de construção de autonomia e essa é mais uma das razões que justificam a adequação da teoria sociocultural aos processos da EaD.

Para encerrar esta discussão sobre os sentidos da EaD, considero pertinente retomar a consideração de Paiva (1999) de que a tecnologia não garante por si só as várias oportunidades de aprendizagem que podem ser proporcionadas: a fim de que sejam instrumentos para uma aprendizagem significativa, as tecnologias devem proporcionar um trabalho cooperativo que depende da atitude tanto do professor quanto dos alunos, suas motivações, autonomia, e a habilidades para interagir nesses novos espaços sociais.

A seguir, discuto estudos da comunicação mediada pelo computador que evidenciam suas características, especificidades, vantagens e restrições.

1.1.2. A comunicação interpessoal mediada por computador

A comunicação mediada pelo computador (CMC) tem características que lhes são peculiares e que vêm sendo amplamente investigadas de pontos de vista teóricos variados. Devido à natureza da interação pesquisada neste trabalho, a CMC que discutirei nesta seção trata especificamente da interação interpessoal online, ou seja, indivíduos que se encontram distantes fisicamente durante a interação mediada pelo computador conectado à internet. Por ser interpessoal e, portanto, presumidamente dialógica, muito vem sendo discutido a respeito dos processos de tomada de turno, sustentação do piso conversacional, rotinas de abertura e fechamento das conversas, negociação e manutenção do tópico da conversa, e estilo comunicacional dos participantes quanto às escolhas linguísticas e paralinguísticas de um repertório que caracteriza a CMC. Tratarei de cada um desses fenômenos separadamente e, ao final desta seção, buscarei reuni-los sob a proposta de Herring (2004, 2013a) de um modelo para a análise da CMC.

Deborah Tannen, que tem longa e reconhecida história nos estudos da conversa cotidiana, vem, desde a sua publicação em 1982 (TANNEN, 1982), argumentando que “texto” no sentido de língua escrita, e “conversa” no sentido de língua falada, não devem ser vistos como duas entidades separadas. A autora prefere o termo “discurso”, com justificativas de que as escolhas que os falantes fazem no momento da conversa são restringidas por um repertório linguístico, paralinguístico e extralinguístico, tais como entoação, amplitude da voz, pausas, velocidade da fala, estruturas de sentenças que constroem atos de fala diretos e indiretos, estrutura do discurso etc. influenciadas pela cultura e por aspectos sociais, além da própria situação social em que a interação se constrói.

Tannen (2013) propõe que o discurso da interação na mídia digital seja caracterizado pela língua escrita análoga ao que já foi identificado como constituinte na conversa face a face. Propõe ainda que as mensagens e as metamensagens⁴ são

⁴ Metamensagens, em linhas gerais, são mensagens indiretas que servem para orientar como as intenções dos falantes devem ser entendidas, mas que não estão presentes na superfície de suas mensagens. A noção de metamensagem retoma a noção de moldura (*frame*) proposta por Gregory Bateson (1972, citado por TANNEN, 2013, p. 101).

convencionadas não apenas por formas do discurso já identificadas na interação face a face, mas também pelo que o próprio ambiente digital oferece. Nesse sentido, os discursos da nova mídia digital vêm sendo amplamente entendidos como “conversa por escrito” devido ao hibridismo entre a fala e a escrita (MARCUSCHI & XAVIER, 2005; ARAUJO, 2005, 2007; entre outros).

As metamensagens, conforme a definição de Tannen (2013), são construídas a partir de evidências empíricas observáveis nas mensagens na forma de pistas. Gumperz (1982) definiu pistas de contextualização como constelações de facetas presentes na superfície das mensagens pelas quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada sentença se relaciona ao que a precede e ao que a segue. As pistas de contextualização servem para canalizar as interpretações desejadas, mas nunca as determinam, entendendo que a interpretação emerge das expectativas socialmente convencionadas dos interagentes sobre a co-ocorrência entre o conteúdo e o estilo de superfície, como conhecimento presumidamente compartilhado. Por isso, devem ser sempre estudadas no processo e no contexto em que ocorrem.

Na interação face a face, as pistas de contextualização identificadas nas pesquisas que seguem as orientações de Gumperz (1982) e de Goffman ([1964] 1998, [1979] 1998) podem ser linguísticas (alternância de código, de dialeto ou de estilo, expressões formulaicas); paralinguísticas (pausas, tempo de fala ou hesitações), prosódicas (entoação, acento ou tom de voz) e não-verbais (gestos, direcionamento do olhar e postura corporal, footings). Com base na pressuposição do conhecimento compartilhado pelos interagentes sobre como as mensagens devem ser entendidas é que se realiza o fenômeno de inferência conversacional, sinalizado pelas pistas de contextualização que permitem a co-construção de significados e, conseqüentemente, a manutenção da interação.

A construção de pistas de contextualização em ambientes digitais sofre as restrições do meio, principalmente o número reduzido de canais da CMC escrita. Gestos, expressões faciais, alinhamentos que podem sinalizar footings (GOFFMAN, 1998b) e, portanto, ajudar a construir molduras interpretativas conforme a situação social, não são pistas características da CMC escrita, tão pouco são as pistas prosódicas da comunicação oral como a entoação, velocidade e ritmo da fala, altura e volume da voz, pausas, silêncios e hesitações, que sinalizam a força ilocucionária dos enunciados na interação face a face (GUMPERZ, 1982).

Porém, devido à natureza dialógica da comunicação escrita em ambientes online, e às várias ferramentas disponíveis, percebe-se que as características da comunicação oral podem ser recuperadas na CMC escrita. Alguns exemplos disso, citados por Araújo (2005a,b) são abreviações de palavras e emoticons, entre outras possibilidades semióticas, consideradas como marcas estilísticas dos gêneros chat e que simulam alguns recursos visuais característicos da situação face a face.

Emoticons e usos criativos e não-convencionais do teclado são alguns dos recursos mais referenciados do ambiente digital neste sentido. O termo emoticon deriva de duas palavras: *emotion* e *icon*, do inglês, e é definido como uma representação de uma expressão facial formada pela sequência de caracteres disponíveis no teclado, ou um *smiley* disponibilizado no ambiente digital (um exemplo da primeira definição pode ser ;-)) e da segunda, ☺). De acordo com Crystal (2001), Dresner e Herring (2010), Bieswanger (2013), trata-se de uma traço em nível microlinguístico do discurso (pistas de contextualização) com a função de indicar emoções e construir significados afetivos, assim como indicar significados não-emotivos e força ilocucionária (metamensagens).

Outras pistas da CMC que podem compesar os traços da comunicação face a face podem ser construídas com o uso criativo e não-convencional do teclado e das ferramentas de edição, tais como diferentes **fontes, ESTILOS**, tamanhos e recursos tipográficos como CAIXA ALTA, **negrito, itálico**, foram pesquisadas por autores como Araújo (2005a,b), Lamy & Hampel (2007) e Herring et al. (2013), como pistas que sinalizam entoação, acento, ritmo etc. A pontuação não convencional, por exemplo, pode ajudar a construir pistas que sinalizam hesitação (...), surpresa (!!!!); palavras ou expressões em caixa alta sinalizam o volume de voz.

Outra maneira de sinalizar pistas não verbais é pela abreviação, normalmente em caixa alta, como em “LOL”, que são as iniciais de *laughing out loud* (rindo muito alto); OMG, as iniciais de *oh my god* (ó meu deus) etc. Tais acrônimos são muitas vezes entendidos mais como estados emotivos do que de fato uma mensagem em sentido referencial e, portanto, poderiam ser facilmente substituídos por emoticons de riso ou de surpresa, conforme os exemplos citados anteriormente. Outras abreviações se dão pela supressão de vogais, como em “ovr”, para “over”, ou “b4”, para “before”, “2u”, para “to you”, ou “u2” para “you too”, com letras e números em contrações homófonas. Em termos pragmáticos, tanto emoticons quanto abreviações vêm sendo interpretados em relação aos significados interpessoais que comunicam e que, portanto,

colaboram na construção e manutenção do sentimento de comunidade (GRUBER, 2013).

O uso criativo do teclado também é bastante comum na CMC. Além de construir emoticons, como ;-) (representando um piscar de olhos) ou O.O (representando olhos arregalados), outras possibilidades podem ser @>-- (representando uma rosa, por exemplo). A repetição de caracteres também é usada para enfatizar algo, intensificando o estado emocional, como a repetição de LOLLOL (representando um riso muito alto e contínuo, uma gargalhada intensa). Outras formas de expressão normalmente encontradas na comunicação escrita que remetem a oralidade são formas onomatopeicas como as encontradas em histórias em quadrinhos “*humpf*” (um suspiro desafortado), ou “*smack*” (um barulho de beijo), ou ainda “hahahaha” (uma gargalhada) (BIESWANGER, 2013; GRUBER, 2013).

O uso de emoticons e as outras possibilidades criativas do teclado proporcionam não somente pistas sobre as afetividades e emoções, mas também força ilocucionária ao enunciado do qual fazem parte (DREZNER & HERRING, 2010). Kalman e Gergle (2010) realizaram um levantamento bibliográfico sobre evidências de pistas que construíam significados socioafetivos por meio do uso criativo do teclado, e as nomearam pistas da CMC (em inglês, *CMC cues*). Esses autores focalizaram principalmente o uso da repetição de caracteres e da pontuação (por exemplo, *Sooooo*, *howr youuuuu?????*, *Greeeeaaaat!!!!*). Concluíram que a repetição de letras e a pontuação não-convencional compensam pistas não verbais da interação face a face e que a sua frequência é variável e dependente do contexto. Por isso, esses autores sugeriram que a teoria sobre pistas de contextualização fosse revisada para incluir as pistas da CMC que sinalizam sintonia, interesse, engajamento e alinhamento.

Outro traço da CMC que sinaliza engajamento e desejo de comunicar entre os interagentes, mencionado por Kalman e Gergle (2010), é o tempo de resposta, o que também pode ser chamado de cronêmica. Tempo e ritmo de respostas têm recebido considerável atenção nos estudos da conversa como sinalizadores de significados socioafetivos por meio de pistas como pausas, hesitações, velocidade e entoação que revelam a atitude dos falantes e ouvintes sobre o tópico, sobre si mesmos e sobre os outros, contribuindo para a construção da coerência conversacional (GUMPERZ, 1982, TANNEN, 1982).

Jones (2013, p. 489) estudou a cronêmica na CMC e concluiu que rupturas e mal entendidos podem ser gerados se os interagentes não se adaptam um ao ritmo do

outro em relação ao tempo de resposta. De acordo com o autor, o papel do ritmo e do tempo de resposta na CMC tem recebido pouca atenção ainda, e justifica as dificuldades de se estudar a cronêmica sistematicamente pelas restrições do próprio ambiente. A falta de canais de comunicação para observar os modos, o direcionamento do olhar, os gestos e as ações offline dos interagentes enquanto não enviam a sua resposta dificulta averiguar como os ajustes de tempo são realizados. Alguns ambientes já trazem ferramentas que ajudam a compensar os canais limitados da comunicação escrita na CMC, como o lápis em movimento em alguns softwares para chats, que indica que o interagente está digitando (ou apagando, no caso da borrachinha) naquele momento de “pausa ou silêncio”.

Porém, em geral, a informação sobre o tempo real do desenvolvimento dos turnos não é revelada na CMC: os turnos somente são transmitidos quando os usuários pressionam a tecla “enter”. Por esta razão, Garcia e Jacobs (1999) preferem dizer que nenhum modo de comunicação escrita interpessoal online, por enquanto, é de fato sincrônico. Os turnos são construídos de maneira isolada por cada interagente e somente se tornam disponíveis e acessíveis uns aos outros no ambiente depois de postados, em blocos, diferentemente do que acontece na interação face a face.

Além da questão da transmissão das mensagens que restringe o acesso às ações dos interagentes até que essas sejam postadas, outros fatores externos que restringem o estudo da cronêmica e tornam a análise do tempo de resposta bastante difícil são a capacidade de velocidade de digitação dos usuários, os problemas técnicos na plataforma ou no serviço de internet, e o fato de que, em modo de interação online, os usuários normalmente desenvolvem múltiplas tarefas concorrentes, isto é, apesar de terem o status de logado em uma sala de chat, usuários de um chat não necessariamente estão “presentes” o tempo todo; é comum que desenvolvam atividades em outros ambientes virtuais paralelamente enquanto participam de um chat (JONES, 2013).

Ainda assim, o sentimento de presença e engajamento na interação é percebido pelo tempo de resposta entre os interlocutores que avaliam e definem a qualidade da interação e dos relacionamentos conforme a velocidade que recebem uma resposta. Walther e Tidwell (1995), por exemplo, verificaram que respostas atrasadas em sites de relacionamento tendem a levar a interação a desacelerar até o ponto de cessação, quando os interagentes percebem que os seus interlocutores não estão interessados em manter a conversa em andamento.

A questão da transmissão das mensagens na CMC também restringe as trocas de turno e a manutenção do piso conversacional. O turno de fala pode ser definido como uma mensagem enviada em bloco por um dos participantes na interface do ambiente virtual. O turno pode ser tomado por iniciativa própria de um dos interagentes ou quando ratificado como o próximo falante para responder a uma pergunta a ele endereçada, por exemplo. Nesse caso, cada postagem ou cada mensagem pode ser definida como um turno na conversa. O piso conversacional é construído por turnos de participação ratificados pelos demais interagentes da conversa. Quando isso acontece, os interagentes da conversa colaboram com a sustentação e o desenvolvimento do tópico da conversa preservando os turnos do falante que sustenta o piso conversacional. Nesse esforço coletivo de manter o piso conversacional, pode até haver trocas de turno entre os interagentes com a intenção compartilhada de preservar o tópico da conversa. Essa última forma de entender o piso conversacional como colaborativo é encontrada mais facilmente na CMC (SIMPSON, 2013).

Herring (2013b) investigou como se dá a manutenção do piso conversacional em grupos de discussão online. Num fórum de discussão, qualquer pessoa inscrita no ambiente pode postar uma mensagem e assim tomar o turno na conversa. A mensagem quando postada é distribuída a todos os demais participantes da discussão e quem a postou sustenta o piso conversacional não somente pela duração de tempo que os outros participantes levam para ler a mensagem mas também pelas respostas que recebe dos demais participantes. Na interação face a face, a atenção dos demais interagentes ratificando o turno de fala e cooperando na manutenção do piso conversacional se dá por pistas gestuais e prosódicas como o direcionamento do olhar, movimentos da cabeça, expressões faciais e silêncios. Na CMC escrita, a única maneira de sabermos que o turno de fala foi ratificado pelos demais interagentes conferindo-lhe o piso conversacional é por meio das respostas enviadas ajudando a sustentar o tópico proposto para a conversa.

Com base na tipologia de Edelsky (1981), Herring estudou dois tipos de pisos conversacionais para a CMC em grupos de discussão, descritos no seguinte quadro:

Quadro 1: Tipos de piso conversacional.

Piso I	Piso II
Fala um de cada vez Turnos mais longos Duração total dos turnos estendida Pequeno número de participantes centrais	Falas sobrepostas Turnos mais curtos Duração total dos turnos mais curta Participação distribuída entre os participantes

Foco temático único Argumentativo Hierárquico Formal “Ordenado”	Pode apresentar múltiplos temas Colaborativo Igualitário Informal Dá liberdade de fala para todos
---	---

Fonte: Herring (2013b, p. 97, adaptado de Edelsky, 1981).

O piso conversacional do tipo Piso I, segue a proposta de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) de que “fala um de cada vez” como regra de interação ideal para minimizar sobreposição de turnos, desorganização e lacunas na conversa. Esse tipo de piso é mais linear, ordenado, relativamente formal e hierarquizado. O segundo tipo, Piso II, é caracterizado pela sobreposição de turnos de fala de outros interagentes, conforme colaboram com o piso conversacional de um primeiro falante; o Piso II é, portanto, entendido como compartilhado. Nesse, os turnos tendem a ser mais curtos e mais democráticos, exatamente pela característica compartilhada do Piso II. Herring (2013b) também identificou que os turnos de fala do tipo de piso conversacional Piso I não recebem tantas respostas em comparação com os turnos do tipo Piso II.

O estudo das rotinas na conversa e a manutenção do tópico conversacional envolve o estudo do fechamento das conversas. O fechamento da conversa, conforme Schegloff e Sacks (1973), é orientado por ações compartilhadas e mutuamente reconhecidas por todos os participantes de que a conversa deve encerrar. Por isso, são relevantes no fechamento da conversa outros aspectos de sua organização, tais como: a manutenção e alternância de tópico e o direito de tomada de turnos dos participantes, além de rotinas como uma nova abertura e gerenciamento do tópico ou desistência da conversa. Schegloff e Sacks (1973) propõem que o estudo do fechamento da conversa face a face siga duas características básicas da conversa como um todo: (i) pelo menos, e não mais do que, um falante fala de cada vez e (ii) a alternância de turnos deve ocorrer, o que implica que todos falantes têm direito à tomada de turnos e que devem concordar sobre o encerramento da conversa.

O evento de encerramento da conversa em si, que consiste na realização do par adjacente de despedida (por exemplo, “tchau-até breve”), entendidos como as trocas finais da conversa, é normalmente precedido de um pré-fechamento. O pré-fechamento é um convite para o fechamento propriamente dito e é normalmente sinalizado por pistas como o alongamento de vogais em entoação decrescente “So-oo”, ou como uma pergunta do tipo “ok?”, ou mesmo, “We-ell...”. O pré-fechamento é, dessa maneira, um

convite para a concordância sobre encerrar a conversa, respeitando o direito de fala de cada participante.

No aspecto geral de uma conversa, o pré-fechamento depende da organização do tópico da conversa, que é orientada pelos “mencionáveis”. Por ser um convite que respeita o direito de tomada de turnos dos participantes, abre-se uma brecha para que um “mencionável” ainda não mencionado seja encaixado, iniciando um novo tópico. Um mencionável é algo entendido por pelo menos um dos participantes como algo relevante para ser trazido como tópico de uma conversa. Schegloff e Sacks (1973) salientam que é difícil definir qual tópico é mais importante durante uma conversa com vários tópicos sequenciais, pois o que os interagentes consideram mencionáveis pode ser preservado para ser inserido em alguma “brecha” da conversa de maneira que soe natural. O evento de encerramento da conversa proporciona esta brecha na rotina de pré-fechamento - uma oportunidade de encaixar um “mencionável ainda não mencionado”. Se os participantes da conversa, ou interagentes, deixam o turno livre para o próximo falante e demonstram não terem interesse de encaixar um mencionável ainda não mencionado, então o pré-fechamento da conversa pode ser considerado como a primeira parte de uma seção de fechamento da conversa e o que levará o sistema a cessação (SCHEGLOFF & SACKS, 1973, p. 303):

A: Okay?

B: Alright.

Pode haver violações desse mecanismo; a sobreposição de turnos e o silêncio são exemplos de algumas. Isso porque outro aspecto que guia a rotina de fechamento, assim como a estrutura da conversa em geral, que estão associados aos direitos e expectativas sobre a alternância de turnos e “fala um de cada vez”, são os pares adjacentes, como os da despedida (por exemplo: “tchau-até mais”), “pergunta-resposta”, “saudação-saudação”, “oferta-aceite/recusa”, são alguns desses pares. Uma sequência discursiva, então, é composta por pares adjacentes que, por sua vez, geram a expectativa, pelo princípio de cooperação, de que se a primeira parte de um par adjacente for produzida (por exemplo, uma pergunta) a segunda parte do par adjacente deverá ser também produzida pelo interlocutor (no mesmo exemplo, a resposta), completando a operação na conversa. Assim, ao mesmo tempo em que a primeira parte de um par adjacente é produzida, aloca-se o turno para o próximo falante completar a sequência.

As propostas de Schegloff e Sacks (1973) são frutos do estudo da conversa face a face. Apesar de contribuírem como base e ponto de partida para o estudo da CMC escrita, esta traz outras implicações devido às restrições do ambiente online. Baron (2013), que vem pesquisando a CMC desde 1998 (BARON, 1998), considera que a organização geral do discurso da CMC interpessoal escrita, principalmente no modo sincrônico, se assemelha à da conversa face a face: o ritual de fechamento da conversa é bastante semelhante nos dois modos; os turnos nos dois modos de comunicação são curtos, às vezes são enunciados de apenas uma palavra, e são fragmentados. Há uma certa “sobreposição” de turnos em posts cujos enunciados iniciam ou encerram com conjunções coordenativas (por exemplo, “e”), há uso de contrações, abreviações, acrônimos e emoticons para sinalizar convites, rejeições, elogios, aceites, enfim, há a presença de pares adjacentes.

Isso remonta à proposta de Herring (2013b) trazida anteriormente para o tipo de Piso II. Parece que o Piso II é mais característico da comunicação sincrônica, como o chat. Baron (2013) identificou três tipos de enunciados nos turnos na CMC escrita sincrônica por ela pesquisada: turnos formados por sentenças completas, turnos formados por várias sentenças e turnos formados por fragmentos de sentença, o que também remete ao estilo comunicacional da conversa face a face.

Na conversa sincrônica, parece que uma estratégia comum dos usuários para manter o piso conversacional é enviar mensagens com fragmentos de sentenças, sinalizando que o turno ainda não encerrou e, portanto, solicitando um tempo de espera e atenção dos demais interagentes. Baron (2013) investigou os marcadores linguísticos ao final das mensagens/posts, como conjunções coordenadas e subordinadas e pontuação imprópria para o encerramento de sentenças, como a vírgula ao final das mensagens/posts, sinalizando que a sentença está incompleta e o desejo de manter o piso conversacional. Luiz Sobrinho (2012) também realizou um estudo minucioso nesse sentido, porém sobre a ausência de vírgulas em chats como forma de sinalizar a incompletude do turno, solicitando tempo de espera.

Porém, dadas as condições de transmissão das mensagens já mencionadas anteriormente, em que os interagentes não podem acessar as ações de seus interlocutores até o momento em que clicam na tecla “enter” enviando suas mensagens em blocos, e dada a natureza democrática da CMC em que é impossível interromper ou fazer uma contribuição de fato sobreposta aos turnos dos usuários inscritos em um ambiente, já que as mensagens são transmitidas em blocos, existe uma certa linearidade

na ordenação dos turnos no sentido de que cada mensagem é mostrada de uma vez na ordem em que são enviadas. No entanto, a linearidade é aparente, pois, essas mesmas condições permitem que qualquer usuário insira em qualquer momento um novo tópico, e um terceiro ainda pode enviar uma mensagem inserindo um terceiro tópico. O que acaba sendo muito comum na CMC síncrona é que as conversas de um tópico se entrelaçam e, ao invés de tratar um tópico por vez, como na conversa face a face discutida anteriormente, várias conversas de um tópico podem ser interfoliadas na CMC, como diz Herring (2013b).

Tal paralelismo, ou entrelaçamento de linhas de conversas, impacta a habilidade dos usuários desenvolverem um foco compartilhado em que pisos conversacionais múltiplos são ratificados e se sustentam durante a interação (CHERNY, 1999; SIMPSON, 2005; HERRING, 2013b; HERRING et al., 2013). Nesse sentido, será o tópico de cada conversa que ajudará a construir a coerência em cada linha de conversa, normalmente sinalizado por paralelismos linguísticos e escolhas lexicais, além do endereçamento pelo nome próprio dos interlocutores ratificados. Esse entrelaçamento, ou interfoliamento, é também nomeado como adjacência rompida (*broken adjacency*), entendendo que, em uma sequência de mensagens na CMC escrita, a realização da primeira parte de um par adjacente pode não ser imediatamente seguida pela realização de sua segunda parte; a próxima mensagem pode ser de outra linha de conversa qualquer em andamento. Porém, entende-se que esta segunda parte do par deve ser realizada em algum post em um momento posterior.

O entrelaçamento nas linhas de conversa na CMC assíncrona, como os fóruns de discussão, é menos frequente. Nos fóruns, devido às ferramentas do ambiente que permitem aos usuários enviarem as mensagens de maneira ordenada aos endereçados, endentando-as como em “árvores” ou como em “fluxogramas”, a conversa é normalmente organizada em threads. Threads são definidos como arranjos de sequências discursivas em forma de “árvores” que conectam à mensagem inicial as mensagens subsequentes (respostas) de forma que na sequência, normalmente, encontra-se apenas um tópico de conversa de maneira mais linear. São como linhas de conversas organizadas em “árvores” (GRUBER, 2013).

Já os chats vêm sendo normalmente definidos como CMC em que interagentes compartilham simultaneamente mensagens escritas por meio de um software específico para isso. As mensagens tendem a ser curtas, aparecem para os usuários assim que pressionam a tecla “enter” ou “enviar”, portanto, em blocos. Por ser

sincrônico, as trocas interacionais nos chats se assemelham muito à conversa face a face. Chats podem envolver mais de dois participantes, os protocolos técnicos são variados dependendo das ferramentas e aplicativos disponíveis no software e sofrem a restrição de tempo, que limita o tempo de planejamento, revisão e reedição das mensagens. Por isso, o estilo linguístico do chat é normalmente reconhecido como descuidado ou relaxado, característico da comunicação informal e espontânea (PAOLILLO & ZELENKUSKAITE, 2013).

Apesar de ter se debruçado sobre a CMC sincrônica, Baron (2013) prefere não generalizar os achados em diferentes gêneros (por exemplo, Piso I como mais característico de fórum de discussão; Piso II como mais característico de chat), justificando que os padrões de uso podem apresentar diferenças dentro do mesmo gênero, dependendo das comunidades de usuários (sexo, idade, familiaridade com a tecnologia etc.) e das restrições técnicas e tecnológicas. Além disso, a autora salienta que os gêneros, assim como as tecnologias, evoluem. Outro fator importante sobre a variação do estilo comunicativo e organização da conversa é a situação comunicativa e o propósito da interação.

A natureza enunciativa da interação na CMC escrita também deve ser considerada. Os propósitos comunicativos de um chat na EaD, por exemplo, tendem a ser diferentes dos chats em salas abertas: o primeiro tende a ser constituído de um discurso acadêmico-pedagógico e o outro mais próximo à conversa cotidiana. Por isso, caracterizam-se como gêneros de discurso distintos em uma constelação de gêneros (ARAUJO, 2005a,b).

A generalização de que um fórum é sempre assíncrono e um chat é sempre sincrônico também é delicada. Os usuários de um chat podem não estar de fato presentes no ambiente de chat o tempo todo ao mesmo tempo, atrasando as respostas que supostamente deveriam ser imediatas. Da mesma maneira, os usuários de um fórum podem estar simultaneamente presentes e desenvolver uma conversa com as características sincrônicas.

Todos esses estudos que se debruçam sobre os fenômenos da CMC podem ser reunidos sob o termo proposto por Herring (2004, 2013a): análise do discurso mediado pelo computador (ADMC). Herring vem desenvolvendo um conjunto de métodos com base na análise linguística que ajuda a identificar padrões da estrutura e o significado da língua na CMC. O modelo, que foi elaborado a partir de outros métodos já existentes para análise das propriedades da comunicação digital, é organizado em

quatro níveis, do nível microlinguístico e mais dependente do contexto da estrutura da língua, ao nível macrolinguístico de fenômenos sociais contextualizados: estrutura, significado, gerenciamento da interação e fenômeno social, conforme descritos no quadro proposto pela autora que trago a seguir:

Quadro 2: Os quatro níveis da ADMC.

Níveis	Aspectos	Fenômenos	Métodos
Estrutura	Oralidade, formalidade, complexidade, eficiência, expressividade, características genéricas etc.	Tipografia, ortografia, morfologia, sintaxe, esquema discursivo, convenções de formatação etc.	Linguística estrutural/descritiva, análise de texto, estilística.
Significado	O que é intencionado, o que é comunicado, o que é alcançado.	Significado das palavras, enunciados (atos de fala), trocas etc.	Semântica, pragmática.
Gerenciamento da interação	Interatividade, ritmo, coerência, reparo, interação conforme é co-construída etc.	Turnos, sequências, trocas, threads etc.	Análise da conversação, etnometodologia.
Fenômenos sociais	Dinâmica social, poder, influência, identidade, comunidade, diferenças culturais etc.	Expressões linguísticas de status, conflito, negociação, gerenciamento da face, jogos, estilos de discurso/registo etc.	Sociolinguística interacional, análise de discurso crítica, etnografia da comunicação.

Fonte: Herring (2013a, p. 5).

A proposta de Herring reúne e organiza a discussão sobre as características da CMC escrita conforme expus até aqui. Por isso, apoio-me sobre este modelo para analisar os dados. Posteriormente, ainda no capítulo da fundamentação teórica, retomarei este quadro, adaptando-o ao foco do meu estudo (*affordances*). Por hora, saliento da tabela o nível estrutural onde também devem estar inseridos os emoticons e usos criativos do teclado, letras repetidas etc. que recuperam traços da oralidade (as pistas da CMC). Além deles, as características ritualísticas de abertura e fechamento das mensagens conforme o gênero da CMC, entre outras rotinas e aspectos estruturais tanto das sentenças quanto do texto como um todo também precisam ser visualizadas dentro do nível estrutural.

Outro aspecto que saliento do quadro é que alguns fenômenos do discurso podem se relacionar a mais de um nível. Por exemplo, as trocas de turno podem se relacionar ao significado e ao gerenciamento da interação. Assim como todos os fenômenos estruturais, de significado ou de gerenciamento da interação podem se relacionar ao nível de fenômenos sociais, desde um fenômeno mais estrutural como a escolha de um emoticon, como um ato de fala (que ali está relacionado ao significado).

Portanto, o quadro serve apenas como uma moldura para olhar os dados, não entendendo que os fenômenos da linguagem sejam isoláveis em cada nível. Olhar um dos níveis propostos sempre levará aos demais níveis.

Não somente isso, Herring (2013a) chama-nos a atenção para uma abordagem constantemente dinâmica da ADMC, entendendo que a CMC tem ela própria passado por mudanças constantes ao longo do tempo desde que a autora propôs seu modelo em 2004. As mudanças para as quais Herring (2013a) aponta se relacionam aos novos *affordances* e limitações encontradas em plataforma de mídias convergentes, que aumentam os modos de participação e trocas interpessoais, principalmente em grupos de prática cada vez mais colaborativos, potencializados pela Web 2.0.

No meu contexto de pesquisa, a plataforma usada no ambiente educacional formal é o ambiente virtual de aprendizagem, comumente reconhecido como ambientes contingentes, onde os participantes podem constantemente compartilhar experiências de maneira mais simétrica com o uso de várias ferramentas. O fórum de discussão e o chat são algumas delas. Apresentarei o ambiente virtual de aprendizagem como parte da descrição do contexto pesquisado no capítulo que se destina à metodologia deste trabalho. A seguir, continuo a discussão da CMC escrita e as possibilidades de aprendizagem de línguas mediada pelo computador.

1.1.3. Aprendizagem de línguas mediada pelo computador

Muito vem sendo discutido sobre o rápido desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) e a conseqüente ampliação das possibilidades de aprender e ensinar línguas de maneira cada vez mais significativa. Com isso, abre-se também um novo universo de pesquisa com interesse em compreender como os processos de ensino/aprendizagem são construídos em ambientes com a presença do computador, entender problemas emergentes e propor soluções.

Levy (2000) realizou uma revisão de estudos em ensino/aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL⁵) em revistas internacionais da área⁶

⁵ CALL é o acrônimo em inglês para *Computer-Assisted Language Learning*, que pode ser traduzido por Aprendizagem de Línguas Mediada pelo Computador. Adotarei este acrônimo do inglês para me referir ao processo de aprender línguas com a presença do computador daqui por diante por ser um termo já estabelecido nacional e internacionalmente.

⁶ *Computer Assisted Language Learning, CALICO, ReCALL, Language Learning & Technology e System.*

publicadas no ano de 1999 e observou que os questionamentos das pesquisas se davam nas seguintes direções: (i) comparação dos modos de comunicação mediada pelo computador e comunicação face a face, ou das oportunidades de negociação que emergem na CMC síncrona e na CMC assíncrona; (ii) identificação das estratégias na formação de comunidades de prática e processos de colaboração; (iii) análise e avaliação da eficácia dos artefatos tecnológicos e materiais digitais; (iv) compreensão do hibridismo, da multimodalidade e dos letramentos envolvidos na CMC; e (v) compreensão das percepções de aprendizes e professores sobre todos esses processos. Como parte de sua conclusão, o autor salientou a importância da continuidade dos estudos descritivos na pesquisa em CALL, já que novos fenômenos emergem constantemente conforme a evolução das tecnologias e as possibilidades de uso; o que corrobora a sugestão de Herring (2013a) sobre a pesquisa em CMC que discuti na seção anterior.

Evidencia-se nas pesquisas sobre CALL o contexto rico para a aprendizagem em ambientes virtuais. Já discuti sobre isso na primeira seção desta fundamentação teórica sobre a EaD. No que se refere especificamente a CALL, entre as vantagens estão a quantidade e a qualidade do insumo para a aprendizagem, a quantidade e a qualidade da interação, entendida como significativa e autêntica quando há a presença do computador, principalmente quando envolve falantes de outras línguas e culturas, o que ajuda a desenvolver as competências linguística, discursiva e sociocultural. Isso porque a internet oferece vários meios para que os aprendizes interajam de maneira produtiva; ferramentas tecnológicas cada vez mais modernas oferecem uma série de recursos que permitem oportunidades diferenciadas de interação em modo síncrono e assíncrono (FELIX, 2003; WHITE, 2003; LEVY; STOCKWELL, 2006; LAMY & HAMPEL, 2007; TELLES, 2009; BENEDETTI, 2010; SIQUEIRA, 2013).

Todas as vantagens apontadas pelos pesquisadores sobre a relação CMC e aprendizagem de línguas são permeadas pelas ideias de aprendizes ativos, que participam e colaboram uns com os outros na construção da aprendizagem. A colaboração é apontada por Beatty (2003) como a característica mais importante de CALL, entendendo que o computador favorece ações colaborativas. O autor define colaboração como um processo em que dois ou mais aprendizes precisam trabalhar juntos para alcançar um objetivo comum, como, por exemplo, completar uma tarefa ou

responder questionamentos. Isso pode ser observado pelas ações dos aprendizes, tais como a disposição de ouvir o outro, de sugerir ideias e de dar opiniões.

White (2003), por exemplo, reuniu estudos que verificaram como a CMC escrita favorece os alunos mais tímidos, que normalmente ficam calados durante a interação face a face da sala de aula mas que podem se sentir mais confortáveis para interagir online. Os fóruns de discussão permitem a participação democrática no sentido de que todos os participantes de um AVA estão empoderados a participar e a contribuir com ideias, a trazer questionamentos e dúvidas para encontrar ajuda e soluções em um processo cooperativo e colaborativo. Além disso, defende-se que os ritmos individuais e os estilos de aprendizagem de cada aluno podem ser contemplados mais facilmente em CALL, devido à flexibilização do tempo e do espaço, entre outros fatores presentes nos ambientes online.

Por outro lado, discute-se que as características da CMC, ao mesmo tempo que facilitam, também restringem a aprendizagem da língua. Isso porque a CMC apresenta canais que podem também limitar a interação de maneira fundamentalmente diferente da encontrada em outros modos de comunicação (CHAPELLE, 2001, 2003; CRYSTAL, 2001; LAMY & HAMPEL, 2007).

Nesse sentido, Lamy e Hampel (2007) revisaram estudos em aprendizagem de línguas na CMC escrita cujos resultados mostram que a CMC pode amplificar, em vez de reduzir, as diferenças de personalidade e aumentar a desigualdade na participação, quando falantes dominantes tendem a controlar mais ainda a interação em ambientes online, em comparação com a interação face a face. As autoras também mencionam que a distância social, o sentimento de solidão, a privação do contexto, e o ambiente pobre em pistas podem levar os aprendizes de línguas a produzirem longos monólogos ou mesmo praticarem *flaming*⁷.

Chapelle (2003), de uma perspectiva crítica de análise de discursos como práticas sociais, chama-nos a atenção para uma visão ainda simplista da informação e da comunicação que desconsidera as complexidades envolvidas nas aprendizagens, conhecimentos, julgamentos, construção de comunidades, organizações e instituições permeadas pelas NTICs. Mais do que um destino inevitável, como muitos dizem a partir de uma posição cultural neutra, a autora salienta que uma visão crítica é necessária para combater discursos de que as NTICs são uma “evolução natural” da sociedade, que

⁷ *Flaming*, do inglês, significa confronto com outros interagentes em termos rudes (HERRING, 2013, p. 71).

glorificam a tecnologia e naturalizam o que Chappelle nomeia “hegemonia da tecnologia”. Sua proposta é que professores e pesquisadores necessitam de uma consciência crítica aumentada sobre as relações entre a tecnologia e os sistemas ideológicos.

É nesse sentido que Crystal (2001) aponta que o acesso às tecnologias não se limita somente ao acesso físico às NTICs. No caso do uso do inglês como língua franca de comunicação global, o autor acredita que é difícil estimar o número de usuários da internet que conseguem tirar proveito de comunidades online, ainda que saibam a língua inglesa satisfatoriamente ou até mesmo proficientemente. Entre as restrições de acesso, Crystal salienta as variedades gráficas, léxicas, sintáticas e outros traços discursivos característicos da CMC, como em chats, fóruns e listas de discussões, em redes sociais em geral e, talvez até mesmo em um simples email, que podem inibir, dificultar ou impedir a comunicação.

White (2003), que também revisou extensivamente a literatura sobre práticas online de ensino/aprendizagem de línguas, ressalta que, se por um lado abre-se um leque de vantagens para o ensino/aprendizagem de línguas, por outro, impõem-se novas demandas sobre os participantes desses contextos: adquirir novos papéis, desenvolver novas habilidades, repensar uma nova identidade humana de um sujeito constituído nessas práticas discursivas proporcionadas, ou abrigadas, no ciberespaço. Por isso, White (2003, p. xiii) considera “crucial manter o foco naqueles que são os maiores envolvidos, os aprendizes, e explorar os modos como respondem às novas demandas e oportunidades que a eles se apresentam⁸”. Há necessidade de que o aprendiz saiba não somente ler e escrever, mas também interagir nos ambientes online, já que novos relacionamentos entre leitor e escritor são estabelecidos: aprendizes alternam entre os papéis de leitor e escritor numa relação mútua e dialógica (WARSCHAUER, 1998).

Os estudos comparativos que seguem a tradição da pesquisa do discurso da sala de aula inaugurada por Sinclair e Coulthard (1975) também apontam que o ambiente online pode ser mais produtivo na promoção da ação colaborativa em comparação com a sala de aula. Entre as razões para isso, argumenta-se que na sala de aula o professor normalmente exerce um papel dominante nas conversas, controla o

⁸ Minha tradução. No original: “it is crucial to maintain the focus on those who are most involved, the actual learners, and to explore the ways they respond to the demands and opportunities it presents”.

tópico, lança as perguntas que visam elicitare um determinado conjunto de respostas previstas (BEATTY, 2003; ELLIS 2012).

Por um lado, tanto em sala de aula tradicional quanto em ambientes online, as interações são construídas com o objetivo de ensinar e aprender a língua-alvo conforme os participantes agem e reagem mediante o seu entendimento sobre a situação social. As regras socialmente estabelecidas que governam a interação em ambientes formais de aprendizagem, seja online, seja na sala de aula tradicional, são diferentes das regras das conversas casuais. Conversas casuais permitem aos interagentes construir direitos e deveres de participação semelhantes e a interação, que se caracteriza pelo não-planejamento, é normalmente governada pela competição e disputa pelo turno de fala (VAN LIER, 1988).

Em ambientes formais de aprendizagem, as regras não são normalmente de disputa pelos turnos como nas conversas casuais. Estudos do discurso da interação na sala de aula tradicional (SINCLAIR & COULTHARD, 1975; CAZDEN, 1988; VAN LIER, 1988) mostram características socialmente determinadas que revelam assimetria: o professor tem poder institucionalizado e normalmente aceito de controle sobre a interação. Por esta razão, os enquadres e as rotinas interacionais tendem a ser bem estabelecidos.

Paiva e Rodrigues-Junior (2007) pesquisaram a interação em fóruns educacionais com foco no papel do moderador e constataram que havia certa rigidez na mudança de footings dos participantes e na mudança do tópico conversacional devido à relação de poder assimétrica ali estabelecida. Entre outros fatores que contribuíram para isso, os autores evidenciaram a semelhança entre os turnos comunicativos dos fóruns online e os turnos de fala conforme os objetivos específicos da comunicação.

Realizei um estudo piloto (TUROLO-SILVA, 2011) em que pude verificar que o padrão discursivo mais recorrente nas interações construídas no contexto desta pesquisa era centrado no professor/tutor, do tipo I-R-E (acrônimo do inglês para *teacher's Initiation - student's Response - teacher's Evaluation*), ou do tipo I-R-F (acrônimo do inglês para *teacher's Initiation - student's Response - teacher's Feedback*; ver SINCLAIR & COULTHARD, 1975; CAZDEN, 1988; VAN LIER, 1988; Lyster, 2007). A sequência I-R-E é bastante criticada, principalmente pelos seguidores de Paulo Freire, como sendo um discurso opressor que não permite a participação dos alunos na disputa de turnos, colaboração e negociação do tópico conversacional, tão pouco encoraja a iniciativa dos participantes, sua criatividade, escolha, tomada de riscos,

autorregulação e aumento da consciência (em confronto com a teoria sociocultural de aprendizagem com base em Vygostky, discutida anteriormente). Por isso, Van Lier (1988, 1994) considera que o padrão I-R-E não é contingente⁹, no sentido de que pouco contribui para a aprendizagem da língua, sua forma, função e uso.

Já a sequência I-R-F permite que os alunos reelaborem suas respostas (output modificado), reflitam sobre a relação forma-função-uso (pedidos de clarificação ou reelaboração; feedback corretivo e não-corretivo), reflitam sobre suas estratégias de aprendizagem e acionem aspectos da cognição tanto relacionados ao intelecto quanto à afetividade (BORGES & BARBOSA, 2011). Cazden (1988) considera que a sequência I-R-F proporciona oportunidades de atribuição de valores sociais ao que é dito, acionando a intersubjetividade na comunicação e aumentando as oportunidades de aprendizagem. A autora salienta, no entanto, que a interação aluno-aluno é uma maneira mais efetiva de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento linguístico-comunicativo, porque possibilita a eles compartilhar esforços numa relação mais simétrica, na construção de papéis participativos mais ativos em um diálogo colaborativo.

Swain (2000) pesquisou a construção do diálogo colaborativo em sala de aula presencial de língua estrangeira e constatou que as tarefas que forçam alunos a refletirem sobre a forma e o uso da língua por meio de resolução de problemas foram as que apresentaram os melhores resultados no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Essas tarefas propiciavam aos alunos construir e testar hipóteses *sobre* a língua e *pela* língua, por meio da metalinguagem. Isso ajudou aos alunos a tomarem consciência sobre as dificuldades individuais, a predizerem suas necessidades linguísticas, a estabelecerem metas pessoais de aprendizagem, a monitorarem o uso da língua e a avaliarem o seu desempenho. Para Swain (2000) isso só é possível se os alunos têm a oportunidade de perceber a língua como processo e como produto ao mesmo tempo, ou seja, de usar a língua para falar sobre a língua que estão ao mesmo tempo produzindo.

A noção de diálogo colaborativo vem sendo representada por alguns autores como L-R-Es (acrônimo do inglês *Language-Related-Episodes*), que podem ser delimitados durante a interação verbal dos aprendizes como sequências discursivas, ou

⁹ Van Lier (1994) define interação contingente, resumidamente, como aquela que permite a construção observável de conexões dos enunciados com a situação social em que são produzidos, com o conhecimento prévio dos participantes e com o que é novo no contexto, que poderá ser percebido como útil, proporcionando oportunidades de aprendizagem significativas.

padrões de interação, em que os alunos percebem algo que lhes chama a atenção, normalmente quando identificam um problema nos enunciados produzidos enquanto interagem ou em algum texto presente no ambiente. A partir disso, os alunos se engajam na discussão desse problema, que pode se dar pela mediação de algum aspecto tomado como alvo de aprendizagem, pela negociação de significados, pela negociação da forma, ou da própria atividade, até que cheguem a um consenso, ou uma resolução para o problema (SHEKARY &TAHRIRIAN, 2006; MACKEY, 2007).

Nessa perspectiva, Warschauer (1997; 1998) e Shekary e Tahririan (2006), por exemplo, verificaram que a negociação da forma, do significado, da tarefa e mesmo das relações de poder são mais evidentes na comunicação escrita online: há mais tempo e oportunidades para aprendizes focalizarem a forma/estrutura dos enunciados que produzem e fazerem alterações ou correções; há oportunidades aumentadas de negociar colaborativamente forma e significado da língua que são favorecidas pelo tempo de planejamento, de foco de atenção e de reflexão. Os aprendizes não precisam se preocupar com aspectos da oralidade, como a produção e a recepção dos sons da língua, a pronúncia em nível segmental ou suprasegmental, a entoação, a hesitação, pausas prolongadas. Além disso, a flexibilidade de tempo permite com que eles reflitam sobre o que lhes chama atenção conforme a sua necessidade (PELLETTIERI, 2000; WARSCHAUER, 1997, 1998).

Chapelle (2003) também discute a interação inter- e intrapessoal da perspectiva da teoria sociocultural de aprendizagem (LANTOLF, 2000; SWAIN, 2000) e, assim como Liou (1993), aponta que o feedback do professor em interações online é de fundamental importância para que os alunos percebam o que precisam melhorar na sua produção linguística, promovendo aumento da consciência linguística. Além disso, ambas as autoras apontam que é por meio do feedback do professor que a interação colaborativa se constrói na direção de uma produção em conjunto. O estudo de Mok (2012) também apontou o feedback como fundamental na promoção da aprendizagem durante as discussões que investigou em fóruns online. A pesquisadora evidenciou que os fóruns favoreciam a produção de feedback por ser um ambiente menos intimidador, em que os aprendizes podiam tratar assuntos variados em comparação com situações face a face nas escolas de Hong Kong, e que contemplou as necessidades individuais, facilitou a reflexão, encorajou o questionamento e a autonomia na aprendizagem. O fator tempo, amplamente discutido na seção anterior sobre a CMC, favoreceu a reflexão e a elaboração das mensagens.

Yang (2010, 2013), também de uma abordagem sociocultural de aprendizagem, estudou o processo colaborativo de revisão e correção de textos online e a forma como os aprendizes resolviam conflitos cognitivos com seus pares-revisores. Embora Yang discuta como um aprendiz individual realizava escolhas e resolvia conflitos cognitivos, o resultado aponta para a possibilidade de desenvolvimento do trabalho colaborativo entre alunos de diferentes nacionalidades devido às ferramentas disponíveis no ambiente, com evidências de que houve aumento da consciência linguística dos aprendizes, especialmente sobre as escolhas lexicais.

Hirovani e Lyddon (2013) estudaram as vantagens da CMC assíncrona na realização de tarefas de apresentação pessoal que envolviam tanto a língua materna quanto estrangeira. Algumas vantagens que os autores apontaram foram a colaboração, a comunicação intercultural e o tempo de trabalho personalizado. Como parte das atividades, a metalinguagem também foi importante no desenvolvimento da atividade, que propunha que os alunos revisassem e reeditassem a versão final de seus textos antes de disponibilizarem aos demais membros do grupo.

Sobre a questão da tarefa em si, aponta-se amplamente que se o objetivo da comunicação não estiver especificado, os aprendizes não sentem necessidade de mobilizar recursos linguístico-comunicativos para negociar a forma e o significado da língua (CHAPELLE, 2001; LAMY & GOODFELLOW, 1999). Isso está de acordo com Swain (2000), ao propor a definição de diálogo colaborativo com base nos LREs: esta autora diz que a construção de LRE depende da tarefa que o professor propõe, que deve levar o aluno a focalizar a língua tanto como processo, quanto como produto, conforme mencionei anteriormente.

Estudos documentam que o LRE, ou diálogo colaborativo, conduz à aprendizagem pois envolve ‘percepção’ e ‘mediação’ até que o indivíduo seja capaz de produzir output modificado e, então, autorregular-se (IZUMI & BIGELOW, 2000; SHEKARY & TAHRIRIAN, 2006; MACKEY, 2007). Apesar de haver uma influência da teoria sociocultural no ensino/aprendizagem de línguas de uma maneira geral, com ênfase em noções de interação, mediação, colaboração e construção sociocultural do conhecimento (LANTOLF, 2000), Paiva e Braga (2011, p. 119), que investigaram cursos de língua inglesa na modalidade EaD ofertados pela Universidade Federal de Minas Gerais, em que alunos e professores interagiam de forma síncrona ou assíncrona, afirmam que “o ambiente virtual em si não é sinônimo de autonomia e criatividade e pode ser tão ou mais tradicional que a sala de aula presencial”.

White (2003) listou demandas imediatas observadas nos cursos de línguas estrangeiras na modalidade a distância, tais como o isolamento, devido à falta de contato social entre os aprendizes; a falta de acesso regular aos ambientes de interação da parte dos alunos, dificuldades com a manutenção da motivação dos alunos que impacta na disciplina; poucas oportunidades de compartilhar percepções sobre a aprendizagem de modo informal, como em um tipo de aprendizagem incidental; presença de frustrações devido a atrasos, problemas com materiais e problemas técnicos/tecnológicos; a necessidade de gerenciamento efetivo do tempo; a necessidade de conciliar os estudos do curso com outras demandas concorrentes, como a família e a profissão. White (2003, p. 22) também enfatiza que a ausência do contato face a face nos cursos de educação a distância para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é o desafio central nestes contextos.

Por isso, outra dimensão que parece ocupar posição central em CALL, juntamente com a dimensão colaborativa que discuti até agora, que também se insere na perspectiva sociocultural da aprendizagem, é a dimensão afetiva, que incide diretamente no sentimento de presença, da qualidade das relações sociais e que impactam na construção de identidades e na motivação dos aprendizes (BELZ, 2001; CHAPPELLE 2003). Emerge disso a noção de “comunidade de aprendizagem”; a quantidade e a variedade de oportunidades de interação interpessoal são fundamentais para que esse senso de comunidade seja construído. De acordo com White (2003, p. 60), o sentimento de presença social nas situações interpessoais leva ao sentimento de pertencimento a um grupo maior e afeta diretamente a motivação, as atitudes e a coesão social.

Levy e Stockwell (2006, p. 100) enfatizam a importância primordial da dimensão social e afetiva em CALL no que se refere ao grau de percepção de outros na interação como pessoas “reais”. Nesse sentido, identificam como os aprendizes constroem e expressam suas identidades e como isso ajuda a evitar frustrações relacionadas ao isolamento. Os autores afirmam que, ao falarem sobre si mesmos, os aprendizes têm oportunidades de representar suas visões pessoais sobre a língua e a cultura, combater estereótipos, perceber características nacionais, negociar percepções, e ajudar uns aos outros com a língua de maneira colaborativa. Apontam, ainda, que a interação mais síncrona parece ser mais favorável à construção de comunidades de aprendizagem por ajudar a garantir uma coesão social maior.

O mesmo foi identificado por Lam e Kramsch (2010), que também estudaram a construção de identidades e sua importância na construção de comunidades

em CALL. De uma perspectiva ecológica, as autoras evidenciaram como a socialização por meio da CMC entre aprendiz e falante nativo do idioma alvo impactou a construção da autoconfiança dos aprendizes por meio do respeito, reconhecimento e valorização de interesses e pontos de vista pessoais, e conseqüentemente a aprendizagem da língua.

A CMC síncrona e intercultural também favoreceu a aprendizagem da língua estrangeira conforme os resultados do estudo de Tudini (2007), que buscou identificar as rotinas conversacionais nos chats e concluiu que estes são ambientes eficazes para a aprendizagem significativa, percebida pelos aprendizes com entusiasmo e motivação para a colaboração. Os aprendizes participantes da sua pesquisa revelaram que se sentiam seguros e confiantes para tomar turnos durante a conversa no chat. Esses sentimentos de segurança são resultantes do sentimento de presença e de pertencimento a uma comunidade (LAVE & WENGER, 1991; RAMA et al, 2012).

Moore (1989) aponta que o relacionamento interpessoal é também produtivo porque, entre outras razões, é permeado pelo conteúdo dos materiais disponibilizados no ambiente virtual. Por isso, o autor difere três dimensões da interação, ou tipos de interação, que ocorrem simultaneamente na CMC em ambientes formais: a interação aluno-conteúdo, a interação aluno-professor/tutor e a interação aluno-aluno. As conversas no AVA refletem as informações e as ideias que os alunos encontram nos textos variados disponibilizados como material de estudo, ou outros materiais que pesquisam na web sobre assuntos relacionados aos objetivos de aprendizagem. Siqueira (2013) estudou esse fenômeno em fóruns interculturais (de falantes brasileiros e falantes nativos do espanhol) ampliando a proposta de Moore (1989) com contribuições da teoria sociocultural da aprendizagem de Hirumi (2006).

Siqueira (2013) evidenciou que a restrição da pressão do tempo em interações síncronas, como o chat, não é uma restrição presente nos fóruns de discussão, assíncronos, e, por isso, estes proporcionam mais tempo para reflexão, planejamento e flexibilidade ao aprendiz, principalmente para iniciantes. Além disso, a autora percebeu que a interação assíncrona favoreceu aprendizes que se encontravam em zonas de fuso horário diferentes. Por outro lado, salientou que o tempo do feedback podia ser mais demorado, o que por vezes impactou significativamente na velocidade da interação e, conseqüentemente, no (des)engajamento dos aprendizes.

Nesse sentido, a interação síncrona oferece a vantagem de feedback imediato em comparação com a assíncrona. Outras vantagens são a natureza mais dinâmica, relaxada e espontânea da comunicação que tornam o ambiente mais

confortável e seguro. Porém, aprendizes ainda pouco proficientes podem enfrentar barreiras na comunicação síncrona, já que não dispõem de tanto tempo para reflexão e planejamento das mensagens como na interação assíncrona. Nesse sentido, a pressão do tempo síncrono pode ser uma vantagem quando impacta a velocidade do feedback e o tempo de resposta, mas também pode ser uma desvantagem quanto impacta a ansiedade e a pressão para compreender mensagens e produzir respostas (WARSCHAUER, 1997).

Em resumo, os pesquisadores concordam que os aprendizes de línguas estrangeiras podem ter oportunidades aumentadas de aprender a língua alvo ao interagir em chats e fóruns: podem dedicar a sua atenção para aspectos que consideram importantes ou problemáticos enquanto interagem. O tempo é também fator fundamental: a CMC escrita de uma maneira geral, em comparação com a face a face, permite que o aluno pause a interação para observar algo que lhe chame a atenção, como lacunas ou diferenças entre a sua interlíngua e o input oferecido na língua alvo, ou pode perceber mais facilmente o andaime oferecido pelo professor ou por outras pessoas com quem interage.

As pesquisas discutidas aqui também apontam que a ecologia de um AVA apresenta um leque de vantagens, assim como restrições, para os aprendizes que desejam usar a língua em ambientes autênticos de maneira colaborativa. O AVA se mostra como um ambiente muito propício para usos significativos da língua-alvo, não somente pelos recursos ali disponíveis, como também pelas condições de navegação na internet implicadas na interação online. O aluno, uma vez online, pode navegar e engajar-se na exploração e na descoberta, e envolver-se afetivamente e cognitivamente com as tarefas que constrói e/ou desenvolve. Há mais liberdade para que o aluno estabeleça metas pessoais, levante hipóteses sobre o que pode ou não fazer na língua alvo em determinada situação social e reflita sobre essas dimensões, consideradas necessárias para o desenvolvimento da língua.

Muitas pesquisas da linguística aplicada realizadas nesse sentido referem-se a contextos de aquisição de segunda língua, em que aprendizes de diferentes nacionalidades necessitavam estudar a língua inglesa para ingresso ou permanência em universidades britânicas ou estadunidenses (LEVY, 2000; LAM & KRAMSCH, 2010; WHITE, 2003; MACKEY, 2007), ou a interação de brasileiros com falantes nativos do inglês (TELLES, 2009; BENEDETTI, et.al. 2010). Acredito que a interação de aprendizes falantes da mesma língua materna, como se caracteriza meu estudo, traz à

tona aspectos e reflexões diferenciadas em termos do que podem ser consideradas oportunidades de aprendizagem construídas, percebidas e utilizadas no ensino online.

Essas oportunidades de ação quando percebidas pelo aprendiz como algo útil e que pode proporcionar engajamento vêm sendo chamadas pelos linguistas aplicados de *affordances*. O conceito de *affordance* está relacionado ao conceito de ‘percepção’ de ‘oportunidades’ para agir no ambiente linguístico por meio de artefatos semióticos, dos quais a língua é o mais importante. É sobre *affordances* que trato na próxima seção.

1.2. AFFORDANCES

A noção original de *affordance* reside na hipótese da percepção direta de oportunidades para agir no ambiente ecológico e isso não inclui, em princípio, um processo de significação, ou representação, num sentido semiótico (GIBSON, [1979] 1986). Na linguística aplicada, a noção de *affordance* vem sendo tratada como um processo semiótico e, portanto, mediado simbolicamente.

Apesar de ser o termo *affordance* cada vez mais utilizado no sentido de “representação”, parece haver uma lacuna na discussão teórica que sustente a noção de *affordance* como um construto simbólico. O resultado disso parece levar a divergências, inclusive epistemológicas: ora vemos a noção de *affordances* construída na direção de um mundo físico (TURVEY, 1992; MICHAELS et al., 2001; PAIVA, 2010a) ora na direção de um mundo simbólico (PAIVA, 2011; SAHIN et al, 2007; VERA & SIMON, 1993; WELLS, 2002), algumas delas reconhecendo a dissociação indivíduo-meio ambiente explicitamente, outras implicitamente. Acredito que isso se deva à dificuldade de estabelecer essa relação, pela própria força do pensamento cartesiano nas tradições filosófico-científicas e pelas fragilidades encontradas no próprio texto de Gibson (1986).

Em função disso, proponho iniciar a discussão sobre a noção de *affordances* desde a proposta seminal (GIBSON, 1986), percorrendo autores que pesquisaram fenômenos diferenciados ressignificando o termo, até a noção de *affordances* que adoto neste trabalho (GREENO, 1994). Encerro esta seção apresentando a moldura de análise usada para identificar esse fenômeno nos dados.

1.2.1. *Affordances* e a psicologia ecológica

A abordagem ecológica traz a problemática da percepção para o primeiro plano. Investigar a percepção do ponto de vista de uma abordagem ecológica é investigar as relações do ser humano com o meio ambiente entendido não como um mundo físico, mas como um mundo ecológico. De acordo com Gibson (1986, p. 33), o mundo enquanto realidade física não consiste de coisas significativas para um indivíduo, mas o mundo ecológico sim, por isso é percebido. Podemos entender a partir das propostas deste autor que, desde o nosso nascimento, percebemos uma ecologia ao nosso redor que nos é complementar, como uma ressonância de nós mesmos e, então, percebemos que existimos no mundo.

O foco da percepção ecológica é a visão: o que se percebe à luz do mundo ecológico não são as matérias, a energia e a interação de partículas elementares, mas sim o meio, as substâncias e o *layout* das superfícies significativas devido à sua funcionalidade. Essas superfícies podem ser persistentes (estáticas) ou dinâmicas em certos aspectos, mas os elementos que podem ser percebidos nelas são sempre invariantes:

(...) são as características de um meio ambiente que proporcionam a respiração; que permitem a locomoção; que podem ser preenchidas com iluminação e então permitir a visão; permitem também detectar vibrações assim como emanções difusas; isso é homogêneo; e finalmente, têm um eixo absoluto de referência, de via dupla. Todas essas ofertas da natureza, essas possibilidades ou oportunidades, esses *affordances* como irei chamá-los, são invariantes e tem impactado constantemente toda a evolução da vida animal.¹⁰ (GIBSON, 1986, p. 18-19).

Santaella (2012, p. 1) justifica o interesse crescente pelo estudo da percepção visual devido ao impulso dos avanços obtidos a partir das ciências cognitivas. Seja de uma perspectiva da consciência ou não, a maioria das teorias aponta que 75% da percepção humana é visual, “a orientação do ser humano no espaço, grandemente responsável por seu poder de defesa e sobrevivência no ambiente em que vive, depende majoritariamente da visão”.

¹⁰ Minha tradução. No original: “the characteristics of an environmental medium are that it affords respiration or breathing; it permits locomotion; it can be filled with illumination so as to permit vision; it allows detection of vibrations and detection of diffusing emanations; it is homogeneous; and finally, it has an absolute axis of reference, up and down. All these offerings of nature, these possibilities or opportunities, these affordances as I will call them, are invariant. They have been strikingly constant throughout the whole evolution of animal life.”

De acordo com o exposto, entende-se que, no mundo ecológico, perceber as invariantes conforme seus significados funcionais e o que elas oferecem para a existência do indivíduo é o mesmo que perceber *affordances*. Um exemplo básico disso seria uma pedra achatada no meio de um riacho, que poderia significar um ponto de apoio para os pés de um adulto ao atravessar o riacho, mas não para uma criança cujas pernas são mais curtas e não pode alcançá-la. *Affordance* não deve ser entendido como a pedra no riacho, mas sim como a combinação da informação disponível nela, enquanto uma superfície achatada que serve de apoio para os pés do observador que pode alcançá-la, conforme percebe a informação de seu próprio corpo combinada à informação do meio e assim, encontra um *affordance* para agir, no caso, para atravessar o rio.

A teoria da percepção ecológica é baseada na “escolha da informação”. Escolher uma informação sobre o que o meio proporciona envolve tomar consciência de si próprio, por meio do sistema perceptual que envolve orientação, exploração, seleção, organização, investigação, extração e, conseqüentemente, conduz à tomada de consciência, o que não acontece com os sentidos ou o sistema sensorial. A percepção vai além do que pode ser capturado pelos órgãos do sentido (GIBSON, 1986, p. 245).

Os sentidos são definidos pelos receptores sensoriais (olfato, paladar, visão, tato e audição), que carregam o estímulo direto do mundo físico ao cérebro, provocando sensações. Em outras palavras, os órgãos sensoriais são estimulados por inputs do meio físico que são levados ao cérebro por meio do sistema nervoso e as sensações são geradas, num ato corporal, fisiológico. Já o sistema perceptual realiza atos psicossomáticos, que não são somente da mente ou do corpo, como dualidade, mas de um observador holístico – o sistema perceptual é o corpo todo conforme é percebido na sua interação com o meio ecológico, definido por um órgão e seu ajuste a um dado nível de funcionamento, subordinado ou superordenado e, em qualquer nível, os nervos que entram e saem são considerados juntos (GIBSON, 1986, p. 244). Assim, input e output se sobrepõem ativamente para obter informação do meio, como uma ressonância entre o self e o meio. Isso porque da mesma maneira que a informação especifica as funcionalidades do que está disponível no meio, especifica também as funcionalidades do próprio corpo do observador, suas pernas, mãos, boca, e como pode interagir com o meio.

Por isso, entende-se que, no processo de percepção, para perceber-se o meio é preciso perceber-se a si mesmo: os processos de percepção, extério-percepção e

próprio-percepção, não são alternativos, mas sim experiências complementares que acontecem simultaneamente. Entende-se também que a informação especifica um *affordance*, mas isso não implica que há reinos separados da consciência e do mundo material, como um dualismo psicofísico. O autor reconhece o grande debate acerca de *affordances* com valor físico ou fenomenológico. Por isso, distingue *affordances* de valores, e afirma que não são nem algo no mundo, nem algo da teoria dos mundos, mas só existe no encontro de ambos.

Na abordagem ecológica, o observador pode ou não perceber ou usar o *affordance* e isso deverá estar de acordo com a maneira como percebe a si mesmo no ambiente. A informação permanecerá disponível e invariável, mas o *affordance* somente pode ser percebido em conjunto com o observador. Ele explica isso usando o exemplo de uma caixa de correio: na psicologia ecológica, a caixa de correio proporciona a ação de enviar uma carta, tenha o observador a necessidade de enviá-la ou não. Ela continuará dispondo dessa informação mesmo que não seja percebida por um observador específico como tal. O observador pode percebê-la como um apoio para sentar-se, por exemplo.

Dizer que a informação que permite um *affordance* está disponível no meio para ser percebida por qualquer observador implica dizer que qualquer indivíduo poderá percebê-la com a mesma funcionalidade num mesmo mundo ecológico, não estando, portanto, sujeita à avaliação conforme propriedades subjetivas, fenomenológicas ou mentais. Gibson (1986, p. 129) afirma que a percepção de *affordances* não pode ser um ato por si só subjetivo, nem objetivo, rompendo com a dicotomia subjetivo-objetivo, quando entendido igualmente e simultaneamente como um fato do ambiente e um fato de comportamento, uma ressonância entre o observador e o meio.

A noção de percepção proposta por Gibson atravessa a qualidade dos sentidos. Traz em primeiro plano a consciência de mundo e de si próprio enquanto indivíduo, e das suas relações de complementaridades com o mundo. O autor propõe que perceber é uma conquista do indivíduo, não uma aparência no teatro da sua consciência. Isso quer dizer que envolve consciência de algo, e não somente consciência, ter experiência de coisas, e não somente experiências. É uma consciência do próprio self e do meio ambiente em que habita, e não o conteúdo da consciência. Portanto, não é um ato mental por si só (GIBSON, 1986, p. 239).

Vejo que está implicado na definição proposta por Gibson que *affordance* é um fato do ambiente e um fato do comportamento consciente humano. É possível dizer

que, nesse sentido, todos os comportamentos humanos poderiam ser entendidos como ações construídas a partir da percepção de *affordances*: o nutricional, o cooperativo, o sexual, o político, o econômico, se inferirmos a partir da definição de Gibson que o que permite a ação humana é a percepção de *affordances*, em todas as dimensões. Acredito, dessa maneira, que a própria teoria de *affordances* proposta por Gibson apresenta abertura para se discutir as teorias existentes sobre valores e significados, já que propõe que o processo de percepção do mundo ecológico seja orientado pela informação funcional disponível no meio ecológico, como Gibson afirma várias vezes em seu livro. A significação é exatamente o critério que o autor usa para distinguir o mundo ecológico e o mundo físico, como dito na citação que trouxe anteriormente.

Ora, se há informação funcional, ou significação, há uma fresta que, se aberta, poderá permitir a entrada de uma teoria semiótica associada à noção de *affordances* na própria teoria de Gibson, mesmo que o autor tenha se negado a seguir este caminho. Entendo a sua cautela em não desejar que o leitor pudesse construir uma noção de “percepção” como “representação”. Por isso, Gibson insistiu que “percepção” é um processo direto construído entre o indivíduo e o meio. Também acredito que é isso mesmo o que acontece nas relações percepção-ação que Gibson investigou extensivamente.

Ainda assim, acredito que é possível construir uma noção de *affordance* como semiose ao convocar uma teoria semiótica que entenda o signo como um construto dinâmico, aberto e vivo, ressignificando o que pode ser entendido como representação. Durante a leitura de seu livro, é possível encontrar momentos em que Gibson (1986) insinua a possibilidade de tratar a percepção de *affordances* como semiose. Gostaria de chamar a atenção para uma passagem pontual do livro em que Gibson justifica a sua preocupação com a percepção direta, ao mesmo tempo em que deixa uma fresta para a construção da noção de percepção como processo semiótico. Quando o autor diz que

estamos preocupados com a percepção direta, não tanto com a percepção indireta obtida por microscópios e telescópios ou por fotografias e imagens, e menos ainda com qualquer tipo de apreensão tida pela fala ou pela escrita. Esses modos de ordem superior de apreensão serão considerados na Parte IV deste livro, ao final¹¹. (GIBSON, 1986, p. 10)

¹¹ Minha tradução. No original: “We are concerned with direct perception, not so much with the indirect perception got by using microscopes and telescopes or by photographs and pictures, and still less with the kind of apprehension got by speech and writing. These higher-order modes of apprehension will only be considered in Part IV of this book, at the end.”

implica dizer que a percepção indireta não é impossível, não somente pela observação do mundo ecológico mediada por outros artefatos que amplifiquem o sistema perceptual, mas também por meio da própria mediação semiótica, por artefatos semióticos, considerada por ele, de ordem superior.

Novamente saliento que Gibson evita tratar da percepção como um processo semiótico, deixando justificativas muito claras de que não queria ver a noção de percepção confundida com a noção de representação de algo pré-estabelecido, anterior à ação, quer seja no meio ecológico, quer seja na mente do indivíduo, o que invalidaria a sua teoria. Chemero (2003) traz uma boa explicação sobre o que pode ser entendido como percepção direta no sentido gibsoniano:

A diferença primária entre as teorias da percepção direta e inferenciais se referem à localização do conteúdo perceptual, o significado de nossas percepções. Nas teorias inferenciais da percepção, esses significados emergem dentro dos animais, baseados na interação deles com o meio ambiente físico. A luz, por exemplo, atinge os receptores causando uma sensação. O animal (ou o seu cérebro) realiza inferências sobre a sensação, o que leva a uma percepção significativa. Nas teorias da percepção direta, por outro lado, o significado está no meio ambiente, a percepção não depende de inferências relacionadas a significados. Ao invés disso, o animal apenas extrai informação de um meio ambiente significativo¹² (CHEMERO, 2003, p. 181).

Se o meio ambiente é significativo, podemos aqui abrir uma outra fresta para uma teoria semiótica entrar. Chemero (2003) é um forte defensor da hipótese da percepção direta e se recusa igualmente a aceitar a dissociação subjetivo-objetivo enquanto sistema único de percepção e ação. Este autor se esforça para dissolver algumas imprecisões na proposta teórica de Gibson que podem levar a interpretações distorcidas, como na confusa passagem a seguir:

Um *affordance* não é nem uma propriedade objetiva nem subjetiva, ou ambas se desejar assim dizer. Um *affordance* atravessa a dicotomia subjetivo-objetivo e nos ajuda a entender sua inadequação. É igualmente um fato do ambiente e um fato do comportamento. É tanto

¹² Minha tradução. No original: “The primary difference between direct and inferential theories of perception concerns the location of perceptual content, the meaning of our perceptions. In inferential theories of perception, these meanings arise inside animals, based upon their interactions with the physical environment. Light, for example, bumps into receptors causing a sensation. The animal (or its brain) performs inferences on the sensation, yielding a meaningful perception. In direct theories of perception, on the other hand, meaning is in the environment, and perception does not depend upon meaning-conferring inferences. Instead the animal simply gathers information from a meaning-laden environment.”

física quando psíquica, ou nenhuma das duas¹³ (GIBSON, 1986, p. 129).

Os desdobramentos dessa dificuldade em se definir a noção de *affordance* do próprio livro de Gibson levam a várias interpretações. Turvey (1992), por exemplo, propôs que um *affordance* especifica uma propriedade do meio que seja significativa a algum comportamento do animal, o que ele nomeia “efetividade” (*effectiveness*). A ação, nesse sentido, seria possível como resultado da combinação entre *affordance* e *effectiveness*. Ora, não vemos aqui novamente a dicotomia objetivo (meio ambiente) e subjetivo (efetividade de um indivíduo)?

Considero inquestionável o esforço de Gibson para conceituar a noção de *affordance* ao mesmo tempo em que cunha um substantivo motivado por um verbo que já existia na língua inglesa, *afford*. O resultado disso não é somente a dificuldade de dialogar com os seus sentidos, mas também traduzir o termo para a língua portuguesa. Na opinião de Santaella, (2012, p. 56) é impossível traduzir *affordances* para o português sem perder as sutilezas de seu sentido, principalmente pelo atravessamento radical proposto por Gibson entre o subjetivo e o objetivo e pela implicação de que “os valores de significados no ambiente podem ser diretamente percebidos, além de explicar que valores e significados são externos ao percebedor”.

Paiva (2010¹⁴a) vem discutindo a noção de *affordance* relacionada ao processo de aprender línguas e, em princípio, propôs uma tradução para *affordance* como “propiciamento” salientando que estes não deveriam ser entendidos como sendo iguais para todos os aprendizes. O sentido implicado na tradução de Paiva (2010a) parece ser o de que alguns “contextos favorecem mais oportunidades para aprendizagem de uma segunda língua do que outros”, pois comparou ambientes em que a língua é aprendida como língua estrangeira ou como segunda língua, em imersão. Nesta justificativa encontramos uma noção de *affordance* que aponta para o meio apenas. A dimensão cognitiva de *affordance* foi nomeada por Paiva como “propiciamentos de ordem individual”, caracterizados por ela como níveis de motivação, autonomia, agenciamento e interpretação. Nesta primeira definição proposta pela autora aparece uma dualidade que separa ambiente e indivíduo.

¹³ Minha tradução. No original: “an affordance is neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like. An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us to understand its inadequacy. It is equally a fact of the environment and a fact of behavior. It is both physical and psychical, yet neither.”

¹⁴ Texto disponível em: <http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>

Posteriormente, Paiva (2010¹⁵b), em seu estudo sobre interação e aprendizagem de línguas de uma perspectiva ecológica, propõe a seguinte definição:

Affordances são diretamente relacionadas a ideia da percepção na ação. A percepção vista não como uma capacidade mental, mas como um fenômeno ecológico, o resultado da interação de um animal com o meio ambiente. Animais, incluindo humanos, percebem o que o nicho oferece a eles (substâncias, meios, objetos etc.), interpretam os *affordances* e agem sobre eles. Algumas ações são realizadas automaticamente (por exemplo, beber água) e outras requerem processos cognitivos mais complexos (por exemplo, encontrar a solução para um problema). Se a língua estiver relacionada, podemos dizer que ela oferece usos restringidos pelas percepções dos usuários.¹⁶

A sugestão de uma percepção fenomenológica, combatida por Gibson, é bastante sutil nesta última proposta de Paiva, já que a autora percorre um caminho consistente para conceituar *affordances*, desde a proposta seminal de Gibson, passando por autores como Varela, Thompson e Rosch (1991), Chemero (2003) e Van Lier (2000, 2004), salientando fortemente a proposta destes autores como uma conjunção entre o objetivo e o subjetivo. Isso revela a dificuldade de se conceber um fenômeno que tem as duas faces, a objetiva e a subjetiva, como partes de um único construto. Em outra publicação da autora, vemos novamente um argumento de tendência fenomenológica:

uma prova de que *affordances* não são propriedades do meio ambiente está no fato de que diferentes indivíduos têm diferentes percepções do mundo e que a complementaridade da interação entre os indivíduos e o meio ambiente emerge de diferentes práticas sociais (...) como os aprendizes de inglês como língua estrangeira vivem em nichos semelhantes podem ter diferentes percepções, o que os permitem ter diferentes experiências e, conseqüentemente, diferente desenvolvimento da língua.¹⁷ (PAIVA, 2011, p.79).

¹⁵ Texto disponível em: <http://www.veramenezes.com/interactionvera.pdf>

¹⁶ Minha tradução. No original: “Affordances are directly linked to the idea of perception and action. Perception is seen not as a mental capacity, but as an ecological phenomenon, the result of the animal’s interaction in the environment. Animals, including humans, perceive what the niche offers them (substances, medium, objects, etc.), interpret the affordances and act upon them. Some actions are done automatically (e.g. drinking water) and others require complex cognitive processes (e.g. finding the solution for a problem). As far as language is concerned, we can say it affords uses restricted by the user’s perceptions.”

¹⁷ Minha tradução. No original: “A proof that affordances are not properties of the environment is the fact that different individuals have different perceptions of the world and that the complementarity and interaction between individuals and the environment emerge from different social practices. See, for instance, how artists are able to perceive the possibilities offered by trash and transform them into art; how a good gardener can transform a piece of land into a beautiful garden ; or how EFL learners living in similar niches (see section 3) can have different perceptions, which afford them different experiences, and, consequently, different language development.”

Chemero e Turvey (2007) reforçam a relação entre percepção e ação implicada na noção de *affordance* proposta por Gibson e criticam quaisquer soluções que vêm sendo encontradas para ressignificar *affordances* como percepção indireta ou dissociação entre objetivo-subjetivo, como a proposta de Vera e Simon (1993), Wells (2002) e Sahin et. al. (2007). Chemero e Turvey (2007) consideram que essa dissociação leva a uma noção de *affordance* como um construto fenomenológico de cognição incorporada e que, ao contrário do que estes autores afirmam, a percepção estaria, assim, dissociada da ação se a hipótese da percepção direta for negada, conferindo à percepção a natureza subjetiva apenas e relacionando-a a formas de representação mental. Para Chemero e Turvey, o que os autores listados fazem é considerar *affordance* como uma representação interna que permite uma representação da ação, ou seja, o indivíduo primeiro percebe algo e depois age guiado pela representação de *affordances*. Por isso, nomeiam esses tipos de interpretações de “representacionalistas”, discordando delas e preservando as hipóteses centrais de Gibson, da percepção direta e do caráter simultâneo objetivo-subjetivo de *affordances*.

Para preservar as hipóteses centrais de Gibson, da percepção direta e da relação subjetivo-objetivo como indissociável, uma teoria de sistemas dinâmicos nas ciências cognitivas pode inspirar os esforços da psicologia ecológica em compreender a relação percepção-ação como não representacional, já que durante o engajamento ativo do indivíduo com o meio, mais *affordances* emergem. Nesse sentido, Chemero e Turvey (2007, p. 476) salientam que a ação é parte da percepção e a percepção é parte da ação, e somente podem acontecer em conjunto. Manter essa relação ajuda a preservar as hipóteses centrais de Gibson e, portanto, Chemero e Turvey (op.cit.) justificam a manutenção do termo *affordance*.

Com isso, os autores sugerem que a opção em lidar com a noção de *affordance* somente se justifica se o pesquisador concordar com as hipóteses gibsonianas que sustentam essa noção, o que parece coerente já que o termo foi cunhado por ele. Os pesquisadores também insistem em defender que a noção como é posta por Gibson contribui para as ciências cognitivas e suas aplicações. Eles abordam a aplicação dessa noção para a robótica, apesar de haver resistência em lidar com a teoria da complexidade nas ciências computacionais. Eles afirmam que o sistema circular da percepção de *affordance* pode ser computável e dão o exemplo de hiperlinks que ligam

páginas diversas e permitem que o usuário volte, por meio dos próprios hiperlinks disponíveis, às páginas iniciais, durante a sua navegação.

Na robótica, conforme concebida por Sahin et. al. (2007), a noção de *affordance* não se aplicaria, mas se a robótica fosse concebida de outra maneira em que se respeitasse as hipóteses centrais da noção, contribuições seriam possíveis. Um exemplo que encontramos disso é o trabalho experimental de Powers (2010) sobre a possibilidade de robôs focalizarem atenção em conjunto com humanos, o que seria um passo na direção da cognição compartilhada, em que robôs agem como bebês, rastreando o direcionamento do olhar do cuidador, ou interagente, para um ponto específico no meio ambiente em que estão inseridos.

Van Lier (2004.) explora a ação que pode ser realizada como resultado da percepção de *affordances* e, por isso, aponta que ação e percepção devem ser estudadas em conjunto: a ação a serviço da percepção e vice-versa. Nesse sentido, o autor acredita que é possível identificar a percepção de *affordances* conforme emergem por meio dos relacionamentos que os indivíduos estabelecem com o meio, seja o mundo ecológico, social ou simbólico. Vemos aqui que a noção de emergência se torna essencial para discutir a percepção na ação, o que também implica consciência.

A noção de emergência adotada por van Lier (2004, p. 82) está inserida na teoria da complexidade: “a ideia de emergentismo (e emergência), tanto nas ciências físicas quanto sociais, é que o resultado dos eventos ou atividades pode ser dramaticamente diferente do input inicial para esses eventos ou atividades, e não devem então ser reduzíveis a ele”¹⁸. Entende-se aqui que os resultados de algumas ações podem ser qualitativamente diferentes, alguma reorganização em uma escala diferente, e então, uma emergência, mas que a ação é sempre emergente de uma interação com o mundo ecológico, a partir de uma percepção e uma interpretação, em um ciclo contínuo. Propõe, dessa maneira, que o estudo de *affordance* esteja relacionado à *ação*, à *percepção* e a *interpretação*.

Nesta tríade, *ação*, *percepção* e *interpretação*, Van Lier sugere que a percepção de *affordances* de maneira direta, conforme Gibson propôs, possa ser vista como um pré-signo, um combustível para se conseguir a produção sógnica, compondo um ciclo de ordem superior: a percepção direta como um pré-requisito para o

¹⁸ Minha tradução. No original: “The idea of emergentism (and emergence) both in the physical and in the social sciences, is that the result of events or activities may be dramatically different from the initial inputs to those events or activities, and may not be reducible to them.”

engajamento com o meio e a pré-condição para que o significado possa emergir durante a ação. Permite, assim, estender o conceito de *affordance* para a dimensão linguística.

Parece produtivo pensar que, se agimos por meio da língua, conforme a entendemos como jogos de linguagem numa perspectiva da pragmática linguística (WITTGENSTEIN, [1953] 2009), as oportunidades de ação disponibilizadas na interação dos indivíduos uns com os outros por meio de trocas linguísticas também serão consideradas *affordances*, neste sentido. Assim, poderemos afirmar que *affordances* também podem ser linguísticos: artefatos semióticos percebidos como oportunidades de ação por meio do engajamento com o meio ecológico e nas relações com os outros indivíduos.

Considero que a solução trazida por Van Lier, tratar *affordances* como emergência, é a que mais assegura a proposta gibsoniana de *affordance* como uma relação una entre o subjetivo e o objetivo, como informações do meio combinadas ao indivíduo que, quando percebidas simultaneamente, permitem ação. *Affordances*, dessa maneira, não estão pré-dispostos no meio ambiente, o que está ali são informações para serem percebidas e que são possíveis de serem percebidas por estarem relacionadas às informações que um indivíduo percebe em si próprio. Ele percebe essa relação entre si e o meio conforme age.

Concluo, por hora, que é possível: (i) identificar *affordances* se observarmos os indivíduos engajados em uma ação, seja com o meio, seja com outros indivíduos, ou com ambos; (ii) considerar a noção de *affordance* como um construto semiótico, e que o processo de percepção de *affordances* é semiótico, sem negar a teoria de Gibson. A seguir, apresento a proposta de Greeno (1994) para a noção de *affordance* como um construto linguístico, para depois associá-la à noção de pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982; TANNEN, 1982; GOFFMAN, 1998a,b).

1.2.2. *Affordances* como pistas de contextualização

A noção de *affordance* que desejo trazer para este trabalho é inspirada em Greeno (1994), que reinterpreta a proposta de Gibson ([1979] 1986) incluindo uma dimensão simbólica. Greeno propõe que *affordances* podem ser reconhecidos não somente nas interações com o ambiente, mas também na interação social. Este autor considera que a pesquisa na psicologia ecológica tem focalizado, principalmente, as interações entre agentes e sistemas físicos ou ambientes ecológicos. Porém, acredita ser

possível usar a noção de *affordance* para estudar formas de interações humanas, incluindo a comunicação verbal como a mais importante de todas.

Conforme ressignificada por Greeno (1994, p. 341), a noção de *affordance* implica percepção direta, conforme Gibson (1986) defendia, mas também inclui um estado mental que tem um status epistêmico em nível simbólico, que designa propriedades do que deve ser percebido diretamente. Entende-se que as representações simbólicas acerca das informações tangíveis nas situações sociais emergem da colaboração interpessoal, conforme indivíduos se engajam uns com os outros, com o ambiente e com a língua, e não de um indivíduo sozinho construindo e operando representações simbólicas de maneira isolada. Um exemplo simples disso é a referência a um lugar ou a um objeto presente na situação social onde a interação se constrói como uma forma de ação conjunta (SCHEGLOFF, 1972; CLARK & SCHAEFER, 1989). Visto desse modo, o conceito de *affordance* tem uma natureza simbólica: os participantes nas conversas pronunciam palavras e expressões com expectativas de que resultem em referências a objetos, lugares, propriedades, eventos etc.

As pessoas que compartilham as práticas de linguagem estão sintonizadas com muitas restrições, como as próprias convenções de referência que também dependem da situação social. Greeno (1994) propõe que a noção de restrição (no original *constraint*) proporciona um modo de reconhecer e caracterizar o *affordance* com facilidade. Em termos de interação verbal, a restrição para a referência é uma relação de dependência entre pelo menos duas situações: a situação na qual a sentença é enunciada e a situação sobre a qual tal enunciado convencionou informação. Se o falante e o ouvinte estiverem sintonizados (no original *attuned*) com um conjunto de restrições compartilhadas sobre a referência simbólica que está sendo feita, poderão fazer inferências comuns sobre essas relações. As pessoas que compartilham uma prática linguística estão sintonizadas com várias restrições para referência, as quais, por sua vez, também incluem convenções para referência dependentes do contexto conversacional. Por isso, elas são condições para a ação verbal e tem a seguinte fórmula geral (GREENO, 1994, p. 339):

<<use um termo>> = <<refira-se a algo>>

As restrições para referências incluem propriedades da língua que os interagentes usam. O exemplo que Greeno (1994, p. 339) usa para ilustrar essa noção de

affordance é o de um carro cujo volante é moldado para o motorista segurá-lo e girá-lo e, assim, as rodas podem proporcionar a mudança na direção do carro; de maneira semelhante, um termo linguístico é composto por fonemas que um falante pode pronunciar e o ouvinte perceber, por isso, permite a referência a um objeto ou uma propriedade que normalmente designa. As habilidades de falantes e ouvintes de perceber os termos linguísticos estão entre as condições de habilidades necessárias de engajarem-se na ação de conversar.

Outro simples exemplo de restrição de referência presente nos ambientes das conversas é o caso de ambos interagentes compartilharem o mesmo campo de visão (a condição de habilidade necessária), e que sejam falantes da língua portuguesa; um deles poderá apontar para um objeto visível e dizer: “aquele”. Neste caso a dêixis é o *affordance* que emerge da restrição de referência. Outros *affordances* são as pausas, as expressões faciais, que proporcionam informações e influenciam as oportunidades para mais engajamento na interação verbal (GREENO, 1994, p. 339). *Affordances*, neste sentido, são precondições para a atividade verbal. A presença de *affordances* no ambiente não implica que determinada atividade irá ocorrer, mas eles contribuem para a realização da atividade verbal realizada desde que os participantes estejam sintonizados com um conjunto compartilhado de restrições.

Na CMC escrita, as restrições para referência podem incluir propriedades da língua que os interagentes usam naquele modo de comunicação. Por exemplo, se os interagentes compartilham um conjunto de convenções para referência sobre como expressar estados afetivos que normalmente sinalizam a vontade de comunicar, tais como endereçamento ao interlocutor pelo nome próprio ou uso de emoticons, e se eles têm a habilidade de produzi-las e percebê-las como tais nas mensagens escritas, a atividade da conversação pode ser mantida. Vistos dessa maneira, emoticons e o endereçamento pelo nome próprio podem ser entendidos como *affordances* para o engajamento na interação verbal.

As restrições contextuais estão presentes em dois níveis: um nível relacionado à referência que está sendo feita (um certo tipo de footing se refere ao desejo de comunicar), um nível que se relaciona à possibilidade de construir pistas afetivas (não estando no modo face a face, o uso criativo do teclado pode simular expressões visuais; este é o lugar onde o *affordance* emerge).

Pertencente ao campo da linguística pragmática, a sociolinguística interacional se apoia na noção central de que as interações são construídas e sustentadas

quando os interagentes compartilham conhecimento sobre a situação social em que estão situados, sobre a língua que estão usando e sobre as intenções relacionadas às suas ações de linguagem (BROWN & LEVINSON, 1978; GUMPERZ, 1982; RIBEIRO & GARCEZ, 1998). Isso significa que assumimos, quando interagimos com outros, que nossos interlocutores compreendem nossas ações porque compartilhamos com eles um repertório de conhecimentos. Com base na pressuposição do conhecimento partilhado, o fenômeno da inferência conversacional é realizado por meio de pistas de contextualização que, quando percebidas conforme suas ações intencionadas, ajudam a sustentar a interação até que os objetivos comunicacionais sejam atingidos.

O interesse de Gumperz (1982) está particularmente no processo de inferência realizado pelos interagentes conforme sinalizam e percebem pistas que contextualizam intenções e, portanto, as interpretações pretendidas. Essas pistas, conforme já discuti nas seções anteriores, incluem processos de alternância de código, de dialeto e de estilo, escolhas lexicais e sintáticas disponíveis no repertório dos interagentes, expressões formulaicas, rotinas genéricas como aberturas e fechamentos das conversas e estratégias de sequenciamento usadas como molduras para a interpretação das mensagens (GUMPERZ, 1982, p. 131) e das meta-mensagens (TANNEN, 2013). Isso porque as pistas carregam informações, mas os seus significados só podem ser construídos como parte de um processo interativo. Assim, são altamente dependentes do contexto.

Aproximando a noção de pistas de contextualização à noção de *affordances*, é possível dizer que a ação de sinalizar e perceber pistas de contextualização, nas palavras de Gumperz, é uma forma de sintonizar com restrições para referência nas palavras de Greeno, já que as pistas de contextualização podem ser sinalizadas por escolhas linguísticas que ajudam a construir molduras sobre como os significados devem ser interpretados. As pistas de contextualização, no que se refere à forma linguística em que se realiza, são construídas de acordo com o que está disponível no ambiente (restrições ambientais/contextuais) e as habilidades dos participantes de percebê-las e engajarem-se com elas, podem ser consideradas *affordances* para engajamento na interação.

Nessa discussão teórica sobre pistas de contextualização como constelações de facetas nas superfícies das mensagens que acionam conhecimentos e intenções pressupostas (GUMPERZ, 1982), eu proponho uma intersecção dessa noção com a noção de *affordance* (GREENO, 1994). Ambas as noções tem base nas relações entre

algo que está presente no ambiente linguístico e na mente do interagente e que, quando percebidas como oportunidade para ação de linguagem, promove mais engajamento com a língua, com o ambiente e com os outros interagentes na interação social.

Para compor essa construção teórica, retomo a moldura de análise proposta por Herring (2004, 2013a), já apresentada anteriormente, trazendo formas de pistas de contextualização possíveis em cada nível, associando agora os estudos de Gumperz (1982), Lamy e Hampel (2007), van Lier (1988, 1996) e McCarthy (1991), e incluindo as pistas da CMC no nível estrutural, conforme a sugestão de Kalman e Gergler (2010):

Quadro 3: Moldura para análise dos *affordances* linguísticos

Níveis	Pistas de Contextualização -> <i>affordances</i> linguísticos
Estrutura	<p>Pistas da CMC: Smileys/Emoticons; Acrônimos. Pontuação não-convencional; Caixa-alta; Itálico e Negrito; Cores; Outros usos criativos e não-convencionais do teclado que constroem pistas prosódicas e/ou gestuais.</p> <p>Convenções de formatação (genéricas): Rotinas de abertura e fechamento das conversas. Rotinas de saudações.</p>
Significado	<p>Sequências lógicas sinalizadas por marcadores discursivos: Conclusão; Adição; Causa/Conclusão; Concessão; Exemplificação etc.</p> <p>Coesão lexical: Elipse; Coesão lexical (repetição de palavras no mesmo enunciado); Relexicalização (reiteração lexical ao longo da troca de turnos).</p> <p>Referência (Termos e expressões dêiticas): Pronomes; Demonstrativos; Artigos etc.</p> <p>Modalidade: Modais e outros verbos modalizadores, tais como: parecer, achar, sugerir, pensar, duvidar etc. E advérbios, tais como: na verdade, certamente, inevitavelmente, obviamente etc. que podem carregar informação sobre o ponto de vista e a atitude do falante sobre a mensagem.</p> <p>Movimento/Ato: Negociação do tópico por concordância; Negociação do tópico por discordância; Reparo; Pedido; Instrução; Exemplificação; Elaboração (em outras palavras, alternativamente); Expansão (e; além disso; alternativamente); Melhoramento/Reelaboração (consequentemente; nesse caso)</p>
Gerenciamento da Interação	<p>Pares Adjacentes: Rotinas como: Elogio-Agradecimento; Pedidos de desculpas-Aceite; Fornecimento de Informação-Agradecimento etc.</p> <p>Transação: -Tomada de turnos por ratificação como próximo falante; Tomada de turno por auto-seleção; (falantes dominantes – discurso de sala de aula vs. Espaço democrático).</p> <p>Sequências discursivas: I-R-E (initiation – response – evaluation); I-R-F (initiation – response – feedback); LRE (language-related-episode); etc.</p>
Fenômeno Social¹⁹	Todos acima.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Herring (2013a) e McCarthy (1991), principalmente.

¹⁹ O nível de fenômeno social pode ser sinalizado com pistas de todos os outros níveis. Descobertas de pistas sinalizando fenômenos sociais, tais como proteção ou ameaça de face, são discutidas mais adiantes na análise dos dados.

Na análise de dados, esta moldura é usada para verificar se as pistas de contextualização estão oportunizando o engajamento contínuo na interação. Quando isto é verificado, então a pista de contextualização é considerada *affordance* para o engajamento. Nesse sentido, por exemplo, a sequência discursiva I-R-F, normalmente encontrada em contextos educacionais formais (SINCLAIR & COULTHARD, 1975), pode ser considerada *affordance* se os alunos a percebem como oportunidade para engajamento na interação na língua alvo, e seguem colaborando uns com os outros para sustentar a sequência discursiva no nível de gerenciamento da interação.

No nível do significado, por exemplo, a relexicalização pode funcionar como *affordance* se permite engajamento. Relexicalização, de acordo com McCarthy (1991), é o mecanismo pelo qual os falantes reiteram suas próprias seleções vocabulares e as seleções vocabulares dos seus interlocutores, seja pela repetição direta ou pelas relações semânticas entre palavras diferentes, de uma forma ou de outra, mas que acontece ao longo das trocas de turnos. Dessa maneira, interagentes desenvolvem e expandem os tópicos das conversas. Nesse sentido, a relexicalização trata-se de um recurso de coesão lexical, que consiste da repetição vocabular, porém, mais relacionada aos estudos da conversa.

Além disso, ainda de acordo com a abordagem etnometodológica da análise do discurso que vê a conversa como uma ação conjunta, a relexicalização é entendida como um convite para uma resposta de outro e contribui com a relevância, assim como sinais entre os interagentes de que “eu estou com você” (MCCARTHY, 1991, p. 70). Um exemplo trazido por McCarthy que, por sua vez, foi extraído de Crystal e Davy (1975, p. 28), é a conversa entre duas mulheres sobre a queima de fogos em uma noite festiva:

A: No, I don't think we can manage a large bonfire but the fireworks themselves er we have a little store of...

B: Oh yes, they're quite fun, yes.

A: Mm, yes, the children like them very much so I think as long as one is careful, very careful it's all right.

B: Mm.

A: But erm I ban bangers, we don't have any bangers. I cant stand those just the pretty ones.

B: Sparklers are my favourites.

A: Mm Catherine Wheels are my favourites actually but er you know we have anything that's pretty and sparkly and we have a couple of rockets you know, so satisfy Jonathan who's all rockets and spacecrafts and things like this. (MCCARTHY, 1991, p. 69).

No primeiro turno do excerto, A está concluindo que poderão ter “fogos de artifícios” (*fireworks*) em vez de “uma grande fogueira” (*a large bonfire*) para a festa. B aceita a troca de tópico para “fogos de artifícios” dizendo que os acha “divertidos”, relexicalizando o termo “fogos de artifícios” por “eles” (*they are fun*). A reitera o uso de “divertido” por B por meio da relexicalização “eu gosto deles” (*like them*). A fala de tipos específicos de “fogos de artifício” (*fireworks*) como “rojões” (*banglers*) e os “bonitos” (*pretty ones*), como uma contradição. B adiciona outro tipo de fogos de artifício, de “faíscas” (*sparklers*). A reitera repetindo “bonitos” (*pretty*), “de faíscas” (*sparkly*) e adiciona “foguetes” (*rockets*). A leva para o contexto de Jonathan que gosta de “foguetes” (*rockets*) e traz outro sinônimo mas que leva para outro contexto “naves espaciais” (*spacecrafts*). Observa-se, também, a repetição direta da palavra “favorito” (*favourites*) no processo de relexicalização contido no exemplo acima.

A modalidade carrega informação sobre o ponto de vista e a atitude do falante em relação a seu enunciado no que se refere à assertividade, hesitação, comprometimento, distanciamento entre outros aspectos relacionados à comunicação interpessoal (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). Desse modo, os verbos modais podem ser pistas de contextualização de significados epistêmicos, assim como outros verbos como “parecer”, “assumir”, “duvidar”, “achar”, “sugerir”, “pensar”, e advérbios como “na verdade”, “certamente”, “inevitavelmente”, “obviamente”. Algumas expressões podem carregar significados epistêmicos também, como “é importante que”, “é relevante”, “o melhor” etc.

Mais será dito sobre como as pistas de contextualização podem funcionar como *affordances* durante a apresentação da análise dos dados, com exemplificações dos dados na forma de excertos da interação que trazem eventos de engajamento dos participantes da pesquisa com os *affordances* identificados.

1.2.3. *Affordances* e aprendizagem de línguas

Discuti anteriormente a noção seminal de *affordance* proposta por Gibson (1986) e algumas interpretações e críticas sobre a proposta da percepção direta implicada nesta noção. Posteriormente apresentei e discuti a noção de *affordance* ressignificada por Greeno (1994), aproximando-a à noção de pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), como aquela que adoto para a análise linguística dos dados nesta pesquisa. Discuto agora algumas interpretações da noção de *affordance* na linguística

aplicada, desde a proposta de van Lier (2000), que vem sendo amplamente discutida e reconhecida. Para este autor:

Affordances consistem em oportunidades para a interação conforme as coisas no meio ambiente se relacionam às capacidades sensoriomotoras do animal' (...) Em termos de aprendizagem de línguas, o meio ambiente é repleto de língua que proporciona oportunidade de aprendizagem ao aprendiz participante ativo. O mundo linguístico ao qual o aprendiz tem acesso, no qual ele se engaja ativamente, é 'repleto de demandas e necessidades, oportunidades e limitações, rejeições e convites, permissões e restrições – em resumo, *affordances*'²⁰ (VAN LIER, 2000, p. 253).

Nesse sentido, a língua não é um construto que reside de maneira estável nas mentes dos falantes, mas sim um sistema de signos produzidos conforme indivíduos agem no mundo ecológico. Desse ponto de vista, também não se “usa” a língua, mas sim se “age” por meio dela, conforme *affordances* são percebidos como oportunidades para ação e engajamento. Aprender a língua não consiste em internalizar um sistema, mas sim perceber suas formas invariantes que contêm informação e que proporcionam mais ação. As formas invariantes da língua podem ser percebidas nos enunciados orais, escritos ou multimodais, como artefatos simbólicos disponíveis para que se possa agir sobre eles, interpretando-os, modificando-os e ressignificando-os continuamente. Por isso, aprender é estar imerso em um ambiente ecológico rico em artefatos semióticos, que serão ressignificados cada vez que percebidos e tomados para ação.

Van Lier (2000, 2004) convoca a semiótica peirceana como necessária para significar *affordance* como um construto simbólico. Para o autor, toda ação de linguagem se dá por meio de um engendramento de signos, conforme as três dimensões da cognição proposta por Peirce (1960, 2010): primeiridade, secundidade e terceiridade. A primeiridade, para van Lier (2000, 2004) refere-se a um tipo de consciência afetiva; a secundidade a um tipo de consciência de que existe algo no mundo para o qual é possível focalizar a atenção, assim pode-se apontar para isso; a terceiridade é o tipo de consciência que interpreta os significados de alguma coisa identificada no mundo. Ao fazerem isso, os indivíduos em interação ressignificam o material representado (objeto)

²⁰ Minha tradução. No original: “ ‘affordances consist in the opportunities for interaction that things in the environment possess relative to the sensorimotor capacities of the animal’ (VARELA, et.al. 1991, p. 203). In terms of language learning, the environments is full of language that provides opportunities for learning to the active, participating learner. The linguistic world to which the learner has access, and in which she becomes actively engaged, is ‘full of demands and requirements, opportunities and limitations, rejections and invitations, enablements and constraints – in short, *affordances*’ (SHOTTER; NEWSON, 1982, p. 34)”.

em um outro signo veículo (representamen), que se torna outro signo (interpretante) em um processo de construção de significados. Porque podemos nos referir a isso e dizer o que pensamos sobre isso, inicialmente e simbolicamente, podemos dizer que o processo se constrói de maneira altamente subjetiva e dialógica.

Nesse engendramento simbólico, o ambiente é fundamental: no processo ensino/aprendizagem de línguas, o acesso a eventos de fala, a habilidade de participar neles, criá-los e agir neles, é crucial para o desenvolvimento linguístico de um aprendiz. Entende-se que o mundo físico, social e simbólico estão interconectados de várias formas. Por isso, espera-se que essas relações estejam também refletidas no currículo, nos materiais e nas práticas de ensino/aprendizagem construídas em um ambiente formal de ensino que seja rico em *affordances* variados. A aprendizagem, nesse sentido, deve ser contextualizada e atividades de linguagem significativas para que os aprendizes se engajem com a língua, com o ambiente e com outros indivíduos.

A partir de van Lier (2000, 2004), *affordances* têm sido discutidos na aprendizagem de línguas de várias maneiras, com especial interesse quando o processo ensino/aprendizagem se dá em ambientes online. Levy e Stockwell (2006), por exemplo, se referem ao conceito de *affordances* argumentando que existe um complexo de relações de estruturas normativas da interação conversacional que são impactadas pelos *affordances* ofertados pela tecnologia. Nesse sentido, *affordances* se relacionam às condições tecnológicas do ambiente, que permitem escolhas linguísticas, tipos de mensagens que podem ser enviadas ao ambiente, tipos de relacionamentos que podem ser construídos e as pressões construídas na CMC conforme as condições tecnológicas do ambiente.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) também mencionam a importância de *affordances* de uma perspectiva da complexidade ecológica. As autoras definem *affordances* como oportunidades para uso da língua, ou interação, que estão presentes em algum objeto ou estado de coisas percebidos por um aprendiz. Citam o exemplo de uma cadeira que proporciona a um indivíduo a ação de sentar-se nela, mas que pode proporcionar outras utilidades a outros indivíduos em determinadas circunstâncias.

Franco (2013) revisou a noção de *affordance* de Gibson como sendo possibilidades de ação latentes na natureza, independentes das habilidades do indivíduo de reconhecê-las, mas sempre em relação ao sujeito e, por isso, como uma ressonância das capacidades e necessidades dele. Um exemplo citado por ele é o computador conectado à internet, que pode servir de fonte de informação para alguns, meio de

comunicação para outros, ou mesmo como forma de entretenimento para outros. Todos esses favorecimentos estão presentes na internet, mas serão usados conforme quem a utiliza.

Godwin-Jones (2003), que investigou o design de websites para ensino/aprendizagem de línguas, evidenciou as relações entre as ferramentas disponibilizadas nos ambientes, os métodos de ensino propostos e as ações dos usuários conforme se engajavam com e no ambiente. Discutiu *affordances* como um arranjo de ferramentas disponíveis, tais como links da própria página para agendas diárias, apostilas, amostras de testes, bibliografias; ferramentas de acompanhamento e avaliação da performance e participação (notas, número de acessos); links para outros sites na web com conteúdos relacionados e que podiam, por sua vez, dispor de outras ferramentas interativas, como exercícios de prática, quizzes online; ferramentas para a comunicação eletrônica como fóruns, chats e emails hospedados nos AVAs. Como muitos AVAs são personalizáveis, como o WebCT, o NetLearn, e o Blackboard que o autor discutiu, um conjunto de links e outras ferramentas podem ser personalizadas pelo professor de acordo com suas necessidades, estilos e abordagens de ensino/aprendizagem. Um exemplo que ele cita é que o professor pode criar um design para o AVA em torno de um tema de viagem, por exemplo, com jogos, infográficos navegáveis, conteúdos audiovisuais. Além disso, o design e os arranjos das ferramentas podem ser criados com a colaboração dos alunos.

Da parte da interação interpessoal, tanto chats quanto fóruns de discussão dispõem de variadas ferramentas e aplicativos, conforme a plataforma em que estão hospedados. Há alguns que oferecem uma variedade de formas de visualização das listas de mensagens, por exemplo, em threads (árvores), em ordem totalmente cronológica do mais recente ao mais antigo e vice-versa, em ordem alfabética dos nomes dos participantes; alguns também oferecem a possibilidade de esconder mensagens já lidas. Algumas ferramentas são botões que permitem anexar arquivos, inserir imagens, vídeos, podcasts, etc. Entre outras ferramentas, estão o corretor ortográfico, banco de emoticons, ferramentas para edição (fontes, cores, tamanhos dos caracteres). A presença das ferramentas, e quais ferramentas, no ambiente impactam as formas linguísticas e as formas de interação de uma maneira geral conforme os usuários percebem usabilidade nelas e se engajam com elas e por meio delas. Por isso, são reconhecidas como *affordances* (WARSCHAUER & KERN, 2000; GODWIN-JONES, 2003; LAMY & HAMPEL, 2007).

Como o campo das ciências da computação e de webdesign estão em constante evolução, novas ferramentas e aplicativos surgem o tempo todo impactando novas formas de interação e usos da língua na CMC. Ao tratar dessa dinâmica, Beatty (2003), chama atenção não só para os novos *affordances* que emergem, mas também para os *misaffordances*. A autora define *affordances* como pistas visuais que um objeto dispõe sobre como pode ser usado e que impacta funções intencionadas ou não intencionadas pelo seu design. Utiliza o exemplo da cadeira novamente, que foi projetada para oferecer assento, mas que pode ser usada como uma arma. São *affordances* da cadeira. Um *misaffordance*, para a autora, seria algum traço no objeto que distrai ou desvia a atenção para a funcionalidade intencionada no seu design. Um *misaffordance* da cadeira, por exemplo, poderia ser algo que disfarça o propósito central, que é servir de assento, levando a outros usos. Beatty (2003) salienta que isso é muito comum com as ferramentas e aplicativos dos programas onde, por exemplo, palavras ou imagens muito chamativas por cores e movimentos distraem ou atrapalham uma proposta da leitura (p. 50).

Rama et al. (2012), buscaram identificar quais *affordances* dos MMOGs (acrônimo para *massively multiplayer online games*, que são jogos online jogados por milhares de jogadores) favorecem o desenvolvimento linguístico e a socialização. De uma perspectiva sociocultural da aprendizagem, os autores definiram *affordances* não somente como ferramentas disponíveis nos ambientes que favoreciam a interação, ou as produções linguísticas dos jogadores, mas também como os “próprios jogadores” agindo no ambiente. Na descrição de Thorne (2008), os usuários de MMOGs não necessariamente jogam os jogos para aprender a língua, mas de qualquer maneira os jogos requerem um trabalho colaborativo dos jogadores para completarem uma tarefa, o que implica comprometimento, colaboração e negociação de significados. Os *affordances* que identificaram foram reunidos em três grupos: (i) os que permitem e promovem espaços seguros de aprendizagem para abordar aspectos da própria língua; (ii) os que enfatizam a competência comunicativa ou a habilidade de comunicar significativa e efetivamente dentro de um dado contexto, e (iii) os que promovem ações colaborativas orientadas pelos objetivos entre experts e novatos.

Segundo os autores, os *affordances* não estavam necessariamente pré-dispostos no ambiente, mas sim emergiam conforme as ações dos usuários. Por exemplo, os *affordances* do tipo (i) eram a formação de comunidades, que promoviam espaços seguros com relações colaborativas, em que os usuários se sentiam mais à

vontade para interagir, com menos ansiedade. Nomearam esses *affordances* como *guilds* (agremiações). Os *affordances* do tipo (ii) emergiam conforme os usuários ingressavam, ou eram aceitos em uma das agremiações. Ali vivenciavam oportunidades de desenvolver a competência comunicativa conforme as normas interativas já estabelecidas naquela agremiação, como as rotinas de saudações, aberturas e fechamentos das conversas, pedidos para tomada de turno etc. Os *affordances* do tipo (iii) foram encontrados em agrupamentos de jogadores do tipo *raid* (um grupo de dois ou mais jogadores que, juntos, precisam atingir algum objetivo no jogo), um espaço em que experts e novatos interagem em contextos múltiplos, e que abre oportunidades de interação entre mais e menos experientes no jogo e também na língua. Ainda que os *affordances* identificados pelos autores fossem os mesmos para todos os jogadores, a maneira com que os jogadores se engajavam com eles e por meio deles variava conforme suas personalidades, interesses, necessidades, percepções, entre outros possíveis fatores que, conforme a recomendação dos autores, merecem ser estudados.

Lamy e Hampel (2007) discutem *affordances* de duas perspectivas: algo que está disponível no ambiente ou algo que está relacionado a fenômenos sociais, o que inclui a própria língua. Em termos de *affordances* disponíveis no ambiente, as autoras relacionam o que é desenhado em termos de aplicativos e ferramentas que proporcionam formas de interação, como aspectos da navegação e da interface; a criação de artefatos e a sua manipulação; artefatos de armazenamento, de resgate e de display de informações; ferramentas para edição de textos, imagens e gráficos compartilhados; ícones clicáveis para interação; envio e recebimento de mensagens assíncronas e síncronas (como o fórum e o chat); ferramentas de *voice-over* (por exemplo, audioconferência); ferramentas de reconhecimento de voz; uso simultâneo de diferentes canais (como videoconferência). Nesse sentido, *affordance* pode ser entendido como uma funcionalidade tecnológica. Das duas ferramentas para interação online que estudo neste ambiente, chat e fóruns, as autoras relacionam *affordances* relacionados ao tempo e *affordances* relacionados ao modo de comunicação.

Quadro 4: Modos e *affordances* de diferentes ambientes online e seus usos para a aprendizagem de línguas na CMC²¹.

Ferramenta	Estrutura de tempo -> <i>affordances</i> relacionados ao tempo	Modos -> <i>affordances</i> relacionados ao modo
Fórum	Assíncrona -> <i>affordance</i> 1: permite	Modo linguístico (escrito)-> <i>affordance</i> 4:

²¹ Suprimi do quadro original outras ferramentas discutidas pelas autoras, mas que não são abordadas neste trabalho; porém, preferi preservar a numeração dos *affordances* conforme a fonte.

	tempo de reflexão sobre a língua. Oportunidade de “digerir” mensagens e formular respostas, usar outras ferramentas como dicionário. Pode ajudar aprendizes que sofrem de ansiedade quando falam.	permite focalizar em formas que ajudam a acurácia. Pode ajudar habilidades analíticas (por exemplo, estruturação). Pode ajudar habilidades metacognitivas (por exemplo, auto-reflexão e revisão). Modo espacio-visual (thread, nichos, etc.) -> <i>affordance</i> 5: permite organização de contribuições de acordo com temas e/ou o tempo.
Chat	Sincrônica -> <i>affordance</i> 2: permite trocas em tempo real e o ensaio da fala.	Modo linguístico (escrito) -> <i>affordance</i> 7: se o chat puder ser salvo em histórico, pode ajudar habilidades metacognitivas (por exemplo, autoreflexão e revisão). Modo linguístico (icônico) -> <i>affordance</i> 8: interação sócio-afetiva. Modo espacio-visual (função estrutural dentro do chat, ou seja, sequência, identificadores) -> <i>affordance</i> 5: permite organização de contribuições de acordo com temas e/ou o tempo.

Fonte: Lamy e Hampel (2007, p. 40-41).

Os modos de comunicação são definidos por Lamy e Hampel (2007), com base na semiótica social de Kress e van Leeuwen (2001), como recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de interação, em que cada modo envolve um sistema com uma gramática de base (no sentido amplo do termo) e que corporifica a organização do sistema e dos usos possíveis no ambiente. Nesse sentido, a interação assíncrona no ambiente é um *affordance* para a reflexão, leitura e planejamento de produções linguísticas; para a participação de aprendizes tímidos ou ansiosos, e para o uso de outros *affordances* como o dicionário, conforme o quadro 04.

Já a interação sincrônica é um *affordance* para trocas linguísticas em tempo real e ensaio para situações face a face. Esses são *affordances* relacionados ao tempo. Os *affordances* do fórum relacionados ao modo semiótico escrito permitem atenção aumentada que promove habilidades analíticas que levam a acurácia, por exemplo, além da organização da conversa em threads que ajuda a coesão. Nos chats, os *affordances* que as autoras mencionam relacionados ao modo também permitem atenção aumentada que promove habilidades analíticas e levam a acurácia se o chat puder ser armazenado em histórico. Os *affordances* do chat também promovem a interação sócio-afetiva e a organização da conversa de acordo com temas e tempo

Por fim, vemos que, nos estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas, a noção de *affordance* abarca (i) ferramentas disponíveis em um ambiente, como um botão, um link, uma caixa de texto endentada em alguma outra caixa de texto em um

fórum, um aplicativo que mostra uma borrachinha em movimento enquanto o interlocutor apaga a mensagem antes de enviá-la etc.; (ii) o produto das ações construídas no ambiente que podem ser tomados como novos *affordances* que emergem da ação e proporcionam mais ação e engajamento, como é o caso das mensagens produzidas, ou seja, dos enunciados; (iii) o próprio ambiente, seu espaço e seu tempo, e como os indivíduos entendem tudo isso e o que deve ali acontecer.

Estão presentes também restrições, que podem ser tecnológicas, como, por exemplo, alguma ferramenta, serviço ou aplicativo que estão disponíveis no ambiente mas que não funcionam bem, ou que funcionam satisfatoriamente mas que em um dado momento apresenta alguma falha (queda no serviço de internet, falha no aplicativo de sincronização de status de participação em um chat etc.); ações de linguagem problemáticas, incompletas, deslocadas, mal-compreendidas que levam a desentendimentos e perturbam o engajamento podendo cessá-lo; tempo limitado para respostas que gera pressão emocional sobre os participantes, ou tempo prolongado para respostas que gera desinteresse dos participantes para continuar a interação. Sobre todas essas restrições, existe também a restrição de referência, conforme discutimos a partir de Greeno (1994) e Gumperz (1982), ou seja, a moldura interpretativa sobre como um dado ambiente, suas ferramentas e os produtos das ações que ali emergem devem ser interpretados e que tipos de ações devem ser ali construídas; como pode abrigar práticas de linguagem e como essas práticas devem ser.

A partir dessa discussão, proponho a seguinte tipologia de *affordances* para ajudar a análise de dados neste trabalho:

Quadro 5: Três tipos de *affordances*

Tipo	Fenômenos relacionados
<i>Affordances ambientais</i>	Espaços e tempos do ambiente ecológico conforme é percebido pelos interagentes na forma de situação social, a atividade que ali deve acontecer (educacional livre, avaliativa, formal, informal), seus papéis sociais (aluno, tutor), identidades (pai, esposa, professor na rede pública, aluno da EaD).
<i>Affordances tecnológicos</i>	Aplicativos, ferramentas e materiais disponíveis no ambiente imediato (chat ou fórum), no ambiente virtual Solar, ou fora dele, mas que usados para ajudar na interação nos chats e fóruns. Condições das tecnologias e serviço à internet.

Affordances linguísticos	Do nível micro ao nível macrolinguístico conforme a moldura apresentada no quadro 3, com base em Herring (2004, 2013).
---------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale mencionar que os fenômenos relacionados aos *affordances* linguísticos são compostos pela moldura já apresentada anteriormente com base em Herring (2004, 2013a) e que está dividida em três níveis: o nível de estrutura, o nível de significado e o nível de gerenciamento da interação. Além disso, dada a noção de *affordances* que trago para este estudo, vale salientar que os três tipos de *affordances* no quadro são construtos semióticos e proporcionam engajamento conforme são percebidos como úteis na interação como uma ressonância dos interagentes com o ambiente. Assim, a velocidade de um chat, por exemplo, pode ser percebida como uma oportunidade de aprender para alguns agentes, ou como uma restrição para outros agentes.

Além disso, as pistas da CMC são de dois tipos, já que são construídas a partir de recursos tecnológicos disponíveis e como suas funcionalidades são percebidas pelos interagentes (o uso criativo do teclado, por exemplo, para um emoticon), ao mesmo tempo em que também são traços microlinguísticos, conforme discuti anteriormente. Assim, uma pista da CMC pode ser um *affordance* tanto tecnológico quanto linguístico. Uso esses exemplos para justificar que a proposta desta moldura é apenas uma maneira de olhar os dados para identificar os *affordances*, mas que esses não são tão facilmente isoláveis em cada tipo. Mais do que isso, são entendidos como construtos dinâmicos e complexos desde a proposta seminal de Gibson (1986). Isso justifica convocar para este trabalho a teoria da complexidade. Sobre isso, discuto nas seções seguintes.

1.3. A TEORIA DA COMPLEXIDADE

As quatro seções que seguem destinam-se a discutir a fundamentação epistemológica deste trabalho e a orientação teórico-metodológica de análise das interações na CMC escrita à luz da teoria da complexidade. Na primeira seção, discuto como a noção de *affordance* requer um pensamento complexo, no sentido de romper com o pensamento cartesiano. Para isso, discuto interpretações sobre o que pode ser entendido pelo pensamento complexo e o paradigma da complexidade.

Na segunda seção, de uma perspectiva ecológica da complexidade, discuto o ambiente virtual de aprendizagem como um sistema de relações, ou melhor, como um conjunto de sistemas aninhados. A terceira seção destina-se a revisar trabalhos em linguística aplicada da perspectiva da teoria da complexidade que contribuíram para refinar o meu olhar sobre o que busco investigar neste trabalho e, por fim, discuto a teoria da complexidade como um novo paradigma, para poder lançar luzes na compreensão de processos e trajetórias de interação onde múltiplos atores interagem com certa imprevisibilidade e o que pode levar à continuidade do funcionamento do sistema “conversa” ou à sua cessação. Nesta última seção, busco realizar um cruzamento teórico entre a sociolinguística interacional e a teoria da complexidade.

1.3.1. O pensamento complexo e o paradigma da complexidade

Apesar de ser referenciado amplamente no campo das ciências como mudança ou revolução de paradigmas, alguns autores, como Alhadeff-Jones (2008) e Morin (2011), preferem pensar a teoria da complexidade mais como uma evolução científica do que uma revolução de paradigmas, observando que muitos pensadores e cientistas já vinham gradualmente apontando para um pensamento complexo, ainda que não o nomeassem explicitamente.

Para esses autores, o pensamento complexo emerge num processo em que pensadores, cientistas e estudiosos, de uma maneira geral, não conseguem encontrar respostas lógicas no pensamento cartesiano dualista para explicar os fenômenos da natureza, da natureza do homem e as suas relações com o ambiente. Numa tentativa de escapar ao reducionismo que isola um objeto de estudos para análise e compreensão, pensar com complexidade pressupõe, de acordo com Morin (2011, p. 39), um ponto de vista em que o mundo e o sujeito pensante emergem em conjunto, de uma maneira recíproca e inseparável: “o sujeito e o objeto aparecem assim como as duas emergências últimas e inseparáveis da relação sistema auto-organizador/ecossistema”.

Essa perspectiva fenomenológica de que homem/sujeito pensante e objeto emergem como sistemas de relações que se auto-definem e se auto-organizam, proposta por Morin (2011), pressupõe que o mundo está no interior da mente do sujeito pensante e que este, por sua vez, está no interior do mundo. Dessa maneira, o indivíduo pensante e o objeto sobre o qual pensa são processos constitutivos um do outro. Eis a base do pensamento complexo conforme definido por Morin: o pensamento de que indivíduos,

objetos e o mundo em que habitam são processos de relações que se organizam dinamicamente e que se definem em sistemas de relações, ou seja, sistemas auto-eco-organizados.

Entender sistemas como auto-eco-organizados demanda um entendimento de que a realidade está tanto no elo quanto na distinção entre o sistema e o seu meio ambiente. Para Morin (2011), o sistema só pode ser compreendido se nele incluirmos o meio ambiente como o que lhe confere “o tempo íntimo e estranho e o integra sendo ao mesmo tempo exterior a ele” (p. 22). Também apontando que a auto-organização é uma característica central dos sistemas, Palazzo (1999) afirma que é a partir da desordem das múltiplas interações entre os agentes e um sistema que uma nova organização pode emergir. Um sistema auto-eco-organizado, portanto, não se fecha, ou não se basta em si mesmo de maneira autossuficiente: sua lógica só pode ser totalmente abarcada ao abarcar em si o meio ambiente externo. Por isso, não se pode compreender um sistema auto-eco-organizado de maneira isolada, mas sim como um sistema de relações que se desorganizam e se organizam mutuamente.

Complexidade pode parecer algo complicado, já que pensar sistemas de relações também implica dar conta de fatores que interferem nas relações dos sistemas: diversidade, aleatoriedade, mudança, processos, ruídos, desorganização etc. que podem, à primeira vista, espantar o pesquisador que deseja garantir cientificidade à sua pesquisa. De encontro a isso, argumenta-se que pensar complexidade implica questionar fenômenos em termos de processos, relações e mudanças de tal forma que a lógica cartesiana não é capaz de compreender. Nesse sentido, a teoria da complexidade pode ser entendida como uma mudança de paradigma científico – isso é o que proporciona a cientificidade de uma investigação do ponto de vista da complexidade.

Relações, sistemas de relações e processos estão no cerne da investigação desta tese. As relações dos participantes com o ambiente virtual, os processos de interação, manutenção e engajamento na interação online escrita, as percepções dos participantes sobre o meio em que interagem, os objetos disponíveis, suas ações; a própria noção de *affordance* é uma construção complexa que combina com o pensamento de Morin (2011): algo que emerge na ação e que proporciona mais ação quando percebido por um indivíduo como útil, como uma ressonância de si mesmo com o ambiente (GIBSON, 1986).

Justifico, dessa maneira, a necessidade de se discutir o paradigma da complexidade como base epistemológica deste trabalho: um *paradigma* porque,

conforme a definição de Kuhn ([1962] 1987), trata-se de uma constelação de realizações – concepções, valores e técnicas etc. – compartilhada por uma comunidade científica e utilizada por essa comunidade para definir problemas e soluções legítimos; *complexidade* porque acredito que o conhecimento é organizado em sistemas dinâmicos de relações entre componentes diversos.

Apesar de Morin (2011) compreender o pensamento complexo não como uma revolução de paradigmas, que implica ruptura, mas mais como um processo que emergiu ao longo do tempo em que pesquisadores das diversas áreas começavam a se preocupar mais com sistemas de relações do que com objetos isolados, muitos entendem o paradigma da complexidade como uma revolução científica. Bertalanffy (1968), citando Kuhn (1987), afirma que o fazer científico se revoluciona com o aparecimento de novos esquemas ou paradigmas conceituais de perceber e entender o mundo. Não só isso, mas também o tipo de problema ou fenômeno percebido e investigado também é concebido de maneira diferente, o que caracteriza uma nova organização do conhecimento:

Enquanto a sociologia (e presumidamente a história) lida com organizações de informação, outro desenvolvimento recente na teoria da organização formal, ou seja, de estruturas instituídas de planejamento, tais como aquelas de um exército, da burocracia, de empresas financeiras, etc. esta teoria [da complexidade] está “emoldurada em uma filosofia que aceita a premissa de que o único modo significativo de estudar uma organização é estudá-la como um sistema”, análise de sistemas que tratam “organização como um sistema de variáveis mutuamente dependentes”; por isso, ‘a teoria de organização moderna leva quase que inevitavelmente a uma discussão de uma teoria geral de sistemas’ (Scott, 1963)²². (BERTALANFFY, 1968, p.7).

Na citação, Bertalanffy contrapõe duas maneiras de se estudar organizações: uma em que a compreensão da organização segue uma estrutura de planejamento, como estrutura de informação organizada, e outra em que o ponto de vista da organização

²² Minha tradução. No original: “While sociology (and presumably history) deals with information organizations, another recent development in the theory of formal organization, that is, structures planfully instituted, such as those of an army, bureaucracy, business enterprise, etc. this theory is ‘framed in a philosophy which accepts the premiss that the only meaningful way to study an organization is to study it as a system’, systems analysis treating ‘organization as a system of mutually dependent variables’; therefore ‘modern organization theory leads almost inevitably into a discussion of general system theory’ (Scott, 1963)”.

compreende sistemas que se relacionam conforme seus elementos interagem de maneira mútua e dependente, o que também implica dinamicidade, e, por isso, prefere definir uma organização como um sistema, o que, em suas palavras, convoca uma teoria de sistemas. Na citação, portanto, pode-se perceber que para Bertalanffy trata-se de uma mudança sobre como compreender organizações complexas: não mais como uma organização de informações que implica planos e esquemas, mas sim de um novo modo de compreender organizações como sistemas²³.

Nesse ponto, o pensamento de Morin (2011) não parece diferir do pensamento de Bertalanffy (1968), já que Morin também propõe que é crucial para o pensamento complexo a compreensão de sistemas que se auto-organizam, ou seja, uma nova forma de compreender a organização em que sistemas interagem de maneira aberta e mútua, e em que a desordem de sua dinamicidade e variáveis múltiplas, e talvez aleatórias, leva a uma nova ordem organizacional.

Entendida como uma mudança de paradigma, a teoria da complexidade tem sua origem na física, química, cibernética e ciências da informação. Essa “nova ciência”, conforme Davis e Sumara (2006, p. 3) salientam, tem lançado luzes para os estudos das áreas sociais, incluindo a pesquisa da família, saúde, psicologia, economia, administração e política. Na educação, a teoria da complexidade tem contribuído para estudos sobre a atividade como processos neurológicos, entendimento da subjetividade, da dinâmica interpessoal, da evolução cultural e outros desdobramentos que vão para além do estudo do indivíduo ou da espécie humana.

Em linhas gerais, os princípios do pensamento complexo, conforme Morin (2011), são: (i) o dialógico, (ii) o de recursão organizacional e (iii) o hologramático. O princípio dialógico refere-se diretamente às propriedades de desorganização e auto-organização dos sistemas, dois processos lógicos antagônicos mas que são ao mesmo tempo necessários e complementares um ao outro. Por isso, dialógico, ou seja, duas lógicas: é por meio da desorganização das relações lógicas de cada sistema que uma nova organização emerge como um sistema mais amplo, em um outro nível que impacta a lógica interna aos sistemas que interagem.

O princípio da recursão organizacional rompe com a ideia de linearidade (causa/efeito, produto/produtor, estrutura/superestrutura), no sentido de que cada

²³ Discuto a teoria dos sistemas mais adiante.

produto volta-se para si mesmo como processo. Um exemplo disso está na concepção antropológica de que os indivíduos produzem a sociedade ao mesmo tempo em que são produzidos por ela, ou seja, somos produtos da sociedade e ao mesmo tempo produtores dela, como um ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

O terceiro princípio, o hologramático, significa compreender os elementos de um sistema como contendo o todo do sistema e não somente como uma parte ou uma peça dele. Essa é uma ideia fractal que rompe com um reducionismo que só vê partes, mas que também rompe com o holismo que busca somente o todo. Na verdade entendo que o princípio hologramático significa que cada elemento de um sistema complexo ressona o todo do sistema e o meio em que ele está inserido pela maneira como cada elemento se comporta.

Ao olharmos o sistema educacional e a aprendizagem de línguas sob a luz da complexidade, facilmente podemos encontrar evidências da presença dos três princípios em vários de seus aspectos como complexo de relações de sistemas. O princípio dialógico, por exemplo, pode ser evidenciado na própria maneira que a educação é construída: por meio do diálogo em que subjetividades se encontram e se modificam e os significados são construídos como parte de cada indivíduo situado em um dado ambiente contextual (BAKHTIN, 1981).

O princípio de recursão organizacional pode ser evidenciado na própria língua, que, quando compreendida em processos comunicacionais colaborativos, é processo (enunciação) e produto ao mesmo tempo (enunciado), em que interagentes recursivamente se apoiam sobre o que foi enunciado para produzir novos enunciados durante a interação (SWAIN, 2000). O princípio hologramático, por sua vez, pode ser evidenciado, por exemplo, na sala de aula, em que o grupo de alunos e professor que ali participam são entendidos como elementos agentes de um sistema auto-eco-organizado pelas condições ambientais ali presentes e conforme a sua lógica interna, mas que também interage e ressona com o sistema das outras salas de aula da mesma escola, numa relação mútua em que o que acontece com um grupo de alunos numa dada escola impacta o que acontece com todos os demais grupos de alguma maneira. Entendidos como sistemas abertos, esses grupos ressonam com outros sistemas externos, e com eles se auto-organizam, como por exemplo, as políticas públicas para a educação, as orientações curriculares, sistemas de crenças da sociedade em que a escola está inserida, etc.

Com os exemplos citados, evidencia-se que a teoria da complexidade ilumina de várias maneiras significativas o entendimento da educação e dos fenômenos de usos das línguas, o que discutirei nas seções seguintes. Evidencia-se, também, que a compreensão de sistemas como auto-eco-organizados leva a compreendê-los como sistemas de estruturas aninhadas. Essa é a contribuição do pensamento complexo de Morin (2011) que trago para este trabalho a fim de ajudar a descrever o ambiente virtual de aprendizagem aqui pesquisado como um sistema de estruturas aninhadas. É sobre isso que discuto logo a seguir.

1.3.2. O ambiente virtual de aprendizagem como sistemas aninhados

Bertalanffy (1968, p. 7) afirma que toda construção científica é altamente dependente do equipamento cultural em que é situada. Um fenômeno investigado sempre dependerá de fatores culturais que o definirão como tal, e entre esses fatores, o linguístico é o mais relevante - todas as percepções de mundo dependem de fatores da linguagem:

A percepção é universalmente humana, determinada pelo equipamento psicofísico. A conceitualização depende da cultura, porque depende dos sistemas simbólicos que são aplicados. Esses sistemas simbólicos são em grande parte determinados por fatores linguísticos, pela estrutura da linguagem aplicada. A linguagem técnica, que inclui o simbolismo da matemática e, em última análise, uma eflorescência da linguagem cotidiana, e não é independente da estrutura desta última.²⁴ (BERTALANFFY, 1968, p. 250).

Nesse sentido, a estrutura da língua influencia a categorização que fazemos do mundo e determina os traços da realidade que abstraímos dela. Igualmente, os traços da realidade percebidos influenciam a construção da estrutura linguística. Isso aponta

²⁴ Minha tradução. No original: Perception is universally human, determined by man's psychophysical equipment. Conceptualization is culture-bound because it depends on the symbolic systems we apply. These symbolic systems are largely determined by linguistic factors, the structure of the language applied. Technical language, including the symbolism of mathematics, is, in the last resort, an efflorescence of everyday language, and so will not be independent of the structure of the latter. (BERTALANFFY, 1968, p. 250).

para a abordagem ecológica que discutimos inicialmente neste trabalho. Saliento mais uma vez que a abordagem ecológica não se relaciona apenas à compreensão da organização do mundo, mas também à própria construção científica. O pensamento sistêmico propõe a ciência de que a organização do mundo não pode ser explicada por abordagens científicas fragmentadoras, que separam as coisas umas das outras para que se isole um objeto de estudos.

Da perspectiva da complexidade, indivíduos, ao usarem a língua, se agrupam de modo brando (“*soft-assemble*”), alinhando seus recursos linguísticos para responderem, de modo intencional, às pressões e às oportunidades da comunicação. Ao fazerem isso, padrões de comportamentos emergem. Na abordagem ecológica da complexidade, a característica fundamental é o entendimento de que os indivíduos, ou agentes, estão combinados ao ambiente em que interagem, assim como a linguagem ao mundo. O foco deve estar nas relações entre indivíduos, agentes do sistema, e suas interações não somente uns com os outros, mas também com o ambiente, com consciência de que, nessas interações, todos os elementos se transformam, incluindo o próprio ambiente, por meio da co-adaptação após mudanças brandas ou drásticas no sistema que permite a emergência de novos padrões de comportamentos (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 7).

Uma maneira de olhar o desenvolvimento humano como um processo de mudanças e transformações pode ser por meio de uma imagem de sistemas aninhados. A organização de sistemas de forma aninhada implica uma arquitetura descentralizada em que unidades complexas podem ser entendidas simultaneamente como unidades autônomas e também como subsistemas de unidades complexas maiores numa relação de micro e macro. Segundo Davis e Sumara (2006, p. 28), não se pode entender um projeto de educação formal sem se considerar “tudo de uma vez” nas muitas camadas da atividade dinâmica e aninhada de vários sistemas em jogo constante. Apesar de não parecer fácil delimitar as divisas entre as camadas aninhadas, para os autores estas podem ser distinguidas de acordo com o ritmo da evolução, e o tamanho relativo de cada zona.

Bronfenbrenner (1977, 1994), também defende que, para entendermos o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, devemos considerar o sistema ecológico. Este autor propõe que o “contexto” é dinâmico e complexo, e reconhece que muitas variáveis incontroláveis atuam em conjunto. Por isso, também propõe que o contexto seja estudado como um conjunto de sistemas aninhados, como

“bonecas russas”. Essas estruturas consistem no microsistema, mesossistema, exossistema e o macrosistema²⁵ (BRONFENBRENNER, 1994, p. 39).

Desse ponto de vista, considerar o contexto de pesquisa como um conjunto de ecossistemas aninhados garante uma validade ecológica, essencial ao estudo de *affordances*, que tem origem na psicologia ecológica. A validade ecológica se refere a uma investigação conduzida em contextos onde as atividades desenvolvidas pelos indivíduos naturalmente acontecem no dia a dia e, principalmente, porque esse tipo de pesquisa leva em consideração a maneira como o ambiente é experimentado pelos indivíduos que participam de uma pesquisa. O autor salienta que a validade ecológica que se espera de uma pesquisa desta natureza se dá pela consideração das relações coerentes entre os objetivos de pesquisa e os procedimentos de coleta ou geração de dados considerando o ambiente ecológico como central:

Validade ecológica se refere à extensão que o investigador presume ou supõe das propriedades que o meio ambiente experimentado pelos sujeitos da investigação científica tem²⁶ (BRONFENBRENNER, 1977, p. 516).

Entende-se, a partir da citação, que o meio ambiente inclui não somente as propriedades mais objetivas, mas também a maneira como elas são percebidas pelos indivíduos que interagem nele (BRONFENBRENNER, 1977, p. 516). Vemos aqui um encontro visível entre as propostas deste autor com as propostas da abordagem ecológica para o ensino/aprendizagem de línguas, principalmente o que se refere à percepção de *affordances* (VAN LIER, 2000; 2004), como já discuti anteriormente, já que se consideram as relações entre os indivíduos e o meio ambiente.

Um microsistema é um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vivenciadas pelo aprendiz em uma dada situação face a face onde as características físicas, sociais e simbólicas interagem como convites, permissões ou inibições ao engajamento dos interagentes com o meio ambiente em que estão inseridos. De um ponto de vista da complexidade, Bronfenbrenner (1977, p. 515) prefere o termo

²⁵ Em algumas de suas publicações, Bronfenbrenner (1994) propõe o estudo do cronossistema como parte do conjunto de sistemas aninhados, encaminhando um estudo longitudinal e extensivo que propõe investigar o desenvolvimento de um indivíduo desde a infância, passando pela adolescência até a fase adulta. Não é objetivo desta pesquisa investigar o cronossistema, tão pouco se apresentam as condições desejadas para realizar esse tipo de investigação. Justifico, assim, a exclusão do cronossistema nesta exposição teórico-metodológica e na análise de dados.

²⁶ Minha tradução. No original: “Ecological validity refers to the extent to which the environment experienced by the subjects in a scientific investigation has the properties it is supposed or assumed to have by the investigator.”

atividade à interação, que pode ser investigada pelo registro das ações e dos comportamentos dos participantes no ambiente imediato, como na casa da família, na sala de aula ou no ambiente de trabalho.

Acredito que a definição de “situação” proposta por Goffman (1998a) pode completar a proposta de Bronfenbrenner, reforçando a natureza social do encontro face a face:

(...) situação social como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante (...) uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontrem na presença imediata um do outro e ela dura até que a penúltima pessoa saia (...) regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento e estas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação (GOFFMAN, 1998a, p. 13-14).

Assim como Bronfenbrenner, Goffman prefere nomear o que acontece em uma situação social como “atividade”, que incluirá comportamentos verbais e não verbais orientados socialmente, de maneira recíproca, e que permitem co-construir estruturas de participação na atividade. Se entendermos que o microsistema é um conjunto de atividades em um ambiente imediato, poderemos investigar como os processos proximais operam para produzir e sustentar o desenvolvimento do aprendiz.

Bronfenbrenner (1977) propõe quatro propriedades do microsistema: (i) a reciprocidade das ações e reações, que não devem ser entendidas como uma relação unilateral num sentido tradicional de estímulo e resposta; (ii) o reconhecimento do sistema social funcional que opera na situação pesquisada e que não inclui o pesquisador; (iii) a compreensão de que, apesar de serem dialógicas as relações estabelecidas entre os indivíduos em uma situação, outros indivíduos não presentes na situação podem influenciar igualmente o que ali acontece; e que (iv) existe impacto indireto dos fatores do ambiente ecológico, como interferências e ruídos, por exemplo, que podem restringir os comportamentos dos indivíduos pesquisados.

Seguindo as colocações de Bronfenbrenner, estudo o microsistema descrevendo as trajetórias das interações, à luz da teoria da complexidade, associando os pressupostos teóricos para a análise do discurso da interação dos participantes buscando as pistas de contextualização, conforme são sinalizadas e percebidas pelos participantes

como *affordances* para ações de linguagem²⁷. Entendo que, conforme as propostas de Bronfenbrenner (op.cit.), o que acontece num microssistema não pode ser explicado por si só. Por isso, será necessário analisar as relações dos microssistemas que os alunos interagem com outros sistemas, ou seja, o mesossistema.

O mesossistema consiste nas lincagens entre os processos que ocorrem entre duas ou mais situações em que podemos encontrar os aprendizes em atividade. Em outras palavras, é um sistema de microssistemas onde o foco está nas relações entre microssistemas diferentes em que os aprendizes interagem: uma sala de aula e um laboratório, a escola e a casa da família, o escritório em relação à cantina e a mesa de *happy hour* no bar etc. Bronfenbrenner (1977) salienta que muitas pesquisas tem investigado a interação dos aprendizes em diferentes situações, mas não as interações dessas situações e as influências que exercem umas sobre as outras. Para investigar essas relações, o autor propõe uma abordagem comparativa que evidencie como os eventos que acontecem em um ambiente influenciam os comportamentos dos aprendizes em outro.

É desejável que o desenho da pesquisa leve em consideração a maneira como duas situações diferentes impactam em conjunto os indivíduos pesquisados e as relações que eles estabelecem em cada ambiente, considerados como subsistemas. Trata-se de uma transição ecológica de um microssistema para outro e inclui as alternâncias de papéis dos aprendizes em cada situação em que realizam alguma atividade.

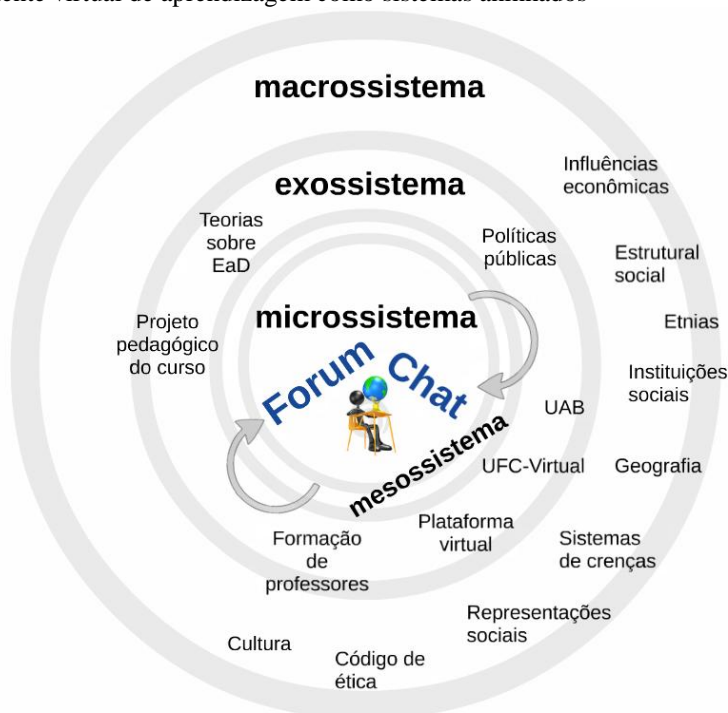
O exossistema consiste nas lincagens entre os ambientes em que os aprendizes interagem e outros ambientes que não contêm o aprendiz, mas que podem influenciar os processos proximais nos microssistemas. Tais exossistemas podem ser formais ou informais, e incluem as políticas governamentais, as condições de mobilidade social e geográfica, o sistema educacional, outros ambientes de trabalho que o professor frequenta, o ambiente de trabalho dos pais ou cônjuges do aprendiz, os contextos comunitários que influenciam o ambiente imediato em que o aprendiz interage. Para poder abordar o exossistema, trouxe anteriormente uma descrição da história da educação a distância no Brasil, as mudanças na legislação para localizar o ambiente ecológico.

²⁷ Na próxima seção discuto os procedimentos teórico-metodológicos para a análise do microssistema.

Já o macrosistema consiste de uma investigação mais ampla, que contém as relações entre o micro, o meso e o exossistema de uma dada cultura ou subcultura conforme são permeadas pelo sistema de crenças da sociedade à qual os indivíduos pesquisados pertencem, o corpo de conhecimentos, os bens materiais, os costumes, os estilos de vida, a estrutura de oportunidades, os perigos, a estrutura social. São os padrões diferenciados da organização social básica, que podem ser evidenciados mais claramente em estudos interculturais. Por isso, aborda-se aqui, por exemplo, o desenvolvimento de aprendizes considerando diferenças sociais, étnicas, geográficas, e as instituições e ideologias que atravessam os segmentos da sociedade e cultura como um todo.

A seguir, trago um esquema da ecologia do ambiente de aprendizagem, seguindo as propostas por Bronfenbrenner. Vemos que o aprendiz está no centro do microsistema, que contém elementos do ambiente imediato, como outros indivíduos, tecnologias, professores, etc. O mesossistema é representado apenas por setas, indicando as relações que podem ser estabelecidas entre vários microsistemas. O exossistema, por sua vez, traz a estrutura organizacional explícita da universidade, a administração, recursos humanos, programas de estudos, conselhos ou comitês educacionais, a legislação etc. No macrosistema, encontram-se as agências do estado, as influências econômicas, a ética, associações de professores, influências culturais etc.

Figura 1: O ambiente virtual de aprendizagem como sistemas aninhados



Fonte: Elaborada pela autora.

Neste momento da discussão teórica, justifico mais uma vez o percurso que escolhi percorrer: primeiro discuti a educação a distância, políticas de sua implementação no Brasil e as teorias de base. Logo a seguir discuti as características da CMC escrita, e mais adiante a CMC escrita e os processos de ensino e aprendizagem de línguas online. A partir daí busquei discutir e localizar a noção de *affordance* que trago para este trabalho e propus uma moldura geral de análise: *affordances* ambientais, tecnológicos e linguísticos. Para estudá-las e compreendê-las, faz-se necessário uma abordagem da teoria da complexidade, em que considero as interações como sistemas complexos que se constroem de maneira aninhada em outros sistemas mais amplos, por isso, nas palavras de Bronfenbrenner, microssistemas. Este é o retrato ecológico desta pesquisa.

A seguir dedico-me a discutir as contribuições da teoria da complexidade para a linguística aplicada – ensino/aprendizagem de línguas, para finalmente discutir como as interações interpessoais online podem ser entendidas como sistemas adaptativos complexos.

1.3.3. A teoria da complexidade e a aprendizagem de línguas

A linguística aplicada tem encontrado abrigo legítimo na teoria da complexidade e assim vem sendo intensamente discutida desde a publicação Diana Larsen-Freeman no periódico *Applied Linguistics* em 1997, “*Chaos and complexity science and second language acquisition*”, referenciada como um novo “atrator” que impulsionou uma nova fase na trajetória das pesquisas nessa área. Desde então, os que se dispõem a pesquisar da perspectiva da complexidade entendem, em primeiro lugar, que língua, linguagem, seus usos e aprendizagens são processos dinâmicos e não-lineares, muito mais do que sistemas estáveis.

A natureza dinâmica da língua é reconhecida por autores em longa data. Wittengstein (2009), por exemplo, definiu língua em termos de jogos de linguagem. Halliday (1987) vem salientando desde suas primeiras publicações a necessidade de modelos mais dinâmicos de gramática para estudar a língua e a variação linguística. Parece que há um consenso de que, nos processos de usos e aprendizagem de línguas, vários componentes estão conectados com tal sensibilidade que se torna impossível

atribuir comportamentos observados a um ou outro fator causal, mas sim entendê-los como comportamentos emergentes da interação dos vários componentes.

O esforço de Larsen-Freeman em desafiar a linguística aplicada na correnteza da complexidade, desde a primeira publicação mencionada anteriormente até o seu livro de 2008 em parceria com Lynne Cameron (*Complex Systems and Applied Linguistics*), entre outras publicações, é reconhecido na trajetória do exercício entre pensar metaforicamente e pensar cientificamente. Inicialmente, uma proposta de ressignificar processos de usos das línguas por meio de metáforas da complexidade ajudava a evitar decisões reducionistas e causais na área. Posteriormente, da metáfora até a discussão de variáveis, contexto, agentes e suas relações dinâmicas, a autora propõe uma metodologia para pensar os usos das línguas como um sistema complexo não-linear, ao mesmo tempo que adaptativo. Ela mostra que as mesmas características de um sistema complexo são encontradas nos processos de usos e aprendizagens das línguas e, portanto, nas próprias línguas.

Um sistema, de acordo com Bertalanffy (1968), é um conjunto de elementos em interação. Larsen-Freeman e Cameron (2008) ampliam a definição explicando que a interação dos elementos de um sistema segue modos específicos que produzem uma forma ou estado de unidade geral em um dado momento do tempo. Por isso, se diferem de conjuntos, agregados, ou coleções de elementos simplesmente. Alguns sistemas são simples, como por exemplo o sistema de semáforos na zona urbana, que contém um número controlado de elementos iguais que juntos praticam um tipo de comportamento padrão constante. Já os sistemas complexos contêm tipos diferentes de elementos, normalmente numerosos, que se conectam e interagem de modos diferenciados (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 26). Para as autoras, um sistema complexo se caracteriza principalmente pela heterogeneidade dos seus elementos e pela dinamicidade do seu funcionamento.

Entender as coisas com sistematicidade significa percebê-las dentro de um contexto e, a partir daí, estabelecer a natureza de suas relações, que podem ser abertas ou fechadas. Os sistemas de relações fechadas não precisam receber energia externa para poder se manter, assim como também não é possível obter-se energia a partir dele. Estão, dessa maneira, isolados do ambiente e não possuem relação recursiva com outros sistemas. Um exemplo de sistema fechado citado por Larsen-Freeman e Cameron (2008) é uma xícara de café esparramando num tapete. O líquido se esparrama pelo

tapete enquanto é ao mesmo tempo absorvido por ele até um ponto que cessa, o que ilustra como um sistema fechado alcança um estado de equilíbrio pela entropia.

Num sistema aberto, o “estado de equilíbrio” se dá por meio da manutenção de interações com o meio e com outros sistemas, dos quais recebe mais energia que serve para alimentá-lo e mantê-lo em atividade. Equilíbrio, neste sentido, ao contrário da entropia máxima que leva a cessação, refere-se mais à estabilidade, o que implica dinamicidade e adaptabilidade, funcionamento; portanto, um sistema aberto é também sempre dinâmico e adaptável. Um exemplo de um sistema aberto citado por Larsen-Freeman e Cameron (2008) é o anel rodoviário de Londres: um sistema que está aberto para todas as pessoas que moram nas áreas ao redor das rodovias assim como viajantes de longa distância que passam pela área e para os quais o sistema rodoviário foi pensado inicialmente. O sistema está aberto para mais e mais fluxos de automóveis e pode em um dado momento alcançar um estado de equilíbrio momentâneo, no sentido de entropia, devido a um congestionamento. No entanto, continua aberto no sentido de que mais rodovias podem ser construídas como parte do sistema, agentes de trânsito podem auxiliar na ordem do fluxo para aliviar os congestionamentos ou as pessoas da região podem deixar de usá-lo devido a outros serviços de locomoção disponibilizados.

A adaptabilidade pode ser entendida quando os elementos dos sistemas encontram-se em funcionamento num quadro estável de funcionamento, estando, portanto, adaptados temporariamente, até que uma nova carga de energia ou alguma alteração nas relações aconteça. Quando isso acontece, turbulências, alterações, entropia ou até mesmo um estado de caos podem emergir no sistema, que, com um novo funcionamento tende a se auto-organizar novamente, numa nova interação, buscando novo estado de adaptabilidade.

A entropia, nesse sentido, é um fenômeno que assola qualquer sistema, aberto ou fechado, simples ou complexo. De acordo com Vetromille-Castro (2011), entropia pode ser considerada como energia dissipada no processo de transferência de energia de um corpo para outro (do café no tapete, dos automóveis na autoestrada). Nos sistemas complexos, a entropia se caracteriza pela perda de energia e pelo aumento da desordem e da dispersão. Nos sistemas fechados, a perda de energia leva necessariamente a cessação do sistema pois este não está aberto a receber nova energia externa. Como os sistemas abertos se interrelacionam constantemente com fatores externos, há possibilidade de que nova energia externa seja integrada, compensando a energia dissipada e combatendo a desordem e a entropia. Por isso, o autor afirma que a

entropia também permanece em constante crescimento durante o funcionamento de um sistema aberto.

Interessa a esta pesquisa os sistemas adaptativos complexos abertos (SACs), cujas propriedades essenciais podem ser resumidas como uma rede de muitos agentes interagindo simultaneamente entre si e com outros agentes e componentes do sistema incluindo o ambiente, o que também leva a metáfora de nichos e sistemas aninhados. Apesar da dinamicidade dos fluxos das interações, Bertalanffy (1968) afirma que é possível observar constâncias das ações e reações dos agentes conforme interagem em um sistema aberto. No nível das organizações e agrupamentos, as constâncias de ações podem ser entendidas como a dinamicidade e as estabilidades do sistema. A partir da identificação das condições que geram as estabilidades, pode-se identificar modelos internos que ajudam a compreender melhor o funcionamento de um dado sistema.

A definição de sistemas adaptativos complexos emergiu do primeiro evento formal em teoria da complexidade, organizado por Waldrop (1992), na década de 1980, em que muitos estudiosos de diversas áreas, tais como biologia molecular, antropologia, economia, matemática, física e ciências da computação, já abandonavam a ideia reducionista ou bilateral cartesiana e sintonizavam com uma nova forma de aproximar o objeto de pesquisa a partir de ideias de auto-organização, dinamicidade, aleatoriedade.

Uma contribuição significativa desse evento, que foi realizado no Instituto Santa Fé, nos Estados Unidos, foi a definição das propriedades dos sistemas adaptativos complexos. São elas

- i) “fluxos” ou redes de interação de muitos agentes simultaneamente em um dado ambiente, que é produzido nas interações e também é produto delas. Apesar de podermos encontrar nos sistemas adaptativos complexos uma certa constância de ação e reação, estes são dispersos devido à competição e à cooperação dos próprios agentes, ou seja, são não-lineares, podendo sempre disparar outra interação, em um outro nível.
- ii) “agregação” dos agentes, que se organizam e se alinham em níveis múltiplos.
- iii) “previsibilidade” do funcionamento do sistema, devido à identificação de “modelos internos” ou padrões de interação entre os agentes.
- iv) “diversidade”, ou seja, há muitos “nichos” nos sistemas adaptativos complexos que podem ser ocupados por diferentes agentes; conforme um agente desocupa um nicho, outro agente pode agir de maneira diversa

naquela lacuna mantendo o sistema em movimento, em oposição ao falecimento ou à cessação (HOLLAND, 1997).

De acordo com Hollenstein (2012)²⁸, as teorias de sistemas do comportamento e desenvolvimento humano não são novas, apesar de que o impulso maior foi dado na área da física ao documentar as propriedades dos sistemas dinâmicos a fim de serem estudadas teoricamente e empiricamente. De maneira simples, este autor define sistemas dinâmicos como sistemas de elementos que mudam ao longo do tempo. Suas propriedades são: auto-organização, organização hierárquica de estruturas aninhadas, causas recíprocas e circulares, dinâmica não-linear, natureza que se revela pela perturbação no sistema, mudanças no sistema que ocorrem através do processo de transição de fase.

Larsen-Freeman (1997) define sistemas complexos pelo grande número de componentes ou agentes cuja interação proporciona a emergência de comportamentos. Isso, segundo a autora, não pode ser estudado se o foco estiver em um dos agentes ou componentes isolados do sistema. O foco deve estar nas relações dos sistemas, nas alterações e nas mudanças de comportamentos emergentes não-lineares. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008) a característica mais importante dos sistemas complexos dinâmicos é a mudança: sistemas complexos estão em fluxo contínuo. Enfatizando a importância das escalas de tempo e sua interação com os sistemas, as autoras explicam que os sistemas mudam ao longo do tempo e as mudanças provocam novas adaptações por meio de padrões emergentes. Por isso, são sistemas complexos dinâmicos adaptáveis sempre considerando uma escala de tempo.

As características dos sistemas complexos encontradas na aprendizagem de línguas, de acordo com Larsen-Freeman (1997, p. 142), são: a dinamicidade, a complexidade, a não-linearidade, a caoticidade, a imprevisibilidade, a sensibilidade a condições iniciais, a abertura, a capacidade de auto-organização, a sensibilidade ao feedback, a adaptabilidade, além da presença de atratores em forma de fractais. A autora explica que a aprendizagem de línguas é um sistema dinâmico porque está em contínua mudança. Em um sistema complexo dinâmico, os agentes mudam com o tempo, causando mudanças no sistema e promovendo mais mudanças nas interações

²⁸ Hollenstein (2012). *Dynamic Systems Approach to Development*. In: <http://www.queensu.ca/psychology/ADL/DynamicSystems.html> (acesso em 11/09/2014).

subsequentes dos mesmos agentes, como o desenvolvimento das habilidades de usar uma língua.

A aprendizagem de língua é um sistema complexo entendido como processos de interação entre vários agentes e componentes de naturezas diversas; é não-linear porque o resultado das interações é imprevisível e muitas vezes desproporcional às causas; é caótico porque é aleatório, irregular e imprevisível, o que está também relacionado à propriedade da não-linearidade; é sensível às condições iniciais porque uma pequena alteração em alguma das condições iniciais pode alterar toda a dinâmica do sistema em sua trajetória; é um sistema aberto porque recebe energia externa, ou seja, interage com outros sistemas; é sensível a feedback porque se auto-organiza conforme recebe feedback em interações internas e externas aos sistemas aninhados.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) sugerem que a auto-organização do sistema ocorre depois de uma mudança de fase para um novo atrator como uma resposta à alguma mudança, ou mudanças ocorridas. A auto-organização faz surgir um nível diferente no sistema, num processo chamado emergência. Um sistema complexo é adaptativo porque se auto-organiza conforme mudanças ocorrem em um nível mais elevado, em uma nova ordem (emergência), que é representada por um movimento de estabilidade temporária. As mudanças podem acontecer de forma suave e contínua ou podem ser abruptas e radicais, levando o sistema a um estado de turbulência. As mudanças radicais, segundo as autoras, levam o sistema a uma mudança de fase ou bifurcação, gerando um estado qualitativamente diferente do anterior.

A adaptabilidade de um sistema se dá conforme os agentes se agrupam de maneira branda (“*soft-assembly*”), alinhando-se uns aos outros. Isso se caracteriza pela dinamicidade interna do sistema, conforme os agentes sintonizam e se engajam com *affordances* e restrições possibilitadores que emergem na trajetória do sistema conforme mudanças acontecem (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 84). Nesse sentido, a “estabilidade” não deve ser confundida com uma situação estática e estagnada, mas sim como uma situação de organização dinâmica de funcionamento que apresenta uma certa estabilidade num dado momento da escala de tempo na trajetória de um sistema.

A presença de atratores é o que confere ao sistema um padrão preferido conforme uma dada organização dos agentes e outros componentes. Atratores são preferências de estado do sistema e o que caracteriza a sua estabilidade. A forma desses atratores é fractal, porque cada fração do sistema inclui o todo, não é uma soma de

partes (KAUFFMAN, 1993). Um atrator compartimenta o comportamento de um sistema em pequenas partes, definindo possibilidades, exercendo uma força maior do que o que o sistema suporta para reagir. Os atratores podem ser fixos em um ponto, cíclicos ou caóticos. Os atratores fixos em um ponto são os mais simples, pois atraem o sistema para um comportamento de estabilidade dinâmica e ali permanece. Já os atratores cíclicos atraem o sistema periodicamente entre vários estados de atratores diferentes. Os atratores caóticos, por sua vez, se caracterizam por um espaço de estado no qual o comportamento do sistema se apresenta estranho e instável aos estados de estabilidade do sistema e nesses espaços de estado qualquer perturbação, por menor que seja, pode causar uma mudança rápida de um estado para outro (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 57).

Ha várias similaridades entre sistemas adaptativos complexos não-lineares e a aquisição de línguas. Primeiro, ambos são processos dinâmicos. A interlíngua do aprendiz está sempre em mudança, em que a língua alvo não é entendida como um alvo final, pois ela própria está sempre em movimento. Há vários fatores que interagem nesse sistema e que determinam a trajetória da interlíngua, tais como a quantidade e a qualidade do input, da interação, de feedback, a idade, a atitude e os fatores sociopsicológicos tais como motivação, fatores de personalidade, estilos cognitivos, hemisfericidade, estratégias de aprendizagem, sexo, ordem de nascimento e interesses dos alunos e do professor, etc. Talvez nenhum desses fatores seja determinante, mas a interação deles pode provocar algum efeito profundo. Além disso, a aprendizagem de uma língua não é um processo linear. Não se aprende um item para então depois aprender outro. Assim, o processo de aprender línguas vem sendo cada vez mais percebido como algo mais cíclico e irregular.

No Brasil, pesquisadores da linguística aplicada, principalmente Vera Menezes Oliveira Paiva e Wilson Leffa, seus colaboradores, e autores de trabalhos por eles orientados ou inspirados (para citar alguns: MARTINS, 2008; MULICO, 2008; WADT, 2009; FRANCO, 2013; GODOI, 2013; SIQUEIRA, 2013; SILVA, 2013), vêm pesquisando processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente os mediados por tecnologias, como sistemas adaptativos complexos à luz da teoria da complexidade.

Em 2005, Paiva propôs entender aquisição de línguas por meio de um modelo fractal, baseado na teoria dos sistemas complexos, defendendo que os modelos de aquisição de línguas são compatíveis com essa teoria pois cada um deles descreve

um dos aspectos da aquisição e, por isso, devem ser entendidos como complementares, pois não esgotam isoladamente o complexo processo de aquisição de línguas. A autora parte de modelos já amplamente discutidos, como o behaviorista, a hipótese do insumo compreensível de Krashen (1985), a hipótese da interação de Hatch (1978), a hipótese do output de Swain (1995) e a hipótese da aculturação e adaptação social de Schumann (1978) afirmando que todas elas devem ser entendidas como subsistemas do sistema complexo de aquisição de língua, além de entender também que o aprendiz é ele próprio também um sistema que apresenta variações biológicas, de inteligência, de aptidão, variações sociais como sexo, idade, estilos cognitivos, motivação, etc. Propõe que, conforme os sistemas interagem, uma leve alteração em algum deles pode gerar grandes mudanças no conjunto.

Os atratores desses sistemas complexos, segundo a autora, são caóticos e se relacionam em um agrupamento fractal. O atrator de ponto fixo seria o conhecimento já adquirido, por onde passam todas as trajetórias da aprendizagem de línguas associando o novo ao que já foi adquirido. O atrator periódico é a cognição e os outros atratores são caóticos, pois diversos fatores interagem em diferentes escalas, tais como o input, os materiais etc.

Posteriormente, em 2011 (PAIVA, 2011b), a autora discute sistemas dinâmicos complexos como suporte para a compreensão da aquisição, com foco na construção da identidade, da motivação e da autonomia como trajetórias nas histórias de vida de professores japoneses e brasileiros. Neste estudo, a autora examina as condições iniciais das histórias de vida como trajetórias e os pontos de mudança e auto-organização dessas histórias como sistemas complexos.

Outra publicação relevante de Paiva, entre outras, é a de 2013, em que compara representações de “ciência” e “mito” usando a metáfora da teoria do caos. Paiva (2013) discute como a construção da identidade está relacionada à agência e como a identidade, a autonomia e a agência podem levar sistemas caóticos de aquisição de línguas ao caos. Neste texto, a autora propõe que o caos deve ser entendido pela metáfora do caleidoscópio, também proposta por Waldrop (1992) em que padrões estão em constante mudança, que parcialmente se repetem, mas que há sempre algo novo e diferente.

Martins (2008) realizou um estudo comparativo da interação online em ambientes virtuais e face a face em sala de aula convencional por um mesmo grupo de alunas (comunidade mista). De uma perspectiva ecológica da teoria da complexidade,

Martins verificou a emergência das condições da complexidade em ambos ambientes, e analisou as dinâmicas interativas do grupo pesquisado em cada um deles, principalmente durante uma atividade com propósito explícito de colaboração. Seus resultados apontaram, entre outros fatores, que as restrições mais perceptíveis na construção das interações foram as normas que regiam as atividades, advindas do sistema educacional como um todo (papeis de professor e alunos, expectativas sobre o que deve acontecer em um ambiente educacional formal, e as formas de avaliação). No entanto, o pesquisador percebeu que as restrições, ao limitar determinados funcionamentos do sistema, permitiu que outras possibilidades fossem construídas.

Silva (2013) estudou as possibilidades colaborativas que emergem na oferta da disciplina de estágio supervisionado em cursos de Letras por meio do uso de AVAs com base epistemológica na teoria da complexidade. Para isso, identificou como condição inicial do sistema as iniciações do professor que disparavam fluxos de respostas dos alunos e impactava nas trajetórias das interações nos fóruns de discussão. Ainda, observou *affordances* e restrições possibilitadoras como fatores contextuais que interagiam nessas trajetórias. Algumas características das interações no AVA entendidas à luz da complexidade foram a diversidade interna (heterogeneidade) do grupo de alunos, a redundância, o controle descentralizado, a coerência e a aleatoriedade.

Mulico (2008) estudou a motivação para aprender língua estrangeira como um sistema complexo em que as mudanças de um estado de motivação para outro aconteciam conforme o sistema motivacional recebia energia externa que causava perturbações e readaptações, ou mesmo desagregações, principalmente a decorrente da presença e das ações do professor.

Godoi (2013) estudou a emergência da complexidade nos cursos da UAB em Uberlândia. A autora evidenciou, por meio dos resultados de sua pesquisa, que o sistema educacional investigado foi restringido pela descontextualização das propostas para o ensino/aprendizagem por ser sensível às condições iniciais. Sendo estas pré-estabelecidas, conferiram ao sistema considerável rigidez diminuindo a possibilidade da emergência da auto-organização característica dos sistemas complexos o que o assujeitou a considerável perda de energia pela força entrópica. Em outras palavras, ela observou um tipo de ensino descontextualizado para os alunos e com oportunidades de aprendizagem reduzidas.

Nessa tendência investigativa insere-se esta tese que busca analisar as trajetórias das interações interpessoais em chats e fóruns como sistemas adaptativos

complexos para poder compreender quais fatores interagem atraindo ou repelindo o sistema, qual o seu modo de padrão preferido, quais interações e relações inserem no sistema mais energia para que continue em funcionamento ou causam entropia levando-o à cessação. Para estudar a interação interpessoal como um sistema, faz-se necessário convocar outra teoria (sociolinguística interacional), que já discuti nas seções destinadas à CMC e aos *affordances*, principalmente, e que a seguir retomo buscando fazer um cruzamento com a teoria da complexidade.

1.3.4. Trajetórias na comunicação interpessoal mediada por computador

A abordagem da interação conversacional à luz da teoria da complexidade leva em consideração a inter-relação entre enunciados e entre enunciados com outros componentes de sistemas complexos. Na teoria da complexidade, os componentes de um sistema, sejam humanos, outros seres vivos ou outros seres inanimados, ou a combinação deles, são chamados “agentes”. Alguns exemplos de agentes citados por Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 27) podem ser os elementos presentes no ambiente, tais como os recursos materiais e o currículo, e outros sistemas da sociedade, tais como o sistema educacional, econômico e político. De uma perspectiva ecológica, outros subsistemas podem interagir como componentes de um sistema complexo. Assim, a interação pode ser descrita como um sistema (ou microssistema) de sistemas aninhados (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008; BROFENBRENNER, 1977, 1994).

Os componentes de sistemas complexos são normalmente numerosos, diversos, dinâmicos e é a partir de suas mudanças e adaptações uns aos outros e ao ambiente que o comportamento do sistema emerge. A emergência é uma forma de co-adaptação, ou “*soft-assembly*”, dos componentes. Por exemplo, os humanos co-adaptam seus recursos linguísticos para responder de uma maneira intencional às pressões comunicativas. Conforme fazem isso, padrões emergem, tais como os padrões de uso da língua. O entendimento de uma pessoa sobre as contribuições de outra pessoa para a conversa é um processo contínuo e adaptativo que faz uso de todas as informações disponíveis de todos os tipos, sejam linguísticas ou não linguísticas. Essas últimas são observáveis nos alinhamentos da postura física dos falantes aos ouvintes, como um jogo de espelho observado na pesquisa do gesto e da conversa, e também na pesquisa da elipse e da dêixis.

Um sistema de interação se desenvolve por meio de trajetórias onde mudanças e estabilidades acontecem ao longo do tempo. A imagem de um discurso complexo evoca uma paisagem multidimensional com colinas e vales, bacias e planícies, ao longo da qual o sistema percorre, criando uma trajetória. A paisagem representa as probabilidades de vários modos ou fases do comportamento do discurso, e a trajetória é desenhada conforme uma dada conversa se move de um modo para outro. A trajetória é o percurso traçado pela conversa, que mostra as escolhas feitas e a direção seguida. As condições dinâmicas iniciais do sistema da interação ditam a paisagem do espaço de estado específico para uma conversa específica (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 175).

A não-linearidade pode levar a uma mudança súbita e dramática, chamada de bifurcação, ou “*phase-shift*”. Isso pode ser descrito em termos de emergência de atratores no espaço de estado. Um espaço de estado de um sistema em um tempo específico é o seu comportamento naquele momento, os padrões de atividade dos seus elementos e agentes naquele momento. Esse uso da palavra “estado” difere-se do seu uso coloquial que normalmente implica falta de dinâmica. Na teoria dos sistemas dinâmicos a noção de “estado” é entendida em termos de movimento, de atividade (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 44). A estabilidade e a variabilidade ao redor e internas aos atratores do sistema são construtos chave na teoria da complexidade. Os atratores são estados, ou modos específicos de comportamentos, que o sistema “prefere” e o grau de variabilidade ao redor de um atrator se torna uma medida importante da estabilidade do sistema.

Um par adjacente talvez seja o exemplo mais simples de um construto do sistema do discurso conversacional. Já discuti anteriormente que um par adjacente consiste de dois turnos de fala no qual o segundo é uma resposta ao primeiro, seja uma pergunta de informação e sua resposta, ou um convite e seu aceite ou recusa, ou um elogio e um aceite ou recusa. O par adjacente é uma unidade da conversa; cada falante contribui com ele, mas o significado e a função do que é dito vêm do seu papel no par adjacente. Por exemplo, a sentença “eu não sei onde eu vou ficar na próxima semana” poderia ser usada com propósitos diferentes durante uma conversa. Somente como parte de um par adjacente é que poderemos entender o modo específico e sua função comunicativa, por exemplo, se é uma resposta a um pedido de informação “onde você vai ficar na próxima semana?” ou uma resposta a um convite “você gostaria de nos

encontramos na quinta?”, quando soa mais como uma recusa ou pelo menos uma não aceitação de um convite.

Na análise da conversa, de acordo com Schegloff e Sacks (1973), a tipologia do par adjacente é entendida como operando de duas maneiras: separando tipos de enunciados em primeiras partes dos pares e segundas partes dos pares; por meio da afiliação de uma primeira parte de um par com uma segunda parte do mesmo par que se forma um “tipo de par”: “pergunta-resposta”, “cumprimento-cumprimento”, “oferta-aceite/recusa” são exemplos de tipos de pares. Uma dada sentença será então composta de um enunciado que é uma primeira parte de um par (a) diretamente seguida por um enunciado de um falante diferente (b) que será a segunda parte do par, e que (b) será do mesmo tipo de par que o primeiro enunciado na sequência de que (a) é membro.

Uma regra básica da operação de pares adjacentes é que, dada uma produção reconhecível de uma primeira parte de um par, assim que o enunciado estiver completo e realizado, o falante deve parar de falar para que o endereçado, como próximo falante, possa começar a produzir a segunda parte do tipo de par, ao qual a primeira parte é reconhecida como pertencente. Assim, o que dois enunciados produzidos por diferentes falantes permitem é que pela posição seguida em adjacência, um falante pode mostrar que entendeu o que o enunciado anterior de outro falante almejava, e que deseja sustentar a sequência e o engajamento na interação.

Além disso, em virtude da ocorrência de um enunciado produzido em seguida como parte de um par adjacente, aquele que realiza a primeira parte pode perceber se o que ele pretendia foi compreendido, e se sua intenção foi aceita, ou recusada. Da mesma forma, a segunda parte do par adjacente pode evidenciar uma falha na compreensão, ou uma discordância, que poderá estar aberta à inspeção da segunda parte em comparação com a primeira parte, e permitir ao primeiro falante verificar a incompreensão, ainda que o segundo falante tenha pensado que compreendeu a intenção, quando na verdade não compreendeu. É então pelo uso de posições adjacentes que as apreciações, avaliações, falhas, correções etc., podem ser elas próprias compreendidas (SCHEGLOFF & SACKS, 1973, p. 297-298).

Outro construto da análise da conversa que descreve as “bacias” de atração na trajetória da conversa inclui as sequências e pré-sequências. Na introdução de uma sequência discursiva, por exemplo, os falantes cooperam entre si sobre o que um deles tem a dizer será novo para o outro ou não. O falante com “algo novo para contar” pode começar uma introdução como: “advinha o que houve”, para a qual a resposta pode ser

tanto um convite para proceder contando a novidade, como por exemplo: “o que houve?”, ou uma resposta que iniba o primeiro falante de seguir contando a novidade, por exemplo, “eu já sei” (SCHEGLOFF, 2001).

A conversa então se move para uma sequência de narração (contação) de novidades ou notícias, ou, se tiver sido bloqueada, segue para uma nova sequência sobre algum outro tópico. A trajetória da conversa face a face se caracteriza por muitas dessas sequências e pré-sequências rotinizadas, principalmente no início e no final da conversa. As sequências que são rotinizadas nas conversas são atratores que atraem os movimentos do sistema conforme a conversa prossegue e a trajetória é desenhada. As rotinas locais podem restringir a complexidade do sistema ao restringir as escolhas dos participantes. Uma abertura de uma pré-sequência familiar permite aos falantes que reconheçam, devido a experiências passadas, que tipo de conversa eles podem esperar ouvir dali por diante (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 177).

Um dos aspectos da organização conversacional em geral, de acordo com a tradição da análise da conversa, é o das rotinas na organização de uma “conversa de um tópico”. Schegloff e Sacks (1973, p. 300) definem “conversa de um tópico”, ou “*a topic talk*” no original, como a organização de um conjunto de unidades dentro de uma unidade maior reconhecida como uma unidade de conversa (“*a single conversation*”). Uma conversa de um tópico é orientada por aquilo sobre o que a conversa se constrói, os “mencionáveis”, então, os participantes, assim como os analistas da conversa, podem perceber que existem considerações relevantes para os interagentes reveladas na ordem e na distribuição desses mencionáveis ao longo de uma unidade conversa. Os autores propõem que existe, por exemplo, uma posição em uma conversa para um “primeiro tópico” e o que faz do primeiro tópico o “primeiro” é uma concordância entre os interagentes sobre o status daquele tópico na conversa, por exemplo, em rotinas que são introduzidas por “Mas antes, eu só queria dizer que...”. Assim, o que faz de um tópico o “primeiro tópico” pode revelar a razão da própria conversa. Os autores mencionam que há tópicos que se caracterizam como desenvolvimentos menores, tais como as aberturas das conversas com perguntas como “como vai você?”, que não devem ser tratadas como “primeiros tópicos”.

Também já discuti os fechamentos das conversas. Schegloff e Sacks (1973, p. 309) afirmam que são operações que também envolvem concordância. Antes do movimento final de uma conversa, deve haver um movimento reconhecido como “rotina de pré-fechamento” da conversa, que funciona como um tipo de convite. Nessa rotina, o

plano conversacional é normalmente oferecido ao(s) outro(s) participante(s) da conversa para permitir uma distribuição de oportunidades e responsabilidades. No caso, esse momento é uma oportunidade, ou uma “brecha” (“*slot*”, no original) na conversa, para que se inicie uma outra “conversa de um tópico”, já que essa brecha permitiria que um mencionável ainda não mencionado durante a conversa como um todo possa então ser encaixado “naturalmente” pelos participantes da interação. Quando os participantes não apresentam mais interesse nessas oportunidades e responsabilidades, então o potencial da rotina de pré-fechamento da conversa se realiza, que segue a trajetória para o fechamento final da conversa, propriamente dito.

Na descrição de sistemas complexos, entende-se que durante as trajetórias do sistema, parte da energia é dissipada constantemente e que, portanto, um sistema ativo sofre constante risco de ter aumento de desordem ou de dispersão. A perda de energia é descrita como entropia:

Em quaisquer sistemas, a energia está em constante dissipação, porém, no caso dos sistemas fechados, não há meios para receber compensação da energia perdida, enquanto que, em um sistema aberto, há a possibilidade de que energia externa seja integrada, compensando a energia dissipada, combatendo a desordem e desacelerando a entropia. (Vetromille-Castro, 2011, p. 123-124).

O autor identificou três momentos de entropia ao longo da “vida sistêmica” em ambientes virtuais: (i) força entrópica máxima, em que há um elevado grau de desordem e de energia, com alta emissão de mensagens mas pouca interação; (ii) resistência sistêmica, em que há um baixo padrão de número de mensagens, e (iii) rendição sistêmica, em que há falência do funcionamento do sistema frente à perda total de energia. Isso é coerente com a análise do fechamento das conversas por Schegloff e Sacks (1973), visto que, com a perda de energia em um momento da trajetória, seja por se esgotar um tópico de conversa com o momento da concordância, e não havendo mais interesse entre os participantes, ou agentes do sistema, de inserir um mencionável, o sistema perde força e caminha para a cessação, ou fechamento.

As considerações da análise da conversa confluem com a teoria da complexidade: ambas sugerem que a maneira como uma conversa é conduzida, no seu percurso cronológico, ou trajetória, depende das condições iniciais, que por sua vez também incluem a colocação do primeiro tópico. A sensibilidade às condições iniciais da conversa é constante, assim a colocação, o posicionamento e a ordem de cada

conversa de um tópico durante a interação também pode revelar a trajetória dos episódios até o final da atividade. Isso também permite aos participantes das conversas que operem e lidem com possíveis problemas ou lapsos que possam ocorrer, de modo a alcançar os objetivos intencionados conforme as trajetórias são construídas nas escalas de tempo.

Com base na tradição da análise da conversa, que vem estudando as sequências discursivas em ambientes de educação formal (SINCLAIR & COULTHARD, 1975; CAZDEN, 1988; VAN LIER, 1988), Larsen-Freeman e Cameron oferecem uma perspectiva adicional sobre os tipos de eventos discursivos mais apropriados aos eventos interacionais normalmente encontrados na sala de aula ou outros ambientes de educação formal. É exatamente porque o discurso construído em ambientes formais, onde as fronteiras socioculturais são mais claras e evidentes devido ao status socialmente reconhecido do professor e dos alunos como participantes dessas interações e quais papéis comunicativos são esperados deles, que esses tipos de sequências atraem o sistema de maneira fixa e pontual, especialmente quando o sistema parece momentaneamente perder energia (entropia), por exemplo, depois das saudações, ou depois de um momento de concordância sobre um tópico de conversa, ou mesmo depois de uma mudança brusca e inesperada do tópico da conversa ao longo da trajetória.

Nas situações educacionais, um atrator comum normalmente encontrado na trajetória da interação é o padrão, ou sequência, I-R-F, documentada em trabalhos em análise da conversa que vêm oferecendo uma descrição cuidadosa do nível micro da conversa face a face como um sistema único copulado. Essas descrições são compatíveis com a abordagem do discurso como sistemas dinâmicos complexos, assim como desejamos desenvolver aqui. Da perspectiva da teoria da complexidade, a trajetória do sistema da conversa da sala de aula na paisagem do discurso é atraída pelo atrator I-R-F de várias regiões dessa paisagem, de diferentes espaços de estados. O atrator emerge como uma resposta a necessidades múltiplas. Uma delas, em nível macro, é a interação com sistemas socioculturais que preveem ideias aceitas socialmente de que a aprendizagem acontece como resultado da participação ativa no processo, que a contribuição dos alunos na conversa da sala de aula promove tal participação ativa (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p.180).

Simultaneamente, o professor é o principal interagente na sala de aula, exerce controle, envolve e motiva os alunos a participarem da conversa, mas ainda

assim detém a responsabilidade pelo seu conteúdo ideacional, para que não se torne muito ruidosa ou barulhenta, para que os alunos continuem conversando sobre os tópicos assinalados em direção ao alcance dos objetivos pedagógicos estabelecidos. Adaptando-se a essas, muitas outras forças ajudam a produzir uma conversa com turnos muito curtos, e o padrão I-R-F se apresenta para muitos como apropriado (em termos evolucionários) para responder às restrições contextuais típicas da situação de sala de aula – uma delas, bastante saliente, a falta de tempo.

Na sequência I-R-F, o movimento de iniciação (I) direciona a atenção do aluno para um ponto específico de aprendizagem; a resposta do aluno (R) permite que verbalize o que está pensando, o que pode incluir o que os outros alunos estão também pensando como resposta que deve ser dada à iniciação. A resposta recebe então o feedback (F) do professor, que pode ser uma avaliação (“muito bom”, “ok”), um comentário que reafirma a resposta do aluno como correta, normalmente por meio da relexicalização de elementos presentes no enunciado da resposta do aluno (“sim, uma resenha é um texto crítico”), e uma pergunta subsequente (Q) para que o aluno desenvolva mais suas ideias acerca do tópico, complete e/ou complemente informações que o professor julga importantes como parte das respostas, enfim, para que a conversa sobre o tópico continue. Nesse momento, o professor pode também corrigir diretamente a resposta do aluno, ou recusá-la como uma contribuição válida, ou retomá-la para que seja reformulada (*recast*) etc.

O feedback permite um trabalho sobre a produção do aluno e, por isso, é normalmente considerado um movimento importante do discurso educacional em ambientes formais. Vale salientar que, em grande maioria, as perguntas do professor contidas nos movimentos de iniciação (I) das sequências I-R-F ou das perguntas subsequentes contidas no feedback são consideradas pseudo-perguntas, já que normalmente o professor conhece a resposta para a pergunta que faz, ou espera uma determinada resposta dentro do contexto discursivo do tópico assinalado para a conversa. Ainda que as perguntas do professor que iniciem as sequências discursivas I-R-F sejam autênticas, quando o professor verdadeiramente não sabe que tipo de informações o aluno poderá trazer na sua resposta, a sequência I-R-F parece atrair a trajetória do sistema discursivo da sala de aula em variados contextos (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 181).

A seguir, proponho um quadro, com base em McCarthy (1991), para orientar a análise dos dados, em que, na primeira coluna listam-se os movimentos dos

participantes nas sequências discursivas I-R-F, e na segunda coluna as possíveis funções comunicativas que esses movimentos possam assumir em interação:

Quadro 6: Movimentos e funções comunicativas na sequência discursiva I-R-F.

Movimento	Funções Comunicativas
Iniciação (I)	-contextualização do tópico de discussão -instruções -convite para a discussão -pedido de informação (direto ou indireto) -pedido de ação (direto ou indireto)
Resposta (R)	-enunciados declarativos oferecendo a informação pedida (previsível ou imprevisível) -enunciados subjetivos avaliando o tópico da conversa (por exemplo, “isso é difícil”; “eu gosto de estudar isso” etc.) -justificativa (por exemplo, “ <i>because, for example</i> ” etc.) -aceite/concordância (por exemplo, “ <i>yes, I agree with you</i> ” etc.) -recusa/discordância (por exemplo, “ <i>no, I am sorry but, I disagree with you</i> ” etc.) -passagens ou imagens copiadas de outros textos -menção da fonte da informação pesquisada/copiada -reconhecimento da informação fornecida/agradecimento (Re) -auto-reparo (“ <i>self-repair</i> ”)
Feedback (F)	-aceite/concordância (por exemplo, “ <i>Yes, I agree with you</i> ” etc.) -reconhecimento da informação fornecida ou da ação realizada/agradecimento -recusa/discordância (por exemplo, “ <i>no, I am sorry but, I disagree with you</i> ” etc.) -avaliação (por exemplo, “ <i>good, excellent, interesting</i> ” etc.) -comentário (refraseamento, paráfrase, repetição, adição de informação) -justificativa (por exemplo, “ <i>because, for example</i> ” etc.) -correção explícita (oferecimento da resposta pedida anteriormente com foco no tópico da conversa ou correção formal, com ou sem informação metalinguística) -sugestão, conselho, simpatia. -perguntas subsequentes (Q): (i) pedido de elaboração, expansão ou adição de mais informações (foco para frente) (ii) <i>recast</i> /pedido de clarificação, checagem da informação, pedido de reelaboração (foco para trás) (iii) pedido de concordância (por exemplo, “ <i>ok?; do you agree?</i> ” etc.)

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao decidir que tipos de dados construir, é importante considerar a natureza dos problemas ou fenômenos pesquisados à luz da teoria da complexidade: o foco central recai normalmente sobre a dinâmica dos processos, nos processos de mudanças e nos processos que levam a mudanças. Além disso, os dados não são tratados no sentido de serem “higienizados” ou limpos dos barulhos ou inconvenientes considerados não significativos na pesquisa tradicional. Na pesquisa complexa, é esperado que os dados

sejam naturais e barulhentos, até mesmo de aparência bagunçada, entendendo que um sistema complexo dinâmico produz muita variabilidade. Outro aspecto chave da abordagem ecológica é o contexto visto como parte intrínseca do sistema, e não como pano de fundo, cenário ou *background* para as ações. Quando os dados são coletados como sistema complexo, a informação sobre o contexto é automaticamente incluída como parte dos dados (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 16).

Ainda que os detalhes sejam inúmeros e variados, a metodologia de análise da conversa aqui proposta dá conta da natureza dinâmica da interação interpessoal em uma escala de tempo micro de segundos e minutos. Além disso, na tradição da análise da conversa, o trabalho na sociolinguística interacional vem mostrando como os falantes usam pistas enquanto conversam para sinalizar e inferir o que pretendem, como planejam e como distribuem as intenções e as responsabilidades ao longo dos turnos. Gumperz (2001), apesar de não descrever o sistema do discurso como uma paisagem onde trajetórias são percorridas, como na perspectiva da complexidade, também usa a metáfora da ecologia para representar sua visão de conversa e discurso: “a ação de falar liga a uma ecologia comunicativa que afeta significativamente o curso de uma interação” (GUMPERZ, 2001, P. 221; LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 195).

Busco, dessa maneira, na análise das interações dos fóruns e dos chats, após identificar a trajetória dos sistemas e verificar o que causa estabilidades e alterações, identificar quais foram os *affordances* com os quais os participantes se engajaram, conforme a moldura de análise, e quais as restrições que repeliram, desaceleraram ou dispersaram o sistema conforme as estabilidades e as mudanças aconteceram. A pressuposição é de que, quando os participantes percebem *affordances* e a interação se mantém seguindo a sua trajetória, há engajamento com *affordances*.

A seguir resumo o capítulo de fundamentação teórica para justificar as razões pelas quais convoco as teorias até então discutidas.

1.4. O CRUZAMENTO TEÓRICO JUSTIFICADO

Este trabalho tem como objetivos identificar as trajetórias das interações interpessoais nos chats e fóruns que se sustentam e como são os seus desenhos, que fatores contextuais interagem na paisagem das conversas entendidas como sistemas, para poder evidenciar quais *affordances* emergem e interagem no ambiente conforme são escolhidos e usados pelos interagentes como favorecimentos para a continuidade da

interação interpessoal em chats e fóruns online e quais restrições são percebidas por eles. Entendendo que a noção de *affordance* é um construto complexo, que emerge da relação do indivíduo com o meio, como uma ressonância, e que permite ação, justifica-se a necessidade de compreender e buscar estudar *affordances* à luz da teoria da complexidade.

A teoria da complexidade rompe com dualidades e fragmentações no processo de pesquisar: o objeto ou os fenômenos pesquisados são, antes de tudo, entendidos como sistemas de relações. No caso desta pesquisa, busco investigar as interações interpessoais dos participantes num ambiente virtual e, para isso, há a necessidade de se ter em mente que outros sistemas de relações podem estar interagindo e influenciando o que acontece nos chats e nos fóruns, como um conjunto de sistemas aninhados (BROFENBRENNER, 1977, 1994; DAVIS & SUMARA, 2006). Verifica-se, ainda, que a teoria da complexidade, de uma perspectiva mais ecológica, permite compreender o ambiente como central à aprendizagem, não somente como pano de fundo, mas sim como um sistema em si mesmo, devido às suas possibilidades de auto-organização (MORIN, 2011).

Por isso, iniciei a fundamentação teórica buscando descrever, nas palavras de Brofenbrenner (1977, 1994), o exossistema, o que está posto na sociedade para a EaD e que influencia direta ou indiretamente o que acontece no sistema sob foco: a interação interpessoal nos fóruns e chats é, por isso, entendida como sistemas, ou microssistemas. Estes também interagem com outros microssistemas, outros ambientes virtuais ou offline em que os participantes podem interagir e que dispõem de especificidades que vêm sendo pesquisadas amplamente, sobre as quais tratei nas seções destinadas aos estudos da CMC e CALL.

Justifico, por fim, que o percurso teórico que percorri até aqui me permitiu construir uma base teórico-metodológica para me debruçar sobre os fenômenos que desejo investigar. A seguir trago o capítulo que descreve a metodologia deste trabalho.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Este capítulo destina-se a apresentar os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa, a descrever os métodos de pesquisa (construção e análise dos dados), e a descrever o contexto e seus participantes. Divide-se, então, da seguinte maneira: primeiro discuto os sentidos da pesquisa qualitativa na educação. A seguir descrevo e justifico a natureza metodológica desta pesquisa, os métodos de construção e análise dos dados, bem como seu universo e de seus participantes.

2.1. A pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa de pesquisa favorece os que se propõem estudar a história de vida das pessoas ou o seu comportamento diário, e que não se interessam em comprovar fatos ou hipóteses pré-formulados, mas sim em buscar um entendimento mais profundo dos fenômenos sociais. O contexto em que as pessoas vivem é considerado de importância central para a pesquisa qualitativa. A “realidade” do contexto não é vista como algo fixo e estável, ou algo relacionado ao meio físico como na perspectiva mais racionalista, mas sim algo socialmente construído de maneira simbólica, como uma ordem social em que fenômenos complexos emergem, o que combina com o meu olhar para o ambiente de uma perspectiva ecológica. A abordagem qualitativa de pesquisa está ancorada em ciências sociais como a etnometodologia, a fenomenologia e o interacionismo simbólico (ERICKSON & SCHULTZ, 1998; EDGE & RICHARDS, 1998). Isso também está exposto nas teorias que convoquei para este trabalho, discutidas na fundamentação teórica.

De acordo com vários autores, especialmente Bogdan e Biklen (1982), Erickson (1984, 1986, 1991) e Silverman (1993, 2000), a pesquisa qualitativa na educação apresenta cinco características mais evidentes: naturalismo, descritivismo, foco no processo, indutivismo e a preocupação com o significado. O naturalismo se justifica pelos dados, que devem ser coletados onde os eventos ocorrem naturalmente. A coleta de dados se dá por meio do contato contínuo entre pesquisador e pesquisados em lugares onde normalmente passam o tempo – salas de aula, cantinas, escritórios, ruas etc. O pesquisador é, então, o instrumento chave desta coleta, já que entra no mundo dos participantes pesquisados, passa a conhecê-los e ganha a sua confiança. De uma perspectiva ecológica, acredita-se que o comportamento humano é altamente influenciado pelo local, uma vez que o local é parte importante de um contexto interacional.

O descritivismo é outra importante característica da pesquisa qualitativa que, por definição, é mais forte em longas narrativas descritivas do que em números e tabelas estatísticas. Uma vez coletados, os dados tomam a forma de palavras e imagens, são descritivos e minuciosos, já que, para o pesquisador, nada é trivial. Para isto, mantém-se um registro sistemático e extensivo de tudo que pode ser ouvido e observado, e que esteja relacionado ao foco da pesquisa.

A terceira característica da pesquisa qualitativa é o foco no processo e não apenas nos resultados e no produto final. Na pesquisa quantitativa, é comum o uso de técnicas de pré- e pós-teste com o intuito de demonstrar que algo se modificou. Por outro lado, na pesquisa qualitativa, métodos, principalmente os de observação, são utilizados para verificar como as mudanças ocorrem, como as atividades diárias, os procedimentos e as interações são organizados e como os indivíduos constroem significados sobre elas.

Outra característica da pesquisa qualitativa é o indutivismo, ou seja, para o pesquisador, as causas externas ao contexto têm importância secundária. Não há procura por outros dados ou evidências fora daquilo que se está investigando, já que não há hipóteses a serem testadas. Quando inicia seu estudo de campo, o pesquisador traz consigo um ponto de vista teórico e um conjunto de perguntas, porém, suas abstrações serão construídas durante o processo de coleta e análise dos dados.

A preocupação com o significado é a quinta característica discutida. Há grande interesse na pesquisa qualitativa em saber como pessoas diferentes constroem significados em suas vidas. Para isto, o pesquisador tenta entrar no mundo conceitual dos participantes da pesquisa e, assim, entender melhor os significados que eles constroem em seu dia a dia, sobre as coisas, sobre os outros e sobre si próprios. Por isso, a pesquisa qualitativa é também referenciada como pesquisa interpretativista ou inerpretativa.

Uma das maneiras de evitar-se o subjetivismo nas interpretações é garantindo a consistência dos dados: estes devem ter caráter naturalístico e ser detalhados por meio de uma descrição densa. É o intenso e extenso descritivismo na pesquisa qualitativa que Bogdan e Biklen (1982), Silverman (2000), Williams (2000), entre outros, defendem como o contrapeso na balança das ciências. Na pesquisa em aprendizagem de línguas na linguística aplicada, Ellis (2012) também salienta a importância do descritivismo. Outra força da pesquisa qualitativa é a capacidade de produzir conhecimento teórico. Isso porque não cabe ao pesquisador qualitativo tecer

juízos a partir de seus resultados sobre o que é certo ou errado, bom ou ruim, mas sim gerar entendimentos a partir das descrições e, então, novas perspectivas teóricas, conforme salientam Bogdan e Biklen (1982, p. 34).

Quanto ao grau de consistência com o qual as instâncias são designadas às mesmas categorias por observadores diferentes ou pelo mesmo observador em ocasiões diferentes, Silverman (2000, p. 188) salienta que é incumbente ao investigador científico documentar e explicar todos os procedimentos e demonstrar que as categorias de análise foram usadas consistentemente. A transparência do pesquisador quanto à metodologia adotada e ao seu percurso de tomada de decisões ao longo da pesquisa impacta na confiabilidade e na validade dos seus resultados. Isso inclui não somente uma descrição intensa dos dados e da análise, mas também dos procedimentos, dos critérios sobre os quais se constroem as afirmações e se extraem conclusões, e a disponibilização da forma original dos materiais para análise e escrutínio da comunidade científica.

Muitos pesquisadores qualitativos têm cada vez mais escrito sobre si próprios, seus pontos de vista sobre suas experiências de vida, suas crenças e seus posicionamentos teóricos como uma forma de construir consciência autorreflexiva sobre como sua subjetividade pode influenciar os processos analíticos na sua pesquisa. Vemos que muitos estudos são apresentados em primeira pessoa do singular “eu”, marcando a “presença” do pesquisador na sua pesquisa e ajudando ao leitor saber mais sobre como o pesquisador se situa conforme as suas afirmações (WILLIAMS, 2000, p. 216). Justifico, a partir desses argumentos, a minha escolha por trazer este texto em primeira pessoa do singular.

Sobre a construção dos dados, especificamente, de acordo com Bogdan e Biklen (1982, p. 222), para que se garanta a validade dos resultados, é desejável que diferentes métodos de olhar para o fenômeno pesquisado sejam implementados em uma abordagem multi-métodos. Estudos qualitativos incluem métodos de cunho etnográfico para estudo de grupos, lugares, organizações e atividades; análise da vida e da experiência dos participantes; estudos de caso sobre um fenômeno mais amplo, que inclui movimentos sociais, revoluções, ou outros fenômenos políticos; análises históricas comparativas. Assim, uma variedade de fontes de dados e estratégias de construção de dados pode ser considerada sob a rubrica da pesquisa qualitativa.

Uma maneira de analisar dados na pesquisa qualitativa é a triangulação, já que normalmente os dados são provenientes de abordagens multimétodos. Para Bogdan

e Biklen (1982, 45) triangular dados é colocar junto a informação de diferentes fontes de dados e/ou dados coletados por meio de diferentes métodos de pesquisa, tais como observação participativa, entrevista, mapeamento e questionários, por exemplo. Fontes de dados diferentes sobre um mesmo contexto podem ajudar a construir uma visão cumulativa sobre o contexto pesquisado. Considero esta uma maneira razoável de descrever o método de triangulação de dados.

As características da pesquisa qualitativa-interpretivista, conforme descritas aqui, servem igualmente à pesquisa ecológica inserida na teoria da complexidade. Sobre isso, Bogdan e Biklen (1982), Erickson (1984, 1986, 1991) e Silverman (1993, 2000) concordam que a pesquisa qualitativa é complexa, sistemática e até mesmo difícil de ser conduzida. Edge e Richards (1998, p. 3) salientam que há outras formas de referenciar a pesquisa qualitativa-interpretivista e que o uso de cada termo varia de autor para autor, conforme constrói seu arcabouço teórico-metodológico ao adaptar e atravessar outras teorias, e que uma das maneiras é justamente a “pesquisa ecológica”.

2.2. A natureza desta pesquisa

Tendo discutido os sentidos e as interpretações da pesquisa qualitativa e da teoria da complexidade, acredito ser agora bastante justificável caracterizar a natureza da presente pesquisa como **pesquisa qualitativa complexa**, porque, conforme o que foi discutido até aqui:

(i) por meu foco estar minha própria experiência imediata no contexto pesquisado, busco construir significados a partir da minha própria experiência e a partir da experiência dos participantes desta pesquisa, através do que falam ou escrevem, de seus comportamentos e de seus produtos culturais.

(ii) busco evidências variadas de padrões de comportamentos no estudo das diferentes trajetórias nas relações interpessoais dos participantes, ao explorar o que está acontecendo no contexto pesquisado e que pode apontar para modos interessantes de como as coisas poderão ser no futuro.

(iii) para me aproximar dos dados da análise, lanço mão de diferentes abordagens metodológicas e técnicas analíticas tais como análise sistemática de documentos e materiais, a observação constante e a descrição dos espaços e dos participantes, a análise dos comportamentos dos participantes conforme interagem no

universo da pesquisa, e a busca do entendimento dos significados que os participantes constroem e verbalizam sobre as suas experiências.

Por meio de uma perspectiva de multimétodos de construção e análise de dados, busquei validar a análise que apresentarei nas próximas seções, para responder às perguntas de pesquisa que orientaram o alcance dos objetivos descritos na introdução deste trabalho, os quais retomo agora relacionando-os às formas de construção e análise dos dados para responder a cada uma, conforme mostra o quadro norteador:

Quadro 7: Quadro norteador da pesquisa.

QUESTÃO PRINCIPAL		OBJETIVO PRINCIPAL	
De que maneira os <i>affordances</i> promovem a sustentação da interação interpessoal escrita em um ambiente virtual de aprendizagem de inglês como língua estrangeira?		Descrever os mecanismos de engajamento com <i>affordances</i> que ajudam a sustentar a interação interpessoal escrita em um ambiente virtual de aprendizagem de inglês como língua estrangeira.	
DESDOBRAMENTOS			
Sub-questões	Objetivos específicos	Construção dos Dados	Análise dos Dados
1. Como se desenham as trajetórias das interações nos fóruns e nos chats?	Analisar as trajetórias da interação interpessoal em fóruns e chats como sistemas complexos em que vários fatores interagem promovendo a sua manutenção ou cessação para identificar as trajetórias que se sustentaram no ambiente.	Registros das interações integrais realizadas nos fóruns e nos chats armazenadas nas ferramentas do AVA Solar; retiradas por meio de ferramentas de edição de texto do Word e organizadas em pastas digitais. Seleção de threads dos fóruns que se sustentaram com número de postagens acima da média.	Microanálise das conversas nas interações que se sustentaram ao longo do tempo identificando quais trajetórias essas linhas de conversas desenhavam, e identificando os padrões de interação e os fatores contextuais que influenciavam esses padrões nas trajetórias.
2. Com quais <i>affordances</i> os participantes dos fóruns e dos chats se engajam durante as interações?	Categorizar os <i>affordances</i> com os quais os indivíduos se engajaram nas interações, considerando as trajetórias das interações que se sustentaram nos fóruns e nos chats.	Registros das interações integrais realizadas nos fóruns e nos chats armazenadas nas ferramentas do AVA Solar; retiradas por meio de ferramentas de edição de texto do	A partir da identificação de padrões preferidos nas trajetórias dos sistemas (conversas nos chats e nos fóruns), identificação das restrições e dos <i>affordances</i>

		Word e organizadas em pastas digitais.	conforme a moldura de análise apresentada na fundamentação teórica.
3. Quais as percepções dos participantes sobre os limites e as possibilidades das interações no ambiente virtual?	Caracterizar as percepções que os participantes dos fóruns e chats analisados têm de si mesmos, da atividade em andamento e das possibilidades de ação durante a interação construída no ambiente virtual de aprendizagem.	Entrevistas realizadas com oito (8) alunos selecionados a partir de sua participação nos chats e nos fóruns, sendo quatro (4) de cada um dos polos selecionados para esta pesquisa e os dois tutores, um de cada polo. As entrevistas foram estimuladas por dados e seguiram um roteiro semi-estruturado; registradas em áudio e transcritas integralmente.	Análise do discurso dos entrevistados seguindo a mesma moldura proposta para a identificação de <i>affordances</i> nas interações nos chats e nos fóruns para responder à segunda pergunta de pesquisa, apresentada na fundamentação teórica deste trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 07 traz apenas um retrato dos métodos de pesquisa para responder cada pergunta. Mais será dito sobre a construção dos dados e procedimentos de análise no início de cada seção da análise que trago no próximo capítulo. Quanto ao método de validação da análise, que serviu para alcançar o objetivo geral principal da pesquisa, segui a sugestão de Bogdan e Biklen (1982) e Silverman (2000) de “método de comparação constante” como forma de triangulação. O método de comparação envolve inspeção e comparação constante de todos os fragmentos dos dados sobre as categorias que deles emergem. Busquei, dessa maneira, encontrar casos recorrentes de padrões e, por meio da comparação de ocorrências desses casos, eventos ou padrões, construí argumentos sobre a realidade pesquisada. Assim, acredito ter contemplado as características da pesquisa qualitativa à luz da teoria da complexidade.

2.3. O universo desta pesquisa

De natureza situada, a pesquisa foi realizada em um contexto de ensino de inglês como língua estrangeira hospedado em um AVA reconhecido como Solar, desenvolvido pelo Instituto UFC-Virtual da Universidade Federal do Ceará para hospedar os cursos de graduação que oferece em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

2.3.1. A Universidade Aberta do Brasil

A Universidade Aberta do Brasil, UAB, foi inspirada na *Open University* britânica e motivada pelas necessidades de ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil e pelas necessidades do mercado de trabalho. Em 1972 um primeiro projeto foi apresentado ao congresso brasileiro visando uma frequência livre nos cursos universitários e, ainda que não tenha sido aprovado, teve o mérito de abrir espaço maior para a discussão, que, em 1974, resultou na primeira proposta para se instituir uma universidade aberta no Brasil.

De acordo com Alves (2009), entendia-se por UAB uma instituição de ensino superior em que o ensino deveria ser ministrado através de processos de comunicação a distância. A partir daí, sob a responsabilidade do MEC, um grupo de trabalho dedicou-se a lapidar o projeto, que foi finalmente oficializado pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, no formato de consórcio de instituições públicas de ensino superior. A UAB é, então, uma articulação e integração de instituições de ensino superior, municípios e estados, que visam a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino público em nível superior, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias que inovem o ensino, preferencialmente as voltadas para a formação de professores para a educação básica.

No Brasil, para se ter acesso a UAB, é necessário apresentar diploma de conclusão do ensino médio, além do exame de seleção, hoje realizado por meio do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio. Não somente isso, há dois aspectos que distanciam a UAB de uma universidade aberta no sentido britânico: (i) a avaliação da aprendizagem é composta por processos de acompanhamento a distância e presenciais, tendo os presenciais o maior peso, compondo 60% da nota final do aluno; e (ii) 20 % da carga horária do curso deve acontecer na modalidade presencial, ou seja, é imperioso

que os alunos matriculados na UAB frequentem aulas ou atividades presenciais que acontecem predominantemente nos polos. Por isso, muitos preferem chamar o ensino promovido pela UAB de “semi-presencial”. Mesmo assim, Alves (2009), Litto (2009), entre outros, reconhecem que é legítima a democratização do ensino promovida pela UAB.

Os editais que promoveram a implementação da UAB neste formato contribuíram para a implementação de polos de apoio presencial, especialmente no interior dos estados brasileiros. Um polo é uma estrutura acadêmico-administrativa e pedagógica que visa a expansão dos cursos, tanto formais como informais, a criação de espaços de pesquisa e a estruturação de centros de recursos didáticos, fazendo uso de todas as medidas possíveis (MOTA, 2009, p. 301).

Isso significa que deve ser um local estruturado para receber adequadamente os estudantes do curso a distância, proporcionando-lhes acesso a bibliotecas, laboratórios acadêmicos, como de química, física e biologia, laboratórios de informática e acesso a orientadores acadêmicos, oferta de aulas presenciais, atendimento e acompanhamento de tutor presencial, realização de práticas laboratoriais, etc. em síntese, o polo é o “braço operacional” das instituições de ensino superior na cidade do estudante ou na mais próxima a ele. Segundo Mota (2009) é o polo que cria as condições para a permanência do estudante no curso, estabelecendo o vínculo mais próximo com a universidade, valorizando a expansão, a interiorização e a regionalização da oferta, articulando as necessidades dos estudantes e da universidade.

O curso que pesquiso, Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas, na modalidade à distância, é oferecido pela Universidade Federal do Ceará, UFC, através de seu Instituto UFC-Virtual, em parceria com a UAB e foi criado em resposta a um dos editais lançados pelo MEC mencionados anteriormente. O Instituto UFC-Virtual é uma unidade autônoma da universidade, vinculado diretamente a sua reitoria, que tem a responsabilidade da concepção, produção, difusão, gestão e avaliação dos projetos e experiências inovadoras em EaD. Para isso, congrega uma equipe multidisciplinar representativa de diversas áreas do conhecimento e interage com os diversos departamentos dessa universidade.

O instituto foi criado em 2003, a partir da solidificação das ações que já vinham sendo desenvolvidas na UFC desde 1997, primeiramente como grupo de pesquisa em EaD, acrescido de parceiras com projetos junto a Secretaria da Educação do Estado e o ingresso na UNIREDE (Universidade Virtual Pública do Brasil) em 1998.

O seu primeiro curso em parceria com a UAB foi ofertado junto ao Banco do Brasil em 2006. Atualmente o Instituto UFC-Virtual em parceria com a UAB oferece nove cursos de graduação em mais de trinta polos espalhados pelo interior do estado do Ceará, além de dois cursos de pós-graduação *lato-sensu*, e três cursos de extensão com foco na formação de profissionais para atuar na EaD.

2.3.2. O curso de licenciatura em letras-inglês

A proposta de formação de professores de língua inglesa da UFC/UAB, conforme o projeto pedagógico (UFC-VIRTUAL, 2013) do referido curso de Letras²⁹, se justifica pela ascensão da língua inglesa como língua franca, ser uma disciplina obrigatória no ensino básico brasileiro, pela ampliação da rede pública de ensino e maior número de oferta de vagas para alunos neste nível e pela escassez de profissionais licenciados na área. Justifica-se também pelos desafios encontrados na formação de professores de línguas estrangeiras na modalidade presencial: a necessidade da presença e frequência dos alunos em horários não flexíveis, o perfil do aluno dos cursos de Letras, a maioria exerce durante o curso atividades profissionais, o que os impossibilita a conciliação dos papéis de estudante e profissional, e a consequente evasão.

O projeto pedagógico considera a modalidade de ensino EaD como essencialmente diferente da modalidade presencial, por suas características espaciais e temporais, papéis desejados para os alunos e professores, natureza da interação mediada por ferramentas da comunicação e sistema de avaliação. A proposta entende que a utilização da tecnologia informatizada via internet pode garantir o apoio necessário para o processo de aprendizagem e resguardar a autonomia dos alunos para a aprendizagem (UFC-VIRTUAL, 2013, p.7-8).

No que se refere especificamente à formação de professores de línguas estrangeiras, é entendido no projeto que a modalidade EaD pode contribuir para solucionar um grande desafio dos programas de formação na modalidade presencial: o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística dos professores em formação. Isso porque a comunicação mediada pelo computador com conexão à internet pode permitir o contato com falantes nativos dessas línguas e oportunidades de

²⁹ Projeto Pedagógico disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/graduacao/default.aspx?i=i>.

interação significativa, devido a uma série de recursos como os mencionados anteriormente por Paiva (2005).

Entende-se no projeto pedagógico que a utilização das tecnologias na aprendizagem pode promover um trabalho cooperativo e flexibilizado, voltado para ações práticas, permitindo a tomada de decisões, vivências e experiências. Outro aspecto salientado no projeto pedagógico é o potencial que as tecnologias têm para motivar o aluno para a aprendizagem e promover a sua autonomia, a sua responsabilidade e controle sobre os processos. Nesse sentido, as barreiras de espaço e tempo são ressignificadas ao entender que as tecnologias permitem oportunidades de interação ampliadas, combatendo o isolamento, ou seja, por meio da internet, o professor ou o aluno “não está mais isolado em sua sala de aula. Através da internet, ele ou ela pode interagir com colegas no mundo inteiro, trocar experiências, pedir auxílio e continuar a se formar através da troca de experiências com colegas de profissão”. (UFC-VIRTUAL, 2013, p. 10).

Em seu texto, o projeto pedagógico salienta que o professor de língua estrangeira, atualmente, “não pode prescindir da ‘alfabetização tecnológica’, ferramenta de sobrevivência profissional no mundo atual”. Deposita na ferramenta as condições de mudanças na educação, de um modelo de transmissão de conhecimento para um modelo de construção cooperativa do conhecimento. Dessa maneira, a formação do professor na modalidade EaD, segundo o projeto deste curso, permite alcançar dois objetivos de perfil do aluno egresso: alfabetizá-lo na linguagem da tecnologia para saber como inserí-la no processo ensino aprendizagem que conduzirá como futuro professor para promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na língua estrangeira.

Os objetivos do curso são:

1. Formar docentes de Língua inglesa e suas Literaturas, para atuar na educação básica;
2. Motivar a iniciação à pesquisa em língua e literatura estrangeira;
3. Iniciar a preparação dos discentes para o ingresso na docência universitária, a ser completada na pós-graduação;
4. Preparar o profissional para buscar novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério;
5. Formar profissionais capazes de autocrítica;
6. Fomentar o conhecimento crítico da realidade sócio-política e educacional brasileira;
7. Habilitar os alunos para acompanhar e compreender os avanços científico-tecnológicos e educacionais
8. Habilitar os alunos para utilizar diferentes recursos tecnológicos que favorecem o aprendizado da língua estrangeira;

9. Habilitar o aluno a elaborar programas de ensino e material didático em língua estrangeira adequados à realidade de seus futuros aluno;
10. Implementar a concepção de professor-pesquisador de sua prática, como veículo de reformulação de concepções, rupturas com percepções tradicionais, mudanças das ações escolares e das práticas pedagógicas de sala de aula;
11. Favorecer visão ampla das ciências da natureza, humanas e sociais de modo a aprimorar as práticas educativas e proporcionar aos alunos uma visão interdisciplinar do conhecimento. (UFC-VIRTUAL, 2013, p. 28-29).

O curso oferece 30 (trinta) vagas por polo, espalhados pelo interior do estado do Ceará em 10 (dez) cidades para candidatos que tenha concluído o ensino médio. Tem duração mínima de 10 (dez) semestres e a metodologia proposta busca promover a relação teoria-prática através de aulas teóricas, por meio dos materiais disponibilizados no AVA, atividades de práticas pedagógicas em sala de aula no polo, atividades nos laboratórios do polo, trabalhos individuais e colaborativos em grupos, seminários, leituras orientadas e atividades de pesquisa.

Cada turma inicia com 30 (trinta) alunos e é acompanhada por um tutor a distância no AVA e nas aulas presenciais e um outro tutor presencialmente, que é responsável por acompanhar a organização e a dinamização dos grupos de estudo e outras atividades no polo.

A gestão do núcleo pedagógico se dá na articulação da Pró-Reitoria de Graduação da instituição com o Instituto UFC-Virtual. Suas responsabilidades incluem o planejamento de ações pedagógicas e tecnológicas, considerando as necessidades de aprendizagem, de aperfeiçoamento e de atualização de propostas, métodos e conteúdos; estruturação dos cursos com base nos projetos alinhados com as diretrizes nacionais; elaboração de currículos, acompanhamento tutorial e processo avaliativo presencial e a distância; articulação teoria-prática contemplando a complementaridade entre ensino, pesquisa e extensão; formação de equipe multidisciplinar para orientar os diferentes núcleos de formação; seleção de tutores e monitores para atuarem no acompanhamento a distância e presencial nos polos; capacitar os professores em atividades continuadas para atuarem na EaD.

A equipe gestora dos cursos ofertados pelo Instituto UFC-Virtual em parceria com a UAB é composta de Coordenação Técnica, Coordenação de Curso, Vice-Coordenação de Curso, Coordenador de Tutoria, Secretário e Supervisor de Estágio. As disciplinas que integram o curso são coordenadas por professores especialistas vinculados a algum departamento da UFC. A equipe de tutores a distância

é composta por profissionais licenciados em Letras, com qualificação comprovada para atuar em EaD e que participam de seleção pública junto ao Instituto UFC-Virtual. Muitos deles são alunos dos cursos de mestrado e doutorado da própria instituição, ou mesmo os alunos egressos dos cursos ofertados da graduação presencial. Os tutores presenciais são também profissionais licenciados em Letras, ou especialistas de áreas afins e normalmente residem no município cujo polo em que atua está sediado.

2.3.3. O ambiente virtual de aprendizagem Solar

Os meios tecnológicos para a comunicação e informação dos participantes de um curso na modalidade a distância precisam estar acessíveis a todos, por isso, é desejável que estejam integrados em um espaço que seja reconhecido por todos. Esses espaços vêm sendo chamados ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Essa integração proporciona uma maior organização das ações e dos processos envolvidos no curso. Paiva define um AVA como

aplicações, na web, para gerenciamento de atividades educacionais guiadas pela metáfora da participação que podem contribuir para a aprendizagem colaborativa. Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos. Vale ressaltar que, no Brasil, esses ambientes virtuais, ou plataformas para educação online, ficaram consagrados com o nome de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), mas além desta, receberam nomes e siglas diferentes, em inglês, tais como ambientes integrados de aprendizagem (*Integrated Distributed Learning Environments – IDLE*); sistema de gerenciamento de aprendizagem (*Learning Management System – LMS*); e espaços virtuais de aprendizagem (*Virtual Learning Spaces – VLE*). (PAIVA, 2010b, p. 357).

São aplicativos que oferecem uma interface e dispõem de ferramentas de comunicação síncrona, como o *chat* e a videoconferência, ou assíncrona, como fóruns de discussão, caixa de mensagens, mural; ferramentas de avaliação e construção coletiva, como testes, atividades, *wikis*; ferramentas de instrução, como textos, vídeos, livros; ferramentas de pesquisa, como enquetes e questionários; ferramentas de administração, como perfil dos alunos, cadastro, senha, criação de grupos, banco de dados, diários de classe, geração de controle de frequência e relatórios de avaliação, gráficos e estatísticas de participação, etc. A atualização dos AVAs é rápida: novas

ferramentas são desenvolvidas constantemente, ou outras ferramentas já existentes podem ser associadas a eles, como o *Cmap tools*®³⁰, ou *Audacity*®³¹, por exemplo.

Em linhas gerais, um AVA é um espaço na web reservado para os alunos que frequentam um determinado curso e que reúne e organiza ações de ensino/aprendizagem, proporciona um “ponto de encontro” entre os participantes inscritos no curso, que, por sua vez, para ter acesso precisam ter uma inscrição de usuário protegida por senha. Um AVA é, portanto, mesmo que hospedado em um software livre, uma “sala” normalmente fechada que hospeda as ferramentas de interação de acordo com a metodologia proposta para o curso. No AVA ficam também registradas todas as participações dos alunos e do professor e o acesso a esses registros pode ser aberto a todos os participantes, ou conforme a seleção de disponibilização das informações. Normalmente, encontra-se em um AVA uma comunidade de prática cujos membros interagem com objetos comuns e que constroem suas próprias regras de participação de acordo com o que está posto para o curso, mas também de acordo com a maneira como entendem o que deve acontecer ali.

Por isso, uma característica importante dos AVAs é proporcionar o foco no aluno, e não no professor, como na sala de aula presencial normalmente acontece. Na verdade, o desejado processo de “aprender a aprender” se estende para o próprio professor que atua nestes ambientes, muitas vezes chamados de tutores, o que implica uma mudança de papel para um orientador que realiza o acompanhamento do aluno, e que, ele próprio também está em processo de aprendizagem.

O AVA que pesquiso está inserido na plataforma Solar³², desenvolvida pelo Instituto UFC-Virtual para hospedar os cursos a ele vinculados. Nele estão integradas várias ferramentas para interação e acesso a informação sobre o curso e outros conteúdos relevantes, além de materiais didáticos produzidos especificamente para o curso, no formato multimídia, compostos de textos verbais, imagens, arquivos de áudio e vídeo e aplicativos para a interatividade. As ferramentas para interação permitem

³⁰ Cmap® é um software construído pelo Florida Institution of Human & Machine Cognition (IHMC), que permite aos usuários construir, navegar e compartilhar conhecimento por meio de mapas conceituais. É um software livre disponível em: <http://cmap.ihmc.us/>.

³¹ Audacity® é um software livre de editor de áudio desenvolvido por uma equipe de desenvolvimento de software, tradutores, documentadores e outros contribuintes ao redor do globo, disponível em: <http://web.audacityteam.org/>

³² SOLAR: Sistema On-Line de Aprendizagem. Ambiente Virtual de Aprendizagem produzido pela Universidade Federal do Ceará, 2005. Disponível em: <<http://www.vdl.ufc.br/solar>>. Acesso em 5 fevereiro 2010.

encontros síncronos e assíncronos dos participantes e o acesso ao Solar é permitido somente aos usuários cadastrados por meio de login e senha, o professor, o tutor, o estudante e o administrador.

Figura 2: Página de acesso ao ambiente SOLAR.



Fonte: Solar (<http://www.solar.virtual.ufc.br>).

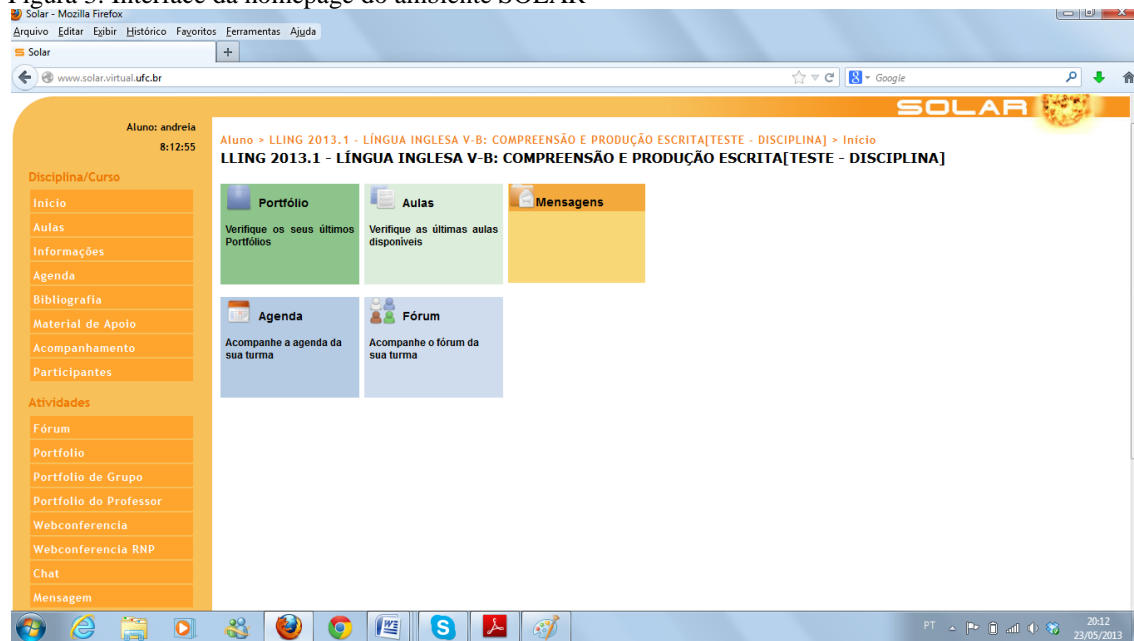
Na plataforma Solar, o aluno tem acesso ao rol de disciplinas do curso em que está matriculado. Ao clicar no link de uma disciplina, ele terá acesso a um AVA no Solar específico para a disciplina, todos com a mesma interface. O menu de opções disponibilizado na interface do Solar está organizado na barra lateral à esquerda com hiperlinks em três blocos (*Disciplina/Curso*, *Atividades e Ambiente*) e, algumas dessas opções, supostamente as mais acessadas pelos participantes, ficam também disponibilizadas na área central da página para facilitar o acesso, também com hiperlinks. No bloco *Disciplina/Curso*, está a página de *Início*. O próximo item, *Aulas*, permite o acesso ao material produzido especificamente para o curso pela professora denominada “conteudista”, conforme a divisão de papéis estabelecida pelo Instituto UFC-Virtual, que é também a coordenadora da disciplina e a pesquisadora proponente desta tese. O material tem uma estrutura modular e um formato multimídia como já mencionamos anteriormente. O conteúdo verbal do material pode ser impresso pelos alunos, já que é também disponibilizado no formato pdf na ferramenta *Material de Apoio*, juntamente com outros arquivos de textos, vídeos e áudio relacionados, além de

endereços eletrônicos de páginas relacionadas aos conteúdos da disciplina ou outros objetos educacionais, compondo um pequeno repositório dentro do AVA.

Em *Informações*, o aluno acessa a ementa da disciplina, objetivos, pré-requisitos, resumo, período, a média de aprovação e os nomes dos tutores de acompanhamento a distância. A *Agenda* traz as informações gerais de cada aula, que corresponde a cada módulo do material, normalmente, o período destinado a cada uma delas e as formas e as datas previstas para as atividades avaliativas. A *Bibliografia* traz as referências de livros e endereços eletrônicos que compõem a leitura básica e complementar da disciplina. Em *Acompanhamento*, o aluno pode ter acesso a todas as suas notas obtidas em cada avaliação, assim como às dos demais participantes. Há também a informação estatística do número de acesso ao AVA de cada participante. Em *Participantes*, pode-se verificar os alunos, tutor, professor e administrador, sua foto e endereço de email. Não há espaço para um texto de perfil.

No segundo bloco, *Atividades*, o aluno pode acessar o *Fórum* que normalmente já tem uma proposta programada para discussão, o seu *Portfolio*, que contém uma área pública acessível a todos os participantes e uma área privada que pode ser acessada somente pelo próprio aluno, pelo tutor e pelo coordenador da disciplina. O *Portfolio de Grupos* é gerenciado pelo professor tutor, quando as tarefas programadas requerem o desenvolvimento por grupos de alunos, e não individualmente. A *Webconferência* normalmente já tem uma proposta programada para discussão com uso de webcam e microfone, além da possibilidade de enviar arquivos aos demais participantes durante a conversa. Há também o *Chat*, que é um aplicativo para bate papo somente escrito, normalmente com uma proposta programada para discussão em um horário estabelecido previamente. No entanto, os alunos podem usar a ferramenta para poder conversar entre si, se assim desejarem, fora do que está agendado no programa da disciplina. O último item deste bloco é *Mensagem*, um correio eletrônico específico do AVA, que possibilita o envio da mensagem também para o *email* do participante fora do AVA.

Figura 3: Interface da homepage do ambiente SOLAR



Fonte: Solar (<http://www.solar.virtual.ufc.br>).

O terceiro bloco, *Ambiente*, traz no menu ferramentas de gerenciamento do perfil do aluno. *Cursos Disponíveis* é uma lista de todos os cursos que estão em andamento na plataforma Solar, porém sem hiperlink de acesso. Isso pode ser feito em *Matrícula*, onde aparece para o aluno a lista de disciplinas em que está matriculado com hiperlinks de acesso aos seus AVAs na plataforma Solar. Em *Dados Pessoais* e *Senha* o aluno pode verificar os dados do seu perfil, porém não tem domínio de gerenciamento para alterações. Isso é somente feito pela equipe de administradores do AVA. Tem, no entanto, domínio para enviar ou trocar sua *Foto*.

O papel do administrador no AVA é fundamental, pois todas as informações disponibilizadas nos três blocos são inseridas por ele. Isso significa que nem o coordenador da disciplina nem o tutor têm domínio de gerenciamento para alterá-las. O domínio do tutor e do coordenador para inserir arquivos de textos ou outros conteúdos limita-se às ferramentas *Material de Apoio* e *Portfolios* pessoais. As propostas para as *Atividades* também são inseridas pelo administrador. Durante o curso, o tutor e o coordenador não podem alterá-las, o que torna o ambiente rígido, de certa maneira. Além disso, muitas das ferramentas disponíveis no menu não têm funcionalidade para o aluno, já que ele não tem domínio para gerenciá-las, como as do *Ambiente*.

2.3.4. A disciplina “Língua inglesa V-B: compreensão e produção escrita”

O curso de letras ofertado pela UFC-UAB obedece ao decreto No. 5.622 de 19/12/2005 que estabelece como obrigatória a carga horária de 20% em atividades presenciais e 80% desenvolvida a distância. Para o cumprimento da carga horária presencial, o aluno, ao ingressar no curso, embora não se faça restrição quanto ao seu local de moradia, vincula-se a um dos polos no município para o qual pleiteou a vaga no processo de ingresso ao curso e onde frequentava os encontros presenciais.

São dois momentos em que havia integração presencial por disciplina, quando os alunos têm aulas com seus tutores. O tutor, que normalmente residia na capital do estado, Fortaleza, deslocava-se para a cidade do polo para ministrar aulas presenciais pelo menos duas vezes durante a oferta da disciplina. Esses encontros presenciais eram normalmente planejados da seguinte maneira: no início da disciplina, quando se entendia a importância de negociar a dinâmica dos processos previstos para o desenvolvimento das atividades no AVA e o que era esperado do aluno, assim como as formas de avaliação e negociação de datas. Esses momentos serviam também para que os alunos “materializem” seus vínculos afetivos, fortalecendo o sentimento de grupo, assim como os vínculos com o tutor.

Um outro encontro presencial era previsto antes da avaliação final, mais voltado para dúvidas e dificuldades enfrentadas durante o acompanhamento a distância, que podiam ser compensadas no momento face a face. Para o acompanhamento a distância, previa-se uma dependência dos meios tecnológicos, como o computador, a internet e o material impresso. Ainda assim, esperava-se que tais meios tecnológicos fossem coordenados pela interação, “na perspectiva da aprendizagem construtiva e sócio-interacionista, o que significa entender o aluno como um ser que busca ativamente compreender o mundo que o cerca a partir de suas próprias concepções” (UFC-VIRTUAL, 2013, p. 40).

O projeto pedagógico considera a interação como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem, interação que pressupõe trocas dialógicas e bidirecionais entre professores, tutores e alunos. Para suporte na construção da interação desejada, conforme a pesquisa já desenvolvida na área, o projeto prevê a utilização de quatro meios tecnológicos: o computador conectado a internet, as salas de videoconferência, o apoio de material impresso (textos especificamente construídos ou a

bibliografia de apoio) e o apoio de áudio (contato via telefone para opções administrativas e de apoio).

O uso do computador conectado a internet permitia ao aluno ter acesso aos textos imagens, vídeos, animações, simulações etc. disponibilizados no AVA como materiais da disciplina, assim como outros objetos disponíveis na WWW. Esse meio era também usado para a comunicação online com os outros participantes do curso com uso das ferramentas para interação disponíveis no AVA. O material impresso complementava a variedade de materiais e permitia ao aluno aprofundar seus estudos sem a utilização do computador.

A didática associada às disciplinas previa que os alunos construíssem conhecimento a partir de suas próprias concepções iniciais sobre o objeto de aprendizagem para que (re)formulassem suas concepções pelos questionamentos feitos pelo professor e outros alunos, pela apropriação da linguagem e tecnologias utilizadas e pela observação das situações cotidianas ao seu redor.

A avaliação da aprendizagem, que também segue a orientação do projeto pedagógico (UFC-VIRTUAL, 2013, p. 65), buscava dar conta da pluralidade de ações de aprendizagem propostas para o desenvolvimento das disciplinas no curso. Propunha-se, dessa maneira, que a aferição da aprendizagem se fizesse por meio do uso de instrumentos que oportunizassem a manifestação de competências e habilidades variadas. O projeto pedagógico estabelecia, também, que a avaliação fosse não somente para aferir o resultado da aprendizagem, mas também o processo de ensino/aprendizagem, fornecendo ao professor, o tutor e os alunos “informações que instiguem o constante questionamento, a análise crítica e a aplicação de ações de redirecionamento e aperfeiçoamento” (UFC-VIRTUAL, 2013, p. 65). A avaliação tinha o caráter quantitativo e qualitativo, nesse sentido.

De forma quantitativa, o sistema avaliativo da aprendizagem seguia o Decreto No. 5.622, de 19/12/2005, que estabelece que a avaliação do desempenho do estudante deva ser realizada mediante as atividades programadas pela realização de exames presenciais e que os resultados destes devem prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação à distância. A UFC regulamenta a lei na forma de 60% da formação da nota atribuída aos resultados dos exames presenciais e 40% a partir dos resultados das formas de avaliação realizadas no

AVA³³, que se aplica a toda a instituição de ensino e que rege a formação de notas de todos os estudantes da instituição como instrumento de aprovação nas disciplinas.

O papel do tutor, conforme previsto no projeto pedagógico (UFC-VIRTUAL, 2013, p. 43) era de: atuar como mediador; conhecer seus alunos em outras dimensões além da acadêmica (pessoal, social, familiar, escolar, etc.); oferecer possibilidade de diálogo, saber ouvir, ser empático e manter uma atitude de cooperação; demonstrar competência individual e de equipe para analisar realidades, formular planos de ação coerentes com os resultados de análises e de avaliação; identificar suas capacidades e limitações para atuar de forma realista; manter uma atitude reflexiva e crítica sobre teoria e prática educativa; utilizar com habilidade e competência estratégias pedagógicas e técnicas diversificadas visando melhorar a aprendizagem. O Instituto UFC-Virtual oferecia cursos de formação de tutores para atuarem nos diversos cursos ofertados por este instituto e que serve de requisito básico para que um professor pudesse se candidatar à tutoria por meio de edital.

O professor pesquisador/conteudista era responsável pela produção e organização do material didático das disciplinas. Era, portanto, um especialista da área específica de conhecimento. O professor formador/coordenador da disciplina acompanhava diretamente a execução da mesma, responsabilizando-se pela orientação da equipe de tutores. O professor pesquisador/conteudista podia ser o próprio coordenador da disciplina, em muitos dos casos, como neste contexto de pesquisa. Um pré-requisito obrigatório era que esses professores estivessem vinculados a algum departamento da UFC. O Instituto UFC-Virtual oferecia igualmente cursos de formação para que um professor atuasse em ambas as funções, de produção de conteúdos e de coordenação das disciplinas.

A estruturação curricular do curso de letras conforme o seu projeto pedagógico seguia as prerrogativas da legislação em vigor, em especial as resoluções CNE/CP no. 2/2002, que estabelece a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e o Decreto no. 5.622 de 19/12/2005. A carga horária total do curso era de 1.824 horas de atividades para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 448 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 416 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso e 200 horas de atividades complementares de natureza

³³ Conferir ofício circular No. 001/2009/GGUAB/UFC de 04/08/2009, em anexo.

acadêmico-científico-culturais integralizadas por meio da apresentação de certificados ou outros comprovantes válidos de participação em eventos variados. Totalizava, portanto, a carga horária de 2.824 horas.

A disciplina aqui pesquisada fazia parte do núcleo comum que reúne a integralização das disciplinas de caráter pluricultural subjacente a língua e a cultura inglesa, da unidade curricular de língua inglesa, e que compunha as 1.824 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, ofertada no quinto semestre do curso, intitulada Língua Inglesa V-B: Compreensão e Produção Escrita, e que tinha como pré-requisito a disciplina de Língua Inglesa IV-B: Compreensão e Produção Escrita. Essa disciplina tinha a carga horária total de 64 horas, sendo 16 horas na modalidade presencial e 48 em acompanhamento a distância.

Sua ementa estabelecia estudos voltados para “situações prático-discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário-avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler e escrever, através dos aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e introdução aos princípios de investigação de diferentes gêneros textuais.” (UFC-VIRTUAL, 2013, p. 57).

Os objetivos específicos da disciplina eram de levar o aluno a uma melhor compreensão de textos e a produção escrita eficiente em língua inglesa através do conhecimento aprofundado das estratégias de leitura e escrita, gêneros textuais e elementos externos ao texto. Para isso, as atividades previstas, de uma maneira geral, visavam ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades leitoras e escritoras, especialmente no que se refere a ações comunicativas tais como descrever, relatar, avaliar e dar opiniões emolduradas por gêneros específicos como resenha crítica, artigos de opinião e relatórios, inserindo o aluno na comunidade discursiva acadêmica.

A disciplina tinha duração de três meses e acontecia concomitantemente com a oferta de outras disciplinas a serem cursadas pela turma de alunos ingressos no mesmo semestre. Eram previstas cinco aulas, ou unidades didáticas, para o acompanhamento a distância, que tem o formato modular conforme a organização do material didático em cinco unidades. Cada uma dessas unidades, ou aulas, era dividida em três tópicos, apenas a Aula 05 era dividida em dois tópicos:

Quadro 8: Descrição das aulas da disciplina Língua inglesa V-B: compreensão e produção escrita.

Aula 01: Dê a sua opinião

Tópico 01: Argumento - Construir uma definição apropriada do termo “argumento” e a sua

<p>relação com as sequências discursivas e os gêneros do discurso.</p> <p>Tópico 02: Argumentos a favor e contra – Construir argumentos contra e a favor um fenômeno, fato ou problema.</p> <p>Tópico 03: Desenvolvimento de argumentos – Como expandir as ideias iniciais obtidas pelas estratégias de escrita de pré-escrita até a escrita do texto final com foco na coerência e coesão, facilitada pelo uso de conectores lógicos.</p>
<p>Aula 02: A resenha crítica</p> <p>Tópico 01: identificar a estrutura genérica da resenha crítica, seu propósito, suporte e meio de circulação, leitor e objetos de que pode tratar.</p> <p>Tópico 02: Identificar a macro estrutura genérica da resenha crítica com foco no percurso do autor e aspectos retóricos.</p> <p>Tópico 03: Foco na resenha crítica de livros e na relação entre críticos e público leitor mediada principalmente por meio dos blogs e outros websites desta natureza.</p>
<p>Aula 03: O texto dissertativo-argumentativo</p> <p>Tópico 01: construção de tópicos frasais e estruturação de parágrafos em textos de natureza dissertativo-argumentativa.</p> <p>Tópico 02: construção de argumentos e detalhes que sustentam tópicos frasais e que define parágrafos no texto.</p> <p>Tópico 03: identificação da conexão e desdobramento dos parágrafos ao longo de um texto de natureza dissertativo-argumentativa, produção de textos com prática de ‘outlining’ e uso de conectores lógicos.</p>
<p>Aula 04: Artigos de revistas</p> <p>Tópico 01: leitura e produção textual com foco no registro e no estilo de acordo com as situações comunicativas encontradas nos diversos artigos de revistas destinadas ao leitor universal</p> <p>Tópico 02: foco na abertura dos artigos, entendida como apresentação e introdução.</p> <p>Tópico 03: foco no fechamento dos artigos, entendido como conclusão ou desfecho.</p>
<p>Aula 05: Relatórios de recomendação</p> <p>Tópico 01: foco na estrutura genérica do relatório de recomendação</p> <p>Tópico 02: foco na metodologia de coleta de informações para a produção de um relatório de recomendação, tais como observação orientada e questionários.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para cada uma das aulas, era prevista uma proposta para o fórum de discussão e uma proposta para a atividade de portfólio do aluno. Estas propostas tinham a natureza de participação obrigatória do aluno para a formação da nota. Para a disciplina toda eram previstas três sessões de chat com objetivos de tira-dúvidas sobre os conteúdos das aulas. Os chats tinham natureza voluntária, ou seja, a participação do aluno não contribuía para a formação da nota na disciplina.

Trago a descrição das propostas de discussão para os fóruns e chats nas seções que seguem sobre a análise específica da interação neles.

2.3.5. Os participantes da pesquisa

Foi escolhida a disciplina de “Inglês V-B: Compreensão e Produção Escrita” (quinto semestre), ofertada uma vez ao ano com duração de um semestre letivo

(quatro meses), simultaneamente em polos, situados em municípios geograficamente estratégicos, no interior do estado do Ceará. A justificativa para isso é que, considerando-se que os alunos estavam no quinto semestre do curso, acreditava-se que seriam capazes de contribuir com interações apenas na língua inglesa, minimizando o fator “mudança de código”. Além disso, esperava-se que, dado o tempo vivenciado no curso, os alunos já estivessem bastante familiarizados com as ferramentas tecnológicas e, portanto, demonstrassem alto nível de letramento digital.

Foram escolhidas as turmas de 2013, período que favoreceu a organização da coleta e construção de dados, por ser o momento em que poderia me debruçar sobre as interações construídas nos AVAs por estar em fase de análise de dados no decorrer desta pesquisa, considerando que ainda teria acesso aos alunos até o ano de 2015, período programado para finalizar a construção dos dados da pesquisa por meio de entrevistas com os participantes, considerando que os alunos ainda estariam matriculados nas disciplinas da integralização curricular do curso.

Vale mencionar aqui que dos dez polos do Curso de Letras Inglês, dois estavam localizados no município de Caucaia (o município mais próximo da capital e com o maior número de alunos) e para a oferta desta disciplina, os dois polos de Caucaia estavam aglutinados em um mesmo ambiente virtual. Eram então nove (9) grupos de alunos, ou turmas na oferta de 2013 da disciplina “Inglês V-B: Compreensão e Produção Escrita” abrigadas nos polos. Destas, foram selecionadas duas: Aracati e Caucaia. A justificativa dessa escolha seguiu os seguintes critérios:

(i) número de alunos na turma: foi estabelecido o número mínimo de dez alunos nas turmas selecionadas, com objetivos de garantir ambientes com um número de participantes ideal para construir interações mais “robustas”, também considerando uma média de alunos por turma na realidade do universo da pesquisa. O grupo de Caucaia continha dezenove alunos matriculados e um tutor e o grupo de Aracati continha treze alunos e um tutor no período de 2013.

(ii) cumprimento das propostas de atividades: foi estabelecido que, para responder as perguntas de pesquisa, seriam selecionados os grupos que tivessem realizado todas as tarefas propostas na disciplina, incluindo pelo menos um chat voluntário. Isso não ocorreu nos demais grupos dos outros polos, portanto, não foram incluídos no universo desta pesquisa. O grupo de Caucaia realizou os cinco fóruns obrigatórios e três sessões de chat. O grupo de Aracati realizou os cinco fóruns obrigatórios e uma sessão de chat.

A tabela a seguir resume as informações apresentadas aqui sobre a escolha dos participantes de 2013 para a construção dos dados para análise no universo da pesquisa:

Tabela 1: Seleção dos participantes da pesquisa

Polo	Número de participantes	Número de fóruns realizados	Número de <i>chats</i> realizados
Aracati	13 alunos 1 tutor	5	1
Beberibe	11 alunos 1 tutor	5	0
Brejo Santo	3 alunos 1 tutor	5	2
Caucaia	19 alunos 1 tutor	5	3
Itapipoca	6 alunos 1 tutor	5	2
Quixadá	3 alunos 1 tutor	5	1
Maranguape	14 alunos 1 tutor	5	0
Meruoca	10 alunos 1 tutor	5	0
Piquet Carneiro	10 alunos 1 tutor	5	0

Fonte: Elaborada pela autora.

Para as entrevistas, foram selecionados oito alunos, quatro de cada polo, e os dois tutores, totalizando dez entrevistados. Os alunos foram selecionados de acordo com a sua participação nas interações nos fóruns e nos chats. Busquei entrevistar os alunos que demonstraram uma participação expressiva nos fóruns em termos quali e quantitativos, e que participaram dos chats. Busquei, também, entrevistar um aluno de cada polo que não participava regularmente das atividades no ambiente online.

Tendo descrito os procedimentos de seleção dos participantes da pesquisa, a seguir descrevo o perfil dos grupos de alunos em cada polo, o perfil do tutor e da professora coordenadora da disciplina, autora desta tese.

2.3.5.1. Os alunos

Desta pesquisa participaram treze (13) alunos de Aracati e um tutor (TA) e dezenove (19) alunos de Caucaia e uma tutora (TC). Tratarei nesta seção dos alunos, que totalizaram trinta e dois (32) participantes. Para identificar o perfil dos alunos nos grupos, foram aplicados questionários socioeconômicos, que foram enviados aos polos

e aplicados com a ajuda dos tutores durante os encontros presenciais. Nem todos os alunos estavam presentes nesses encontros, portanto o número de questionários respondidos não é igual ao número de participantes na pesquisa³⁴.

Em Aracati, dos quatorze (14) questionários sobre o perfil socioeconômico (Questionário I, anexo II) aplicados, onze (11) foram devolvidos, e em Caucaia dos dezenove (19) mesmos questionários, treze (13) foram devolvidos.

Do perfil socioeconômico, estão resumidas as informações na tabela 2:

Tabela 2: Perfil sócio-econômico dos participantes.

	Aracati	Caucaia
Idade	19-25 anos: 5 26-30 anos: 1 30-35 anos: 0 35 ou mais: 4 Nao informou: 1	19-25 anos: 3 26-30 anos: 1 30-35 anos: 2 35 ou mais: 7 Não informou: 0
Sexo	6 mulheres 5 homens	7 mulheres 6 homens
Estado civil	8 casados 3 solteiros	8 casados 4 solteiros 1 não informou
Número de filhos	não tem filhos: 4 um a dois filhos: 2 mais de dois filhos: 4	não tem filhos: 6 um a dois filhos: 4 mais de dois filhos: 3
Profissão	6 professores 2 estudantes 1 balconista de farmácia 1 administradora 1 policial militar	9 professores 1 estudante 1 policial militar 1 vendedor 1 técnico em informática
Carga horária de trabalho semanal	abaixo de 40 horas: 3 40 horas: 4 Acima de 40 horas: 2 Não trabalha, só estuda: 2	abaixo de 40 horas: 3 40 horas: 5 Acima de 40 horas: 3 Não respondeu: 1 Não trabalha (só estuda:) 1
Local da residência	zona urbana: 10 zona rural: 1	zona urbana: 13 zona rural: 0
Número de dispositivos (computador, laptop, tablet, smartphome etc.)	um dispositivo: 2 dois a três dispositivos: 6 mais de três dispositivos: 3	um dispositivo: 8 dois a três dispositivos: 4 mais de três dispositivos: 1
Serviço de internet na residência	Todos	Todos

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se, a partir das informações na tabela 02, que a maioria dos alunos está na faixa etária acima de vinte e seis (26) anos de idade, é casada, com filhos e profissional em tempo integral (40 horas), principalmente na área da educação. A

³⁴ É importante dizer que, mesmo que nem todos os participantes tenham respondido aos questionários, todos assinaram o termo de consentimento e livre esclarecimento conforme as orientações do COMEPE (Parecer em Anexo I).

maioria residente na zona urbana, cujas residências dispõem de computador e serviço de internet.

Da escolaridade prévia dos participantes, em Aracati, oito (8) respondentes informaram que cursaram o ensino fundamental e médio na rede pública de ensino. Um deles é proveniente de curso supletivo e outro proveniente de curso técnico federal (Segurança do Trabalho). Quatro respondentes informaram que já possuíam pós-graduação em nível de especialização, sendo um deles em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas, um em Coordenação Pedagógica, um em Gestão de Pessoas, e um em Ensino de Língua Portuguesa. Além disso, quatro respondentes informaram que já possuíam outras graduações concluídas: dois deles em Pedagogia, um em Ciências Sociais, e um em Direito (este em andamento).

Em Caucaia, a escolaridade prévia dos alunos informada foi a seguinte: dez (10) respondentes informaram que cursaram o ensino fundamental e médio na rede pública de ensino, dois deles já possuíam pós-graduação em nível de especialização, um em Psicopedagogia, e outro em Abordagem Sistêmica no Contexto Familiar. Três deles possuíam outra graduação já concluída, um em Pedagogia, um em Gestão em Redes de Computadores, e um em Licenciatura em Tecnológicas.

A tabela a seguir resume as informações sobre a escolaridade prévia dos alunos participantes da pesquisa:

Tabela 3: Escolaridade prévia dos participantes da pesquisa.

	Aracati	Caucaia
Ensino fundamental e médio	Rede pública de ensino: 8 Supletivo: 1 Curso técnico: 1 Não informou: 1	Rede pública de ensino: 10 Rede particular: 2 Não informou: 1
Outras graduações	Pedagogia: 2 Ciências Sociais: 1 Direito: 1 (em andamento)	Pedagogia: 1 Gestão em Redes de Computadores: 1 Licenciatura em Tecnológicas: 1
Pós-graduação (Especialização)	Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas: 1 Coordenação Pedagógica: 1 Gestão de Pessoas: 1 Ensino de Língua Portuguesa: 1	Psicopedagogia: 1 Abordagem Sistêmica no Contexto Familiar: 1

Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela 4 resume o número de horas que dedicam ao Curso de Letras Inglês UFC-UAB, especificando também a quantidade de horas informadas em que utilizam o computador conectado à internet para os estudos:

Tabela 4: Número de horas dedicadas ao curso de Letras-Inglês UFC-UAB

	Aracati	Caucaia
Número de horas de estudo por semana	abaixo de 5 horas: 2 entre 6 e 10 horas: 4 entre 11 e 15 horas: 3 16 horas ou mais: 2	abaixo de 5 horas: 6 entre 6 e 10 horas: 4 entre 11 e 15 horas: 1 16 horas ou mais: 1 Não informou: 1
Número de horas de estudo com computador e internet por semana	abaixo de 5 horas: 2 entre 6 e 10 horas: 4 entre 11 e 15 horas: 3 16 horas ou mais: 2	abaixo de 5 horas: 7 entre 6 e 10 horas: 3 entre 11 e 15 horas: 1 16 horas ou mais: 1 Não informou: 1

Fonte: Elaborada pela autora.

Quando questionados se já haviam participado de cursos livres de idiomas, sete (7) respondentes de Aracati informaram que sim, e três (3) que nunca haviam estudado língua inglesa fora da rede básica de ensino. Dos sete (7) alunos responderam que já haviam ou ainda cursavam língua inglesa em cursos livres, quatro (4) deles informaram que seus cursos eram no formato online, e três (3) em cursos livres tradicionais da cidade. Apenas dois dos informantes de Caucaia disseram que estudaram inglês em cursos livres por mais de um ano.

Em Caucaia, oito (8) respondentes disseram que já haviam cursado ou ainda cursavam língua inglesa em cursos livre, e quatro (4) disseram que nunca haviam estudado inglês em outros cursos além do ensino básico. Todos os que disseram participar de cursos livres o realizaram em centros de idiomas tradicionais da cidade, tendo quatro (4) dos informantes cursado por mais de um ano.

Quando questionados sobre a preferência de materiais e recursos para estudar o idioma para o curso que realizavam na UFC-UAB, em Aracati, a preferência geral foi o uso dos materiais das aulas das disciplinas disponíveis no Solar, apontada como primeiro lugar por todos. Em segundo lugar, foram apontados os materiais de apoio também disponibilizados no Solar. Em terceiro, os alunos informaram que recorrem a pesquisas na internet, livros pessoais, bibliotecas, CDs ou softwares específicos para aprender inglês e, por fim, programas de televisão, que incluíam seriados internacionais no idioma, filmes e videoaulas.

Em Caucaia, por ordem de preferência, os alunos também apontaram os materiais das aulas das disciplinas disponíveis do Solar como os mais utilizados. Em

segundo lugar os materiais de apoio também disponibilizados no Solar. Em terceiro, semelhante a Aracati, os respondentes informaram que recorrem à pesquisa na internet, livros pessoais, programas de televisão e CDs softwares específicos para aprender inglês. Diferentemente de Aracati, os alunos de Caucaia não informaram que recorrem a bibliotecas.

O segundo questionário, que tratou de informações específicas sobre a aprendizagem da língua inglesa, estilos, preferências e opiniões (Questionário II, anexo III), foi aplicado amplamente em ambos os grupos. De Aracati, dos treze (13) alunos, apenas cinco (5) retornaram o questionário respondido. Em Caucaia, dos dezenove (19) alunos, dezesseis (16) os retornaram respondidos. Acredito que isso se deveu à forma de aplicação dos questionários, normalmente levados aos polos pelo tutor para serem administrados durante os encontros presenciais, nos quais, pode acontecer de alunos não estarem presentes por diversas razões.

Este questionário, com cinco perguntas abertas, serviu de instrumento para investigar as preferências dos alunos para aprender a língua inglesa, suas opiniões sobre o papel do fórum de discussão e o chat na sua aprendizagem, suas preferências sobre os recursos e atividades ofertadas na plataforma Solar e no curso de Letras Inglês UFC-UAB, de uma maneira geral. Quando questionados novamente sobre suas preferências para aprender a língua inglesa, desta vez sem opções de alternativas, quatro (4) alunos de Caucaia informaram que recorrem a dicionários e livros de referência, três (3) deles que recorrem a pesquisa na internet, três (3) informaram que assistem filmes e seriados em inglês com o suporte da legenda, três (3) que ouvem músicas no idioma, dois (2) que revisam os materiais das aulas disponíveis no Solar, e dois (2) que recorrem a cursos livres de idiomas.

Em Caucaia, doze (12) informaram que assistem filmes e seriados no idioma com o suporte da legenda, doze (12) que escutam música no idioma, seis (6) que praticam a leitura livre no idioma, seis (6) que revisam os conteúdos das aulas disponíveis no Solar, cinco (5) que recorrem a cursos livres de idiomas, quatro (4) que utilizam a internet para pesquisa e estudo, dois (2) que recorrem a dicionários e livros de referência, e dois (2) que utilizam aplicativos em dispositivos móveis.

Quando questionados sobre suas opiniões em relação ao papel do fórum no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, três (3) alunos de Aracati disseram que o fórum é válido pela oportunidade de interagir com colegas e tutores assim como trocar ideias sobre os assuntos das aulas. Dois deles informaram que o

fórum ajuda a desenvolver a escrita, e um deles afirmou que o fórum é importante para adquirir vocabulário. Um dos alunos mencionou que o fórum não é tão válido por ausência do feedback do tutor.

Em Caucaia, seis (6) alunos afirmaram que o fórum é uma oportunidade válida de interagir com os colegas e tutores e trocar ideias sobre os assuntos das aulas. Três deles acrescentaram que a discussão nos fóruns os ajuda a aprender o idioma por meio da prática da escrita e um deles informou que o papel do fórum é importante para checar e resolver dúvidas. Por outro lado, três (3) alunos alegaram que o fórum é muito repetitivo e cansativo e um deles também apontou a deficiência do fórum no que se refere à ausência e à falta de feedback do tutor.

A respeito do chat, quatro (4) alunos de Aracati disseram que a interação por meio desta ferramenta ajuda a desenvolver a competência linguístico-comunicativa pois exige mais do aluno, a interação simultânea entre colegas e tutores é uma oportunidade de uso efetivo do idioma para a prática e, por isso, ajuda a aprender. Um dos alunos de Aracati informou que o chat não contribuiu muito para a sua aprendizagem devido a sua dificuldade de interagir por meio dessa ferramenta.

Em Caucaia quatro (4) respondentes afirmaram que o chat é uma boa maneira de aprender o idioma também com argumentos de que a interação simultânea exige mais deles. Três informaram que é uma boa maneira de trocar ideias sobre os assuntos das aulas e praticar a escrita. Dois deles enfatizaram que o chat ajuda a desenvolver as habilidades orais. Por outro lado, cinco (5) respondentes de Caucaia afirmaram que o chat não cumpre um papel muito relevante para a sua aprendizagem por ser muito curto e muito rápido e dois deles afirmaram que o chat não é funcional pois apresenta muitos problemas de ordem técnica.

Quando questionados sobre os recursos disponíveis no ambiente Solar, três (3) alunos de Aracati informaram que o material das aulas é o mais produtivo para a sua aprendizagem, um deles informou que é a interação em fóruns e chats, outro que as atividades de portfólio contribuem mais. Em Caucaia também foi o material das aulas disponíveis no ambiente Solar o recurso mais produtivo apontado por onze (11) alunos. Três deles ainda acrescentaram que as interações nos fóruns e chats também contribuem.

Por fim, quando questionados sobre quais atividades e recursos disponibilizados no Solar e/ou ofertados pelo curso de Letras não contribuíram para a aprendizagem, de uma maneira geral, em Aracati dois alunos mencionaram que as

atividades mecânicas e repetitivas não contribuem, e um aluno mencionou novamente o chat. Os demais responderam que todas as atividades e recursos ofertados para eles contribuem muito. Um aluno enfatizou o papel do tutor. Já em Caucaia, cinco (5) alunos informaram que a videoconferência é uma das ferramentas que menos contribuem com o seu aprendizado do idioma. Três deles mencionaram o chat e o fórum de discussão. Um aluno também enfatizou que o papel do tutor deixa a desejar no sentido de sua ausência e falta de feedback. Um aluno mencionou os conteúdos em língua portuguesa presentes no ambiente. De todos, apenas dois alunos afirmaram que todas as atividades contribuem de alguma maneira para o seu aprendizado da língua.

2.3.5.2. Os tutores

A tutora de Caucaia (TC), ao responder o questionário socioeconômico (Questionário III, anexo II), informou que tinha 37 anos de idade, casada, com dois filhos, professora de inglês concursada na rede estadual de ensino médio, com dedicação de 40 horas semanais, residente na zona urbana onde conta com serviço de internet em sua residência, e que dedicava em média três horas por semana às atividades de tutoria junto ao curso de Letras-Inglês UFC-UAB. De sua qualificação, a tutora informou que havia concluído o curso de Letras Português/Inglês na Universidade Federal do Ceará em 2002, e o mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará em 2012, com ênfase nas propostas para leitura em materiais didáticos.

Além dessas informações, a professora informou em entrevista que já havia atuado como professora de inglês em cursos livres de idioma, mas que naquele momento preferia apenas se dedicar ao ensino básico e a UFC-UAB. Informou, ainda, que estava se preparando para a sua candidatura ao programa de doutorado em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

O tutor de Aracati (TA), ao responder o mesmo questionário, informou que tinha 26 anos de idade, solteiro, sem filhos, que morava sozinho na zona urbana onde contava com serviço de internet em sua residência. Da sua experiência profissional, atuava como professor de inglês concursado na rede pública do estado, no município de Maracanaú, em nível médio, com 40 horas de dedicação semanal, além de oito horas como professor de inglês num curso livre de idiomas da cidade. Quanto a sua dedicação às atividades do Curso de Letras-Inglês da UFC-UAB, o tutor informou que em média

dispunha de quatro horas semanais. Da sua qualificação, havia concluído o curso de Letras Inglês/Português também na Universidade Federal do Ceará, no ano de 2009, e havia concluído um curso de especialização em Informática na Educação em 2012, estando, no momento, se preparando para candidatura ao programa de mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

Ambos os tutores passaram pelo curso de formação de tutores ofertado pelo Instituto UFC-Virtual, e atuavam em média com três disciplinas no Curso de Letras UFC-UAB por ano, consecutivamente, desde que iniciaram ambos em 2010.

2.3.5.3. A professora conteudista e coordenadora da disciplina

Como participante do contexto, ainda que não como participante pesquisada diretamente nesta pesquisa, pelo menos não como sujeito pesquisado, eu, que também sou a pesquisadora proponente desta tese, atuava como professora conteudista e coordenadora da disciplina Inglês V-B: Compreensão e Produção Escrita. Os termos professora conteudista e professora coordenadora da disciplina são propostos pelo Instituto UFC-Virtual. O professor conteudista é o autor do material didático da disciplina que fica disponibilizado em formato digital no ambiente Solar, que inclui as propostas de atividades a serem desenvolvidas dentro e fora do AVA, tais como as propostas para pesquisa, para discussão nos fóruns e nos chats, e para as atividades de portfólio. O professor coordenador da disciplina é responsável pela elaboração do plano de ensino dos tutores, orientação pedagógica, agenda, calendário de atividades e formas de avaliação da participação e do aproveitamento dos alunos. No caso do contexto desta pesquisa, os papéis de professor conteudista e professor coordenador da disciplina se sobrepunham; atuava, portanto, como professora conteudista e como professora coordenadora da disciplina que aqui pesquiso.

Da minha formação como professora conteudista/coordenadora da disciplina (doravante PCC), inclui-se um bacharelado em letras/inglês com habilitação de tradutora, especialização em Estudos Avançados da Língua Inglesa e mestrado em Linguística Aplicada – Ensino de Línguas Estrangeiras. Além disso, no que se refere especificamente para a atuação na EaD, PCC havia passado por cursos de tutoria e de autoria de materiais didáticos. Da experiência profissional, PCC atuava como professora de língua inglesa há quinze (15) anos no período da coleta de dados, tendo ensinado língua inglesa na rede básica, no ensino infantil, fundamental e médio, cursos livres de

idiomas e dez (10) anos no ensino superior em nível de graduação e pós-graduação/especialização, com ênfase na formação de professores de inglês como língua estrangeira.

Na EaD, a professora havia atuado, no período da coleta de dados, há nove (9) anos, nos papéis de tutora, produtora de materiais e coordenadora de disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação ofertados por instituições particulares, além da UFC-UAB. Na UFC-UAB, PCC ingressou no ano de 2009 como professora conteudista e coordenadora de disciplinas. Da sua experiência em produção de materiais, destacam-se os voltados para metodologias do ensino de línguas e para o próprio ensino da língua inglesa. Além disso, PCC foi coordenadora pedagógica no projeto ConDigital, em parceria com o MEC, na produção de conteúdos de áudio e vídeo voltados para a TV Escola.

Desde o início da carreira na EaD, PCC esteve interessada em ensino de línguas e tecnologias e na EaD como universo de pesquisa, tendo publicado vários trabalhos menores sobre o ensino de línguas facilitado por tecnologias, tecnologias e formação de professores de línguas e ensino de línguas na EaD.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se divide em três seções: análise das interações nos chats, análise das interações nos fóruns e análise das percepções dos participantes. Nas seções que se destinam às análises das interações nos chats e nos fóruns, busco em primeiro lugar identificar o desenho das trajetórias nas interações à luz da teoria da complexidade por meio de uma microanálise da conversa. A partir daí, ainda nas mesmas seções, busco identificar as restrições e os *affordances* que aparecem nas interações, conforme a moldura proposta no capítulo teórico: *affordances* ambientais, *affordances* tecnológicos e *affordances* linguísticos. Essa mesma moldura também serviu para orientar a análise dos discursos dos participantes nas entrevistas, que foram estimuladas pelos mesmos excertos de dados submetidos à análise nas primeiras duas seções, para poder investigar as suas percepções. Ao final de cada uma das seções, trago resumo da análise de cada parte.

3.1. Os chats

Nesta seção, antes de iniciar a análise propriamente dita, trago uma descrição sobre a construção dos dados do chat para a análise. Assim, inicio esta seção apresentando o contexto específico do chat no AVA Solar e os procedimentos metodológicos específicos para a construção dos dados para análise; logo após apresento as propostas de discussão nos chats e os tópicos identificados nas conversas e depois a análise das trajetórias das conversas propriamente dita.

A análise da conversa nos *chats* apresentada nesta seção segue duas abordagens: na primeira analiso as trajetórias da interação em cada sessão de *chat*, à luz da teoria da complexidade. Com esta abordagem, o objetivo é identificar as estabilidades e as mudanças nas trajetórias conversacionais, identificando as rotinas interacionais que atraíam a conversa enquanto sistema, ou perturbações que causavam dispersão e entropia.

A partir disso, a interação interpessoal foi analisada para identificar com quais *affordances* os participantes interagiam durante a conversa, de acordo com as definições e a moldura anteriormente apresentadas. Nessa parte da análise, identifico aspectos salientes do ambiente, das tecnologias, e no nível linguístico, das pistas de contextualização sinalizadas, além de olhar as rotinas e transações conversacionais, conforme os participantes agiam e reagiam uns aos outros. Ao contribuírem para o

engajamento dos participantes e a sustentação da interação, os aspectos nos três níveis foram considerados *affordances*.

3.1.1. Contexto e construção dos dados para análise

Os dados para a análise da interação nos chats foram construídos a partir de quatro sessões realizadas pelos dois grupos selecionados para participar da pesquisa, conforme já justificado anteriormente no capítulo da metodologia. O grupo de Caucaia realizou três sessões de chat e o grupo de Aracati realizou uma sessão de chat no período de 2013. Poucos alunos participaram nas sessões de chat de uma maneira geral. Ainda que o grupo de Caucaia fosse formado por dezenove alunos e uma tutora (TC) e o grupo de Aracati por treze alunos e um tutor (TA), em Caucaia-chat 1, entraram na sala a tutora TC e cinco alunos. Em Caucaia-chat 2, entraram na sala TC e três alunos. Em Caucaia-chat 3, entraram na sala TC e três alunos, e em Aracati-chat 1, o tutor TA e dois alunos, como mostra a tabela 5:

Tabela 5: Participantes, duração, número de posts, número de palavras e média de tempo entre posts nos chats.

Grupo	Participantes	Data/Hora/ Duração	Total de posts	Média de palavras por post	Total de palavras	Média de intervalo de tempo entre os posts
Caucaia chat 1	TC, SC4, SC6, SC10, SC13 e SC19 Total: 6	6/4/2013 de 20:10:45 a 22:28:33 (~2:18:00)	15 posts (6 posts em L1; 26 atualizações de status)	5 palavras	82 palavras	~ 6 minutos
Caucaia chat 2	TC, SC14, SC16 e SC17 Total: 4	7/4/2013 de 08:54:11a10:40:35 (~1:35:00)	98 posts	11 palavras	1,117 palavras	~ 1 minuto
Caucaia chat 3	TC, SC14, SC15 e SC16 Total: 4	27/4/2013 de 14:56:51 a 7/4/2013 15:45:47 (~0:49:00)	84 posts	9 palavras	742 palavras	~ 35 segundos
Aracati chat 1	TA, SA4 e SA8 Total: 3	19/5/2013 de 13:52:11 a 9/5/2013 14:49:44 (~00:57:00)	30 posts	21 palavras	621 palavras	~ 2 minutos

Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar do número de alunos que entraram na sala de chat durante a sessão, a conversa se deu basicamente entre o tutor e um aluno em cada chat. A seção Caucaia-chat 1 apresentou vários problemas que impediram os participantes de desenvolverem uma conversa de fato, apesar de um tempo de duração aproximado de mais de duas

horas, percebe-se que o intervalo médio de tempo entre as mensagens foi de seis minutos e apenas quinze posts³⁵ foram enviados ao chat. Porém, devido à presença de várias restrições significativas que finalmente levaram o sistema a cessar, nos termos da complexidade, decidi trazer essa sessão de chat como parte da análise dos dados.

Na segunda sessão de chat, apesar da presença de quatro participantes, a conversa foi desenvolvida principalmente entre a tutora e uma aluna, com esparsas participações de outro aluno que entra na sala bastante atrasado. Em comparação com as demais sessões, esta foi a conversa mais robusta, já que durou aproximadamente uma hora e trinta e cinco minutos e contabilizou noventa e oito posts. O mesmo aconteceu em Caucaia-chat 3: a conversa foi desenvolvida entre uma aluna e a tutora TC somente. Esta durou cinquenta e sete minutos totalizando trinta posts, e se mostrou a conversa mais veloz, com a média de intervalo de tempo de trinta e cinco segundos entre os posts. Discutirei as razões disso mais adiante.

3.1.2. Propostas de atividades para as sessões de chat

Todas as sessões de chat no ambiente virtual tinham o propósito geral de oportunizar um momento de discussão das dúvidas e das dificuldades dos alunos ao longo da disciplina. Assim, os tópicos das conversas eram co-construídos durante a interação por meio das perguntas enviadas tanto pelos alunos quanto pelos tutores. A participação dos alunos no chat não tinha a finalidade de avaliação e não era obrigatória. Por isso, caracterizou-se como uma atividade voluntária e livre. O quadro 9 resume os tópicos conversacionais encontrados em cada sessão analisada:

Quadro 9: Tópicos discutidos nas sessões de chat.

Grupo	Participantes	Tópicos discutidos
Caucaia-chat 1	TC, SC4, SC6, SC10, SC13 e SC19 Total: 6	- Confirmação do horário agendado para a sessão de <i>chat</i> . - Problemas de acesso ao serviço de internet. - Uma mensagem enviada pela tutora na caixa de mensagens.
Caucaia- chat 2	TC, SC14, SC16 e SC17 Total: 4	- Os significados do termo “ <i>review</i> ” (revisão de conteúdos, resenha como gênero acadêmico, resenha como gênero de circulação). - Características da resenha como gênero. - Estrutura textual da resenha como gênero. - Registro e estilo linguístico na resenha como gênero acadêmico e como gênero de circulação. - Pontuação na resenha como gênero. - Outros compromissos/atividades dos alunos.

³⁵ Chamo “post” toda mensagem enviada ao chat, seja por um participante da sessão de chat, seja pelo próprio aplicativo do software quando, por exemplo, atualiza o status de participação, conforme alguém entra ou sai da sala.

Caucaia-chat 3	TC, SC14, SC15 e SC16 Total: 4	<ul style="list-style-type: none"> - Artigos de revista de circulação. - Considerações importantes na produção de um artigo para revista de circulação. - Problemas de acesso ao serviço de internet. - Registro e estilo linguístico nos artigos de revistas de circulação. - Ausência dos outros alunos nas atividades de <i>chat</i>/atividades concorrentes. - Formas e usos do discurso indireto. - Outros compromissos/atividades dos alunos.
Aracati-chat 1	TA, SA4 e SA8 Total: 3	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas e dificuldades com a última atividade de portfólio. - Informações sobre o teste/prova formal. - Ausência dos outros alunos nas atividades de <i>chat</i>/outros alunos não se lembraram.

Fonte: Elaborado pela autora.

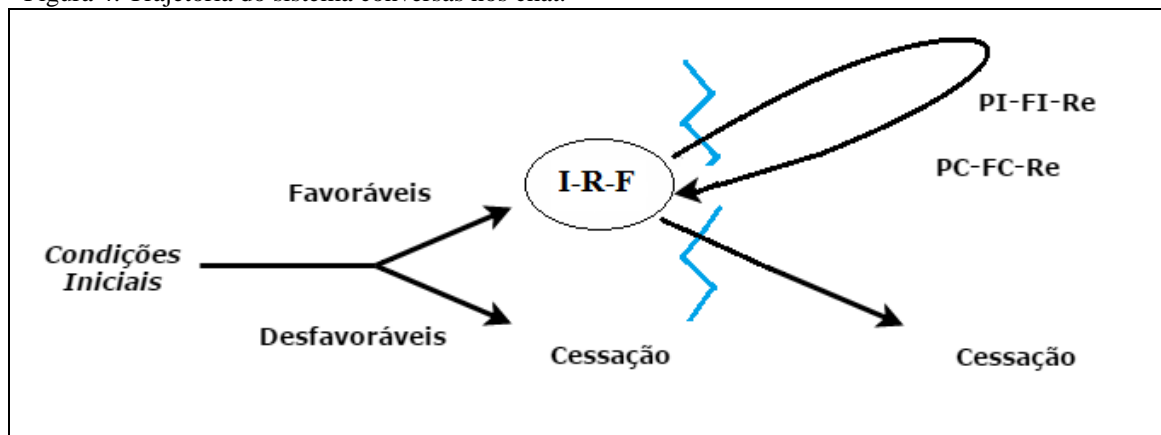
Nota-se, a partir dos tópicos identificados em cada uma das sessões, que duas sessões trataram de conteúdos previstos nas aulas (apresentados na seção da metodologia) e uma seção sobre questões relacionadas a uma futura prova, além da seção que não trouxe um tópico de conversa com fins de aprendizagem (Caucaia-chat1). Nota-se, ainda, que foi discutido em todas elas o problema com tecnologias e, na maioria delas, foi também discutida a questão do número baixo e ausência dos outros alunos de forma geral, muitas vezes justificados por atividades concorrentes, falta de tempo, esquecimento e problemas com a tecnologia. Isso aponta para fortes restrições contextuais que serão evidenciadas e discutidas na análise das trajetórias a seguir.

3.1.3. Trajetórias , *affordances* e restrições nos chats

Entendendo a interação verbal interpessoal como um sistema adaptativo complexo, busquei identificar as sequências discursivas e as ações dos interagentes (entendidos como os principais agentes do sistema) nas trajetórias das interações dos chats. Foram identificadas as escalas de tempo e os níveis de organização humana e social operando em cada escala, conforme as orientações de Larsen-Freeman e Cameron (2008). Cada escala de tempo de organização e reorganização do sistema, após uma alteração ou perturbação, foi chamada de **momento**. Para cada momento nas trajetórias analisadas, foram identificadas as **sequências discursivas** e os **movimentos** dos participantes, como agiam uns com os outros e com o ambiente, as **restrições** que limitaram as interações e os ***affordances*** com os quais os participantes se engajaram e que contribuíram para a continuidade da trajetória da interação.

A análise das interações nos chats mostrou que as trajetórias se construíram na paisagem sistêmica conforme a ilustração mostra a seguir:

Figura 4: Trajetória do sistema conversas nos chat.



Fonte: Elaborada pela autora.

Lendo a figura da esquerda para a direita, a trajetória da interação se desenhou numa paisagem conforme a dinamicidade dos atratores e repelentes. Dadas as condições iniciais favoráveis, a interação foi atraída pela sequência discursiva I-R-F em todos os casos analisados e ali permanecia em “estabilidade”, conforme entendida na teoria da complexidade discutida anteriormente, até a concordância dos participantes sobre o tópico que discutiam, ou até alguma perturbação, como problemas técnicos de falha no serviço da internet, por exemplo. Tanto a concordância dos interagentes quanto as perturbações externas, como problemas técnicos, causaram entropia, e levaram à dispersão ou à cessação.

No entanto, como o momento da entropia é também um momento em que o sistema está totalmente aberto para receber nova energia, já que está caótico e/ou disperso, uma nova pergunta de iniciação podia injetar nele nova energia para que continuasse a funcionar no seu modo preferido. Quando isso acontecia, a conversa era novamente atraída para I-R-F, entendido como atrator em ponto fixo. Outro tipo de nova energia recebida neste momento foi a ocorrência do encaixamento de um mencionável pelos alunos (SCHEGLOFF & SACKS, 1973). Isso contribuiu para a construção de sequências discursivas que nomeei PI-FI-Re, ou PC-FC-Re e que, em termos de sistemas adaptativos complexos, funcionaram como atratores cíclicos. Em ambas as situações o sistema continuou em funcionamento seguindo a trajetória na paisagem conforme ilustra a figura 4.

A seguir trago a análise de cada momento da trajetória das interações nos chats como sistemas adaptativos complexos para poder evidenciar as restrições e os *affordances* com os quais os participantes se engajaram em cada momento e que permitiu a continuidade da interação, de acordo com a moldura que apresentei anteriormente, adaptada de Herring (2004, 2013a) e Lamy e Hampel (2007), principalmente.

3.1.3.1. As condições iniciais do sistema

As condições iniciais favoráveis para que o sistema iniciasse uma trajetória dinâmica, ou seja, para que a conversa iniciasse e se mantivesse em funcionamento, foram resultados das seguintes condições e movimentos:

- a) Acesso a um computador com serviço de internet.
- b) Acesso à plataforma Solar.
- c) Presença de pelo menos dois participantes na sala de chat simultaneamente.
- d) Conferência das condições iniciais favoráveis (a), (b) e (c) acima.

É somente pela observação dos movimentos em (d), que se davam por meio de saudações e cumprimentos, realizados pelos participantes da interação que aqui são os principais agentes do sistema conversa no chat, que foi possível verificar se as condições em (a), (b) e (c) estavam favoráveis. Isso porque, apesar de haver um aplicativo que permitia a visualização do status dos participantes que estavam logados na sala de chat, o fato de estarem logados não significava que estavam de fato presentes na sala.

Além disso, o movimento de saudações é considerado um par adjacente: a realização da primeira parte do par adjacente por um dos membros da interação convoca a realização da segunda parte do par pelo seu interlocutor subsequentemente (SCHEGLOFF & SACKS, 1973). Na CMC escrita, o atraso na produção da segunda parte pode indicar enfrentamento de problemas técnicos, tecnológicos, ausência de interlocutores, dificuldades na compreensão da mensagem, em suma, restrições contextuais que podem estar interferindo na trajetória da comunicação.

Por meio dos movimentos de saudações e cumprimentos encontrados nos dados das conversas no primeiro momento dos quatro chats, pude verificar empiricamente como os agentes conferiam as condições iniciais no que se refere à presença dos mesmos na sala, ao número de participantes de fato presentes e quem eram

eles, além da checagem das condições do serviço de conexão à internet, das condições de funcionamento da plataforma Solar, enfim, das condições favoráveis para um canal aberto para a comunicação. Este foi o primeiro momento da trajetória de cada conversa nos chats e teve duração significativa em cada uma delas: aproximadamente duas horas em Caucaia-chat 1, vinte e quatro minutos em Caucaia-chat 2, oito minutos em Caucaia-chat 3, e dezoito minutos em Aracati-chat 1.

Em geral, há uma expectativa de que as pessoas cumprimentem-se no início de qualquer encontro social, geralmente com a função fática de avaliar se o canal entre elas está aberto e favorável à comunicação. No ambiente online sincrônico isto não parece ser diferente: a importância deste primeiro momento, revelada na sua duração, se justifica também pela restrição do modo visual da CMC escrita – os participantes no chat tomavam conhecimento das condições iniciais favoráveis (a), (b) e (c) apenas pela visualização dos posts enviados em blocos (d). Isso pode ser confirmado no excerto 01:

Excerto 01: Aracati – chat 1

(9)	19/5/2013 14:09:56	TA	good afternoon
(10)	19/5/2013 14:10:05	TA	are you there? answer please
(11)	19/5/2013 14:10:16	SA4	Hello, teacher! Good Afternoon!

O tutor TA entra na sala e cumprimenta os alunos em língua inglesa (post 9: “boa tarde”; e post 10: “vocês estão aí? respondam por favor”). Isso evidencia que, ainda que exista um aplicativo mostrando o status dos participantes como logados na sala, este não satisfazia a necessidade do tutor de saber se havia de fato alguém presente na sala. Uma das razões para isso é que, apesar de logados, os participantes poderiam não estar de fato presentes o tempo todo. No excerto 02, vemos que a aluna SC17 reconhece que estava em outro ambiente por cerca de nove minutos depois de ter entrado na sala de chat (post 7: “entrou na sala...”; post 14: “Oi professora desculpe, eu estava em outra sala”):

Excerto 02: Caucaia-chat 2

(1)	7/4/2013 08:54:11	TC	entrou na sala...
(2)	7/4/2013 08:54:38	TC	Hi! who`s there???
(3)	7/4/2013 09:00:53	TC	entrou na sala...
(4)	7/4/2013 09:04:59	SC17	entrou na sala...
(5)	7/4/2013 09:05:31	SC17	Hi TC!
(6)	7/4/2013 09:11:06	SC17	saiu da sala...

(7)	7/4/2013 09:11:10	SC17	entrou na sala...
(8)	7/4/2013 09:13:03	TC	Hi, SC17!!
(9)	7/4/2013 09:13:12	TC	let`s talk a little bit, right?
(10)	7/4/2013 09:13:55	TC	SC17???? are youthere?
(11)	7/4/2013 09:16:12	TC	don`t let me alone, please =/
(12)	7/4/2013 09:16:31	TC	all by myself again =/
(13)	7/4/2013 09:18:55	TC	ok... i`ll talk to myself!!!
(14)	7/4/2013 09:19:58	SC17	Hi teacher I am sorry, I was in another room.
(15)	7/4/2013 09:20:41	TC	wr`re studying about review... this an interesting word and maybe most of us relate it to an old habit of our teachers of english... i mean, when we were at school

A declaração da aluna SC14 de que estava em outra sala e, portanto, ausente da sala de chat, mesmo depois de ter entrado no ambiente com status de logada, corrobora as afirmações de Jones (2013) de que os usuários de chat desenvolvem múltiplas tarefas ao mesmo tempo em que participam das sessões e, por isso, podem não estar presentes na sala de chat o tempo todo. Como já discutido na fundamentação teórica sobre CMC anteriormente - é comum que internautas conduzam tarefas simultâneas, em mais de um ambiente virtual quando se encontram no modo online, conforme a descrição de Jones (2013) a seguir:

Fatores contextuais externos, tais como velocidade de digitação, velocidade da conexão, possíveis problemas técnicos, e o fato de que a maioria das sessões de chat é parte de atividades múltiplas e concorrentes também tornam a análise dos usos comunicativos do ritmo e da velocidade no chat muito mais difícil e menos confiável³⁶. (JONES, 2013, p. 490).

Na CMC escrita, devido à ausência dos modos visuais normalmente ocorrentes na comunicação face a face, saudações e cumprimentos revelaram uma importância aumentada na verificação da presença dos participantes no ambiente de interação. Outra razão que colocou o movimento de cumprimentos e saudações como condição necessária da fase inicial do sistema foram os problemas técnicos como a falha no acesso à internet ou as falhas na sincronização do dispositivo do software

³⁶ Minha tradução. No original: “Extraneous contextual factors, such as typing speed, the speed of connection, possible technical problems, and the fact that most chats are part of multiple concurrent activities also make the analysis of the communicative uses of rhythm and timing in chat more difficult and less reliable” (JONES, 2013, p. 490).

mencionados anteriormente. Isso explica porque os participantes entravam e saíam da sala de chat repetidamente.

No excerto 02, por exemplo, a tutora TC entrou na sala cerca de cinco minutos antes do horário previsto (posts 1 e 2: “Oi! Quem está aí???”), e entrou novamente as 9:00 (post 3). A aluna SC17 entrou na sala as 9:05 e conferiu a presença da tutora (post 5: “Oi TC!”). Após cerca de cinco minutos, ainda sem alguma resposta da tutora TC, a aluna SC17 saiu da sala e entrou novamente (posts 6 e 7). Esses movimentos de sair e entrar na sala repetidamente eram realizados pelos participantes como uma forma de verificar se eles estavam de fato logados e recebendo informações sincronizadas e atualizadas na sala de chat.

No excerto 02, é também possível verificar uma evidência de que tanto tutores quanto alunos eram tolerantes e flexíveis em relação à pontualidade. A sessão Caucaia-chat 2 (excerto 02) estava prevista para ter início as nove horas, porém, o primeiro momento da trajetória, de checagem das condições iniciais favoráveis (a), (b), (c) e (d) durou cerca de vinte minutos. Na situação em que as condições iniciais do sistema mostraram-se insatisfatórias para iniciar a discussão, houve dispersão e caoticidade, até que os participantes desistiram da sessão e tentaram reagendá-la. Foi isso o que aconteceu em Caucaia-chat 1, conforme ilustra o excerto 03:

Excerto 03: Caucaia-chat 1

(13)	6/4/2013 20:29:18	SC19	entrou na sala...
(14)	6/4/2013 20:29:51	SC19	Good evening!
(15)	6/4/2013 20:30:52	SC6	entrou na sala...
(16)	6/4/2013 20:31:29	SC6	Boa noite, quando é o Chat ?
(17)	6/4/2013 20:32:28	SC6	entrou na sala...
(18)	6/4/2013 20:32:45	SC19	Hoje às 22h
(19)	6/4/2013 20:32:56	SC6	ah, ok !
(20)	6/4/2013 20:33:24	SC19	saiu da sala...
(21)	6/4/2013 20:41:52	SC4	entrou na sala...
(22)	6/4/2013 20:42:07	SC4	terá o chat hoje pessoal?
(23)	6/4/2013 20:44:14	SC4	entrou na sala...
(24)	6/4/2013 20:44:36	SC4	entrou na sala...
(25)	6/4/2013 20:49:55	SC10	Hello! Good evenig!

O momento 1 de Caucaia-chat 1 (excerto 03) mostrou uma forte evidência de problemas técnicos de acesso à internet. Com duração de duas horas, esse momento reuniu movimentos dos participantes entrando e saindo da sala repetidas vezes, cumprimentos e saudações em língua portuguesa, e declarações espontâneas sobre problemas com o serviço de internet. A esses movimentos seguiam pedidos de informação sobre o horário agendado para a sessão de chat. Os posts 17, 18, 20, 21, 23 e 24 do excerto 03 mostram participantes entrando e saindo da sala de chat repetidas vezes – esta foi uma evidência do enfrentamento de problemas técnicos e tecnológicos. Essa restrição impactou a dinâmica dos agentes do sistema, dispersando-os e caotizando o sistema. O resultado disso foi um número reduzido de mensagens esparsas, desconexas, repetidas e produzidas em língua materna.

Entretanto, quando as condições mostraram-se satisfatórias, a interação se manteve e sua trajetória foi atraída para um segundo momento, como em Caucaia-chat 2 (excerto 02), observável no post 15, em que TC assinala o tópico da conversa, e em Caucaia-chat 3 (excerto 04 a seguir), observável no post 11, em que TC convida a aluna com uma pergunta indireta de iniciação (I):

Excerto 04: Caucaia-chat 3

(1)	10/4/2013 21:38:07	SC15	entrou na sala...
(2)	24/4/2013 23:24:04	TC	entrou na sala...
(3)	27/4/2013 11:24:02	SC14	entrou na sala...
(4)	27/4/2013 14:56:51	TC	entrou na sala...
(5)	27/4/2013 14:57:02	TC	Hi!
(6)	27/4/2013 14:59:40	TC	is there anybody here???
(7)	27/4/2013 15:01:47	SC14	entrou na sala...
(8)	27/4/2013 15:02:01	SC14	Hi teacher.
(9)	27/4/2013 15:03:42	SC14	Teacher,where are you?
(10)	27/4/2013 15:03:58	TC	entrou na sala...
(11)	27/4/2013 15:04:27	TC	Hi, SC14! ready to satart talking about magazine article?

É possível observar no excerto 04 que houve enfrentamento de problemas tecnológicos no logo no início: tanto TC quanto a aluna SC15 entram na sala repetidas vezes, testando o acesso (posts 1, 2, 3 e 4), até que TC deixa uma saudação sem endereçamento específico (post 5: “Oi!”) e, logo após, pergunta se alguém mais está presente (post 6: “Tem alguém mais aqui?”); a aluna SC14 entra na sala, cumprimenta a

tutora (post 7 e 8: “Oi professora”) e, não recebendo resposta por cerca de um minuto e meio, pede confirmação se a professora está de fato na sala (post: “professora, onde você está?”). Um minuto após, a professora entra na sala novamente (post 10) e cumprimenta a aluna, endereçando-se a ela pelo nome próprio e já propondo o início da conversa.

Das restrições encontradas no primeiro momento da trajetória, podemos evidenciar o modo visual como uma restrição ambiental: os participantes não podiam visualizar quem estava de fato presente na sala de chat. Das restrições tecnológicas saliento o serviço de internet, que falhou em uma das interações, e o funcionamento da plataforma que impediu a agilidade que a comunicação síncrona demanda em termos de intervalo de tempo entre as perguntas e as respostas. Quando isso aconteceu, houve dispersão dos agentes, e um dos resultados foi a alternância de código, já que a interação passou a ser em língua materna, o que não era um comportamento esperado para a atividade.

Quando as condições se mostraram favoráveis, os *affordances* que contribuíram durante a checagem das condições iniciais foram, em primeiro lugar, o aplicativo que mostrava a entrada e saída dos participantes na sala de chat e o status de logado na sala. Ainda que aparentemente a sua atualização fosse lenta e precária e não se mostrasse confiável pelos participantes, este foi o primeiro indicador de status de quem e quantos participantes estavam logados na sala. Para contornar a restrição do modo visual e os problemas tecnológicos apresentados, a marcação automática do tempo foi um *affordance*. Em função disso, ainda que se espere que a comunicação síncrona sofra as pressões do tempo imediato e do ritmo veloz, pude observar grande tolerância entre os participantes sobre como percebiam a pontualidade e os atrasos para checar as condições iniciais e iniciar a conversa de fato.

Os *affordances* mais salientes, no entanto, foram os linguísticos. Primeiro ressalto o par adjacente de cumprimentos e saudações iniciais, tais como alguns usados “*hi, hello*”, etc. Já discuti sobre como a realização da primeira parte do par convoca a realização da segunda parte. Se esta não foi produzida, então houve problemas. Porém, quando foi produzida como uma forma de resposta à primeira parte do par, as condições se mostraram favoráveis e a interação prosseguiu sua trajetória para a introdução do primeiro tópico da conversa.

Outros *affordances* linguísticos salientes que valem ser mencionados foram as pistas CMC. Na interação face a face, cumprimentos e saudações são geralmente

sinalizados com sorrisos, direcionamento do olhar e outros alinhamentos que demonstram que os interagentes estão afetivamente propícios à interação. No ambiente online, os significados afetivos puderam ser construídos por meio do uso criativo do teclado na construção de emoticons, além da pontuação repetida. No excerto 02, por exemplo, TC sinaliza estados afetivos como desapontamento, por meio de emoticons (post 11: “não me deixa sozinha, por favor =/”); post 12: “totalmente sozinha de novo =/”) e pontuação não convencional, como a repetição dos pontos de interrogação (post 10) e de exclamação (post 13). A aluna sintoniza com as emoções de TC ao pedir desculpas e ao justificar a razão pela qual não respondeu a TC e causou o desapontamento (post 14). Outro exemplo da repetição da pontuação está contido no excerto 04 (post 6: “tem alguém aqui????”).

A pontuação contribui para sinalizar pistas prosódicas de entoação de perguntas, exclamação, surpresa etc. na comunicação escrita em geral (ARAÚJO, 2005a,b; LAMY & HAMPEL, 2007; LUIZ-SOBRINHO, 2012; HERRING et al., 2013). Na CMC escrita, os pontos de exclamação, mesmo que não repetidos, foram bastante recorrentes nos movimentos iniciais de saudação sinalizando a expressividade afetiva de alegria e disposição para iniciar a conversa, como no post 11 do excerto 01 anterior (Aracati-chat 1): “Oi, professora! Boa tarde!”; isso também pode ser observado no excerto 02 (Caucaia-chat 2): post 5, “Oi TC!”, post 8, “Oi, SC17!!”, e post 13, “ok... eu vou conversar sozinha!!!”; e no excerto 03 (Caucaia chat 1): post 25, “Oi! Boa noite!”.

Por fim, as pistas da CMC funcionaram como importantes *affordances* para o engajamento sócio-afetivo dos participantes. O movimento de cumprimentos e saudações cumpria uma importante função na checagem da presença na sala de chat e das condições do ambiente para o início das interações, como parte das condições iniciais do sistema. Quando as condições iniciais se mostraram insatisfatórias, o sistema dispersou – seus agentes passaram a usar a língua materna -, e, por fim, a interação cessou. Porém, quando as condições iniciais se mostraram satisfatórias, o sistema foi atraído para o modo preferido: I-R-F, um dos atratores do sistema, que descrevo e analiso a seguir.

3.1.3.2. O atrator I-R-F

Diferentemente do que foi observado em Caucaia-chat 1, que não apresentou as condições iniciais favoráveis discutidas anteriormente e foi levada a cessação, todas as outras sessões de chat apresentaram o mesmo modo preferido de ações subsequentes às condições iniciais satisfatórias. Em outras palavras, havendo participantes com status de logados e presentes na sala de chat, e estando o canal favorável, confirmados por cumprimentos e saudações, o sistema era atraído pelo movimento de iniciação do professor-tutor (“*Initiation*”), seguido da resposta do aluno (“*Response*”) e do feedback subsequente do professor-tutor (“*Feedback*”), formando a reconhecida sequência I-R-F (SINCLAIR & COULTHARD, 1975; VAN LIER, 1988). Nesse modo o sistema permanecia até tutor e aluno(s) alcançarem concordância (“*Agreement*”). Por esta razão, a sequência discursiva I-R-F foi considerada como um atrator em ponto fixo do modo preferido do sistema e, portanto, o que caracterizou a sua estabilidade. A representação de tal sequência pode ser I-R-F-R-F-R-F-A, em que R-F (resposta e feedback) se alternam repetidamente, de maneira recursiva, conforme a dinamicidade do sistema adaptativo complexo em um ponto de estabilidade (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008).

Na sessão de Caucaia-chat 2, o modo atrator I-R-F com uma concordância ao final (A) atraiu o sistema no segundo momento (momento 2, ver anexo 05) e ali permaneceu por vinte e três minutos. Um excerto de cerca de dez minutos que ilustra este momento pode ser lido a seguir:

Excerto 05: Caucaia-chat 2

(15)	7/4/2013 09:20:41	TC	wr`re studying about review... this an interesting word and maybe most of us relate it to an old habit of our teachers of english... i mean, when we were at school
(16)	7/4/2013 09:20:58	TC	hi, SC17!
(17)	7/4/2013 09:21:16	TC	so what can you say about review?
(18)	7/4/2013 09:22:12	TC	SC17????
(19)	7/4/2013 09:23:35	TC	SC17aaaaaaaaaaaaaaaa!!!! don`t go away, please
(20)	7/4/2013 09:24:22	SC17	Review are interference in texts are intended to improve them.
(21)	7/4/2013 09:24:41	TC	yes! very good!
(22)	7/4/2013 09:25:00	TC	this is one meaning to the word review!
(23)	7/4/2013 09:25:23	TC	they intend to get the better!

(24)	7/4/2013 09:26:28	TC	in this meaning , we`re supposed to pay attention to the language structure, yes?
(25)	7/4/2013 09:27:17	TC	correcting: they intend to get the text better
(26)	7/4/2013 09:28:02	SC17	Yes teacher, changes can achieve words, sentences or paragraphs.
(27)	7/4/2013 09:28:16	TC	ok... but can you mention another meaning to review?
(28)	7/4/2013 09:29:44	TC	for example, what do we mean by book review?
(29)	7/4/2013 09:29:45	SC17	Ok,let me think.
(30)	7/4/2013 09:31:05	TC	...
(31)	7/4/2013 09:31:33	SC17	For example at school we do a review of issues of class.
(32)	7/4/2013 09:32:16	SC17	So review maybe the act to review issues.
(33)	7/4/2013 09:32:27	TC	very good again! but this is a differet meaning

A tutora TC, antes de enviar uma pergunta de iniciação (I), introduz o tópico “*review*”, estabelecendo o piso conversacional, conforme podemos ler na primeira mensagem do excerto 05 (post 15: “nós estamos estudando sobre resenha... esta é uma palavra interessante e talvez a maioria de nós a relacione a um hábito velho de nossos professores de inglês... eu quero dizer, quando estávamos na escola”). Com isso, TC estabelece o tópico da conversa que é a representação simbólica da palavra “*review*”. Além disso, quando a tutora diz “a maioria de nós”, sinaliza a pressuposição de que “nem todos nós usamos essa palavra para nos referirmos a um velho hábito”, o que implica que a palavra “*review*” pode se referir a significados diferentes. Essa pressuposição influencia toda a negociação de significados que segue durante a conversa.

A iniciação (I) da tutora TC apresenta as funções comunicativas de reafirmar o tópico da conversa e convidar a aluna para conversar sobre ele (post 17: “então o que você pode dizer sobre ‘*review*’?”). A aluna SC17 responde (R) à iniciação da tutora com o post 20 (“‘*review*’ são interferências no texto com intenção de melhorá-lo”), que é seguido do feedback da tutora, primeiro com a função comunicativa de avaliar (post 21: “sim! Muito bem!”) e depois de comentar (posts 22: “esse é um significado da palavra ‘*review*!’”; post 23: “eles servem para melhorar!”; e post 24: “nesse sentido, nós precisamos prestar atenção na estrutura da língua, né?”). No feedback da tutora, vemos que retoma a resposta da aluna por meio de paráfrases e repetições diretas do que a aluna havia escrito em sua resposta, além de adicionar mais informação e um pedido de concordância ao final. Esse foi o início da negociação do

significado da palavra “*review*”: TC aceita a resposta da aluna e pede concordância sobre a sua interpretação acerca da definição oferecida pela aluna.

As ações de TC engajam a aluna SC17 na produção de mais respostas (R), aceitando o feedback da tutora e concordando com ela, observável no post 26 (“sim professora, as mudanças podem atingir palavras, sentenças e parágrafos”). Isso mostra que estão colaborativamente sustentando o tópico da conversa e o piso conversacional compartilhado, no sentido discutido por Herring (2013b), visível na troca de turnos constante. A tutora também sinaliza concordância antes de lançar mais perguntas subsequentes no post 27 (“ok... mas você pode mencionar outro significado para ‘*review*?’”), e no post 28 (“por exemplo, o que nós queremos dizer com ‘*review*’ de livro?”). Neste momento TC convoca a aluna a oferecer outra resposta para a mesma pergunta inicial. A aluna aceita as novas perguntas, solicitando algum tempo para pensar antes de respondê-las (post 29: “Ok, deixe-me pensar”), e finalmente envia outra resposta (R) após cerca de dois minutos (post 31: “Por exemplo na escola nós fazemos revisão dos assuntos da aula”). Esse modo de interação continuou até que ambas, aluna e tutora, alcançaram concordância (A) sobre os significados pressupostos ao termo “*review*” que a tutora tentava negociar com a aluna. O excerto 06 contém outro movimento de concordância:

Excerto 06: Caucaia-chat 2

(47)	7/4/2013 09:41:41	TC	a synopsis doesn't present a critical point of view, yes?
(48)	7/4/2013 09:41:54	TC	am i right?
(49)	7/4/2013 09:42:55	SC17	Yes, the synopsis just talk about the book story.
(50)	7/4/2013 09:43:03	TC	what makes the difference between them themm is that in a book review we have a recommendadion, we have opions about the book,do you understand?
(51)	7/4/2013 09:43:52	TC	actually, the one who review a book makes a king of judgement
(52)	7/4/2013 09:43:53	SC17	Yes I do.

As perguntas subsequentes contidas no feedback da tutora TC (posts 47, 48 e 50) são fechadas e apenas pedem a concordância da aluna (post 47: “uma sinopse não apresenta ponto de vista crítico, né?”; post 48: “estou certa?”; e post 50: “o que faz diferença entre eles é que em uma resenha de livro nós temos uma recomendação, nós temos opiniões sobre o livro, você entende?”). A aluna SC17 oferece as respostas esperadas pelos pedidos de concordância (post 49: “Sim, a sinopse só fala sobre a história do livro”; e post 52: “Sim, eu entendo”), concordando com a tutora e

justificando com uma declaração que exemplifica o que a tutora havia afirmado. O post 52 é último movimento nesse modo.

Vemos que é por meio da sequência I-R-F que o piso conversacional se constrói de forma compartilhada, observada pela troca de turnos contínua entre as interagentes e pela relexicalização da seleção vocabular e expressões sinônimas, principalmente nos comentários sobre as respostas e na exemplificação. Na teoria, MacCarthy (1991) discute sobre a função intersubjetiva do fenômeno da relexicalização, conforme a fundamentação teórica deste trabalho. Na CMC aqui estudada, devido à restrição do modo visual, a relexicalização mostra-se como um importante recurso linguístico para sinalizar presença e foco de atenção compartilhada, principalmente pela repetição da palavra “*review*” (posts 27, 28, 31, 32), “*mean(ing)*” (posts 27, 28 e 33). Isso parece se dever ao modo visual limitado da CMC escrita: não havendo a possibilidade de saber se o foco de visão dos interagentes está sendo compartilhado pelo direcionamento do olhar e outras linguagens corporais, como apontar com o dedo, o uso de pronomes pessoais pode levar muitas vezes a ambiguidades. Vemos que a relexicalização de grupos nominais preenchidos de palavras lexicais ajudou a sustentar o engajamento na interação, o tópico e o piso conversacional compartilhado.

Foi por meio da sequência I-R-F que alunos e tutores negociaram significados, o que demonstra indícios de aprendizagem: a aluna oferece uma resposta, mas a reavalia logo a seguir devido ao movimento de feedback da tutora, que a leva a modificar a sua resposta ou a produzir outras respostas para a mesma pergunta inicial. Com o movimento de concordância ao final da sequência, tutora e aluna parecem agrupar-se (“*soft-assemble*”) em um sistema de representações simbólicas. O sinal de reticência após “ok” (post 27) sinaliza um estado calmo na trajetória em que o sistema se abre para receber mais energia ou para cessar, um momento de entropia que poderia levar a rendição sistêmica (VETROMILLE-CASTRO, 2011). Porém, com a pergunta embutida no feedback da tutora (no mesmo post 27: “mas você pode mencionar outro significado para ‘*review*?’”), o sistema recebe nova energia e continua sua trajetória. Apesar de ser uma nova pergunta, ajudou a manter o mesmo piso conversacional já que o tópico da conversa permaneceu o mesmo, como estabelecido no post 15 anterior de que a palavra “*review*” pode ter mais de um sentido.

Quando SC17 sinaliza que entende o pedido da tutora TC e precisa tempo para pensar (post 29: “Ok, deixe-me pensar”), sinaliza também que está em sintonia

com o tempo de espera aparentemente limitado da tutora, que pode ser observado no excerto 05 anterior, nos post 18 (“SC17????”) e no post 19 (SC17aaaaaaaaaaaaa!!!! Não vá embora, por favor”). Depois de cerca de dois minutos e quarenta segundos, a tutora sinaliza por meio de reticências que está esperando (post 30). As reticências parecem ser pistas importantes sobre a presença da tutora e o seu tempo de espera, já que o modo visual é limitado na CMC escrita. Isso também pode favorecer a segurança da aluna ao saber que a tutora está ainda presente, aguardando a sua resposta.

Outra maneira de sustentar o tópico que mencionei brevemente anteriormente foi o movimento de exemplificação (posts 28: “por exemplo, o que nós queremos dizer com resenha/revisão de livro?”, e post 31: “Por exemplo na escola nós fazemos revisão dos assuntos da aula”). Nesse movimento, a presença da relexicalização foi constante. Isso aponta para a importância do vocabulário na CMC escrita em chats e também aponta para a característica recursiva da conversa em chats como um sistema adaptativo complexo.

Em Caucaia-chat 3, o comportamento comunicativo dos interagentes foi bastante semelhante ao observado na interação Caucaia-chat 2, desenhando a mesma trajetória, ilustrada a seguir pelo excerto 07:

Excerto 07: Caucaia-chat 3

(11)	27/4/2013 15:04:27	TC	Hi, SC14! ready to satart talking about magazine article?
(12)	27/4/2013 15:04:45	SC14	Yes on the forum.
(13)	27/4/2013 15:05:04	TC	ok!
(14)	27/4/2013 15:05:11	SC14	Here too.
(15)	27/4/2013 15:05:43	SC14	I could see that is important to know about our reader.
(16)	27/4/2013 15:06:06	SC14	To choice a good title.
(17)	27/4/2013 15:06:16	TC	why is it important? I mena, be aware about the reader?
(18)	27/4/2013 15:06:56	SC14	Because differents readers have differents informations
(19)	27/4/2013 15:07:04	SC14	social status
(20)	27/4/2013 15:08:13	SC14	Their interest are also different
(21)	27/4/2013 15:08:57	TC	entrou na sala...
(22)	27/4/2013 15:09:24	TC	i had problems with the web =(
(23)	27/4/2013 15:09:31	SC14	So we need to know: What is our audience. Take into consideration this audience`s ages, backgrounds and educational level. Think about how we can capture their attention. If, for example, we are going to speak to a group of second graders on career day, speak to their level of comprehension.
(24)	27/4/2013 15:10:04	SC14	What happens?

(25)	27/4/2013 15:10:26	SC14	May I help you?
(26)	27/4/2013 15:10:27	TC	yes, you right!
(27)	27/4/2013 15:10:42	TC	that`s ok now...
(28)	27/4/2013 15:10:43	TC	
(29)	27/4/2013 15:10:55	SC14	Ok, great"
(30)	27/4/2013 15:10:57	TC	I just had some problems with my web
(31)	27/4/2013 15:11:07	TC	let`s go on...
(32)	27/4/2013 15:11:33	SC14	Just we are online?

Depois de cumprimentar a aluna presente na sala de chat, endereçando-a pelo nome próprio, a tutora a convida para conversar sobre o tópico delimitado (post 11: “Oi, SC14! Pronta para começar a conversar sobre artigos de revista?”). A aluna aceita o convite na iniciação da tutora após vinte segundos com o post 12 (“sim no fórum”) e logo após o post 14 (“aqui também”) e envia a resposta relacionada à iniciação da tutora, com o post 15 (“eu pude entender que é importante saber sobre o nosso leitor”) e com o post 16 (“escolher um bom título”). Em seu feedback, a tutora traz perguntas subsequentes (post 17: “por que é importante? quero dizer, estar atento ao leitor?”) e a aluna SC14 as responde imediatamente, cerca de 15 segundos após o feedback da tutora, no post 18 (“porque leitores diferentes tem informações diferentes”), depois de oito segundos envia outra resposta complementar ao turno do post 18 (post 19: “status social”) e depois de um minuto e nove segundos mais um post colaborando com o piso conversacional (post 20: “seus interesses também são diferentes”):

Vemos que a aluna SC14 e a tutora TC têm um ritmo veloz de envio de mensagens em comparação com Caucaia-chat 2. Por isso, a falta de feedback da tutora para as respostas da aluna nos posts 18, 19 e 20 do excerto 07 apontou para alguma restrição ou perturbação externa, que foi revelada no post 21 (“entrou na sala...”) e no post 22 (“eu tive problemas com a web =(”). Isso causou uma certa dispersão no sistema que saiu da situação de estabilidade do atrator em ponto fixo I-R-F. Houve uma mudança de tópico da conversa: a professora menciona que estava com problemas, a aluna pede mais informações sobre o problema mencionado e oferece ajuda (post 24: “o que está acontecendo?”, post 25: “posso te ajudar?”). TC declina a oferta de ajuda da aluna e sugere que retomem a conversa sobre o tópico proposto inicialmente (post 27: “está tudo bem agora...”, post 30: “eu só tive alguns problemas com minha web” e post 31: “vamos continuar...”). No entanto, devido a dispersão e caos momentâneo no

sistema, vê-se uma oportunidade de encaixamento de um mencionável (SCHEGLOFF & SACKS, 1973) pela aluna (post 32: “só nós estamos online?”). Este encaixamento alterou o tópico da conversa e atraiu o sistema para outra paisagem na trajetória, que irei discutir mais adiante na forma do atrator PI-FI-Re.

O momento 2, que discuto agora, e que durou cerca de três minutos e trinta segundos em Caucaia-chat 3, mostra o modo atrator I-R-F sofrendo a interferência de problemas técnicos e a consequente dispersão e caos. No entanto, por ser de ponto fixo, o atrator I-R-F levou o sistema novamente para o seu modo preferido posteriormente na trajetória, como pode ser observado no excerto 08 a seguir:

Excerto 08: Caucaia-chat 3

(48)	27/4/2013 15:19:14	SC14	About the article I think it is a good kind of writing.
(49)	27/4/2013 15:20:05	SC14	In magazines article we can learn many things that can help us in our lives.
(50)	27/4/2013 15:20:15	TC	yes... but what is inside this context of `good writing`? is there anything related to the formal language?
(51)	27/4/2013 15:20:42	TC	should I write formally or not?
(52)	27/4/2013 15:21:31	TC	see on our sillabus
(53)	27/4/2013 15:21:44	TC	topic 1
(54)	27/4/2013 15:23:03	TC	some times, what we see is that we have a kind of formality in magazine arbticles..
(55)	27/4/2013 15:23:17	TC	what are for evidence for that?
(56)	27/4/2013 15:23:49	SC14	Depends, if we write scientific texts is necessary formal writing.
(57)	27/4/2013 15:24:00	TC	for example, impersonal constructions...
(58)	27/4/2013 15:24:16	TC	yes!

Nos posts 48 e 49, podemos observar a aluna oferecendo respostas para perguntas de TC sobre o tópico que discutiam antes da dispersão do sistema pelos problemas técnicos mencionados anteriormente. Este momento ilustrado no excerto 08 ocorre quando o I-R-F está novamente atraindo o sistema para a trajetória de estabilidade preferida; talvez ali podemos também dizer que há uma bacia na trajetória, nos termos de Larsen-Freeman e Cameron (2008), já que o sistema permanece em funcionamento estável neste lugar, atraído por I-R-F. As respostas da aluna (post 48: “sobre o artigo eu acho que é um bom tipo de escrita”; post 49: “Nos artigos de revista nós podemos aprender muitas coisas que podem nos ajudar nas nossas vidas”) são seguidas do feedback imediato de TC, que as aceita e concorda com elas, e logo após

traz mais perguntas subsequentes (post 50: “sim... mas o que está dentro desse contexto de ‘boa escrita’? existe algo relacionado a linguagem formal?”; post 51: “eu devo escrever formalmente ou não?”; post 52: “veja no seu material”; post 53: “tópico 1”; post 54: “às vezes o que vemos é que temos um tipo de formalidade em artigos de revista...”; post 55: “quais são as evidências para isto?”).

Com o recurso do material didático referenciado pela tutora, a aluna oferece respostas para as perguntas subsequentes da tutora (post 56: “Depende, se escrevemos textos científicos a escrita formal é necessária”) que se interfolia entre os posts de TC conforme ambas tomam turnos colaborando com o piso conversacional, principalmente os posts 51, 52, 53, 54 e 55 e depois 57: “por exemplo, construções impessoais...”). Já foi discutido no capítulo teórico que uma das estratégias de sustentar o piso conversacional é desmembrá-lo em vários turnos/posts, marcados por vírgulas ao final do post, ou pela ausência de pontuação onde alguma pontuação era desejada, ou uma conjunção coordenada que sinalizam que ainda não está finalizado (LUIZ-SOBRINHO, 2012; BARON, 2013; HERRING, 2013b).

Logo a seguir, TC envia um novo feedback para a última resposta da aluna (post 58: “sim!”). O ponto exclamativo sinaliza entusiasmo da tutora com a resposta dada pela aluna em comparação com as reticências nos feedbacks mostrados anteriormente (post 27, excerto 07, ou post 30, excerto 08, por exemplo). As reticências no aceite das respostas indicavam certa hesitação de TC em aceitar a resposta da aluna, por isso estão seguidas imediatamente de nova pergunta subsequente propondo negociar o significado pretendido para o termo “*review*”, em um dos casos, ou questionando quais evidências de formalidade são empiricamente observáveis em artigos de revistas, no outro caso. Já a exclamação da tutora no post 58, por exemplo, parece sinalizar que aquela era de fato a resposta final esperada por TC, já que não deixa nenhuma pergunta subsequente no mesmo post.

A concordância (A), quando realizada, era o último movimento do modo I-R-F e podia ser vista novamente como uma evidência de entropia (rendição sistêmica). Esse era um momento em que o sistema se abria para receber mais energia ou para cessar completamente. Por isso, pode ser entendido como um momento de bifurcação na trajetória, em que o sistema pode receber nova energia e ser atraído para alguma paisagem na trajetória ou em que pode cessar.

A sequência I-R-F, por ser o modo preferido do sistema e ter uma natureza fixa em um ponto (na bacia na trajetória), foi encontrada em vários momentos da

interação tanto em Caucaia-chat 2 quanto Caucaia-chat3. Em Aracati-chat 1, o modo I-R-F também atraiu o sistema logo após testadas as condições iniciais adequadas:

Excerto 09: Aracati-chat 1

(11)	19/5/2013 14:10:16	SA4	Hello, teacher! Good Afternoon!
(12)	19/5/2013 14:15:23	TA	so are you having problems with this last activity?
(13)	19/5/2013 14:15:53	TA	you should interview at least 8 classmates or people from other semesters to do the report
(14)	19/5/2013 14:22:08	SA4	I'll still do.
(15)	19/5/2013 14:23:34	SA4	Those days were full, but I will be able to meet the deadline.
(16)	19/5/2013 14:26:25	TA	entrou na sala...
(17)	19/5/2013 14:26:32	SA4	TA, as will be the test? I'm scared .. kk
(18)	19/5/2013 14:32:21	TA	entrou na sala...
(19)	19/5/2013 14:32:39	TA	I'm having problems with the internet
(20)	19/5/2013 14:32:57	TA	I'll have all the information about the test tomorrow with the professor

O excerto mostra que, confirmadas as condições iniciais favoráveis, o modo I-R-F atraiu o sistema com o movimento de iniciação do tutor em que estabelece o tópico e deixa uma pergunta para a aluna responder (post 12: “então você está tendo problemas com essa última atividade?”; e post 13: “você deve entrevistar pelo menos 8 colegas ou pessoas de outros semestres para fazer o relatório”).

Diferentemente das perguntas de TC, a pergunta inicial de TA é aberta, no sentido de que não há uma resposta única esperada para essa pergunta: qualquer um pode ser o problema ou a dificuldade da aluna ao realizar a tarefa mencionada por TA. SA4 responde (R) à iniciação (I) de TA afirmando que tem dúvidas ou dificuldades (post 14: “eu ainda tenho”), o que sugere que aceita a sua oferta de ajuda. Porém SA4 não recebe feedback do tutor (F) para sua resposta e, após cerca de um minuto e meio de espera sem feedback, envia uma segunda resposta em que declina da oferta de ajuda do tutor (post 15: “Aqueles dias estavam cheios, mas eu conseguirei cumprir o prazo.”). Logo após, podemos ver o tutor entrando na sala novamente (post 16), ainda que não houvesse alguma atualização de status anterior, informando que o tutor havia saído da sala.

Essas são as mesmas restrições contextuais relacionadas às falhas de atualização de status dos participantes do chat que agiam como repelente do modo atrator preferido, e que impediu que TA enviasse à aluna SA4 o feedback previsto na

sequência discursiva que praticavam. Devido à perturbação no sistema por motivos tecnológicos que repeliu o modo I-R-F, houve uma certa dispersão e abertura de uma brecha para a inserção de um mencionável pela aluna, um encaixamento, que atraiu a conversa para outra paisagem sistêmica (post 17: “TA, como vai ser a prova? Eu estou com medo... kk”). Com esta pergunta, temos um outro tipo de atrator, caracterizado por outra sequência discursiva que discutirei mais adiante como PI-FI-Re.

Das restrições encontradas no modo de funcionamento I-R-F, destacaram-se os problemas com o serviço de internet e/ou problemas tecnológicos com a plataforma Solar. É difícil diferenciar a razão dos problemas técnicos/tecnológicos, mas o resultado disso foi a saída dos participantes da sala virtual durante a conversa, evidenciada nos excertos. No que se refere ao ambiente, as restrições percebidas estavam relacionadas à situação social: a atividade no chat entendida como uma prática social institucionalizada, ou seja, uma prática educacional formal, o status social de cada interagente era projetado e sustentado colaborativamente. Os papéis dos professores-tutores e alunos moldaram as suas formas de participação ao mesmo tempo em que validaram-na. Assim como na sala de aula, o tutor estava revestido de um papel socialmente compartilhado de “gerente” e o “condutor” da interação, de propor tópicos, de fazer perguntas, de distribuir os turnos de fala. Aos alunos coube a ação de responder às perguntas contidas nos movimentos de iniciação e de feedback do professor-tutor. O resultado disso foi o piso conversacional compartilhado colaborativamente durante a sequência discursiva I-R-F.

Ainda relacionado ao ambiente, o modo visual limitado impedia a visualização dos interagentes presentes ao longo da conversa, se estavam conectados o tempo todo e com acesso visual aos posts. A partir disso, *affordances* se tornaram fundamentais para que a interação se sustentasse e seguisse a trajetória.

Para compensar as restrições mencionadas, *affordances* foram usados com várias finalidades. Evidencia-se nos dados o engajamento com as oportunidades de construir a presença em um espaço social simbólico e de se engajar em uma interação com foco de atenção em conjunto (*joint-focused interaction*), devido à limitação no modo visual da CMC escrita. Ambas as ações de construção de presença e de construção do foco de atenção em conjunto ocorrem por meio de um tipo de ação intersubjetiva, ou atividade sociocultural, conforme nomeiam Lantolf & Thorne (2006).

Uma forma de se construir a presença foi a referência constante a si próprio e ao(s) outro(s) participante(s). As formas identificadas foram, em sua maioria,

pronomes pessoais, pronomes demonstrativos e pronomes relativos que referenciavam os interagentes. Houve alta ocorrência de endereçamento direto aos interagentes durante a conversa pelo uso de pronome pessoal e nomes próprios. Isso ajudou a sustentar o engajamento e o foco de atenção em conjunto, impactando na maior coesão dos elementos do sistema. Entre os pronomes pessoais, destacou-se a primeira pessoa do plural, conforme mostra a tabela 06:

Tabela 6: Usos de pronomes pessoais no chat.

Sessão	Número de posts	Primeira pessoa (sing)	Primeira pessoa (pl)	Segunda pessoa (sing/pl)	Terceira pessoa (sing/pl)
Caucaia – chat 2	98 posts	21 (I) 2 (my) 4 (me) 2 (myself)	27 (we) 4 (our) 5 (us)	19 (you) 2 (your) 16 (proper names) 5 (teacher)	-
Caucaia – chat 3	84 posts	26 (I) 7 (my) 1 (me) 2 (myself)	21 (we) 4 (our) 3 (us)	13 (you) 1 (your) 1 (proper names) 4 (teacher)	1 (anybody) 3 (my father/he) 2 (my colleagues/they) 1 (the professor)
Aracati – chat 1	30 posts	17 (I) 1 (my)	3 (us)	15 (you) 3 (your) 2 (proper names) 1 (teacher)	1 (anybody) 1 (people) 2 (classmates/they) 2 (the professor)

Fonte: Elaborada pela autora.

O pronome pessoal que evocava alta intersubjetividade, “*we*” (“nós”), foi encontrado vinte e sete vezes, em Caucaia-chat 2, seguido de quatro ocorrências de “*our*” (“nosso/a”) e cinco ocorrências de “*us*” (“nos”). Endereçamento pelo nome próprio foi outra forma importante de engajamento e intersubjetividade. O nome da tutora TC foi encontrado em dois posts, e nomes de alunos foram encontrados em quatorze posts: sete ocorrências de SC17, 3 de SC14, 3 de SC16. A tutora TC foi também endereçada pela forma “*teacher*” (“professora”) em cinco ocorrências. Em Caucaia-chat 3, o pronome pessoal “*we*” foi encontrado em vinte e uma ocorrências, seguido de “*our*” em quatro ocorrências e “*us*” em três. Endereçamento pelo nome próprio foi encontrado somente uma vez, e endereçamento da tutora TC pela referência “*teacher*” foi encontrado em quatro ocorrências.

Outros *affordances* salientes foram as perguntas do professor em (I) e em (F). A função apelativa das perguntas dos tutores nas iniciações e no feedback também impulsionou o engajamento na interação; consistiam em pedidos de informação ou de ação, convites, oferecimento de ajuda e sugestões, e pedidos de concordância que se

realizaram como a primeira parte do par adjacente pergunta-resposta. Foi por meio desta sequência discursiva que pude observar a ação do tutor mediando e negociando as representações simbólicas dos alunos. O engajamento dos participantes em nível simbólico pode ser observado na troca de turnos alternada entre tutores e alunos conforme negociavam os significados de suas representações sobre o tópico da conversa, agindo colaborativamente para sustentar o piso conversacional.

O fenômeno de relexicalização desempenhou um papel importante nessas trocas. A relexicalização, de acordo com McCarthy (1991), é uma ação de foco de atenção conjunta entre participantes que “emprestam” as seleções vocabulares uns dos outros ao longo da troca de turnos, sinalizando sintonia cognitiva e intersubjetividade. A evidência de que os participantes compartilhavam atenção em conjunto no episódio anterior foi a relexicalização através das trocas de turnos, ao retomar, ou “emprestar” as escolhas vocabulares uns dos outros, como por exemplo “*word*”, ou “palavra” (*posts* 22 e 26), “*review*”, ou “revisão/resenha” (*posts* 17, 20 e 22), “*meaning*”, ou “sentido/significado” (*posts* 22 e 24), “*text(s)*”, ou “textos” (*posts* 20 e 25), “*to intend*”, ou “servir para” (*posts* 20 e 25). Outra maneira de relexicalização foi escolha de sinônimos, como “*improve*”, ou melhorar (*post* 20) e “*better*”, outra forma para melhorar (*post* 23), “*interference*”, ou “interferência” (*post* 20) e “*changes*”, ou “mudanças” (*post* 26).

Das pistas CMC, foi possível observar, principalmente das ações da tutora TC, um alto investimento em emoticons, caracteres e pontuação repetida. As funções observadas destas pistas da CMC foram novamente as de compensar o modo visual limitado para a expressão de significados afetivos e emotivos, principalmente. Um exemplo recorrente disso foi o uso da reticência no feedback da tutora TC sinalizando que aceitava a resposta dada pela aluna, porém hesitava sobre a assertividade, por isso essa pista vinha sempre acompanhada de nova pergunta que sustentava a interação ao pedir outra resposta da aluna. Em comparação com a reticência, a pontuação convencional da comunicação escrita foi também uma pista forte, como um simples ponto de exclamação ao aceitar a resposta da aluna como a resposta de fato desejada, conforme discuti anteriormente.

Foi observado também que as pistas da CMC como letras ou pontuação repetida foram usadas para sinalizar certo incômodo com a ausência de respostas, como nos posts 18 e 19 do excerto 05. Emoticons foram utilizados para sinalizar a frustração ao enfrentar restrições técnicas e tecnológicas como a falha dos recursos da plataforma

e/ou serviço de internet, o que levava os interagentes a entrar e sair da sala repetidamente.

A cronêmica também foi um *affordance* de engajamento na interação Caucaia-chat 3, principalmente. A velocidade e ritmo entre os pares adjacentes perguntas-respostas naquela interação revelou um alto envolvimento entre TC e aluna. Isso favoreceu visivelmente a interação naquela sessão, já que é esperado que a interação sincrônica do chat seja restringida pela pressão do tempo e, então, que as trocas se dêem de maneira quase simultânea. Isso foi observado nessa sessão de chat e revelou um engajamento ótimo para a aprendizagem.

Um *affordance* tecnológico possível de ser observado foi o uso do material digital disponibilizado na plataforma, que era referenciado e consultado durante a interação, conforme discutido anteriormente. Vimos, ainda, que a relexicalização foi uma forma importante de manter o engajamento dos interagentes e podemos dizer que o material podia cumprir um papel de oferecer o vocabulário que os interagentes necessitavam para interagir, observável na relexicalização durante a troca de turnos. Em casos de perturbações no funcionamento do sistema em I-R-F, ou em casos de concordância final, ambos gerando um estado de entropia e portanto de dispersão e abertura, este foi atraído para outras paisagens sistêmicas, então por outros atratores, ou foi levado a cessação. A seguir analiso um desses outros atratores.

3.1.3.3. O atrator PI-FI-Re

Diferentemente do atrator I-R-F, que era iniciado pelo tutor, a sequência PI-FI-Re era iniciada pelos alunos, quando realizavam *Pedidos de Informação* (PI). A partir do movimento PI, o tutor ou outro aluno *Fornecia a Informação* pedida (FI), o que, às vezes, era seguido de uma resposta de *Reconhecimento* da informação fornecida (Re). Apesar de serem sequências semelhantes a I-R-F, por serem constituídas de pares adjacentes de perguntas e respostas, não são iguais. Primeiro porque o participante que realiza a pergunta não tem o mesmo status social e/ou comunicacional na estrutura de participação. A pergunta do professor-tutor que inicia a conversa (I) funciona também como um convite para a conversa, delimita o tópico de conversa que, normalmente, é controlado por objetivos institucionalizados de aprender e ensinar algo. Por isso, as perguntas do professor-tutor trazem expectativas mais definidas sobre o conteúdo e o tipo de informação que deverá aparecer nas respostas (R). As respostas, por sua vez,

estão sujeitas a julgamentos e avaliações sobre sua assertividade (F). Por isso, as perguntas do professor (I) são muitas vezes nomeadas “pseudo-perguntas”.

Já as perguntas dos alunos nos pedidos de informação (PI) são autênticas no sentido de que não controlam o tópico da conversa e as respostas pedidas por essas perguntas são desconhecidas do aluno que realiza o pedido de informação – é exatamente por isso que realiza o pedido. A sequência pode ser representada, então, da seguinte maneira: PI-FI-Re, em que PI é um aluno iniciando a sequência discursiva com um pedido de informação; FI é outro aluno ou o professor-tutor fornecendo a informação solicitada, e Re é a resposta daquele aluno que iniciou a sequência reconhecendo a informação em forma de agradecimento.

Em Aracati-chat 1, ao final do segundo momento da trajetória, quando a aluna SA4 não obteve feedback do professor-tutor TA no modo de interação I-R-F, o sistema pareceu perder força, o que é nomeado por Vetromille-Castro (2011) como “rendição sistêmica”, ou seja, o sistema se abriu para receber nova energia, ou para cessar por completo. Foi nesse momento que a aluna SA4 enviou um pedido de informação (PI) imprevisível, mudando o tópico da conversa (post 17, a seguir: “TA, como vai ser a prova? Estou com medo... kk”). O tutor, então, fornece a informação pedida pela aluna (post 20: “Eu vou ter todas as informações sobre a prova amanhã com a professora”), coadaptando-se às necessidades dela e abandonando as suas propostas iniciais (I) para o tópico da conversa, conforme o excerto 10:

Excerto 10: Aracati-chat1

(16)	19/5/2013 14:26:25	TA	entrou na sala...
(17)	19/5/2013 14:26:32	SA4	TA, as will be the test? I m scared .. kk
(18)	19/5/2013 14:32:21	TA	entrou na sala...
(19)	19/5/2013 14:32:39	TA	I m having problems with the internet
(20)	19/5/2013 14:32:57	TA	I ll have all the information about the test tomorrow with the professor
(21)	19/5/2013 14:33:55	TA	then I ll send a message for you, but I can guarantee you that you are gonna write a textual production based in one of the genres studied so far
(22)	19/5/2013 14:34:27	TA	So it`s good to do a review of the classes and trhe particularities of all genres
(23)	19/5/2013 14:35:10	TA	Also, I ll start the test at 6:00 pm absolutely so I ll ask you to come on time to start and have more time to write
(24)	19/5/2013 14:36:32	SA4	Good! I await your message. Hopefully the evidence be good.

A organização do tópico da conversa em PI-FI-Re também parece envolver o “encaixamento³⁷” como um procedimento preferido. De acordo com o que explica Schegloff e Sacks (1973, p. 303), o encaixamento é um modo preferido de mencionar algo considerado “mencionável” na conversa, da maneira mais natural possível, principalmente quando não se quer que o “mencionável” seja o tópico inicial da conversa. Os participantes normalmente seguram o que eles querem endereçar como tópico até que encontrem uma “brecha” para encaixá-lo ao longo da conversa de forma natural. A oportunidade que SA4 encontrou para mencionar o tópico “*test*” (prova) foi o atraso e/ou ausência do feedback do tutor esperado na sequência I-R-F que atraía o sistema naquele momento.

No excerto 10, o modo preferido do sistema (I-R-F) foi perturbado por problemas tecnológicos conforme o tutor relata na transição para esse terceiro momento (post 19: “estou tendo problemas com a internet”). Os problemas tecnológicos podem ser observados também no post 16, quando o tutor TA inesperadamente entra na sala de chat, e cerca de seis minutos após isso, quando entra na sala de chat novamente (post 18). Em ambas as ocorrências, não há informação de sincronização de status de que o tutor TA havia saído da sala anteriormente.

Pedir informação sobre uma prova, que normalmente é um documento secreto cujo contato com este o aluno só pode ter no momento de sua realização, pode ser entendido como um pedido invasivo ao professor. No excerto 10, a aluna SA4 pede informação (PI) ao tutor sobre a prova (post 17: “tutor, como será a prova? Estou com medo.. kk”). Mesmo após mencionar que estava tendo problemas com o acesso a internet (post 19), o tutor TA imediatamente fornece a informação (FI) pedida (post 20: “eu terei a informação sobre a prova amanhã com a professora”; post 21: “então eu envio uma mensagem para você, mas posso garantir que você vai ter uma produção textual baseada em um dos gêneros estudados até agora”; post 22: “então é bom revisar as aulas e as particularidades de todos os gêneros”; e post 23: “também, eu vou começar a aplicação da prova as 18:00 em ponto, então eu vou pedir que vocês cheguem no horário para começar e ter mais tempo para escrever.”). A aluna SA4, por fim, reconhece a informação fornecida (Re) com um ponto de exclamação (post 24: “Bom! Eu vou esperar a sua mensagem... Quem sabe a evidência será boa.”).

³⁷ Minha tradução. No original “*fitting*” (SCHEGLOFF e SACKS, 1973, p. 303).

A sinalização das pistas da CMC aparece no excerto 10 quando a aluna SA4 faz uso criativo do teclado para construir pistas extralinguísticas de riso, comum na comunicação escrita online (post 17: “kk”). A força ilocucionária da expressão extralinguística pode estar relacionada ao trabalho da face³⁸, ao esforço que a aluna faz para salvar ou proteger a sua face ao realizar um ato de fala que solicita do tutor informações sobre a prova, já que é amplamente reconhecida em contexto escolar a natureza da prova formal – alunos não tem permissão para acessar a prova com antecedência da sua aplicação, o que justifica o pedido de informação da aluna como inapropriado. Uma outra estratégia de proteção de face que a aluna SA4 recorre ao pedir informação sobre a prova é por meio de “emoting”, seguido de reticência (post 17: “eu estou com medo...”). Isso pode ter sinalizado sua falta de confiança em colocar tal pedido para o tutor, e então ela ri (“kk”) transformando aquilo em uma “espécie de brincadeira” e aliviando o peso da força do ato inapropriado.

No post 24, a aluna SA4 reconhece a informação fornecida pelo tutor TA (“Bom! Vou esperar sua mensagem. Tomara que as informações sejam boas”). Vemos o efeito da pontuação novamente no movimento de reconhecimento (Re) com o ponto de exclamação e a avaliação positiva “Bom!” Nessa trajetória o tutor fornece ainda mais informações a aluna, que agradece novamente no post 32 (“Ok. Obrigada”). Com isso esse sistema perde a força entrando em estágio de entropia, rumo à cessação. Discutirei a cessação mais adiante.

Em Caucaia-chat 3, o modo PI-FI-Re durou dois minutos. O início dessa sequência pode ser observado a seguir. Da mesma maneira que em Aracati-chat 1, a conversa em Caucaia-chat 3 também envolveu o encaixamento de um mencionável como mostra o excerto 11 a seguir que é continuação do excerto 07 analisado anteriormente:

Excerto 11: Caucaia-chat 3

(32)	27/4/2013 15:11:33	SC14	Just we are online?
(33)	27/4/2013 15:12:34	TC	i was saying that it`s really important to pay attetnion to whom we are writing because depending on this, we`ll talk about what is interesting for them, ok?
(34)	27/4/2013 15:12:56	TC	it seems that thare are only us here
(35)	27/4/2013 15:13:35	TC	and what about the language we use in a magazine article, what can you say about it?

³⁸ Trabalho de face (*face work*) é entendido aqui conforme a definição em Brown e Levinson (1978) e Goffman (1967).

(36)	27/4/2013 15:13:45	SC14	Yes, I see.
------	--------------------	------	-------------

Um minuto após a pergunta de informação da aluna (post 32: “só nós estamos online?”), a tutora TC envia um post com a intenção de retomar e manter o tópico da conversa (post 33: “eu estava dizendo que é realmente importante prestar atenção em para quem nós estamos escrevendo porque dependendo disso, nos falaremos sobre algo interessante para eles, ok?”). Este é um post considerado longo e complexo para um chat, de vinte e oito palavras e sete orações conectadas, por isso, é possível afirmar que a tutora TC estava ainda digitando o texto de seu post 33 ao mesmo tempo em que a aluna digitava seu post 32 com a intenção de lançar um PI que mudaria o tópico da conversa. A tutora fornece a informação (FI) pedida pela aluna logo após ter enviado o post 33 (post 34: “parece que somente nós duas estamos aqui”) e, imediatamente após este movimento, retoma a discussão sobre o tópico anterior conforme havia delimitado em sua iniciação (I) com perguntas subsequentes em forma de feedback (post 35: “e sobre a língua que nos usamos em um artigo de revista, o que você pode dizer sobre isso”).

Sem sinalizar muito entusiasmo, a aluna SC14 reconhece a informação fornecida, expressando sua concordância com a professora de que somente elas duas estavam presentes na sala de chat (post 36: “Sim, eu vejo”). A falta de entusiasmo da aluna ao reconhecer a informação fornecida está na ausência das pistas da CMC identificadas aqui como pistas para significados afetivos e emotivos. A ausência dessas pistas pode sinalizar a resistência da aula para continuar contribuindo com a trajetória da interação forçada ou controlada pela professora-tutora sobre o tópico instrucional, como mostra o excerto a seguir, apesar do ritmo e da velocidade das trocas de posts/turnos das interagentes nessa sessão Caucaia-chat 3.

Esse momento, ilustrado no excerto 11, foi seguido de uma disputa pelo piso conversacional entre a aluna SC14 e a tutora TC, que agora propunham tópicos de conversa diferentes. A aluna SC14 insistia em manter a interação na direção do novo tópico mencionado no seu pedido de informação (PI). Porém, a tutora TC insistia em recuperar o tópico que estava em desenvolvimento anterior ao PI realizado pela aluna. O excerto 12, a seguir, traz o momento em que a tutora TC e a aluna SC14 disputam o piso conversacional por cerca de um minuto e quarenta segundos:

Excerto 12: Caucaia-chat 3

(37)	27/4/2013 15:13:57	TC	I mena, in terms of register...
------	--------------------	----	---------------------------------

(38)	27/4/2013 15:14:22	SC14	I think that is because we have many portfolios and forums until tomorrow.
(39)	27/4/2013 15:14:42	TC	Mean
(40)	27/4/2013 15:15:11	SC14	So the most of us work every days so only have the weekend to do these activities.
(41)	27/4/2013 15:15:45	TC	yes, i know... you`re always busy
(42)	27/4/2013 15:16:32	TC	that`s why I congratulate you... still want to do this course, so hard, but you chose to do it!
(43)	27/4/2013 15:16:33	SC14	I know is important to organize the time for each subject is difficult.
(44)	27/4/2013 15:16:39	TC	keep strong!!!!
(45)	27/4/2013 15:17:24	SC14	I for example, when I finished with you I am going help my father take a shower
(46)	27/4/2013 15:17:35	SC14	because he is 92.

A tutora TC realiza um movimento de auto-reparo, estreitando as fronteiras do tópico que deseja discutir com a aluna (post 37: “eu quero dizer, em termos de registro...”). A aluna TC14, depois de cerca de quarenta segundos, comenta a informação fornecida (FI) anteriormente pela TC como resposta ao seu PI (post 38: “eu acho que é porque nós temos muitos portfolios e fóruns até amanhã”). A tutora novamente auto-repara seu post anterior, por um erro na digitação (post 39: “quero dizer”) e com isso sinaliza que insiste em manter a interação na trajetória iniciada por ela. Porém, a aluna continua comentando a FI pela professora, adicionando mais justificativas ao tópico da nova conversa (post 40: “então a maioria de nós trabalha todos os dias e somente temos o final de semana para fazer essas atividades”).

No post 41 observa-se a transição para um novo momento em que a tutora desiste do piso conversacional e alinha-se a liderança da aluna, concordando com ela e reconhecendo as justificativas e comentários das suas mensagens anteriores, colaborando com o tópico proposto pela aluna (post 41: “sim, eu sei... vocês estão sempre ocupados”). A tutora TC, então, elogia a aluna pelos esforços em participar da sessão de chat, como uma forma de reconhecer e validar a troca do tópico da conversa (post 42: “é por isso que eu parablenizo você... ainda quer fazer esse curso, tão difícil, mas você escolheu fazer isso!”).

Ao insistir em discutir o tópico “somente nós estamos online”, a aluna SC14 oferece razões para a baixa frequência de participação dos seus colegas de turma, e de suas próprias dificuldades em fazer-se presente na sessão (post 38: “eu acho que é

porque nós temos muitos portfolios e fóruns até amanhã”; post 40: “então a maioria de nós trabalha todos os dias e somente temos o final de semana para fazer essas atividades”; post 43: “eu sei que é importante organizar o tempo para cada disciplina é difícil”; post 45: “eu por exemplo, quando eu terminar aqui com você eu vou ajudar meu pai a tomar banho”; post 46: “porque ele tem 92”).

Pode ser verificado que, com o uso do pronome na primeira pessoa do plural “nós” (posts 38, 40), SC14 projeta um self que é parte do grupo de estudantes, que também tem limitações, os mesmos prazos para os trabalhos do curso, que também desenvolve e é responsável por outras atividades concorrentes com as atividades da disciplina com a tutora TC. A tutora parece entender a baixa motivação da aluna SC14 e sua falta de entusiasmo para participar da sessão de chat (post 41: “sim, eu sei... vocês estão sempre ocupados”) e busca apoiá-la, reconhecendo o esforço para continuar o curso, parabenizando-a (post 42: “é por isso que eu parabenizo você... ainda quer continuar esse curso, tão difícil, mas você escolhe fazer isso!”) e a incentiva a continuar (post 44: “fique firme!!!!”).

Podemos ver que a tutora TC também muda seu footing construindo um self de conselheira, empática e afetiva ao sinalizar seus sentimentos também por meio das pistas da CMC. A ausência das pistas da CMC nos posts da aluna SC14 pode ser entendida como a sua desmotivação e dificuldades que enfrenta com as tarefas múltiplas que precisa desenvolver. Além de suas tarefas como aluna do curso, ela transporta para a conversa no chat sua identidade profissional (post 40: “a maioria de nós trabalha todos os dias”) e a sua identidade de membro responsável da família que precisa cuidar do pai idoso (posts 45 e 46).

Ao comparar o engajamento com pistas da CMC dos participantes do chat de Caucaia – chat 3 com os outros chats, é fácil encontrar evidências de que, ainda que neste tenha sido baixo de uma maneira geral, todos revelaram a sinalização dos footings afetivos. SC14, em Caucaia – chat 3, construiu um footing não muito entusiasmado. O contrapeso disso foi um footing altamente entusiasmado da professora-tutora TC, que tenta motivar a aluna, oferece apoio e suporte perante as difíceis situações inseridas como tópicos de conversa pela aluna. Porém, isso não significa que a aluna não estava engajada na interação. Ao contrário, a conversa de Caucaia-chat 3 foi a mais veloz de todos os chats analisados, com uma média de 35 segundos entre mensagens (tabela 8 anterior).

O engajamento na conversa revelado pela velocidade do envio de respostas durante a troca de posts foi pesquisado por Kalman e Gergle (2010), Jones (2013), entre outros, conforme discuti na fundamentação teórica deste trabalho. Apesar da dificuldade de se pesquisar a cronêmica, os autores evidenciam que qualquer quebra do ritmo estabelecido mutuamente na conversa, ou atraso no envio de respostas impacta no desejo do outro de continuar a comunicar; portanto, a velocidade no envio das respostas revela um engajamento afetivo e social da aluna, apesar da ausência de pistas da CMC como emoticons ou pontuação nas suas mensagens.

O reconhecimento da informação fornecida foi um outro movimento interacional acompanhado de pistas da CMC expressando afetividade, especialmente os que envolviam gratidão. Por isso, é muito provável que o reconhecimento de uma informação fornecida após solicitada seja um movimento oportuno para o engajamento com as pistas da CMC, pois estas ajudam a construir significados afetivos. Outro movimento interacional marcado pelas pistas da CMC foi a mudança de tópico de discussão. Mudar o tópico da conversa durante a interação pode ser uma forma de subverter a trajetória esperada para a conversa e isso, em ambientes de educação formal, pode ser considerado uma ameaça a proposta do professor (I) como tópico da conversa.

Nessas situações, expectativas com foco no que deve acontecer no ambiente são estabelecidas socioculturalmente, e a interação tende a ser rígida no que se refere a mudanças de estruturas de participação normalmente encontradas nestes contextos. Por isso, os encaixamentos analisados anteriormente que se referem à mudança de tópico da conversa vieram sinalizados com pistas da CMC, como uma forma de diminuir a ameaça de face quando rompem com as expectativas do que deve acontecer no contexto, e que pode ajudar a sustentar o curso da interação em outras direções mudando o tópico. Isso pode ser explicado pela teoria da polidez (BROWN & LEVINSON, 1978).

Em Caucaia 2013 – chat 2, uma ocorrência do modo de interação PI-FI durou vinte segundos e pode ser verificada no excerto 13:

Excerto 13: Caucaia-chat 2

(92)	7/4/2013 10:07:01	TC	now stil talking about it, what can we tell us importance of punctuation? for example, why do i use capital letters in a film review?
(93)	7/4/2013 10:07:04	SC17	May we have review in our final text?
(94)	7/4/2013 10:07:25	TC	probably we`ll do!
(95)	7/4/2013 10:09:05	TC	And what about brackts

(96)	7/4/2013 10:10:17	SC17	Capita letters are used for the first letter of every word in the title of a film.
------	-------------------	------	--

No momento imediatamente anterior ao ilustrado pelo excerto 13, o sistema apresentava-se em modo de rendição devido à prévia concordância alcançada pelos interagentes. Por isso, o sistema estava aberto para receber nova energia e assim não cessar completamente, um momento de entropia. Neste momento, TC realiza um movimento de iniciação que fomenta nova energia no sistema (post 92: “agora, ainda falando sobre isso, o que podemos dizer sobre a importância da pontuação? Por exemplo, porque eu uso letras maiúsculas em uma resenha de filme?”). A mudança de tópico é marcada por “agora”, o que sinaliza um outro momento, diferente do anterior em termos da escala de tempo em que se fala, cronologicamente (o antes e o agora), e “ainda” que sinalizava uma conexão entre o momento de agora e o momento anterior, ou seja, o novo tópico proposto em comparação com o anteriormente discutido.

Depois de cerca de três segundos, a aluna SC17 envia um pedido de informação (PI) sobre a avaliação final. De acordo com o que analisei anteriormente, trata-se novamente aqui do encaixamento de um mencionável (post 93: “vai ter resenha na nossa prova final?”). Devido ao curto intervalo de tempo entre a iniciação da tutora (post 92) e o pedido de informação da aluna (post 93), é possível afirmar que ambas digitaram seus posts 92 e 93 quase que simultaneamente e, portanto, a aluna SC17 não podia saber que a tutora TC estava planejando iniciar outro tópico, assim como a tutora TC não podia saber que a aluna SC17 estava planejando encaixar um mencionável referente à avaliação final.

A tutora fornece a informação pedida pela aluna (post 94), e depois de cerca de um minuto e trinta segundos, insiste em manter o tópico proposto por ela na iniciação (post 95). A aluna responde à tutora (post 96). Nesta sequência, não houve um movimento de reconhecimento da informação fornecida como resposta ao FI, sendo esse o último movimento na sequência PI-FI. Logo após, a interação é atraída novamente pelo modo preferido I-R-F.

O reconhecimento da informação fornecida (Re) depois de um pedido de informação, na sequência discursiva PI-FI-Re, era normalmente sinalizado com pistas da CMC, tais como interjeições que marcam a oralidade e a pontuação, que adicionavam significados afetivos tais como gratidão e apreciação. Uma ocorrência deste movimento pode ser observada no excerto 14, em Caucaia –chat 1, (post 19: “ah,

ok!”), quando a aluna reconhecia informação fornecida para sua pergunta sobre o horário agendado para a sessão de chat:

Excerto 14: Caucaia-chat 1

(16)	6/4/2013 20:31:29	SC6	Boa noite, quando é o Chat ?
(17)	6/4/2013 20:32:28	SC6	entrou na sala...
(18)	6/4/2013 20:32:45	SC19	Hoje às 22h
(19)	6/4/2013 20:32:56	SC6	ah, ok !

SC6, imediatamente após cumprimentar os demais, envia pedido de informação sobre o horário do chat (post 16), que é atendido por SC19 (post 18) e reconhecido por SC6 novamente (post 19). Outro evento em que as pistas da CMC construíram footings afetivos durante o movimento de reconhecimento da informação fornecida (Re) pode ser lido a seguir:

Excerto 15: Caucaia – chat 1

(35)	6/4/2013 22:09:23	TC	peço, por favor leiam a mensagem que eu mandei agora
(36)	6/4/2013 22:09:32	SC13	Good evening ,everyone !
(37)	6/4/2013 22:10:18	SC13	I'm sorry,but my internet is bad!
(38)	6/4/2013 22:11:05	SC6	entrou na sala...
(39)	6/4/2013 22:11:21	SC6	Good evening
(40)	6/4/2013 22:12:46	SC13	Ok,teacher.I read.
(41)	6/4/2013 22:13:32	SC6	My internet is bad today...
(42)	6/4/2013 22:13:50	SC13	So ,Goog Night and see you tomorrow !
(43)	6/4/2013 22:28:33	SC4	OK Tutor, I've read your message and I can understand!

Os *affordances* acima identificados e analisados ajudaram aos alunos a continuarem o engajamento na interação apesar de restrições ambientais principalmente. É possível dizer que as restrições ambientais, referentes à situação social em que os interagentes estavam inseridos, foram as que mais impactaram a interação no modo PI-FI-Re. Isso se deveu à mudança da forma de participação na interação por cada interagente, conforme o status de participação a eles conferidos socialmente, de professor-tutor e de aluno. A sequência PI-FI-Re implica necessariamente uma inversão de papéis: a pergunta é realizada pelo aluno e é o professor quem precisou responder. Implica também um encaixamento de um mencionável, portanto, uma mudança no tópico da conversa que havia sido estabelecido pelo tutor em sua iniciação.

As evidências disso na conversa foram as relutâncias dos tutores em ceder o piso conversacional para o aluno. No início da maioria das sequências, houve um momento de disputa pelo piso conversacional em que o tutor insistia em preservar o tópico da conversa estabelecido em sua iniciação. Portanto, PI-FI-Re foi uma subversão no sistema e o atraiu de maneira cíclica. Isso quer dizer que o sistema cursou uma curta trajetória na paisagem PI-FI-Re e logo era atraído novamente para o seu modo preferido I-R-F, ou cessava. Isso mais uma vez explica a importância das pistas CMC analisadas e discutidas anteriormente.

Dessa maneira, é possível dizer que as pistas da CMC foram importantes *affordances* nesse momento e ajudaram a manter o engajamento. Elas acompanhavam o encaixamento no PI, e o agradecimento no Re, principalmente. A seguir, analiso um outro tipo de atrator que atuava no sistema em momentos de entropia. Trata-se de uma sequência discursiva bastante semelhante a PI-FI-Re, já que também é iniciada pelo aluno.

3.1.3.4. O atrator PC-FC-Re

Outra sequência iniciada pelos alunos, similar à sequência PI-FI-Re que atraiu o sistema mudando a trajetória da interação, iniciava pelo *Pedido de Clarificação* (PC) do aluno ao tutor, que era seguido pelo auto-reparo do tutor, *Fornecendo a Clarificação* pedida (FC), seguida da resposta do aluno *Reconhecendo* a informação fornecida (Re). Esse último movimento, o reconhecimento da informação fornecida (Re), nem sempre foi ocorrente na sequência, semelhante ao que acontecia na sequência PI-FI-Re, especialmente quando o próximo movimento era restaurar o modo de interação para I-R-F. O excerto 16 ilustra a sequência PC-FC-Re, na trajetória de Caucaia-chat 2:

Excerto 16: Caucaia-chat 2

(54)	7/4/2013 09:44:44	TC	but I saked you about the characteristics of a book review... did you see the page i asked you for?
(55)	7/4/2013 09:44:58	SC14	entrou na sala...
(56)	7/4/2013 09:45:00	SC14	entrou na sala...
(57)	7/4/2013 09:45:06	TC	hi SC14!!! welcome, dear!
(58)	7/4/2013 09:45:08	SC14	entrou na sala...
(59)	7/4/2013 09:45:10	SC14	entrou na sala...

(60)	7/4/2013 09:45:13	SC14	entrou na sala...
(61)	7/4/2013 09:45:14	SC14	entrou na sala...
(62)	7/4/2013 09:45:51	SC14	entrou na sala...
(63)	7/4/2013 09:45:54	SC14	entrou na sala...
(64)	7/4/2013 09:45:56	SC14	entrou na sala...
(65)	7/4/2013 09:45:58	SC14	entrou na sala...
(66)	7/4/2013 09:46:02	TC	SC17??? seen page 24... let`s talk about the review structure
(67)	7/4/2013 09:46:21	SC17	I don`t understand your question? Where is this page?
(68)	7/4/2013 09:46:40	TC	on you syllabus...
(69)	7/4/2013 09:47:22	TC	if you don`t have it, see class 2, topic 2
(70)	7/4/2013 09:48:10	TC	SC14, are you there?
(71)	7/4/2013 09:49:27	SC17	Yes, here they are! Lead-in sentence to state the topic and capture interest Introduction Identifies the title, author and type of book Brief plot summary: only a few main events and details for interest May include a summary of theme May include a discussion of characters Comment on author`s style Conclusion includes a recommendation
(72)	7/4/2013 09:52:10	TC	hummm... where did you get?

Anteriormente a este momento ilustrado no excerto 16, o sistema seguia a trajetória I-R-F (ver excerto 06), quando a tutora TC envia um feedback a uma das respostas anteriores da aluna delimitando um pouco mais o tópico da conversa (post 54: “mas eu perguntei para você sobre as características da resenha do livro... você viu a página que eu pedi?”). Logo após, outra aluna, SC14 entra na sala de chat repetidas vezes (posts 55, 56 e 58 a 65). É quando vemos a aluna SC17 enviando um pedido de clarificação (PC) à tutora, sobre onde encontrar a página sugerida pela tutora TC no material de referência (post 67: “Eu não entendo a sua pergunta? Onde está essa página?”). A tutora TC fornece a clarificação pedida (post 68: “na sua apostila”) e, imediatamente após isso, envia outro post com uma sugestão alternativa como material de referência que também poderia ser consultado (post 69: “se você não tiver, veja a aula 2, tópico 2”).

Logo após, a tutora confere se a outra aluna SC14 estava realmente presente na sala de chat, vendo que seu status de participação atualizava constantemente como “entrando na sala” (post 70: “SC14, você está aí?”). A seguir, aluna SC17 responde ao pedido da tutora ao copiar a passagem do material de referência e colar na caixa de mensagem da interface do chat (post 71: “sim, aqui está! | Título que estabelece o tópico

e captura o interesse .| Introdução Identifica o título, autor, o tipo de livro. Breve resumo do enredo: somente alguns eventos principais e detalhes interessantes .| pode incluir um resumo do tema .| Pode incluir uma discussão de personagens .| Comentário sobre o estilo do autor .| Conclusão inclui uma recomendação”). As marcas de cópia e cola podem ser evidenciadas nas marcas tipográficas do corpo da mensagem (post 71, .|, ou !,).

Depois de cerca de 3 minutos, a tutora TC envia feedback, primeiro sinalizando pistas prosódicas de hesitação (post 72: “hummm”), e depois uma outra pergunta subsequente pedindo mais informação sobre a fonte do material encontrado por SC17 (post 72: “onde você encontrou isso?”). Com isso, a aluna retorna ao movimento de fornecer respostas a tutora e o modo da atividade foi então atraído para I-R-F novamente.

Em Caucaia-chat 3, a sequência PC-FC-Re durou por cerca de um minuto e trinta segundos. Um excerto ilustrando este momento pode ser lido a seguir:

Excerto 17: Caucaia-chat 3

(78)	27/4/2013 15:36:43	TC	what a bt the vocabulary in a magazine article...
(79)	27/4/2013 15:37:15	TC	oh my God!!! my web is too slowly =/
(80)	27/4/2013 15:38:07	SC14	I had the same problem, so i changed my Internet 3G for the Radio, so is so better.
(81)	27/4/2013 15:40:12	SC14	Can you explain what means bt?
(82)	27/4/2013 15:40:37	SC14	I didn`t understand this sentence.
(83)	27/4/2013 15:41:07	TC	sorry... about... spelling prblems
(84)	27/4/2013 15:41:33	SC14	ok.

A tutora e a aluna SC14 estavam engajadas na interação com o objetivo de desenvolver o tópico conversacional sobre artigos de revista (post 78: “e sobre o vocabulário nos artigos de revistas...”). Inesperadamente, a tutora se refere a dificuldades que estava tendo com a conexão a serviço de internet, o que introduziu uma súbita mudança no tópico (post 79: “Oh meu Deus!!! Minha web está tão vagarosa =/”). O engajamento com pistas da CMC na mudança de tópico mais uma vez se faz presente, pelo uso repetido do ponto de exclamação, pelo emoticon, além da expressão “Oh meu Deus”, o que normalmente significa surpresa, descontentamento e pedido indireto de ajuda.

A aluna SC14 rapidamente se agrupou ao novo footing da tutora. Depois de trinta e dois segundos ela envia um post sinalizando como estava sintonizada com a

nova ação da tutora TC, mencionando uma experiência prévia que ela própria teve com um problema semelhante (post 80: “eu tive o mesmo problema, então eu mudei minha internet 3G para rádio, então é bem melhor”). Essa foi uma expressão de equilíbrio de footing que significa empatia, atenção focalizada em conjunto para um problema mencionado. Em termos da teoria da complexidade, essa é uma evidência de que os agentes de um sistema adaptativo complexo se agrupam (“*soft-assembly*”).

Pela perturbação momentânea do sistema, provocado pela falha técnica e tecnológica que resultou na mudança de footing da professora alternando o tópico da conversa, abriu-se uma brecha para um pedido de clarificação (PC) da aluna: sobre o significado de “bt” no post 81 (“você pode explicar o que significa bt?”) e então oferece mais informação sobre o seu pedido de clarificação (post 82: “eu não entendi essa frase”), “essa frase” referindo-se ao enunciado anterior da tutora no post 78. Com isso, a aluna SC14 sinaliza que quer manter a discussão do tópico proposto pela tutora anterior a mudança, interessada em responder às perguntas da tutora. Diferentemente da PI-FI-Re que momentaneamente levava a conversa para outro lugar da paisagem sistêmica em um momento de caos, dispersão e entropia, a sequência PC-FC-Re ajudava a retomar o tópico da conversa e, então, levar a trajetória novamente para o seu modo preferido I-R-F.

Das restrições observáveis nesse modo de interação, evidenciou-se a questão ambiental da relação tempo-espaço conforme entendida pelos interagentes e revelada na pontualidade. Vimos um aluno tentando entrar na sala de chat muitos minutos após o início da sessão, consideravelmente atrasado, portanto, interferindo na interação já em progresso de certa maneira, identificado no footing da tutora que se volta para esse aluno e para confirmar a sua presença (movimento que se dá para verificação das condições iniciais) e o aparente problema técnico/tecnológico que o aluno atrasado enfrentava, já que entrava e saía da sala várias vezes. Isso não perturbou diretamente a sequência PC-FC-Re, mas impediu que a trajetória fosse restaurada pelo seu atrator preferido I-R-F logo após, e levou-a a cessação, que trato a seguir.

Na medida em que o PC ajuda a manter o tópico da conversa proposto na iniciação dos tutores, vemos que estes não demonstram resistência em fornecer a clarificação pedida quantas vezes necessárias, ainda que a sequência discursiva seja outra diferente da I-R-F normalmente praticada. Dessa maneira, a sequência PC-FC-Re é o *affordance* mais saliente para a continuidade da trajetória da interação em I-R-F. Nos movimentos desta sequência, as pistas observadas foram as pistas da CMC e a

pontuação convencional no reconhecimento da clarificação fornecida, o par adjacente pergunta e resposta no nível do gerenciamento discursivo.

Considero interessante salientar mais uma vez que os problemas tecnológicos, normalmente entendidos como restrições às ações comunicacionais no ambiente online, foram aqui identificados como *affordances* para a interação do tipo PC-FC-Re, o que parece de acordo com a noção de restrições e *affordances* que trago para este trabalho, principalmente com base em Greeno (1994). Assim como para a sequência PI-FI-Re, um problema tecnológico perturbou o sistema e permitiu uma brecha para um encaixamento de um mencionável, ou o envio de alguma pergunta de clarificação do aluno. Apesar de não serem movimentos frequentes nas conversas dos chats analisadas aqui, a iniciativa de enviar perguntas nas conversas pelos alunos é uma forma de empoderamento e desenvolvimento da autonomia, já que propõem tratar de suas necessidades específicas naquele momento.

3.1.3.5. A cessação do sistema

Foi discutido na fundamentação teórica que uma maneira comum de iniciar uma sequência discursiva de fechamento de uma conversa é um tipo de “pré-fechamento”, que normalmente contém uma das seguintes formas, “*We-ell...*”, “*O.K...*”, “*So-oo*” etc., com um contorno de entoação decrescente. Esses pré-fechamentos devem ser adequadamente chamados de “possíveis pré-fechamentos”. Isso porque iniciar uma seção de fechamento de uma conversa é somente um dos usos de um pré-fechamento. O movimento de pré-fechamento pode ser também usado para o encaixamento de um mencionável ainda não mencionado e, então, a interação pode continuar com outro tópico (SCHEGLOFF & SACKS, 1973). Por isso, a rotina de pré-fechamento é um momento de bifurcação na trajetória do sistema, caracterizado pela dispersão e caoticidade.

Sejam quais forem as técnicas de pré-fechamento de uma conversa, são normalmente entendidas como espécies de convites e lançam mão das regras de etiqueta: há oferta do piso conversacional e distribuição de oportunidades e responsabilidades entre os vários participantes na conversa para iniciar outro tópico de conversa com um mencionável não mencionado, ou que mutuamente concordam em encerrar a conversa.

Vetromille-Castro (2011) salienta que, sendo o sistema altamente sensível às condições iniciais, estas não se apresentando em condições favoráveis, permitem que forças entrópicas rendam o funcionamento do sistema. Isso aconteceu com Caucaia-chat 1, em que os problemas de ordem técnica levaram à cessação da interação, que pode ser verificado no excerto 21:

Excerto 18: Caucaia-chat 1

(29)	6/4/2013 22:00:41	SC13	entrou na sala...
(30)	6/4/2013 22:00:42	SC13	entrou na sala...
(31)	6/4/2013 22:00:48	SC13	entrou na sala...
(32)	6/4/2013 22:07:58	SC4	entrou na sala...
(33)	6/4/2013 22:08:58	SC13	entrou na sala...
(34)	6/4/2013 22:09:00	TC	entrou na sala...
(35)	6/4/2013 22:09:23	TC	peçoal, por favorm leiam a me4nsagem que eu mandei agora
(36)	6/4/2013 22:09:32	SC13	Good evening ,everyone !
(37)	6/4/2013 22:10:18	SC13	I'm sorry,but my internet is bad!
(38)	6/4/2013 22:11:05	SC6	entrou na sala...
(39)	6/4/2013 22:11:21	SC6	Good evening
(40)	6/4/2013 22:12:46	SC13	Ok,teacher.I read.
(41)	6/4/2013 22:13:32	SC6	My internet is bad today...
(42)	6/4/2013 22:13:50	SC13	So ,Goog Night and see you tomorrow !
(43)	6/4/2013 22:28:33	SC4	OK TC, I've read your message and I can understand!
(44)	6/4/2013 22:55:43	SC4	entrou na sala...

A tutora TC entrou na sala (post 34) e pediu aos alunos para lerem uma mensagem enviada por ela na caixa de correio (post 35). Apesar de não ter sido possível acessar a mensagem na caixa de correio para incluir nesta análise, já que trata-se de ambiente privativo no AVA, como qualquer caixa de correspondência de emails, é possível inferir que a tutora estava adiando a sessão de chat para o dia seguinte, provavelmente devido aos problemas técnicos com a plataforma e com o acesso ao serviço de internet reportado por todos os alunos (post 37: “Me desculpem, mas internet está ruim!”; e post 41: “Minha internet está ruim hoje...”). A partir disso o post 42 (“Então boa noite e vejo vocês amanhã!”), de SC13, fecha a conversa.

Outra evidência de problemas técnicos e de acesso à internet é o registro de entradas repetidas na sala de chat pelos alunos, como forma de checar a conexão e a

atualização de dados na interface do ambiente, o que já foi discutido anteriormente (posts 29, 30, 31, 32, 33, 34, 44). A sessão de Caucaia 2013 – chat 1 encerrou com SC4 reconhecendo a informação fornecida pelo tutor seguida de uma última tentativa de entrada na sala (posts 43: “ok TC, eu li a sua mensagem e eu entendo!”, e post 44).

Em Caucaia-chat 2, a seção de pré-fechamento iniciou com a resposta da aluna SC17 a uma pergunta subsequente da tutora, porém, sem posterior feedback da tutora, o que era esperado para aquele momento da trajetória em I-R-F. A aluna então pede desculpas, seguindo as regras de etiqueta mencionadas por Schegloff e Sacks (1973), e justifica sua necessidade de sair da sala de chat devido a outros compromissos simultâneos, e finalmente sai da sala, conforme pode ser lido no excerto a seguir:

Excerto 19: Caucaia-chat 2

(96)	7/4/2013 10:10:17	SC17	Capita letters are used for the first letter of every word in the title of a film.
(97)	7/4/2013 10:11:02	SC16	entrou na sala...
(98)	7/4/2013 10:11:07	TC	ok1!!
(99)	7/4/2013 10:11:31	TC	Hi, SC16! welcome!!!
(100)	7/4/2013 10:11:53	SC16	Hi
(101)	7/4/2013 10:12:50	TC	SC16, we're talking about the importance of punctuation in a book or a film review
(102)	7/4/2013 10:14:29	SC17	We use the brackets to put the names of actors or actresses in a film when we are citing characters.
(103)	7/4/2013 10:16:04	SC17	Hey TC I have to go now, I am late for an appointment in my church, ok?
(104)	7/4/2013 10:16:35	SC17	I see you in the forun.
(105)	7/4/2013 10:16:35	TC	yes, SC17! thank you so much for today!!
(106)	7/4/2013 10:16:41	SC16	The punctuation is important in a book or film review because gives clarity for the text.
(107)	7/4/2013 10:16:57	SC17	bye bye!
(108)	7/4/2013 10:17:15	TC	yes, SC16!
(109)	7/4/2013 10:17:41	SC17	saiu da sala...
(110)	7/4/2013 10:19:05	TC	but before about talking about punctuation iteself, what can you say about the word review? does it have the sane menaing all the time?
(111)	7/4/2013 10:21:25	TC	SC16???
(112)	7/4/2013 10:21:40	TC	are you there???
(113)	7/4/2013 10:26:45	TC	ok... i`ve notice I`m alone again =(bye
(114)	7/4/2013 10:26:58	TC	saiu da sala...

(115)	7/4/2013 10:29:19	SC16	I think that I didn`t understand your question...
(116)	7/4/2013 10:40:35	SC16	There is a tool into the "word" that helps to the writer of review. It allows author or reviewer add a comment to a document.

No excerto 19, lemos no post 102 que SC17 estava contribuindo com a sustentação da interação acerca do tópico da iniciação da tutora (“nós usamos parênteses para colocar os nomes dos atores e atrizes do filme quando estamos citando as personagens”). O movimento da aluna no post 102 era de oferecer a resposta (R) para a pergunta subsequente que a tutora havia enviado anteriormente na trajetória da conversa. Após dois minutos sem receber feedback da tutora para sua última resposta, a aluna envia um outro post informando que precisaria partir e justifica a sua saída (post 103: “Hey TC eu tenho que ir agora, eu estou atrasada para um compromisso na minha igreja, ok?”). Com a interjeição “hey”, SC17 sinaliza mudança de tópico endereçando a tutora pelo seu nome próprio TC. Isso pode ser interpretado como uma mudança no footing da aluna que agora transporta para o ambiente da interação outras identidades: SC17 como a aluna do curso que estava contribuindo com o chat de discussão de acordo com as regras estabelecidas pela tutora e ajudando a sustentar e desenvolver o tópico proposto, e SC17 como uma pessoa religiosa comprometida com os encontros em sua igreja. Ela menciona que estava atrasada para o seu encontro na igreja, o que pode reforçar a sua identidade como estudante responsável, que dava importância maior para as tarefas do curso, para o chat de discussão, do que para o compromisso com a sua igreja.

Esse foi o movimento de pré-fechamento do tópico da conversa. Conforme SC17 deixa o fórum, ela também afirma seu comprometimento com o curso ao prometer se fazer presente em outras atividades do ambiente virtual (post 104: “eu vejo você no fórum”). A tutora aceita a justificativa prontamente e agradece a aluna pela participação (post 105: “sim, SC17! Muito obrigada por hoje!!”). É possível dizer que as intenções sinalizadas neste evento foram percebidas e os objetivos foram alcançados colaborativamente. A sequência discursiva, ou episódio discursivo termina com êxito, marcado pelo ponto de exclamação no enunciado da tutora ao se despedir (post 107: *tchau tchau!*”).

A partir da saída de SC17, a tutora TC se volta para o outro aluno ainda presente na sala de chat (post 108: “sim, SC16!”), mudando, porém, o tópico da conversa novamente: ao invés de aceitar a resposta recém-fornecida pelo aluno SC16

após o seu recente movimento de contextualização do tópico (post 106: “a pontuação é importante em uma resenha de livro ou filme porque confere clareza ao texto”), a tutora TC decide retomar o primeiro tópico discutido naquela mesma sessão enquanto o aluno SC17 não estava presente, lançando-o numa nova iniciação de conversa (post 110: “mas antes de conversar sobre a pontuação mesmo, o que você pode dizer sobre a palavra ‘review’? Essa palavra tem o mesmo significado o tempo todo?”).

O aluno SC16 não responde à nova iniciação da tutora TC por cerca de oito minutos e então TC decide deixar a sala de chat, possivelmente imaginando que o aluno SC16 não estivesse mais de fato presente (post 111: “SC16???”), *post* 112: “você está aí???” e *post* 113: “ok... percebo que estou sozinha de novo =(tchau”). O aluno SC16, no entanto, envia uma mensagem três minutos após a saída da tutora pedindo clarificação (post 115: “eu acho que não entendi a sua pergunta”) . Isso pode significar que o aluno SC16 poderia estar enfrentando problemas com o serviço de internet e não estava de fato realmente presente na sala de chat por todo o tempo desde que entrou como TC parece ter entendido, ou estava buscando compreender a nova pergunta de iniciação da professora. Aqui evidencia-se a dificuldade de se estudar a cronêmica pela falta de informações sobre o que estava acontecendo offline, conforme mencionaram os autores Kalman e Gergle (2010), Jones (2013). Isso é resolvido com as entrevistas que trago posteriormente nesta análise.

Mesmo não obtendo a clarificação solicitada, SC16 envia, por fim, uma mensagem oferecendo uma resposta ao pedido da tutora (post 116: “Existe uma ferramenta no ‘word’ que ajuda o escritor a revisar. Ela permite que o autor e o revisor adicione um comentário ao documento”). Esta foi a última participação no chat Caucaia-chat 2, cujo fechamento final não ocorreu por concordância de todos os participantes devido ao atraso no envio das respostas e a quebra de ritmo da interação.

Para o fim desta conversa entre TC e SC16 houve uma violação no sentido de que ambos não entraram em um acordo sobre encerrar a conversa. A súbita mudança de tópico pela nova iniciação da professora parece ter confundido o aluno, que precisou de algum tempo para buscar auxílio e compreendê-la. Ainda que tenha pedido clarificação, pela perturbação do momento e pelo tempo de espera pela resposta do aluno, TC desiste e saiu da sala.

Em Caucaia-chat 3, a seguir, depois de pedir clarificação (post 81: “pode explicar o que significa bt?”); e post 82: “eu não entendi essa frase”), e mesmo com a repetição da iniciação postada pela tutora TC (post 85: “relacionado a quantidade de

palavras... eu posso repetir as palavras o tempo todo, quando eu estou escrevendo um artigo de revista?”), a aluna SC14, subitamente, justifica sua saída da sala (post 86: “professora, eu preciso terminar porque meu pai precisa comer e tomar remédios”):

Excerto 20: Caucaia-chat 3

(81)	27/4/2013 15:40:12	SC14	Can you explain what means bt?
(82)	27/4/2013 15:40:37	SC14	I didn`t understand this sentence.
(83)	27/4/2013 15:41:07	TC	sorry... about... spelling problems
(84)	27/4/2013 15:41:33	SC14	ok.
(85)	27/4/2013 15:43:03	TC	concerned about the quantity of words... should i repeat the words the words all the times, when i`m writing a magazine article?
(86)	27/4/2013 15:43:15	SC14	Teacher I need to finished because my father needs to eat an take some remedies.
(87)	27/4/2013 15:44:07	SC14	No is important we use pronouns to change the sentence
(88)	27/4/2013 15:44:15	TC	ok! It`s really good to talk with a student like you!!!! but i undestand your motives to leave now =)
(89)	27/4/2013 15:44:35	SC14	Thanks
(90)	27/4/2013 15:44:42	SC14	I see you soon
(91)	27/4/2013 15:44:45	SC14	Bye
(92)	27/4/2013 15:45:37	TC	bye, dear!
(93)	27/4/2013 15:45:39	TC	saiu da sala...
(94)	27/4/2013 15:45:47	SC14	saiu da sala...

Vale salientar que nessa sessão a aluna não se engajava com pistas da CMC que pudessem revelar seu entusiasmo com a tarefa, ainda que sua presença no chat fosse revelada por respostas rápidas à tutora, dada a velocidade das trocas conversacionais, também já descritas anteriormente. Antes de sair, no entanto, e apesar de já ter anunciado sua saída, SC14 envia a resposta pedida na iniciação da tutora (post 87: “não, é importante que a gente use pronomes para mudar as frases”). A tutora reconhece a justificativa da aluna para saída da sala de chat, e despede-se elogiando seu desempenho (post 88: “ok! É muito bom conversar com uma estudante como você!!!! Mas eu entendo os motivos de você sair agora =)”). Vemos que, apesar de não ter sido apropriadamente negociado já que a aluna não deixa saída para a professora ao informar que vai sair da sala, houve uma concordância para o encerramento da conversa com trocas de saudações pelos pares adjacentes “tchau-tchau”.

Em Aracati-chat 1, todos os rituais para o fechamento completo da conversa foram seguidos até o momento da saída da sala pelos participantes de acordo com Schegloff e Sacks (1973), conforme pode-se ler no excerto 21:

Excerto 21: Aracati-chat 1

(30)	19/5/2013 14:42:16	TA	Unfortunately you are the only one here, and I'll pay attention to that if you need any help on your grades .
(31)	19/5/2013 14:42:18	TA	Ok??
(32)	19/5/2013 14:43:10	SA4	OK. Thank you
(33)	19/5/2013 14:43:29	TA	I set up this chat to help you all, but your classmates did not come...but thanks to come
(34)	19/5/2013 14:46:06	SA4	Well, maybe they did not remember
(35)	19/5/2013 14:46:44	SA4	So let`s quit?
(36)	19/5/2013 14:47:17	TA	well, maybe. i`m leaving and tomorrow I`ll send the message with details..bye honey. Xoxo
(37)	19/5/2013 14:48:35	SA4	OK. bye, great Sunday.
(38)	19/5/2013 14:49:44	SA4	saiu da sala...

O tutor TA agradece a participação da aluna naquela sessão de chat expressa suas expectativas frustradas em relação aos demais alunos da turma (post 33: eu marquei este chat para ajudar todos vocês, mas seus colegas não vieram... mas obrigado por vir”). Com isso, é possível inferir que o tutor está sinalizando uma forma de encerrar a interação, a qual a aluna ajuda a sustentar (post 35: “então, vamos encerrar?”), convidando-o para encerrar a discussão, e protegendo a face do tutor por querer encerrar a conversa. Com isso, a aluna se mostra sociocognitivamente atenta, consciente, pois ela também tenta proteger a face dos demais colegas que não estiveram presentes (post: 34: “Bem, talvez eles não se lembraram”), justificando a ausência.

Em papéis invertidos, o tutor TA aceita o convite da aluna para encerrar a conversa sinalizando certa hesitação ou incerteza (post 36: “bem, talvez. Eu vou sair e amanhã eu envio a mensagem com detalhes... tchau querida. xoxo”), lançando mão dos marcadores que sinalizam pré-fechamento conforme a estratégia mais comum nas conversas descritas por Schegloff e Sacks (1973): “Ok”, “*We-ll*”, ou “Beeem” (post 31: “ok?”; post 32: “ok, obrigada”).

Das restrições que impactaram o momento de fechamento da conversa como um acordo democrático entre os interagentes, revelando violações, foi o tempo de espera limitado para receber a resposta do aluno como observado em Caucaia-chat 2

(excerto 19). Isso se deveu a mudança de tópico proposta por uma nova iniciação da tutora que parece ter demandado do aluno mais tempo para interpretar, refletir e elaborar a resposta. A tutora presumiu que estava só e deixou a sala. Outro fator que interferiu foi o tempo de entrada significativamente tardio da parte daquele aluno. O tempo de sessão de chat, normalmente com duração de uma hora, já estava encerrado quando o aluno entrou na sala de chat.

As demais conversas nas sessões de chat, incluindo a conversa entre TC e SC17 em Caucaia-chat 2, tiveram um fechamento em comum acordo, marcado por interjeições ou outras expressões da oralidade que indicam alternância de tópico (“*well, hey*”), pontuação repetida e emoticons sinalizando significados afetivos, pedidos de concordância e a convenção do formato pelas rotinas de saudações e cumprimentos (“*tchau-tchau*”). Esses foram os *affordances* que permitiram o engajamento na cessação do sistema.

A seguir, trago um resumo da análise da interação nos chats como sistema adaptativo complexo listando os *affordances* identificados nas interações.

3.1.4. Resumo da análise dos chats

Conforme as características do funcionamento de um sistema adaptativo complexo discutidas na seção teórica anteriormente, a conversa no chat entendida como um sistema foi sensível às condições iniciais: dadas as condições iniciais favoráveis, o sistema era atraído pela sequência discursiva I-R-F e ali permanecia estável, o que caracterizou essa sequência como o atrator preferido do sistema, de natureza fixa em um ponto. Na paisagem das trajetórias do sistema, o atrator I-R-F o levava para uma “*bacia*” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008). Quando as condições iniciais não se mostraram favoráveis, o sistema cessou. As condições favoráveis foram a presença de dois ou mais participantes presentes na sala e o funcionamento das tecnologias e serviço de conexão à internet satisfatórios.

A estabilidade do sistema foi perturbada por “*ruídos*”, que foram principalmente o serviço de conexão à internet falho. Isso exerceu no sistema uma força entrópica, que pode levá-lo à cessação, ou a uma brecha para o encaixamento de um mencionável. Nesses momentos, o sistema estava disperso e caótico, portanto aberto para receber nova energia. Em situações que um mencionável foi encaixado, sempre da parte dos alunos por meio da sequência PI-FI-Re, mudou-se o tópico de discussão. Essa

sequência foi considerada como um atrator cíclico, pois, assim que a informação solicitada era fornecida, o sistema era atraído novamente pela sequência I-R-F. Outro atrator cíclico identificado foi a sequência PC-FC-Re, que consistia de um pedido de clarificação da parte dos alunos. Neste caso, o tópico da conversa não era alterado. Ao contrário, foi verificado que este atrator era um propiciamento para o atrator principal I-R-F.

Em funcionamento estável I-R-F, percebeu-se também que o sistema perdia energia quando havia um movimento de concordância dos interagentes. O movimento de concordância também caracterizou-se como um momento de entropia máxima resultando em uma brecha para a inserção de um mencionável, tanto da parte do aluno, em PI-FI-Re, quanto da parte do tutor, em I-R-F, quando dois atratores concorriam pela trajetória do sistema (disputa do piso conversacional).

Durante o seu funcionamento, a interação nos chats também apresentou outra característica dos sistemas complexos: a recursividade. Isso pode ser observado pela relexicalização de vocabulário e expressões ao longo dos turnos, conforme os participantes compartilhavam o piso conversacional. A relexicalização, conforme discuti na fundamentação teórica, é a repetição de vocabulário e expressões de um turno para o outro e que sinaliza a intersubjetividade dos interagentes (MCCARTHY, 1991). Esse foi um importante *affordance* para o engajamento, já que revelava a coesão dos interagentes compartilhando o foco de suas ações.

Apesar da ocorrência das pistas da CMC nos dados em todos os momentos, considero que o engajamento com elas foi limitado. Isso porque alguns recursos de chat que poderiam propiciar a construção de pistas paralinguísticas e extralinguísticas com significados afetivos e emotivos que já fazem parte do repertório dos usuários de chat, tais como emoticons, diferentes tipos de fontes e cores, não eram disponibilizados como aplicativos do chat no ambiente Solar. Outras pistas da CMC comuns em chats, como acrônimos e siglas, ou outros usos criativos do teclado que poderiam compensar as restrições visuais do meio também foram subutilizadas pelos interagentes nos chats desta pesquisa (CHAPELLE, 2001; 2003; FELIX, 2003; LEVY & STOCKWELL, 2006; LAMY & HAMPEL, 2007; HERRING et al., 2013; etc.).

Retomando a teoria sobre *affordances* como oportunidades de engajamento com o outro e com o meio conforme emergem durante a ação e são percebidas pelos interagentes, foi notável nos dados que, o que em uma dada paisagem de funcionamento do sistema atuava como uma restrição ou ruído perturbando-o e causando entropia,

podia ao mesmo tempo ser percebido como um *affordance* para outro tipo de engajamento. Esse foi o caso das restrições tecnológicas que causaram dispersão e entropia, mas que ao mesmo tempo foram *affordances* para o encaixamento de um mencionável da parte dos alunos, mudando o tópico da conversa a favor de seus interesses e necessidades pessoais. Isso está de acordo com a definição de *affordance* proposta por Greeno (1994) trazida como a noção de trabalho nesta pesquisa.

Isso também significa que um mesmo fator contextual pode ser entendido como uma restrição ou um *affordance* para um tipo de engajamento conforme cada momento da trajetória da interação. Resumo, portanto, os *affordances* conforme proporcionaram o engajamento dos interagentes em cada momento da trajetória da interação nos chats, usando a moldura de análise adaptada de Herring (2004, 2013a) e Lamy e Hampel (2007):

Quadro 10: *Affordances* na trajetória do sistema chat.

Tipos	Condições iniciais	I-R-F	PI-FI-Re	PC-FC-Re	Cessação
<i>Affordances ambientais</i>	Tempo: tolerância e flexibilidade sobre atrasos e o tempo gasto na checagem das condições iniciais.	Tempo: ritmo veloz entre as postagens/turnos dos interagentes.	-	Espaço/Tempo: como o ambiente é percebido pelos interagentes conforme toleram atrasos consideráveis.	Espaço/Tempo: como o ambiente é percebido pelos interagentes conforme toleram atrasos consideráveis.
<i>Affordances tecnológicos</i>	Plataforma Solar: aplicativo e display de sincronização de status dos participantes logados na sala de chat.	Material digital disponibilizado na plataforma Solar.	Quaisquer problemas tecnológicos que perturbem o sistema e gerem caos momentâneo ajudam a abrir brechas para encaixamento de mencionáveis.	Quaisquer problemas tecnológicos que perturbem o sistema e gerem caos momentâneo ajudam a abrir brechas para inserção de perguntas – estas com função de restaurar o modo preferido após a perturbação.	Quaisquer problemas tecnológicos que perturbem o sistema e gerem caos momentâneo ajudam a abrir brechas para o início de uma rotina de pré-fechamento.

<i>Affordances Linguísticas</i>	<p>Nível micro estrutural: - pistas CMC (pontuação repetida, emoticons). - pistas da comunicação escrita (recorrência da pontuação de exclamação convencional). - rituais da interação (encontros): par adjacente de saudações (oi-oi; bom dia-bom dia), perguntas de checagem de presença (tem alguém aqui?).</p>	<p>Nível micro estrutural: - pistas CMC (pontuação repetida, emoticons) - pistas da comunicação escrita (recorrência da pontuação de exclamação convencional). Nível de significado: -Coesão lexical: relexicalização (repetição direta ou substituição por sinônimos) -Referência: pronomes pessoais para endereçamento aos participantes. -Movimentos/ Atos: negociação do tópico pela concordância; pedidos e exemplificação.</p>	<p>Nível micro estrutural: -pistas CMC (pontuação repetida, emoticons) -pistas da comunicação escrita (recorrência da pontuação de exclamação convencional). Nível de gerenciamento da interação: -Pares adjacentes: perguntas e respostas -Sequências discursivas: PI-FI-Re. Nível de fenômenos sociais: -pistas CMC (pontuação repetida, emoticons) -pistas da comunicação escrita (recorrência da pontuação de exclamação convencional).</p>	<p>Nível micro estrutural: -pistas CMC (pontuação repetida, emoticons) -pistas da comunicação escrita (recorrência da pontuação de exclamação convencional). Nível de gerenciamento da interação: -Pares adjacentes: perguntas e respostas -Sequências discursivas: PC-FC-Re</p>	<p>Nível micro estrutural: -pistas CMC (pontuação repetida, emoticons) -pistas da comunicação escrita (recorrência da pontuação de exclamação convencional). -Convenções de formatação: rotinas de cumprimentos de despedida. Nível de gerenciamento da interação: -Pares adjacentes: pedidos de desculpas-aceite.</p>
		<p>Nível de gerenciamento da interação: - Pares adjacentes: perguntas e respostas -Transação: alternância de turnos colaborando com o piso conversacional -Sequências discursivas: I-R-F</p>			

Fonte: Elaborado pela autora.

Retomarei este quadro na discussão dos resultados da análise, no próximo capítulo, em que poderei comparar os resultados de cada seção deste capítulo como forma de triangulação proposta para a validação da análise e dos resultados desta

pesquisa. A seguir trago a análise das trajetórias das interações nos fóruns e os *affordances* que propiciaram engajamento.

3.2. Os fóruns de discussão

Para a análise da interação nos fóruns, assim como foi feito na análise dos chats, primeiramente apresentarei a descrição do contexto do fórum de discussão e a metodologia de construção dos dados para análise, seguida da descrição das propostas das atividades. Apesar de serem procedimentos metodológicos, a construção dos dados foi orientada por um olhar analítico, assim como aconteceu nos chats. As justificativas para as escolhas e decisões tomadas necessitam de, ao mesmo tempo em que fornecem, subsídios para a argumentação analítica. Por isso, considere que aqui é o momento mais apropriado de apresentá-la ao leitor.

Conforme já discutido anteriormente, abordo a interação nos fóruns com as contribuições oriundas da tradição da análise da conversação e da sociolinguística interacional (SCHEGLOFF & SACKS, 1973; SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974; SINCLAIR & COULTHARD, 1975; BROWN & LEVINSON, 1978). Analiso, então, as trajetórias construídas durante as trocas conversacionais nos threads, como um sistema adaptativo complexo, seguindo o modelo proposto com base em Larsen-Freeman e Cameron (2008). A seguir, identifico os *affordances* também usando a mesma moldura na análise dos chats: ambientais, tecnológicos e linguísticos.

3.2.1. Contexto e construção dos dados para análise

Na disciplina de Língua Inglesa V-B: Compreensão e Produção Escrita, os fóruns de discussão foram caracterizados principalmente pela sua natureza obrigatória, diferentemente dos chats, em que a participação era voluntária. Isso porque a participação nos fóruns contabilizava 20% da nota final do aluno para a aprovação na disciplina. A formação dessa nota referente aos fóruns era orientada tanto quantitativamente, ou seja, pelo número de mensagens enviadas pelo aluno, quanto qualitativamente, ou seja, pelo valor da contribuição na discussão, conforme as propostas especificadas nas instruções e os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada fórum de discussão.

Cada um dos grupos pesquisados, Aracati e Caucaia, realizou cinco fóruns de discussão com as mesmas propostas. As instruções e orientações gerais para a atividade dos fóruns eram as mesmas para os dois grupos, incluindo a mesma duração, e as mesmas datas de início e de término. Foram, no total, dez fóruns de discussão analisados. A tabela 7 resume as informações que podemos quantificar sobre os fóruns de Caucaia:

Tabela 7: Dados quantificáveis dos fóruns Caucaia.

Grupo	Caucaia 2013					
Número total de participantes	19 alunos e 1 tutor (Tutor 1) = 20					
Fórum	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Total
Número de participantes no fórum	19 alunos; 1 tutor	17 alunos e 1 tutor	15 alunos e 1 tutor	18 alunos e 1 tutor	18 alunos e 1 tutor	-
Número de mensagens	106	44	69	87	55	361
Número de posts com respostas (threads)	26	10	12	19	10	77
Número de posts sem respostas	5	8	4	5	16	38
Média de mensagens/Threads	2.8	2.6	4.4	3.3	2.9	3.2

Fonte: Elaborada pela autora.

Seguindo a terminologia proposta por Gruber (2013), discutida anteriormente, utilizo o termo **mensagem** enviada ao fórum para me referir a qualquer participação no fórum, seja como uma mensagem inicial, seja como uma nova entrada no fórum, ou mesmo como uma mensagem que responde a outra mensagem anteriormente enviada por algum participante. O termo **post** refere-se a uma mensagem enviada ao fórum como uma nova entrada. O termo **resposta** refere-se a uma mensagem direcionada a um post ou a qualquer outra mensagem, aparecendo de forma endentada em thread. **Thread** se refere a todas as mensagens encadeadas em forma de resposta a partir de um post no fórum, como uma linha de conversa. Por serem compostos por respostas a um post, formam uma sequência discursiva. Se o post obteve alguma resposta, então foi iniciado um thread. Caso contrário, esse post é referido como “sem resposta”. No cálculo da média de mensagens por thread, foram considerados apenas os posts que obtiveram respostas.

Chama-nos a atenção, na tabela anterior de Caucaia (tabela 7), o baixo número de posts sem respostas (38) em comparação com o número de posts que obtiveram alguma resposta (77) e que, portanto, iniciaram threads. Essa proporção foi inversa na dinâmica interacional analisada em Aracati, a seguir (tabela 8). Em Aracati, o número de posts sem respostas (62) foi maior do que o número de posts com respostas e que, portanto, iniciaram threads (54):

Tabela 8: Dados quantificáveis dos fóruns Aracati

Grupo	Aracati 2013					
Número total de participantes	13 alunos e 1 tutor (Tutor 2) = 14					
Fórum	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Total
Número de participantes no fórum	12 alunos; 1 tutor	12 alunos; 1 tutor	12 alunos; 1 tutor	12 alunos; 1 tutor	12 alunos; 1 tutor	-
Número de mensagens	62	47	46	53	50	258
Número de posts com respostas (threads)	13	8	14	10	9	54
Número de posts sem respostas	11	10	8	19	14	62
Média de mensagens/ threads	3.9	4.5	2.7	3.5	4	3.7

Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de ter sido o número de posts sem respostas nos fóruns de Aracati maior do que o número de posts com respostas, diferentemente do que aconteceu em Caucaia, onde podemos observar que a maioria dos posts enviados ao fórum receberam respostas, a média de mensagens por thread foi ligeiramente diferente para ambos os grupos, cinco décimos de diferença. Isso se deve à observação de que muitos dos posts enviados aos fóruns de Caucaia obtiveram a resposta apenas da tutora (TC) como feedback, formando um thread de apenas duas mensagens encadeadas, como no excerto 22:

Excerto 22 - Fórum Aula 1 – Thread 7 - Caucaia

SC2	09/03/2013 22:11
	Hello!
	An argument: A discussion in which disagreement is expressed.

TC	09/03/2013 23:26
	ok... the word "argument" can assume this meaning... it can express a kind of discussion in which someone can disagree about something that is been said. However, concerning the text, what could you say about sentences, or the way they are organized? Are these things related to argument?

No excerto 22, o aluno SC2 envia um novo post ao fórum respondendo à proposta inicial de discussão, que pedia, em linhas gerais, a definição do termo “*argument*”. A professora-tutora TC envia uma mensagem ao aluno como feedback, que cumpre a função comunicativa de aceitar a resposta do aluno (TC: “ok... a palavra ‘*argument*’ pode ter esse significado...”). As reticências, porém, indicam uma certa hesitação de TC que, logo a seguir, comenta a definição trazida pelo aluno SC2, parafrazeando o seu enunciado e lançando duas perguntas subsequentes para que seja expandido para outros contextos em que o termo “*argument*” possa ser usado (TC: pode expressar um tipo de discussão em que alguém discorda sobre o que foi dito. Entretanto, no que se refere ao texto, o que você pode dizer sobre as frases, ou o modo como estão organizadas? Isso está relacionado ao argumento?”). Essas perguntas, apesar de terem sido enviadas com um tempo relativamente hábil para serem respondidas, quinze dias antes do fechamento do fórum, não receberam uma segunda resposta do aluno. Esse tipo de sequência foi comum no fórum de Caucaia.

Isso não foi observado em Aracati, pela baixa frequência do professor-tutor (TA) nos fóruns de discussão. Isso, porém, não impactou numa diferença significativa nas médias de mensagens por participantes quando comparamos os dois grupos. A tabela a seguir mostra isso:

Tabela 9: Número de mensagens por participantes nos fóruns de Caucaia e Aracati.

P	Fóruns Caucaia					T	A	P	Fóruns Aracati					T	A
	1º	2º	3º	4º	5º				1º	2º	3º	4º	5º		
SC1	5	1	3	4	3	16	99	SA1	5	4	6	9	7	31	50
SC2	4	1	0	4	3	12	58	SA2	4	2	4	5	3	18	212
SC3	7	3	6	10	3	29	107	SA3	6	3	2	2	4	17	69
SC4	4	2	2	5	1	14	47	SA4	7	2	5	5	2	21	60
SC5	5	2	4	5	3	19	169	SA5	3	3	1	6	5	18	34
SC6	1	3	3	3	2	12	66	SA6	4	4	4	5	4	21	127
SC7	3	0	5	2	3	13	41	SA7	5	7	2	2	5	21	37
SC8	1	1	0	0	0	2	27	SA8	6	3	4	4	4	21	334
SC9	2	2	2	3	2	11	66	SA9	4	3	3	3	3	16	81
SC10	2	2	5	5	3	17	72	SA10	4	6	6	4	5	25	38
SC11	3	3	0	4	3	13	50	SA11	0	0	0	0	0	0	5
SC12	4	1	4	2	3	14	63	SA12	5	2	3	1	2	13	58
SC13	4	2	0	6	6	18	182	SA13	3	4	3	3	4	17	70
SC14	6	6	7	4	2	25	117								

SC15	8	2	5	4	4	23	58										
SC16	3	0	2	1	1	7	49										
SC17	6	3	3	5	4	21	38										
SC18	7	3	4	5	4	23	66										
SC19	3	3	4	5	4	19	141										
TC	28	4	10	10	1	53	NI	TA	6	4	3	4	2	19			NI
Total	106	44	69	87	55	361		Total	62	47	46	53	50	258			

Fonte: Elaborada pela autora.

Em ambos os grupos podemos ver que o número de mensagens enviadas no primeiro fórum, referente a aula 1, é maior do que os seguintes. Essa diferença é mais visível no grupo Caucaia (cento e seis mensagens no fórum da aula 1, e cinquenta e cinco mensagens no fórum da aula 5). Isso pode ser aqui explicado pela significativa diferença da participação do tutor de Caucaia (TC), observável nos dados das tabelas 08 e 09, que mostram o número de mensagens enviadas por cada participante. No primeiro fórum de Caucaia, TC postou vinte e oito mensagens, enquanto que no último apenas uma mensagem. Já a participação do tutor de Aracati (TA), apesar de baixa em comparação com TC (TA: vinte e duas mensagens no total; TC: cinquenta e seis mensagens no total) foi mais constante ao longo dos fóruns (TA – aula 1: seis, aula 2: quatro, aula 3: três, aula 4: quatro, aula 5: duas, LC: três).

Um cálculo que podemos fazer para comparar os números de cada fórum é a razão entre mensagens por participantes. O grupo de Caucaia, formado por vinte participantes enviou, no total, trezentas e sessenta e uma (361) mensagens, entre posts e respostas, o que resulta em uma média de dezoito (18) mensagens por participante. O grupo de Aracati, formado por quatorze participantes, enviou, no total duzentas e cinquenta e oito (258) mensagens, entre posts e respostas, o que resulta em uma média de dezoito, quatro (18.4) mensagens por participante, bastante semelhante à de Caucaia. Podemos inferir desses resultados que, em termos de quantidade, ambos os fóruns tiveram a mesma frequência de participação por participante, apesar da diferença numérica na participação entre os tutores TC (Caucaia) e TA (Aracati).

Para a análise da interação interpessoal nos fóruns de discussão, selecionei os threads que continham um número maior de mensagens do que a média identificada entre os dois fóruns (3,5), ou seja, quatro ou mais mensagens no total, incluindo o post inicial e suas respostas. De um total de cento e trinta e um (131) posts com respostas, a amostra construída para a análise dos dados, apresentados a seguir, constituiu em um total de cinquenta e nove threads formados por quatro mensagens ou mais em cada, sendo vinte threads dos fóruns de Aracati, e trinta e nove threads dos fóruns de Caucaia. O total de mensagens nos threads selecionadas para análise foi de trezentas e quarenta e

seis (346), sendo cento e treze (113) mensagens distribuídas nos vinte threads dos fóruns em Aracati, e duzentas e trinta e três (233) mensagens distribuídas nos fóruns em Caucaia. A tabela a seguir resume a amostra de dados que formaram o corpus de análise:

Tabela 10: Resumo da amostra de dados em forma numérica.

Grupo	Número de posts com respostas (threads)	Número de threads com mais de 4 mensagens	Número de mensagens nos threads selecionados
Caucaia	77	39	233
Aracati	54	20	113
Total	131	59	346

Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo descrito procedimentos específicos da construção dos dados para a análise, trago a seguir as propostas de discussão e os tópicos das conversas.

3.2.2. Propostas de atividades para os fóruns

Para cada uma das aulas propostas no material da disciplina Inglês V-B: Compreensão e Produção Escrita, era pré-estabelecida uma atividade de fórum de discussão. Ambos os grupos, Caucaia e Aracati, realizaram cinco fóruns de discussão no mesmo período e com os mesmos propósitos. As propostas para a discussão nos fóruns para cada aula foram as seguintes:

Quadro 11: Propostas dos fóruns de discussão.

<p>Fórum Aula 1 (01/03/2013 – 24/03/2013): Procure por outras definições para a palavra “<i>argument</i>” e/ou tente escrever sua própria definição. Poste no fórum e discuta com seus colegas qual é a melhor definição para a palavra “<i>argument</i>” encontrada e/ou construída e importância dela para o curso. Tente encontrar textos de diferentes gêneros, na mídia contemporânea (online ou impressa, tais como jornais, revistas, blogs) para ilustrar a sua definição. Comente as contribuições dos seus colegas!</p>
<p>Fórum Aula 2 (25/03/2013 – 07/04/2013): Procure por definições para a palavra “<i>review</i>” e/ou tente construir a sua própria definição. Poste no fórum e discuta com seus colegas sobre a melhor definição para a palavra “<i>review</i>” encontrada e/ou construída e qual a sua importância para este curso. Tente encontrar exemplos de textos de diferentes gêneros na mídia contemporânea (online ou impressa, tais como jornais, revistas ou blogs) para ilustrar a sua definição. Comente as contribuições dos seus colegas!</p>
<p>Fórum Aula 3 (08/04/2013 – 21/04/2013): Para este fórum você deve tomar como base para as suas considerações o material estudado na lição, assim como outras fontes de informação que você encontrar para responder as seguintes questões: - Como os parágrafos são organizados em diferentes gêneros textuais? - Traga exemplos de textos de diferentes gêneros explicando a organização dos parágrafos. Comente as contribuições dos seus colegas.</p>
<p>Fórum Aula 4 (21/04/2013 – 05/05/2013): Clique aqui para ler sobre Estratégias de Escrita, especialmente entre as páginas 7 a 13, que são sobre: -escrever uma primeira versão -revisar -editar -revisão final</p>

<p>-revisão por pares -uso de editores de texto</p> <p>Depois de ler o material, discuta no fórum com seus colegas e tutor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que os escritores devem levar em consideração quando escrevem? 2. Qual a importância de escrever uma primeira versão e revisá-la? 3. Quais atividades os escritores fazem quando editam suas versões finais? 4. Quais os benefícios da revisão em pares? 5. Quais os benefícios do uso de editores de texto?
<p>Fórum Aula 5 (06/05/2013 – 22/05/2013):</p> <p>Depois de ler o material desta aula e pesquisar mais informações em outras fontes, discuta no fórum as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é um relatório? 2. Quais são os objetivos de um relatório? 3. Quais tipos de relatórios você pode encontrar em diferentes ambientes de trabalho ou estudo? 4. Quais são algumas características genéricas dos relatórios? <p>Não se esqueça de mencionar as fontes de sua pesquisa e reconhecer os autores dos materiais por meio de citações e referências. Não se esqueça de colaborar com os seus colegas. Bom trabalho!</p>

Fonte: Material disponível no ambiente Solar (<http://www.solar.virtual.ufc.br>); Língua Inglesa I-B: Compreensão e Produção Escrita. Minha tradução.

Essas propostas para os fóruns de discussão eram previstas no material didático de cada aula como atividades articuladas com os conteúdos propostos e os objetivos das aulas. Isso significa que o professor-tutor não tinha domínio para alterá-las durante a oferta da disciplina. A estrutura textual das propostas cumpria as seguintes funções comunicativas, conforme a moldura apresentada no capítulo teórico (quadro 6) elaborada a partir de McCarthy (1991):

- **contextualização do tópico da conversa:** como “*arguments*” (fórum aula 1), ou “*review*” (fórum aula 2), algumas vezes incluindo sugestão de leitura de material digital disponível no AVA, possíveis de serem acessados por meio de hiperlinks (fórum aula 4), direcionamentos para o lugar em que o aluno poderia encontrar o material no ambiente virtual (fóruns aulas 3 e 5), ou mesmo encorajando os alunos a buscarem outras fontes de materiais sobre o tópico proposto (fóruns aulas 1, 2, 3 e 5).

- **pedido direto de ação:** (i) ler material de apoio ou pesquisar em outras fontes sobre o tópico sugerido para a conversa; (ii) pesquisar e trazer para o fórum exemplos que ilustrassem as contribuições, como no fórum aula 1: “Tente encontrar exemplos de um gênero de texto, nas mídias de notícias contemporâneas (jornais impressos ou online, revistas, *blogs* etc.), para ilustrar sua definição no número 1”; (iii) mencionar a fonte pesquisada (fórum aula 5); (iv) comentar as contribuições de outros colegas (fóruns aulas 1 e 2: “Comente as contribuições de seus colegas!”; fórum aula 5: “E não se esqueça de colaborar com os seus colegas também”).

- **pedido direto ou indireto de informação:** pergunta ou lista de perguntas (diretas ou indiretas) sobre o tópico da conversa. As perguntas eram abertas e, de certa

forma, autênticas, no sentido de que não era possível prever as respostas que os alunos trariam. Nos fóruns aulas 1 e 2, por exemplo, o pedido indireto de informação está contido em um pedido de ação: “Poste isso no fórum e discuta com seus colegas a melhor definição para a palavra “*argument*” encontrada e/ou construída e a sua importância para este curso”. Já nos demais fóruns, uma ou mais de uma pergunta direta de informação delimitam o tópico da conversa a ser construída: “Como os parágrafos estão organizados nos gêneros de texto diferentes?” (fórum aula 3, por exemplo).

Os cinco fóruns correspondentes a cada uma das cinco aulas tiveram duração igual ao período previsto para cada aula, abrindo na primeira hora do dia de início da aula e fechando à meia noite do dia final da aula. Isso significa que, após o seu encerramento, o fórum ficava bloqueado para envio de novas mensagens, mas permanecia disponível para que os alunos pudessem acessá-lo para consulta dos registros escritos das discussões realizadas.

3.2.3. Trajetórias, *affordances* e restrições nos fóruns

Similar às conversas dos chats, que se davam de maneira linear pela troca constante de turnos entre alunos e tutor, os fóruns de discussão, apesar de caracterizados por outras medidas de tempo, devido à sua assincronicidade, também mostraram uma trajetória linear. A flexibilidade no tempo da interação assíncrona permitiu a seguinte dinâmica representada na tabela 11, que mostra a distribuição das mensagens ao longo do tempo em que cada fórum estava aberto:

Tabela 11: Cronologia da participação nos fóruns Aracati.

Fórum Aula 1			Fórum Aula 2			Fórum Aula 3			Fórum Aula 4			Fórum Aula 5		
Data	M.E.	PsR	Data	M.E.	PsR	Data	M.E.	PsR	Data	M.E.	PsR	Data	M.E.	PsR
01/03														
02/03														
03/03														
04/03														
05/03	1													
06/03														
07/03														
08/03												06/05		
09/03	1											07/05		
10/03	6	1							21/04			08/05		
11/03	3		25/03	7	1	08/04			22/04	6	2	09/05		
12/03			26/03	1		09/04			23/04			10/05		
13/03			27/03	7		10/04			24/04	2	1	11/05	2	1
14/03	1		28/03			11/04	1		25/04			12/05	2	
15/03	6	1	29/03			12/04	4	2	26/04	3		13/05		
16/03	3	1	30/03	1	1	13/04			27/04	3		14/05	7	1
17/03	3	1	31/03	1	1	14/04	9		28/04	5		15/05	5	3
18/03	5		01/04	3	2	15/04	1	1	29/04			16/05		
19/03	1		02/04	8	1	16/04	8	2	30/04	2	2	17/05	4	
20/03	7	1	03/04			17/04			01/05	1		18/05	2	
21/03	12	2	04/04	7		18/04	5		02/05	7		19/05	4	
22/03	2		05/04			19/04	4		03/05			20/05		

23/03	4	1	06/04	11	3	20/04	13	3	04/05	7	3	21/05	10	2
24/03	7	3	07/04	1	1	21/04	1		05/05	17	11	22/05	14	7
Total	62	11	Total	47	10	Total	46	8	Total	53	19	Total	50	14

Fonte: Elaborada pela autora.

A data de abertura de cada fórum aparece listada no topo de cada coluna. Nessa leitura, o fórum aula 1 iniciou no dia 01/03 e terminou no dia 24/03. “M.E.” refere-se ao número de mensagens enviadas naquele dia e “PsR” refere-se ao número de posts que não obtiveram respostas, dentro do número de mensagens enviadas. Então, por exemplo, do dia 10/03 da aula 1, de seis mensagens enviadas, uma foi um post sem resposta. Julgo relevante salientar essa informação pelo fato de que a ocorrência do número de posts sem respostas foi predominantemente maior nos últimos dois dias em todos os fóruns dos dois grupos (Aracati, tabela 11 anterior, e Caucaia, tabela 12 a seguir).

Outro aspecto que merece menção é a duração mais extensa do primeiro fórum em comparação com os demais. Isso pode ser explicado por tratar-se do primeiro fórum da disciplina, aberto logo no início do semestre letivo. Nesse período, é comum que alguns alunos estivessem em procedimento de matrícula, ajuste de matrícula, permissão de acesso ao ambiente virtual com login e senha, e adaptação ao semestre letivo: dinâmica característica do início do ano letivo em variados contextos. Tendo isso em mente, é comum também nesse contexto que a duração do primeiro fórum seja maior para garantir a participação dos alunos, principalmente os que ingressam na disciplina com algum período de atraso pelas razões mencionadas.

O tempo maior referente ao fórum aula 1 também impactou a frequência dos participantes nos fóruns. Em Aracati (tabela 11), a primeira mensagem foi enviada no dia 05/03, quatro dias após sua abertura, e as demais a partir do dia 09/03, oito dias após sua abertura, quando o fórum ganhou vida até o seu fechamento, totalizando sessenta e duas mensagens. O tempo maior também pode explicar o número superior de mensagens no primeiro fórum em comparação com os demais. A seguir (tabela 12), o primeiro fórum de Caucaia recebeu cento e seis mensagens com apenas cinco posts não respondidos:

Tabela 12: Cronologia da participação nos fóruns Caucaia.

Fórum Aula 1			Fórum Aula 2			Fórum Aula 3			Fórum Aula 4			Fórum Aula 5		
Data	M.E.	PsR	Data	M.E.	PsR	Data	M.E.	PsR	Data	M.E.	PsR	Data	M.E.	PsR
01/03														
02/03														
03/03														
04/03	1	1												
05/03														
06/03	3													
07/03	7													
08/03	4											06/05		

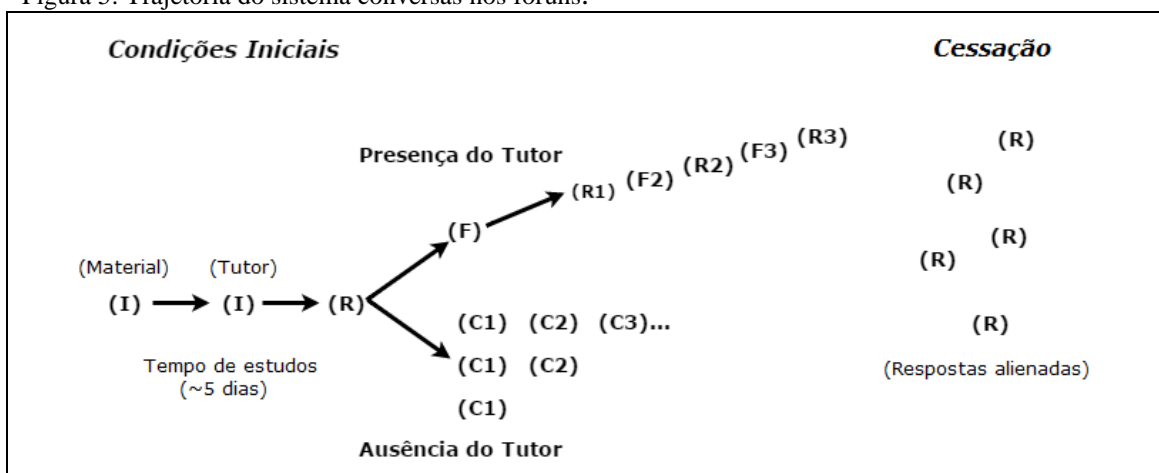
09/03	9											07/05		
10/03	5								21/04			08/05		
11/03	6		25/03			08/04			22/04			09/05		
12/03	5		26/03			09/04			23/04			10/05		
13/03	5		27/03			10/04			24/04			11/05	4	
14/03	4		28/03			11/04			25/04			12/05		
15/03			29/03			12/04	1		26/04			13/05	2	1
16/03	2		30/03	1	1	13/04	2		27/04	4		14/05	1	
17/03			31/03	1		14/04	1		28/04	2		15/05		
18/03	13		01/04	1		15/04	5		29/04	3	1	16/05	1	
19/03	4		02/04	2		16/04	7		30/04	1		17/05		
20/03			03/04	5		17/04			01/05	5		18/05	3	1
21/03	11		04/04	6		18/04	2		02/05	1		19/05	3	2
22/03	3		05/04	7		19/04	1		03/05	3		20/05	5	3
23/03	4		06/04	7	2	20/04	22		04/05	18		21/05	11	1
24/03	20	4	07/04	14	5	21/04	28	4	05/05	50	4	22/05	25	8
Total	106	5	Total	44	8	Total	69	4	Total	87	5	Total	55	16

Fonte: Elaborada pela autora.

Em geral, percebemos que tanto os alunos quanto os tutores demoravam alguns dias para iniciar o envio de mensagens aos fóruns desde a sua abertura, em média cinco dias. Retomando as instruções para cada fórum listadas anteriormente, uma das funções comunicativas que as propostas para a discussão cumpriam era pedir ao aluno a ação de leitura de algum material recomendado como forma de preparação para a discussão, o que justifica algum período inicial de silêncio nos fóruns enquanto os alunos estudavam os materiais recomendados e realizavam pesquisa sobre o tópico proposto para a conversa antes de enviarem qualquer mensagem ao fórum.

A figura 5 ilustra a trajetória das interações nos fóruns conforme as informações descritas anteriormente e na análise que trago mais adiante:

Figura 5: Trajetória do sistema conversas nos fóruns.



Fonte: Elaborada pela autora

Lendo a imagem da esquerda para a direita, conta-se como condição inicial primordial a abertura do fórum no sistema conforme o dia programado. Nesse

momento, todos os participantes do ambiente já tinham acesso às perguntas iniciais (I) propostas para a discussão no fórum, pois estas estavam contidas no material digital disponibilizado no ambiente virtual. Porém, era após cerca de cinco dias que a interação verbal iniciava-se no fórum, depois de um período de silêncio provavelmente destinado ao estudo do material e à elaboração das respostas (R). O tutor era normalmente o primeiro interagente a enviar mensagens, dando as boas vindas e repetindo as perguntas de iniciação do material (I). Assim, os alunos começam a postar as suas respostas. A trajetória da interação foi atraída para a sequência I-R-F com a presença do tutor enviando feedback às respostas dos alunos. Isso atraiu o sistema para uma trajetória mais linear de perguntas e respostas.

Nos casos em que o tutor não enviou feedback para as respostas dos alunos, foi possível observar uma interação mais horizontal, em que os alunos se engajavam enviando comentários sobre as respostas uns dos outros, mas que não formavam um par adjacente de perguntas e respostas, por isso foi mais horizontal. A cessação do sistema se dava pelo fechamento do fórum em uma data pré-estabelecida e conhecida pelos interagentes. Nessa fase, o sistema mostrava dispersão e caos. Os alunos enviavam mensagens com respostas incompletas e que, muitas vezes, não eram endereçadas aos demais interagentes e não especificavam a qual subtópico da discussão se referiam. Considerei estas mensagens “intempestivas”, no sentido de que estavam desconectadas das conversas, repetindo conteúdos já discutidos nos dias anteriores, e que permaneciam isoladas, sem feedback do tutor ou algum comentário dos colegas, apesar de estarem, de uma forma ou de outra, buscando responder as questões iniciais propostas para a discussão no fórum.

A seguir, passo à análise dos threads em cada momento da trajetória da interação nos fóruns identificando e analisando as restrições e os *affordances* que favoreceram o engajamento dos interagentes na conversa.

3.2.3.1. As condições iniciais do sistema

Das condições iniciais, conforme já mencionado anteriormente, cada fórum era aberto no AVA na primeira hora do dia previsto para início da aula referente. A proposta da atividade era acessível a todos os participantes da disciplina no material digital disponibilizado no ambiente virtual, e que também podia ser impresso em formato pdf. A figura 6 ilustra a forma como aparecia a proposta para discussão para o

fórum no material. Vemos que a página traz como título “*Topic 01: Defining Review*” (que pode ser traduzido por: Tópico 01: Definindo ‘review’). Logo a seguir, há um hiperlink para outro material relacionado a resenhas de livros (“clique aqui para saber mais sobre resenha de livro”), seguido de um texto multimodal com imagens e definições variadas para o termo “*review*”. A seta ao lado esquerdo indica a localização da proposta para discussão no fórum da aula correspondente (aula 2). Há também um ícone que informa ao aluno sobre como deve entender aquela parte do texto do material: se leitura de apoio, se proposta de fórum, se uma atividade prática, como a que segue a proposta do fórum a seguir:

Figura 6: Display do material da disciplina Língua inglesa V-B: compreensão e produção escrita no ambiente Solar.

The screenshot displays a virtual classroom interface. At the top, there is a navigation bar with the text "Curso > Módulo > Aula" on the left and "Professor: andrea" on the right. Below this, a blue header bar contains the title "TOPIC 01: DEFINING REVIEW" and "Aula 2 de 5". The main content area features a central graphic with the word "Review" in blue. Surrounding it are several green boxes containing definitions: "An inspection or examination for the purpose of evaluation", "A periodical devoted to articles and essays on current affairs, literature, or art", "A reexamination or reconsideration", "An inspection or examination for the purpose of evaluation", "A report or essay giving a critical estimate of a work or performance", and "A retrospective view or survey". There are also images of a person reading, a person at a desk, and musical notes. Below the graphic is a "Forum" section with a blue arrow pointing to it, containing three numbered instructions. At the bottom, there is a "PRACTICE" section titled "A Film Review".

Fonte: Solar (<http://www.solar.virtual.ufc.br>); Língua Inglesa I-B: Compreensão e Produção Escrita.

Todos os participantes da disciplina poderiam ter acesso a essas propostas de atividade para os fóruns antes mesmo de os fóruns estarem abertos no sistema. Sendo assim, os alunos poderiam iniciar a discussão sem precisar aguardar as instruções ou comandos do professor-tutor, e algumas vezes o fizeram, principalmente em Aracati, onde o tutor era mais ausente do que em Caucaia. Quando os alunos faziam isso, seus

comportamentos comunicativos eram os mesmos: enviavam um post respondendo à iniciação trazida nas propostas do material (I-R) e comentavam (C) os posts dos colegas, conforme as propostas solicitavam (quadro 11 anterior - funções comunicativas das propostas).

É possível afirmar também que as condições iniciais do sistema apresentavam-se de certa maneira bastante rígidas, já que a proposta de discussão, que era retomada pelo movimento de iniciação do tutor, era bem estabelecida e não muito vulnerável a negociações entre os interagentes. Também não era tão vulnerável às restrições tecnológicas, como nos chats. Devido à natureza assíncrona, os fóruns apresentaram *affordances* variados flexibilizavam tempos e espaços para a leitura, a reflexão, o planejamento, a edição e o envio de mensagens nos fóruns.

A partir da abertura do fórum no sistema, todos os interagentes tinham livre acesso para enviar mensagens. Conforme novos posts eram enviados ao fórum, estes tomavam o espaço da página inicial, enquanto que os posts mais antigos iam migrando para baixo. A página inicial da interface do fórum mostrava sempre os posts mais recentes no início da página e os mais remotos sequencialmente a seguir ou nas páginas seguintes, semelhante a uma timeline em rede social. No entanto, qualquer um dos posts, dos mais recentes na primeira página, aos mais antigos que passavam para as páginas seguintes, poderiam receber respostas em qualquer momento enquanto o fórum estivesse aberto. As respostas enviadas aos posts ficavam organizadas em forma de threads, endentadas conforme o direcionamento, ou seja, endentadas na mensagem à qual se direcionavam como resposta, conforme ilustra o thread a seguir:

Excerto 23: Fórum Aula 1 – Thread 1 – Aracati

TA	05/03/2013 00:02	
	<p>Hi, everyone. I hope to see you all constantly at this space. It's important our interaction since the beginning and not only in the last days. Below I rewrote our task in this forum.</p> <p>Remember that is is essential not only to bring a definition , but to coment it. See you.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Look for other definitions for the word “argument” and/or try to write down your own definition. Post it in the Forum and discuss with your friends the best definition for the word “argument” found and/or built and its importance in this course. • 2. Try to find different text genre, in the contemporary news media (online or print newspapers and magazines, blogs, etc.) to illustrate your definition in #1 as examples. 	

<ul style="list-style-type: none"> • 3. Comment your classmates' contributions. 	
SA5	14/03/2013 11:19
The argument is that the writer makes to convince the reader to believe in your idea.	
SA1	21/03/2013 07:42
<p>This is my part I... PART I Students often wonder whether it's worth going to Britain to study English I would say it depends on depends on the effort of assimilation and the acquisition of a new language of each, as we all know. Some students whether to deport to other places with other types of language and culture merely different from their region. Others, however. Follow to the letter and embark on this adventure, intros him as a giant English language layer and make it his newest home. All in all learning is important the variation of environments, a richer and more diverse learning or the student can grow and develop socially.</p>	
SA2	21/03/2013 22:49
<p>I have a question for everyone.</p> <p>What about beliefs? The arguments works?</p>	
SA4	23/03/2013 10:57
<p>Lu, I think arguments are defenses of point of view what the person believes. So there may be people who believe and people who do not believe in beliefs. And the point of view of each one is going to persuade the reader or listener. Yes I can give arguments that will prove what I believe to be true.</p>	

O post inicial do thread do excerto 23 foi também o primeiro post no Fórum aula 1 - Aracati, enviado pelo tutor TA quatro dias após a abertura do fórum no ambiente virtual. Vemos em TA a primeira postagem no fórum: após um movimento de abertura da mensagem (“Olá a todos,”), traz um texto que cumpre funções de instrução, motivação e delimitação do tópico da conversa. Cumpre também rotinas de fechamento da mensagem (“Vejo vocês”). Logo após, cola na interface uma cópia do texto das instruções da atividade para esse fórum encontradas no material didático. Dois alunos respondem ao post do professor durante os dias seguintes: SA5 nove dias após TA e SA2 onze dias após TA. SA5 recebe uma resposta de SA1 sete dias após SA5, a quem SA1 direciona sua resposta. E SA2 recebe uma resposta de SA4 dois dias após SA2, a quem SA4 direciona sua resposta.

Apesar do tempo considerável entre uma resposta e outra, as conversas nos threads são bastante dialógicas e, sem a informação do tempo na postagem de cada uma

das mensagens, alguém poderia até dizer que a conversa aconteceu quase que sincronicamente. Encontramos aberturas e fechamentos das conversas como um jogo de espelho, pares adjacentes de cumprimentos, pedidos de desculpas, e pares de perguntas e respostas em sequências discursivas bastante típicas do discurso escolar, como o I-R, seguidas muitas vezes de feedback do tutor (F). Isso foi o que me permitiu analisar threads nos fóruns da mesma maneira que fiz nos chats.

A seguir (excerto 24) vemos o post inicial no fórum aula 1 da tutora do grupo Caucaia (TC), cumprindo as mesmas funções comunicativas encontradas em TA anteriormente, ou seja, estabelecendo o tópico de discussão da conversa, saudando aos alunos com boas vindas e convidando-os e motivando-os para a discussão:

Excerto 24: Fórum Aula 1 – Post 1 – Caucaia.

TC	04/03/2013 22:28	
	<p>Dear all,</p> <p>I invite all of you to talk a little bit about a subject which is very important here, I mean, the argument itself. Have you ever heard about it? I'm quite sure you have. So, after reading class 1, look for other definitions for the term "argument" and try to write down your own ideas about what the word means, right?</p> <p>I'll be waiting for you!</p> <p>=)</p>	

Na estrutura textual do post, vemos que a abertura traz uma saudação de TC endereçada a todos os alunos (“Queridos,”). Ela se posiciona no texto como agente motivador e responsável por iniciar a discussão (“Eu convido a todos vocês”), realiza um pedido indireto de ação (“para conversar um pouco sobre”), determina o tópico da conversa (“*argument*”), justifica a delimitação do tópico com uma breve contextualização (“um assunto que é muito importante aqui”). Após uma pergunta de informação conhecida, ou pseudo-pergunta (“Vocês já ouviram falar sobre isso? Eu tenho certeza que sim”), que serve para acionar a memória e a atenção dos alunos para o foco em conjunto no tópico da conversa, ou seja, a intersubjetividade. TC realiza um pedido indireto de ação (“depois de ler a aula 1”³⁹) e, logo a seguir, mais um pedido direto de ação (“procure por outras definições para o termo ‘*argument*’ e tente escrever

³⁹ O termo “aula 1” era amplamente utilizado como uma forma reduzida para se referir ao “material da aula 1”, assim aula 2, aula 3 etc., referiam-se muitas vezes ao material das aulas respectivas.

suas próprias ideias sobre o que o termo significa”) em que está embutido um pedido de informação, (“o que significa o termo ‘*argument*?’”). TC finaliza o corpo da mensagem com um pedido de concordância (“certo?”) e lança mão do fechamento da mensagem com saudações motivadoras marcadas com efeito da pontuação exclamativa e emoticon de sorriso (“Estarei esperando por vocês! =)”).

A comportamento comunicativo da tutora é bastante amistoso, possível de ser identificado pelas pistas da CMC, principalmente na abertura e fechamento da mensagem (pontuação e emoticons). Apesar da linguagem apelativa com pedidos de ação e informação, TC utiliza recursos de proteção da face do aluno por meio de pedidos indiretos na forma de convites, ou embutidos em outros pedidos. Além disso, a intersubjetividade e o foco de atenção do aluno para um tópico de discussão são acionados pela marcação da presença dos interagentes com os pronomes pessoais “*I*” e “*you*”, pedidos de concordância e a pergunta retórica com função motivadora de ativar a atenção sobre o tópico da conversa.

Esse esforço observado no excerto 24 de Caucaia também pode ser observado na mensagem do tutor de Aracati, no excerto 23 trazido anteriormente. Antes de listar as questões copiadas da proposta do material da aula para o fórum, TA traz uma rotina de abertura da mensagem saudando a todos os alunos (“Oi pessoal”), motivando participação no espaço de discussão (“Eu espero ver vocês todos constantemente aqui neste espaço”), marcando sua presença e convocando a presença do aluno pelo uso dos pronomes pessoais “eu”, “você” e “nosso”, realizando pedidos indiretos de ação como forma de proteger a face dos alunos (“É importante a nossa interação desde o começo e não somente nos últimos dias”), determinando o tópico da conversa (“a seguir eu reescrevo a nossa tarefa para este fórum”), ativando a memória do aluno e canalizando o foco de atenção para as ações e informações pedidas (“Lembre-se de que é essencial não somente trazer uma definição, mas também comentá-la”).

Por fim, antes de listar as perguntas copiadas do material, TA fecha sua mensagem com saudações (“Até logo”). O comportamento comunicativo do tutor TA era muito engajado pela marcação da presença no ambiente, mas nem tanto com as pistas da CMC, em comparação com TC. Vemos que TA não sinaliza muitas pistas afetivas com efeitos de pontuação, letras maiúsculas, negrito ou itálico, cores ou emoticons. Já foi muito pesquisado que o uso das pistas CMC, principalmente emoticons e pontuação repetida, é muito mais recorrente entre mulheres, o que leva à

uma questão de escolhas por fatores sociais de gênero (HERRING & ZELENKAUSKAITE, 2009; KALMAN & GERGLE, 2010). Isso pode justificar a diferença nos comportamentos de TA (tutor) e TC (tutora). Isso não justifica, no entanto, o fato de TA ter apresentado uma frequência bastante inferior a TC na participação nos fóruns. Discutirei mais sobre isso ao longo desta análise.

Apesar das diferenças, vemos que ambos os tutores se esforçam com estratégias de polidez tais como atos de fala indiretos, pistas da CMC como emoticons e pontuação exclamativa (principalmente TC), marcação da presença dos interagentes etc. pode ser justificado pela imposição pré-estabelecida de um tópico rígido de discussão por meio de pergunta bem estabelecidas relacionadas aos conteúdos das aulas. Além disso, é visível na ação comunicativa dos tutores a projeção de um footing de motivador da interação.

A restrição do ambiente revelada na obrigatoriedade de participação em que os interagentes não têm opção de escolha sobre o tópico da conversa foi minimizada pela cronêmica: a flexibilidade do tempo (*affordance* ambiental) permitiu aos interagentes tempo para leitura dos materiais disponibilizados no ambiente (*affordances* tecnológicos) e produção de suas respostas. O tempo foi *affordance* saliente nas condições iniciais, que compensou quaisquer outras restrições externas que pudessem ter influenciado em algum momento, mas que não é visível nos dados, tais como problemas técnicos ou tecnológicos.

Vemos que a assincronicidade permitiu uma flexibilidade de tempo aparentemente adequada para estudo e produção das mensagens. As condições iniciais permitiram um período silencioso no início dos fóruns em que, provavelmente, todos os participantes se preparavam para a discussão e impediu o sistema de se apresentar vulnerável às restrições tecnológicas, como acontecia com os chats. A seguir, descrevo e analiso o atrator I-R-F nos fóruns.

3.2.3.2. O atrator I-R-F

Logo após a abertura do fórum, dadas as condições iniciais descritas anteriormente, dois tipos de comportamentos comunicativos puderam ser observados de acordo com o papel de cada participante, professor-tutor ou aluno. No caso do tutor, sua primeira participação no fórum foi considerada Iniciação (I), já que as funções

comunicativas cumpriam o pedido de ação e de informação para os alunos, delimitando o tópico e iniciando a conversa, conforme discutido e exemplificado anteriormente.

No caso dos alunos, a participação se realizava com a função comunicativa de responder às instruções e pergunta(s) do professor-tutor em I, que, por sua vez, retomavam as questões para discussão propostas no material. Por isso, a sequência discursiva que inicialmente atraía as trajetórias nos threads dos fóruns era do tipo I-R. Algumas das respostas dos alunos receberam feedback do tutor. Quando isso aconteceu, a sequência se construiu em I-R-F. Quando o feedback do tutor continha uma ou mais perguntas subsequentes, estas foram normalmente respondidas pelo mesmo aluno ratificado como respondente ou, em algumas vezes, por outro(s) aluno(s), formando a sequência I-R-F-R.

Nos trinta e nove threads analisados dos fóruns do grupo Caucaia que totalizaram duzentas e trinta e três (233) mensagens, a partir da mensagem da tutora caracterizada como iniciação (I), quarenta e cinco mensagens foram enviadas pelos alunos como primeira resposta (R). Dessas quarenta e cinco respostas, vinte e três delas receberam feedback da tutora (F). Dessas vinte e três mensagens feedback, apenas duas não continham perguntas subsequentes de ação ou de informação (Fórum 4 - threads 6 e 13), as demais vinte e uma mensagens feedback da tutora pediam ao aluno para adicionar mais informações ou realizar novas ações (foco numa ação posterior), ou para retomar algum aspecto da mensagem anterior enviada pelo aluno (foco na ação anterior –*recast*). A partir das mensagens feedback da tutora (F), dezenove mensagens foram enviadas cumprindo a função de segunda resposta (R2) pelo mesmo aluno ratificado como respondente, e quatro mensagens cumpriram a função de resposta ao feedback do tutor (R2), mas enviadas por um outro aluno não ratificado diretamente pela professora-tutora como respondente. Dessas vinte e três mensagens no total enviadas pelos alunos como R2 para o F da tutora, nove receberam novo feedback do tutor (F2). Todas essas mensagens caracterizadas como F2 continham pedidos subsequentes de ação ou mais informação, o que motivou oito novas respostas (R3) enviadas pelo mesmo aluno ratificado como respondente. A tabela 13 ilustra a sequência discursiva que atraía as trajetórias interativas dos fóruns, principalmente nas primeiras mensagens dos threads:

Tabela 13: Sequência I-R-F nos fóruns de Caucaia.

Movimento na sequência discursiva	I	R1	F1	R2	F2	R3
Número de mensagens	1	45	23	23 19 (aluno)	9	8

				ratificado como respondente 4 (outro aluno)		
--	--	--	--	---	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

O excerto 25 a seguir mostra como a participação da tutora no thread ajudava na construção de uma troca dialógica linear composta por pares adjacentes de perguntas e respostas. O aluno SC17 saúda a tutora e os colegas, na abertura de sua mensagem que inicia um novo thread no fórum. Logo a seguir, por meio de enunciados declarativos oferece a informação pedida em I, num movimento de R. O post de SC17 recebe feedback da tutora TC no dia seguinte (09/03/2013). As funções do feedback de TC cumprem saudar o aluno (“Olá, SC17!!”), com endereçamento pelo nome próprio. A seguir, TC avalia a resposta de SC17 (“você escreveu muitas informações juntas!!! Que coisa boa!”), comenta a informação fornecida por SC17 por meio de repetição (“você diz que um argumento é um ‘conjunto de declarações’ que estão conectadas...”) e lança perguntas subsequentes pedindo clarificação, checando a compreensão da informação e pedindo a re-elaboração da mensagem, em forma de *recast* (“eu poderia dizer que você está falando do próprio texto? O que você quer dizer com ‘se você quer um’? um o quê?”):

Excerto 25: Fórum Aula 1 – Thread 6 – Caucaia.

SC17	08/03/2013 16:59	
	<p>Hello teacher and classmates,</p> <p>An argument is a set of statements chained so that if you want one, we call a conclusion is supported by another or others, we call the premise or premises. An argument can only have one conclusion, but may have one or more assumptions. The most important difference between an argument and a reasoning is an argument that we intend to persuade anyone that the conclusion is true, whereas a reasoning just want to know if a certain conclusion follows or not a given set of statements.</p>	
TC	09/03/2013 23:39	
	<p>Hello, SC17!!</p> <p>You've written a lot of things together!!! Waht a nice thing! It means that we also have a lot to things to discuss about them! So let's start by the the beginning, right? Firstly, you say an argument is "a set of statements" that are connected... could I say you're talking about the text itself? What do you mean by "if you want one"? one what?</p>	
SC17	12/03/2013 15:16	
	<p>Sorry teacher, I was very tired in this day that I wrote this message and the text is a little mess, but I wanted to say that it is necessary that the conclusion be supported by the statements.</p>	

TC	18/03/2013 15:32	
	<p>ok... you mean that a conclusion must be supported by statements. That's ok! Now I'd like to ask you an example for what you've written here... let's do this: try to find an example of argument on the web... look for it on some sites, for example, and illustrate what you said, ok?</p> <p>=)</p>	
SC17	21/03/2013 18:37	
	<p>Ok Teacher, I found an example of argumentative text that is a film critic, actually I summarize a little bit.</p> <p>"The film Anna Karenina followed a different path, with a theatrical climate that off of faithful representation, making it an audiovisual piece unique. Obviously, well-articulated plot, dialogue and characters are deep heritage of literature. Issues such as treason and trial Interam also the complexity of the drama. But being an adaptation of a work so daring and classic in terms of language, Wright's film may fall into the same limbo of Les Misérables before the viewer, leaving no room for middle ground: love or hate."</p> <p>source: http://www.cineclick.com.br/criticas/ficha/filme/anna-karenina-2012/id/3155</p>	

Três dias após o feedback de TC, SC17 responde às perguntas da tutora (R2). Na abertura de sua mensagem, SC17 endereça-se a TC como “*teacher*” com pedido de desculpas e justificativa (“Desculpe professora, eu estava muito cansado nesse dia que eu escrevi essa mensagem e o texto está um pouco bagunçado”), reconhecendo que o texto ficou confuso. Novamente, SC17, por meio de enunciados declarativos, responde às perguntas de TC. Seis dias após a segunda resposta de SC17, TC envia novo feedback (F2) aceitando a resposta (“Ok...; está ok!”), comentando-a por meio de paráfrase (“você quer dizer que uma conclusão deve ser sustentada por declarações”), e lançando mais perguntas subsequentes, de maneira indireta (“Agora eu gostaria de pedir a você um exemplo para o que você escreveu aqui...”) e encerra a mensagem com pedido de concordância (“ok?”) e um emoticon de sorriso (“=)”). SC17, após três dias, envia nova resposta a TC (R3) em que atende aos seus pedidos. SC17 inicia sua mensagem novamente endereçando TC pela referência “*teacher*”, sinalizando que aceita o pedido (“ok”), e descrevendo o que encontrou como exemplo por meio de um enunciado declarativo (“Eu encontrei um exemplo de um texto argumentativo que é

uma crítica de filme, na verdade eu a resumi um pouco!”). A aluna SC17 traz como exemplo, então, um resumo de um texto encontrado sobre um filme, mencionando a fonte pesquisada. Para essa terceira resposta de SC17, TC ou outros alunos não enviaram mais comentários ou feedback.

Observa-se no thread do excerto 25 que, além das pistas da CMC, como a pontuação não-convencional e emoticons (principalmente nas mensagens de TC, que sinalizavam a sua afetividade e disposição para interagir), os alunos lançaram mão dos recursos do teclado e do ambiente para construir textos multimodais por meio de diferentes cores, fontes de tipos e tamanhos diferentes, usando itálico e negrito. Isso pode ser verificado em muitos threads dos fóruns que pareciam sinalizar um tipo de “assinatura” nas mensagens, que ajudava a construir suas identidades, já que projetavam footings visuais sobre escolhas de estilos. Outra maneira de entender a escolha dos estilos tipográficos de cores e fontes, pode ser uma “vestimenta”, ou seja, a maneira que os participantes se apresentavam no ambiente visualmente. Muitas vezes os participantes preferiam repetir o estilo de formatação escolhido, como fez a aluno SC17, e de acordo com o que já foi estudado por Araujo (2005a,b). Essas escolhas foram possíveis devido aos *affordances* tecnológicos disponíveis no fórum do AVA na forma de ferramentas de edição e parecem ter contribuído para a construção de um ambiente seguro e amistoso para a interação.

Ainda sobre a interação com materiais durante a interação em fóruns online, vale lembrar a pesquisa de Siqueira (2013) que apontava o favorecimento da assincronicidade para que os alunos pudessem pesquisar, estudar, e elaborar suas mensagens. A autora concluiu que era difícil tratar de maneira isolada a interação com o material da interação interpessoal nos fóruns e, com base em Moore (1989), sugeriu que a interação fosse pensada mais como uma tríade, conforme discutido anteriormente na fundamentação teórica. Isso parece ser válido para as interações aqui pesquisadas devido à presença e à referência constante a materiais.

No primeiro post do aluno SC17 que inicia o thread, vemos que ele busca responder a iniciação da tutora em um contínuo jogo discursivo de negociação de sentido (“Um *argument* é um conjunto de declarações”; “uma conclusão é suportada por um outro ou outros, que chamamos premissa ou premissas”; “a coisa mais importante entre um *argument* e um raciocínio é um *argument* que nós pretendemos persuadir alguém”; etc.). Esse tipo de representação foi retomada ao longo do thread pela tutora TC, por meio da relexicalização nas paráfrases do seu feedback (“você diz que um

argument é um conjunto de declarações que estão conectadas...”). Já discuti anteriormente que a relexicalização ao longo dos turnos proporciona a intersubjetividade e a sinalização de foco conjunto. Além disso, vemos a marcação da presença dos participantes na interação, por meio de endereçamento pelos nomes próprios, pelo uso dos pronomes “eu”, “você” e “nós”. As perguntas subsequentes da TC em seu feedback também cumprem uma função apelativa e ajudam a manter o foco em conjunto.

No grupo de Caucaia, devido à participação frequente de TC fornecendo feedback que continha perguntas subsequentes, as sequências discursivas se construíram em grande parte de maneira linear como I-R-F-R2-F2-R3. O quadro a seguir mostra as funções comunicativas encontradas nos enunciados que realizaram cada movimento dessa sequência discursiva I-R-F nas trajetórias dos fóruns de Caucaia. O número entre parênteses mostra o número de ocorrências de enunciados encontrados com essas funções comunicativas em cada movimento da sequência discursiva:

Quadro 12: Funções comunicativas nos movimentos da sequência I-R-F dos fóruns de Caucaia.

	Iniciação (I) Tutor	Resposta (R1) Aluno	Feedback (F1) Tutor	Resposta (R2) Aluno	Feedback (F2) Tutor	Resposta (R3) Aluno
Função comunicativa (número de ocorrências)	- contextualização do tópico de discussão (3) -instruções (1) -convite para a discussão (2) -pedido de informação (direto ou indireto) (3) -pedido de ação (direto ou indireto) (2)	-enunciados declarativos oferecendo a informação pedida (previsível ou imprevisível) (38) -enunciados subjetivos avaliando o tópico da conversa (“ <i>it’s difficult, in my opinion, I like it etc.</i> ”) (5) -justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (4) -passagens ou imagens copiadas de outros textos (4) -fonte da informação pesquisada/copiada (2)	-aceite/ concordância (“ <i>ok, yes, I agree with you etc.</i> ”) (4) -avaliação (“ <i>good, excellent, interesting etc.</i> ”) (14) -comentário (refraseamento, paráfrase, repetição, (12) adição de informação)(3) -justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (3) -perguntas subsequentes (<i>follow-up questions</i>): . pedido de elaboração, expansão ou adição de mais informações (foco para frente) (17) . <i>recast</i> /pedido de clarificação, checagem da informação, pedido de re-elaboração (foco para trás) (5) -pedido de ação (refazer): (4) -contextualização das perguntas (2)	-aceite/ concordância (“ <i>ok, yes, I agree with you etc.</i> ”) (6) - recusa/discordância a (“ <i>no, I am sorry but, I disagree with you etc.</i> ”) (1) -enunciados declarativos oferecendo a informação pedida (previsível ou imprevisível) (18) -enunciados subjetivos avaliando o tópico da conversa (“ <i>it’s difficult, in my opinion, I like it etc.</i> ”) (2) -justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (8) -passagens ou imagens copiadas de outros textos (1) -fonte da informação copiada/pesquisada (3) -pedidos de clarificação; pedidos para concordância; checagem da	-aceite/ concordância (“ <i>ok, yes, I agree with you etc.</i> ”) (4) -recusa/ discordância (“ <i>no, I am sorry but, I disagree with you etc.</i> ”) (1) -avaliação (“ <i>good, excellent, interesting etc.</i> ”) (6) -comentário (refraseamento, paráfrase, repetição, (4) justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (1) -perguntas subsequentes (<i>follow-up questions</i>): . pedido de elaboração, expansão ou adição de mais informações (foco para frente) (9) . <i>recast</i> /pedido de clarificação, checagem da informação, pedido de re-elaboração (foco para trás) (2) -contextualização	-aceite/ concordância (“ <i>ok, yes, I agree with you etc.</i> ”) (1) -enunciados declarativos oferecendo a informação pedida (previsível ou imprevisível) (10) -justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (3) -passagens ou imagens copiadas de outros textos (1) -fonte da informação copiada (1)

				informação (<i>confirmation checks</i>) (3) -pedido de desculpas (1)	das perguntas (5) -pedido de ação (refazer): (2) -pedido de informação (direto ou indireto) (1)	
--	--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Vemos no quadro que a maior ocorrência foi de enunciados declarativos oferecendo a informação pedida no movimento de resposta (R1, R2 e R3) do aluno, e no feedback do tutor observamos a alta ocorrência de menções avaliativas como “*very good, excellent*” seguida de perguntas subsequentes, principalmente os pedidos de elaboração, expansão e adição de mais informações (F1 e F2).

Em Aracati, a participação de TA foi menos frequente do que a de TC. Ainda assim, a sequência I-R-F atraiu a trajetória da interação. Nos vinte threads de Aracati analisados, que totalizaram cento e treze (113) mensagens, a partir da mensagem do tutor caracterizada como iniciação (I), trinta e sete mensagens foram enviadas pelos alunos como primeira resposta (R). Dessas trinta e sete respostas, sete delas receberam feedback do tutor (F). Dessas sete mensagens feedback, apenas uma continha perguntas subsequente.

Ao contrário da participação da tutora de Caucaia (TC), o tutor de Aracati (TA) solicitou apenas uma vez em seu feedback ao aluno para adicionar mais informações ou realizar novas ações (foco numa ação posterior) (Fórum 1 - thread 2). As demais seis mensagens feedback do tutor apenas cumpriam a função comunicativa de avaliar e justificar sua avaliação. A partir do feedback do tutor (F), três novas mensagens foram enviadas cumprindo a função de resposta (R2) pelo aluno endereçado, e três mensagens cumpriram a função de resposta ao feedback do tutor (R2), mas enviadas por um outro aluno não ratificado diretamente pelo tutor como respondente. Dessas seis mensagens no total enviadas pelos alunos como R2 para o F1 do tutor, nenhuma recebeu novo feedback do tutor (F2). A tabela a seguir resume essa sequência discursiva que atraiu as trajetórias interativas do fórum de Aracati :

Tabela 14: Sequência I-R-F nos fóruns de Aracati.

Movimento na sequência discursiva	I	R1	F1	R2	F2	R3
Número de mensagens	1	37	7	6 3 (aluno ratificado como respondente) 3 (outro aluno)	0	0

Fonte: Elaborada pela autora.

O excerto a seguir ilustra a sequência I-R-F típica encontrada nos fóruns de Aracati. SA13 envia um novo post ao fórum para responder (R) a iniciação do tutor (I). SA13 cumpre rotinas de abertura e fechamento da mensagem, cumprimenta os colegas de modo geral, sinalizando entusiasmo (“Olá todos!”) e despede-se de modo amistoso e afetuoso (“beijos”), o que implica a sua proximidade do grupo. Além disso, SA13 escolhe cores e fontes diferenciadas para compor a sua mensagem e deixa a sua assinatura ao final. Apesar das fontes e cores diferenciadas e as rotinas de abertura e fechamento das mensagens, o corpo do texto da resposta é bastante formal: a escolha lexical é técnica (“*expository essay; brainstorming; topic; researching; introduction; paragraph; organization*” etc.). Traz também uma lista prescritiva para a organização de um ensaio. Isso se explica pela restrição contextual do fórum de caráter obrigatório por ser avaliativo e que, portanto, demanda do aluno uma qualidade maior na sua participação verbal, tendo consciência de que está sendo avaliado por isso, e pelos *affordances* ambientais como o tempo, que permitia a elaboração de respostas mais complexas e pesquisa no material das aulas.

O caráter dialógico das discussões nos fóruns permitia, dessa maneira, um hibridismo maior em comparação com o chat entre as possibilidades de se compensar as pistas da interação face a face por meio das pistas da CMC escrita e rotinas de cumprimentos e saudações, ao mesmo tempo em que demandava a formalidade do texto acadêmico bastante ancorado no conteúdo disponibilizado no material das aulas, como mostra o excerto 26:

Excerto 26: Fórum Aula 3 – Thread 8 – Aracati

SA13	14/04/2013 15:13	
	<p><i>Hi everyone!</i></p> <p><i>When writing an expository essay organization is essential. After brainstorming, selecting a topic, and researching the first draft can begin. All expository essays must have an introduction. The first paragraph, also known as the introductory paragraph, gives readers an overview of what they will be reading about without going into too much detail. The introductory paragraph should also hint at the organization of the essay. There are four traditional ways to organize an expository essay:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><i>Chronological organization: a chronological organization is one that is organized by time.</i><i>Hierarchical organization: organized in order of importance</i><i>Logical organization: paragraphs organized in order of cause and effect.</i>	

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Spatial organization:the paragraphs organized in order of appearances.</i> <p>Kisses,</p> <p>SA13</p>
TA	14/04/2013 23:08
	Very well done. I;vn what kind of texts can we use the different types of organization? Or can we use them in any kind of text?
SA12	18/04/2013 18:05
	<p>Hello, TA!</p> <p>I believe that, if our objetive is to write a good text, well organized, and easy to be understood, we can use any of them. This will depend on our objetive.</p>
SA6	20/04/2013 22:30
	<p>Hello Teacher,</p> <p>In my opinion, considering that each type of text has its particularity, logically present their own forms of organization.</p>
SA1	16/04/2013 07:14
	<p><i>Any oral or written text, organized into a genre. As they are not directly related to the use people make of language in diferenters situations, genres are not static, they arise and change in roles of specific needs. A good example are the genres that are on the internet. People resorted before the cards to communicate. With the emergence of new technologies, the letters were replaced by electronic messages.</i></p>

TA envia feedback à aluna SA13 cerca de oito horas depois, ainda no mesmo dia. Em seu feedback, TA avalia a aluna com as menções: “muito bem”, e pede que ela adicione mais informações com as perguntas subsequentes: “em que tipo de textos nós podemos utilizar os diferentes tipos de organização? Ou podemos usá-las em qualquer tipo de texto?” A conversa continua, mas a aluna que foi ratificada para responder, SA13, não contribui mais nesse thread. São outros alunos que tomam o turno e se arriscam em responder às perguntas subsequentes do tutor TA. Isso revela a interpretação compartilhada pelos interagentes da natureza democrática do ambiente: todos estão igualmente empoderados a tomarem turnos e a contribuírem com a discussão em qualquer momento, independentemente se estão ratificados como próximo falante.

SA12, quatro dias após a última mensagem do tutor, envia uma resposta (R2). Sua mensagem também cumpre rotinas de abertura: cumprimenta o tutor pelo nome, constrói significados afetivos pelo uso da pontuação, usa cores e fontes personalizadas. Engaja-se na interação marcando seu posicionamento (“eu acredito que, se nossos objetivos são escrever um bom texto, bem organizado e fácil de ser entendido, podemos usar qualquer um deles. Isso dependerá de nossos objetivos”); SA12 convoca também o outro no seu enunciado, que é bastante intersubjetivo: “nossos”, “podemos”.

É bastante visível nas mensagens um esforço para se construir presença no ambiente, não somente individual, mas também do grupo, “nós”. Isso pode ajudar a promover um espaço de aprendizagem mais acolhedor por ser sinalizado como algo compartilhado, que pertence a todos. O empoderamento, no sentido de que os direitos de participação são igualitários, que todos podem participar em qualquer momento, é uma das características de uma comunidade de aprendizagem, assim como o sentimento de pertencimento ao grupo, conforme discutido na fundamentação teórica (LAVE & WENGER, 1991; WHITE, 2003). Isso pode ser revelado nas rotinas de abertura e fechamento das mensagens, na retomada vocabular pela relexicalização e pela sinalização constante de que “nós estamos juntos”, principalmente por pronomes da primeira pessoa do plural, como também apareceu nos chats. Vemos que existe aqui a construção de um ambiente seguro pela comunidade de aprendizagem, assim como aconteceu nos chats.

Sobre a questão de abertura e fechamentos, vemos que nos fóruns a delimitação de cada turno é marcada pela mensagem enviada em bloco. Diferentemente da alternância de turnos do chat, em que havia um esforço colaborativo maior para compartilhar e desenvolver o piso conversacional numa comunicação que sofria a pressão do intervalo de tempo entre os posts, o tempo de digitação entre outras restrições discutidas anteriormente, no fórum, por ser livre das restrições do tempo e por apresentar *affordances* tecnológicos que permitiam endentar as mensagens aos interlocutores desejados, vemos que os turnos compõem pisos conversacionais do tipo Piso I (HERRING, 2013b), encerrando um enunciado completo, marcado por rotinas de abertura e fechamento e que durava enquanto durasse o seu tempo de leitura. Os *affordances* ambientais e tecnológicos permitiram, dessa maneira, uma interação democrática que garantiu o direito de todos os interagentes tomar o turno e sustentá-lo enquanto eram lidos pelos demais, revelado nos comentários e feedback que recebiam.

Ainda sobre o excerto 26, é importante salientar que mais uma vez o engajamento observado em todos os movimentos contribuiu para a construção de significados do campo semântico de “gêneros textuais” e foram relexicalizados a cada turno por meio dos termos “tipos”, “tipos de organização”, “tipos de texto”, “tipos de gêneros”, “ensaio”, “textos” etc. Analiso os movimentos de comentários na sequência que descrevo mais adiante como outro atrator da trajetória (I-R-C).

Por hora, o quadro 13 resume as informações dos fóruns de Aracati referentes ao número de ocorrências das funções comunicativas listadas em cada movimento da sequência discursiva I-R-F:

Quadro 13: Funções comunicativas nos movimentos da sequência I-R-F dos fóruns de Aracati.

	Iniciação (I) Tutor	Resposta (R1) Aluno	Feedback (F1) Tutor	Resposta (R2) Aluno
Função comunicativa (número de ocorrências)	-contextualização do tópico de discussão (3) -instruções (1) -pedido de informação (direto ou indireto) (4) -pedido de ação (direto ou indireto) (5)	-enunciados declarativos oferecendo a informação pedida (previsível ou imprevisível) (28) -justificativa (“because, for example etc.”) (2) -passagens ou imagens copiadas de outros textos (3) -fonte da informação pesquisada/copiada (3) -resenha autoral (gênero da escrita/portfólio) (2)	-avaliação (“good, excellent, interesting etc.”) (8) -comentário (refraseamento, paráfrase, repetição, (1) adição de informação) (2) -justificativa (“because, for example etc.”) (3) -perguntas subsequentes (follow-up questions): . pedido de elaboração, expansão ou adição de mais informações (foco para frente) (2)	-enunciados declarativos oferecendo a informação pedida (previsível ou imprevisível) (4)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos fóruns de Aracati, assim como de Caucaia, a função comunicativa mais ocorrente da parte do aluno na sequência I-R-F foi fornecer a informação pedida por meio de enunciados declarativos. No movimento do tutor, destacaram-se as avaliações por meio de menções como “good, interesting”, em seu feedback. Vemos que o comportamento dos tutores impactou a trajetória dos fóruns. A presença da tutora TC em Caucaia fornecendo feedback e pedindo mais informações, reelaborações, adições etc. por meio de suas perguntas subsequentes contribuiu para que a interação nos threads se construísse de maneira mais linear: I(tutor)-R(aluno)-F(tutor)-R(aluno)-F(tutor)-R(aluno).

O movimento de feedback do tutor, quando estava presente nas interações, atraiu portanto a trajetória para o modo I-R-F que caracterizou um funcionamento estável do sistema. Neste modo, não houve alterações, turbulências, interferências ou quaisquer outros fatores visíveis que pudessem causar entropia no funcionamento do sistema. Ao contrário, a cada nova pergunta contida no feedback do tutor, o sistema recebia nova energia e mantinha o modo de funcionamento. Pode-se então dizer que, nesse modo, o sistema fórum de discussão foi resistente a forças externas que pudessem causar alguma rendição sistêmica.

O engajamento com pistas da CMC foi mais intenso em comparação com os chats. Isso pode ser explicado pelos *affordances* tecnológicos diferenciados e disponíveis no software para o fórum, tais como ferramentas de edição para seleção de cores, tamanho, fontes e efeitos, banco de emoticons etc. somados ao tempo favorável para a elaboração das mensagens com o engajamento com essas ferramentas, que aqui podem ser consideradas *affordances* que favoreceram a construção de pistas afetivas, footings e identidades.

Durante as trocas conversacionais, que se caracterizaram por enunciados completos que continham rotinas de abertura e fechamento, e apresentação de um texto independente de outros turnos para ser completado (como aconteceu nos chats e o que caracterizou o piso conversacional como colaborativo), foi possível observar que cada mensagem sustentava um piso conversacional independente, do tipo Piso I. Além das rotinas de abertura e fechamento das mensagens que ajudavam a direcioná-las para um interlocutor ratificado como próximo falante (no caso do aluno), recursos tecnológicos que permitiram o endentamento de uma mensagem em outra, funcionaram como *affordances* para o engajamento.

Vale ainda ressaltar que, assim como nos chats, a relexicalização foi um tipo de *affordance* que permitiu a construção da coesão e coerência durante a negociação de significados no modo I-R-F. Nesse sentido, o comportamento comunicativo dos interagentes tanto nos chats quanto nos fóruns foi bastante semelhante. Uma diferença propiciada pelo tempo de elaboração das respostas, estudo e pesquisa durante a interação no fórum em relação ao chat revelou um nível mais sofisticado das escolhas lexicais encontradas nas mensagens dos fóruns, que refletiam o vocabulário disponível como insumo no material didático.

Outro *affordance* que foi saliente para esse tipo de sequência, e que em termos da complexidade, servia como energia que fomentava o funcionamento do

sistema em I-R-F, foi justamente as perguntas do tutor no movimento de feedback. No caso do tutor ausente, o sistema era atraído por outra sequência, I-R-C, como aconteceu principalmente em Aracati, devido à baixa participação do tutor e às poucas perguntas subsequentes que propôs no movimento de feedback. A seguir, analiso esse modo de interação do sistema, caracterizado principalmente pela ausência dos tutores.

3.2.3.3. O atrator I-R-C

Em muitas ocasiões, as respostas dos alunos (R) às perguntas do professor-tutor (I) receberam o “feedback de outros alunos”, seus pares. Nessa sequência, a função comunicativa do “feedback de outro aluno” cumpria normalmente avaliar, concordar ou discordar, e comentar o enunciado anterior com justificativas e exemplos, mas sem perguntas subsequentes. Por isso, nomeio esse movimento de “Comentário” (C), que compõe uma outra sequência discursiva atratora da trajetória da interação nos fóruns, I-R-C. Muitos desses comentários enviados pelos colegas como resposta a um movimento R anterior, foram respondidos pelo mesmo aluno endereçado, formando uma sequência do tipo I-R-C-R, ou foram seguidos de novos comentários de outros alunos, formando sequências do tipo I-R-C-C-C.

Nos trinta e nove threads analisados dos fóruns do grupo Caucaia que totalizaram duzentas e trinta e três (233) mensagens, a partir da mensagem de iniciação do tutor (I), quarenta e cinco mensagens foram enviadas pelos alunos como primeira resposta (R1), conforme descrito anteriormente. Para essas quarenta e cinco respostas, cinquenta e sete comentários (C1) foram enviados por outros colegas. A esses cinquenta e sete comentários, quatorze respostas (R2) foram enviadas pelo interagente endereçado no comentário, e outras vinte e três mensagens foram enviadas como comentários de outros colegas (C2). Desses vinte e três comentários, vinte novos comentários foram enviados por outros participantes endereçados aos comentários anteriores (C3), que, sequencialmente, receberam mais outros dois comentários em uma das sequências (C4-C5-C6), formando um thread do tipo I-R-C-C-C-C-C-C. A tabela 15 resume os número das ocorrências desses movimentos encontrados nos threads de Caucaia:

Tabela 15: Sequência I-R-C nos fóruns de Caucaia.

Movimento na sequência discursiva	I	R1	C1	R2				
Número de mensagens	1	45	57	14	0	0		

Movimento na sequência discursiva				C2	C3	C4	C5	C6
Número de mensagens				23	20	2	1	1

Fonte: Elaborada pela autora.

A sequência I-R1-C1-R2 tinha um formato mais linear em que R2 cumpria normalmente a segunda parte de um par adjacente iniciado em C1 que, neste tipo de interação, era normalmente “elogio/concordância-agradecimento”. Em geral, a interação I-R-C pode ser considerada mais horizontal no sentido de que vários comentários eram enviados a mesma resposta (R1) sem demandar outras respostas já que não trazia perguntas subsequentes, como acontecia na sequência I-R-F.

No excerto a seguir, vemos SC4 iniciando o thread com a resposta (R1). A linguagem deste post inicial, apesar de conter uma marcação de subjetividade (“eu acho que...”) é predominantemente objetiva em terceira pessoa “uma resenha de cinema é principalmente a opinião do autor sobre o filme, conforme nos lemos na aula 2. Eu acho que uma boa resenha deve ter os seguintes passos (...)”, e não cumpre as rotinas de abertura, fechamento e endereçamento aos demais, o que marcaria a presença dos interagentes no ambiente como vimos em outros posts anteriormente. Por essas razões, o post de SC4 não parece, em princípio, oferecer *affordances* para engajamento, como pode-se ler a seguir:

Excerto 27: Fórum Aula 2 – Thread 12 – Caucaia

SC4	07/04/2013 00:52	
	<p>The review of a movie is mainly the opinion of the author about it as we read in class 2. I think that a good review must have the following steps:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tell whether you liked the movie or not. 2) Then break down the parts of the movie that were good and not-so-good. 3) Sum it up by stating why someone should watch or not watch the movie. 	
SC15	07/04/2013 14:54	
	<p>Hello SC4, It should be done impersonally and clear. We also need to give information about the movie. But for a good review the end must be a secret. This arouses interest in spectator!</p>	
SC18	07/04/2013 18:04	
	<p>Hello SC4 and SC15,</p>	

		<p>It is important to remember that there is also film critics who work for magazines, newspapers and even websites, such as Rotten Tomatoes and Metacritic, seek to Improve the usefulness of film reviews by compiling them and assigning a score to each in order to gauge the receives general reception the film.</p> <p>Hug!</p>
	<p>SC4 07/04/2013 18:54</p>	<p>The word 'impersonally' sounds too strong in this context. The review brings the opinion of a person who cannot be the owner of the truth. Maybe my impression of a book or a movie is completely different from a reviewer (and more logical). For example, Some years ago I read a review about the movie Australia in which the reviewer told that it wasn't a good movie and I bought this idea and didn't watch the film. Years later, when this film was on TV, I watched and thought it was a wonderful movie! Sometimes, different people have different impressions of the same thing.</p>
	<p>SC3 07/04/2013 22:22</p>	<p>I agree with you SC4. There are a variety of viewpoints on all works. Another example is the book <i>Fifty Shades of Gray</i> by Christian Grey, that is a best-seller among a young public, but the critical points that work as vulgar and tiresome. Therefore there should be reviews that recommend reading this book, and there should be others that do not recommend.</p>

Vemos, no entanto, que cerca de quatorze horas depois, SC15 comenta a mensagem de SC4, cumprindo rotinas de abertura da mensagem por meio de cumprimentos e endereçamento à colega pelo nome próprio, ratificando-a diretamente, além de enviar seu comentário endentando no post, formando o thread conforme os *affordances* tecnológicos do software. Em seu comentário, SC15 cumpre a função de adicionar informações (“deve ser impessoal e claro, nós também precisamos dar informações sobre o filme, mas numa boa resenha o final deve ser segredo. Isso desperta interesse no espectador!”). Vemos o uso do pronome “nós” acionando intersubjetividade e foco em conjunto, além das marcas de exclamação. O comentário de SC15 é predominantemente intersubjetivo e engajador, mas o que parece ter sido o *affordance* principal entre o post inicial de SC4 e o comentário de SC15 foi uma lacuna de informação que SC15 completou com as informações adicionais.

Ainda no mesmo dia, cerca de quatro horas após o comentário de SC15, outra aluna, SC18, envia uma mensagem comentando ambas as mensagens anteriores, endereçado-as pelo nome próprio e pela mensagem endentada; cumprimenta-as com pontuação exclamativa na abertura e no fechamento de sua mensagem que também traz adição de mais informação, marcada pela estrutura “é importante lembrar que...”, o que mostra novamente o engajamento pela percepção de uma lacuna de informação entre o post inicial de SC4 (R1), o comentário de SC15 (C1) e o seu comentário de SC18 (C3).

SC4 retorna ao thread para responder (R2) aos comentários. Neste caso vemos que ele discorda dos comentários das colegas ao afirmar que “a palavra impessoalmente soa muito forte neste contexto”, e desaprova as colocações anteriores das colegas. SC4 justifica sua opinião (“a resenha traz a opinião de uma pessoa que não pode ser o dono da verdade”), por meio de várias estratégias de proteção de face: (i) ele não direciona a mensagem para as colegas por meio de endereçamento pelo nome próprio, apenas endenta a mensagem ali como comentário subsequente no thread, uma maneira de não identificá-las verbalmente, protegendo-lhes a face; (ii) lança mão de modalizadores do discurso tais como, “talvez a minha impressão”, “às vezes”, o que atenua a força do ato de discordar delas e, portanto, repará-las de alguma maneira; (iii) a pontuação exclamativa demonstrando entusiasmo na mensagem (“um filme maravilhoso!”) sinaliza uma expressão positiva e amistosa; e (iv) encerra a sua mensagem com um fechamento que parece resgatar uma moral cultural ou um ditado popular: “às vezes, pessoas diferentes tem diferentes impressões sobre a mesma coisa”. Por parecer uma opinião popular, SC4 assume um footing coletivo, social, o que lhe ajuda a preservar-se perante as colegas como um indivíduo que emite uma opinião pessoal que infringe a das colegas, mas sim um membro de uma coletividade.

A mensagem R2 de SC4 gera um novo comentário de outro colega, SC3, que concorda com ele explicitamente “eu concordo com você SC4”, endereçando-o pelo nome próprio e justificando as suas razões para concordar com SC4: primeiro ele parafraseia o enunciado do colega por meio da relexicalização de algumas expressões referenciais: “existe uma variedade de pontos de vista sobre todos os trabalhos”, onde temos os sinônimos “variedade” – “diferentes”, e “impressões” – “pontos de vista”. SC3 escreve: “deve haver críticos que recomendam o livro, e deve haver outros que não recomendam”, que retoma a mensagem anterior de SC4: “talvez a minha impressão de um livro ou filme seja completamente diferente de um crítico (e mais lógica). Por exemplo, alguns anos atrás eu li uma resenha sobre um filme australiano na qual o

crítico dizia que o filme não era bom e eu comprei a ideia e não assisti ao filme. Anos depois, quando o filme estava na televisão, eu assisti e achei um filme maravilhoso!”.

Dessa maneira, verifica-se que, diferentemente do par adjacente pergunta-resposta que foi a força motriz da sequência I-R-F, na sequência I-C-C, ainda que tenha apresentando o movimento R algumas vezes, a força motriz parece ser uma lacuna entre as mensagens que pode ser preenchida com informações adicionais dos comentários subsequentes. A percepção dessas lacunas exige dos interagentes uma leitura atenta não só das mensagens, mas também dos conteúdos propostos no material das aulas, assim como tempo de reflexão sobre os conteúdos que permitiram resgatar memórias de experiências prévias dos interagentes, ou resultados de pesquisa e observações de fatos do mundo, trazidos nos seus movimentos de exemplificação.

Isso está de acordo com os princípios da EaD que discuti no início deste trabalho, que devem buscar relacionar a teoria e a prática durante as interações no ambiente, ancorando o que se estuda nos cursos online a experiências práticas da vida real, o que caracteriza a andragogia da EaD. As lacunas, nesse sentido, se mostram um *affordance* valioso para o engajamento significativo na interação e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

Os movimentos comunicativos nos comentários são, em sua maioria, de concordância ou discordância, adição de informação, e justificativa por exemplificação. A coesão e a coerência é garantida por meio de marcadores textuais, pistas modalizadoras como as já apresentadas, e a relexicalização. Aberturas e fechamentos, pistas da CMC e endereçamento pelo nome ajudaram a construir significados afetivos a cada tomada de turno, que no fórum implicava a troca do piso conversacional; as estratégias de polidez são, portanto, mais visíveis no engajamento interpessoal dos fóruns em comparação com os chats.

O excerto 28 deixa saliente a importância do engajamento socioafetivo nos fóruns em que os threads foram compostos por mais de quatro mensagens. Vemos que SC19 inicia o thread com o post respondendo a iniciação do tutor. Porém, diferentemente do post inicial do excerto 27, no excerto a seguir o post inicial cumpre a rotina de abertura pelas saudações aos colegas (Oi pessoal!) marcada pelo ponto de exclamação que sinaliza entusiasmo, disposição e vontade de comunicar:

Excerto 28: Fórum Aula 4 – *Thread 4* – Caucaia

SC19	29/04/2013 18:03	
	Hi guys!	

When writers write a text, they go through a some steps that make up the writing process. The first stage is prewriting. Writers consider the most important stage because it's the moment to decide a topic and to collect ideas. The second stage is writing a draft. In this step, the writer thinks about his audience and in his purpose of writing. After, he thinks about how to organize his ideas.

The third stage is revising. It's a continuous process. The writer revises and evaluate his text until he are satisfied. Finally, the editing is the last step on the writing process. The writers checks the correctness of his writing: grammar, spelling, and punctuation, and to correct use of capitals, numbers, italics, and abbreviations.

So, they are ready to edit a final draft that contains suitable content, organization, development, and sentence structure.

SC3	29/04/2013 21:23	
------------	------------------	--

Hello SC19! Very interesting and complete your placement. In class 3, we learn about these strategies discursive composition. These same etratégias we can use in magazine articles. I think also that the prewriting strategies such as brainstorming and outlining, help us to compose a better article, because with them we will organize better the ideas, that is through a good draft, thinking about what we write and for whom, the final objective will be more successful. Hugs!

SC15	30/04/2013 17:17	
-------------	------------------	--

Hello SC3 and SC19. It is also important to know for who is directs the reading and to set the tone and style of the text.
Bye!

SC19	01/05/2013 14:16	
-------------	------------------	--

Hi SC15!

You are right!
The audience and the purpose of writing is very important. We can't forget it.
We can think about it when writing a draft, the second step of the writing process.

SC3	01/05/2013 19:07	
------------	------------------	--

Hello SC15 and SC19! I also think knowing the audience well and writing according to the tastes of this audience, is an excellent strategy. Hugs!

SC12	02/05/2013 23:32	
-------------	------------------	--

That's it ,SC15,SC3 and SC19. The better you know who you are writing to, the better your message will be understood.

Hugs.

SC14	04/05/2013 19:17	
-------------	------------------	--

Hello friends,

I completly agree with you, it is really important we know who are writing to.

SC5	04/05/2013 17:34	
------------	------------------	--

Hello SC15,

Very good information, because when we write we should know first the target audience to who we write, then we

			use writing focused to a particular audience. A hug!
	SC19	01/05/2013 13:57	
		Hi SC3!	
		I agree with you about brainstorming and outlining. Like as writers, I also think that the prewriting strategies is the most important stage. But really the brainstorming and outlining is the most important step in prewriting strategies. If you use all these steps, you will get to do a good article.	
	SC3	01/05/2013 19:13	
		Hello SC19! It is true dear friend. I used these strategies in our last portfolio of the last class and I really liked, because they helped me develop better the composition. Hugs!	
	SC11	01/05/2013 16:27	
		Hi! Very interesting your commentary, but I think that thinking about the reader defines a lot of characteristics of your text. If everyone had this in mind, they would be better writers.	

Logo após a saudação, SC19 escreve em seu primeiro post: “ Quando escritores escrevem um texto, eles seguem passos que constroem o processo de escrita. O primeiro estágio é a pré-escrita. Escritores consideram o estágio mais importante porque é o momento de decidir um tópico e reunir ideias. O segundo estágio é a escrita do rascunho. Neste passo, o escritor pensa sobre a sua audiência e sua proposta para escrever. Depois, ele pensa sobre como organizar as suas ideias. O terceiro estágio é a revisão. É um processo contínuo. O escritor revisa e avalia o seu texto até que ele esteja satisfeito. Finalmente, a edição é o último passo no processo de escrita. Os escritores verificam a correção da sua escrita: a gramática, a ortografia, a pontuação, o uso correto de letras maiúsculas, números, itálicos e abreviações. Então, eles estão prontos para editar a versão final que contem um conteúdo apropriado, organização, desenvolvimento e estrutura de sentenças.”

No mesmo dia, cerca de três horas depois, SC3 comenta o post de SC19, por meio de comentários avaliativos (“muito interessante e completa sua colocação”), adiciona informações (“essas mesmas estratégias podem ser usadas em artigos de revistas(...)”) e justifica sua concordância com a colega (“eu também acho que as estratégias de pré-escrita tais como brainstorming(...).”). Fecha a mensagem com um cumprimento cordial e informal, que ajuda a diminuir a distância social entre os

interagentes e que parece ser uma rotina da prática desse grupo de aprendizagem: “abraços!”.

Esse mesmo fechamento da mensagem aparece nos comentários enviados de SC3, SC12, e SC5. Outra forma de fechamento das mensagens pode ser observada em SC15 (“tchau!”). Vemos que algumas não trazem uma forma marcada de fechamento, como uma saudação de despedida, mas que quase todas trazem uma abertura com saudações e endereçamento pelo nome próprio. Apenas duas mensagens trazem as saudações iniciais para o grupo como um todo: SC19, que é a primeira mensagem do thread, ou o post, SC14, “oi amigos”; e SC11, com um “oi” geral. Vemos também que SC3 tem selecionado o tipo de fonte, tamanho e cor para compor o texto da sua participação comunicativa no fórum. Conforme discuti em I-R-F, o mesmo acontece na sequência I-R-C e parece ajudar a projetar uma identidade pessoal no fórum, como uma espécie de “vestimenta” ou “assinatura” já que indicam um estilo visual diferenciado.

As pistas da CMC ajudaram, portanto, a construir a identidade de cada participante, que se projeta na interação “vestido” de uma tipografia personalizada na cor, tamanho e tipo de fonte. O endereçamento pelo nome próprio parece ser um importante recurso para a construção da presença social simbólica no ambiente que, diferente do chat, aqui se caracteriza por uma distância maior de tempo e espaço dada a assincronia. Além disso, rotinas, saudações, cumprimentos na abertura e fechamento de cada mensagem parecem proporcionar a construção de uma interação sócio-afetiva produtiva entre o grupo já que refletem a amistosidade uns com os outros, diminuindo as distâncias entre os interagentes. Um exemplo disso é a repetição de “hugs!” (“abraços!”) ao final das mensagens. O trabalho nas escolhas e produção dessas pistas é favorecido pelo *affordance* cronêmico (a flexibilidade e disponibilidade de tempo de elaboração, edição e envio das mensagens) e pelos recursos tecnológicos disponíveis no fórum como ferramentas de edição, além do uso criativo do teclado (*affordances* tecnológicos).

Em resumo, os movimentos dos comentários ao post inicial cumpriam as funções comunicativas de, predominantemente:

- (i) concordar (“eu concordo”, “eu completamente concordo com você” “é verdade”, “é isso”, “é verdade querida amiga”, “você está certa”);
- (ii) justificar concordância por meio de exemplificação (relatos de experiências passadas, com declarações subjetivas, ou fatos pesquisados na web).

(ii) avaliar na forma de um elogio (“muito interessante”, “muito boa informação”, “muito interessante seu comentário”);

(iii) comentar por rephraseamento, parafraseamento e repetição (SC19: “nesse passo, o escritor pensa sobre sua audiência e seu propósito para escrever”, SC15: “é importante também saber para quem a leitura é direcionada para definir o tom e o estilo do texto”, SC19: “a audiência e o propósito da escrita são muito importantes”, SC3: “eu também acho que conhecer a audiência bem e escrever de acordo com os gostos dessa audiência (...)”, SC12: “quanto mais você conhece para quem você está escrevendo, melhor a sua mensagem vai ser entendida”, SC14: “realmente é importante saber para quem você está escrevendo”, SC5: “quando escrevemos devemos conhecer a audiência alvo para quem nós escrevemos”, SC11: “eu acho que pensar sobre o leitor define muitas características do seu texto”) ; e

(iv) adicionar informações preenchendo uma lacuna (“é também importante saber para quem (...)”, “não podemos esquecer isso”, “eu também acho que conhece a audiência bem e escrever de acordo com os gostos dela é uma excelente estratégia”); normalmente as informações adicionadas estão relacionadas ao conteúdo conforme trazido no material das aulas.

Vale dizer que entre os movimentos da sequência discursiva I-R-C, três intervenções da tutora (TC) foram encontradas na forma de feedback (F2 ou F3). As intervenções da tutora TC nas sequências I-R-C atraíram o sistema para a sequência F2-R2-F3-R3, recebendo três respostas dos alunos ratificados como endereçados. Isso, no entanto, não impediu que a thread continuasse se desenvolvendo em forma de árvore conforme o atrator que atuava naquele momento I-R-C.

O quadro 14 resume os movimentos da sequência I-R-C e as funções comunicativas encontradas em cada movimento, conforme o número de ocorrências em Caucaia:

Quadro 14: Funções comunicativas nos movimentos da sequência I-R-C dos fóruns de Caucaia.

Função comunicativa (número de ocorrências)	Iniciação (I) Tutor	Resposta (R1) Aluno	Comentário (C1) Aluno	Comentário (C2) Aluno	Comentário (C3) Aluno
			- aceite/concordância (“ <i>ok, yes, I agree with you etc.</i> ”) (17) - reconhecimento da informação fornecida ou da ação realizada/agradecimento (1)	- aceite/concordância (“ <i>ok, yes, I agree with you etc.</i> ”) (10) - reconhecimento da informação fornecida ou da ação realizada/agradecimento (2)	- aceite/concordância (“ <i>yes, I agree with you etc.</i> ”) (7) - avaliação (“ <i>good, excellent, interesting etc.</i> ”) (5) - comentário (rephraseamento,

		-avaliação (“ <i>good, excellent, interesting etc.</i> ”) (24) -comentário (refraseamento, paráfrase, repetição, (5) adição de informação) (39) -justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (24) -correção explícita (oferecimento da resposta pedida anteriormente com foco no tópico da conversa ou correção da forma com ou sem informação metalinguística) (1) . <i>recast</i> /pedido de clarificação, checagem da informação, pedido de re-elaboração (foco para trás) (1) -menção da fonte pesquisada (1) -pedido de desculpas (1)	-avaliação (“ <i>good, excellent, interesting etc.</i> ”) (4) -comentário (refraseamento, paráfrase, repetição, (2) adição de informação) (13) -justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (14) -sugestão, conselho, simpatia. (1) -imagens copiadas de outros textos (1)	paráfrase, repetição, (1) adição de informação) (5) -justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (8) -sugestão, conselho, simpatia. (1) . <i>recast</i> /pedido de clarificação, checagem da informação, pedido de re-elaboração (foco para trás) (1)
			Resposta (R2) Aluno	
			-aceite/concordância (“ <i>ok, yes, I agree with you etc.</i> ”) (2) - reconhecimento da informação fornecida ou da ação realizada/agradecimento (4) -recusa/discordância (“ <i>no, I am sorry but, I disagree with you etc.</i> ”) (1) -justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (3) -fonte da informação copiada/pesquisada (1) -avaliação (3) -comentário (adição de informação) (1)	

Fonte: Elaborado pela autora.

No grupo Aracati, dos vinte threads analisados que totalizaram cento e treze mensagens, trinta e sete mensagens foram enviadas pelos alunos como primeira resposta (R1), conforme descrito anteriormente na sequência I-R-F. Para essas trinta e sete respostas, trinta e seis comentários (C1) foram enviados por outros colegas. Para esses trinta e seis comentários, cinco mensagens foram enviadas pelo mesmo aluno

anteriormente endereçado, como respostas (R2), além de doze novos comentários (C2) enviados por outros alunos. Desses doze comentários, dois receberam novos comentários (C3). A tabela 16 mostra a quantificação em cada movimento da sequência discursiva:

Tabela 16: Sequência I-R-C nos fóruns de Aracati.

Movimento na sequência discursiva	I	R1	C1	C2	C3	C4
Número de mensagens	1	37	36	12	2	0
Movimento na sequência discursiva	I2			R2		
Número de mensagens	5			5	0	0

Fonte: Elaborada pela autora.

Em comparação com os threads nos fóruns de Caucaia, os fóruns de Aracati se caracterizaram por conversas mais curtas. Ainda assim, os comportamentos comunicativos dos alunos nas sequências discursivas foram bastante semelhantes aos de Caucaia. O thread no excerto 29, do fórum da aula 2 de Aracati, foi composto por nove mensagens sem a participação do tutor TA. Vemos que a aluna SA4 envia um post respondendo a iniciação anterior do tutor. SA4 saúda todos os colegas no post inicial do thread, e segue oferecendo respostas (R) (“Olá, amigos. Uma revisão é um comentário de algo que nós temos a oportunidade de apreciar, seja um livro ou um filme. É uma breve descrição da história, relatando as visões de uma maneira mais indireta, objetivando fazer as pessoas se sentirem curiosas para ler um certo livro ou assistir um filme particular. É importante que a resenha seja concisa, mas que provoque curiosidade no leitor ou espectador, levando-o a descobrir o final trágico ou feliz da história.”), como pode-se ler a seguir:

Excerto 29: Fórum Aula 2 – Thread 2 – Aracati

SA4	25/03/2013 18:14	
	<p>Hello, friends.</p> <p>A review is a comment of something that we had the opportunity to enjoy, be it a book or a movie. It is a brief description of the story, reporting the views of a more indirect manner, aiming to make people feel curious to read a certain book or watch a particular film.</p> <p>It is important that the review be concise, but that provokes curiosity in the reader or viewer, leading him to discover the tragic or happy end of the story.</p>	

SA9	25/03/2013 18:57							
<p>The process of reading, analyzing, evaluating, and summarizing scholarly materials about a specific topic. The results of a review may be compiled in report or they may serve as part of a research article, thesis, or grant proposal.</p>								
SA13	25/03/2013 21:46							
<p>Hi SA9!</p> <p>I agree, most reviews also have two functions: description and information on the one hand, judgement, opinions and recommendations on the others.</p> <p>Xoxo,</p> <p>SA13</p> <table border="1" data-bbox="464 909 1350 1003"> <tr> <td data-bbox="464 909 580 954">SA9</td> <td data-bbox="580 909 1283 954">26/03/2013 07:27</td> <td data-bbox="1283 909 1350 954"></td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="464 954 1350 1003">Thanks SA13! you are right.</td> </tr> </table>			SA9	26/03/2013 07:27		Thanks SA13! you are right.		
SA9	26/03/2013 07:27							
Thanks SA13! you are right.								
SA1	02/04/2013 09:16							
<p><i>The review improves the quality of various texts by going beyond the grammar correction - showing the importance of the review to improve the quality of texts, easy to read and improving their comprehension. A review is necessary so that the ideas presented are consistent.</i></p>								
SA13	25/03/2013 21:43							
<p>Hi SA4!</p> <p>Great! Many people think that review is retelling. It is constrain the reader's ability to represent what has been comprehended.</p> <p>Kisses,</p> <p>SA13</p> <table border="1" data-bbox="389 1666 1350 1868"> <tr> <td data-bbox="389 1666 464 1711">SA7</td> <td data-bbox="464 1666 1238 1711">27/03/2013 20:46</td> <td data-bbox="1238 1666 1350 1711"></td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="389 1711 1350 1868"> <p>That's right!</p> <p>Recount is very different from a review, because by doing a review of a work we give our point of view and let or not the reader / viewer curious to read or watch the book or movie.</p> </td> </tr> </table>			SA7	27/03/2013 20:46		<p>That's right!</p> <p>Recount is very different from a review, because by doing a review of a work we give our point of view and let or not the reader / viewer curious to read or watch the book or movie.</p>		
SA7	27/03/2013 20:46							
<p>That's right!</p> <p>Recount is very different from a review, because by doing a review of a work we give our point of view and let or not the reader / viewer curious to read or watch the book or movie.</p>								
SA7	27/03/2013 20:37							
<p>Exactly SA4!</p> <p>Usually before we read a book or watch a film, which takes us to do it? We read something</p>								

	called Synopsis , which gives a sense about the subject of the book or movie, but at the same time leaves us curious to know the end of this story.	
SA10	02/04/2013 08:49	
	<i>The reviews are very important for we, students. When we need to research about someone or something, soon resorted revisions.</i>	

No mesmo dia, cerca de trinta minutos depois do post de SA4, SA9 envia um comentário endentado ao de SA4. Porém, não indica se concorda com ele ou se discorda, se o que traz é um exemplo ou como sua mensagem deve ser entendida em relação à anterior. Tão pouco sinaliza pistas afetivas ou cumpre rotinas de abertura e fechamento. Verifica-se, no entanto, a relexicalização dos termos anteriores, seja pela repetição ou por sinônimos, que pode nos levar a inferir que buscava complementar a resposta da colega com mais informações sobre o termo “*review*”: “o processo de leitura, análise, avaliação, e resumo de materiais escolares sobre um tópico específico. Os resultados de uma revisão podem ser compilados em um tipo de relatório ou podem servir como parte de um artigo de pesquisa, tese ou *grant proposal*”.

Perceber que o aluno SA9 trazia uma outra definição para o termo “*review*” exige dos interagentes uma leitura cuidadosa, não somente da sua mensagem, mas também dos conteúdos propostos para o estudo no material das aulas, principalmente devido a pobreza de pistas da sua mensagem. A definição do termo “*review*” proposta por SA9 vai mais no sentido de “revisão de conteúdos acadêmicos”, de “revisão bibliográfica ou literária”. Isso foi bastante aceitável como resposta no fórum, de uma maneira geral, dada a proposta do material para a discussão, que era justamente explorar definições diferentes para a palavra “*review*” (quadro 11 anterior - propostas dos fóruns).

Logo a seguir, outra aluna, SA13, comenta a contribuição de SA9, concordando com ele. Porém, na sua justificativa de concordância, em vez de exemplos, adiciona mais informações sobre a definição de “*review*”. A aluna S13 cumpre as rotinas de saudações iniciais, endereçamento pelo nome, fechamentos com despedidas, usos criativos do teclado (“*xoxo*”), pontuação, assinatura, fontes e cores que personalizam sua participação com sentidos bastante afetivos e amistosos: “Oi SA9! Eu concordo, a maioria das “*reviews*” também tem duas funções: descrição e informação por um lado, e julgamento, opiniões e recomendações por outro. Xoxo, Sa13.” SA9 agradece e concorda: “Obrigado, SA13! você está certa.” Note que, em seu primeiro

comentário (C1), SA9 não havia marcado seu texto com quaisquer pistas da CMC escrita. Porém, após o investimento sócio-afetivo de SA13, SA9 toma a concordância como um elogio, já que responde a ele na forma de um agradecimento, formando um par adjacente “concordância-agradecimento”.

A aluna SA13 também comenta o post inicial de SA4. Igualmente, inicia sua mensagem com abertura, saudações, endereçamento pelo nome, assim com o fechamento também traz saudações de despedidas bastante amistosas e informais, e a sua assinatura, o que marca fortemente a sua presença. S13 avalia a mensagem anterior com a menção “*great!*” (ótimo), e logo em seguida traz as justificativas para sua avaliação. Uma possível tradução pode ser: “Oi SA4! Ótimo! Muitas pessoas pensam que a resenha é uma recontagem. Isso é restringir a habilidade do leitor de representar o que foi compreendido. Beijinhos, SA13.” Com isso, SA4 direciona a discussão para que o tópico fique centrado no aspecto de que a “*review*” não é um resumo ou uma recontagem. Isso mostra a rigidez e o controle do tópico de maneira coletiva, ainda que os pisos conversacionais sejam respeitados como legitimamente democráticos, vemos que é pelos comentários a eles endentados que são de fato convalidados pelos colegas e, portanto, sustentados, o que corrobora as afirmações de Herring (2013) a respeito do piso conversacional do tipo Piso I. A aluna recebe uma nova concordância de SA7: “É isso mesmo! Recontar é muito diferente de “*review*”, porque ao fazer a “*review*” de um trabalho nós damos nosso ponto de vista e deixamos ou não o leitor curioso para ler um livro ou assistir a um filme”.

Em outra participação no thread, ao comentar o post inicial de SA4, a aluna SA7 sinaliza concordância e traz justificativas em que compara os significados de “*review*” com os de “sinopse”: “Exatamente, SA4! Geralmente antes de nós lermos um livro ou assistirmos a um filme, o que nos leva a fazê-lo? Nós lemos algo chamado sinopse, que dá ideias sobre o assunto do livro ou filme, mas ao mesmo tempo nos deixa curiosos para saber o final da história”. Em seu comentário, a aluna SA7 relexicaliza os termos utilizados por SA4, parafraseando-a. Além disso, ela marca a palavra “sinopse” com outra cor, dando-lhe ênfase e saliência.

Outras representações de “*review*” que foram trazidas para esse thread estão nos comentários de SA1 e SA10. SA1, por exemplo, assim como o comentário de SA9, não traz algum sinal de como deseja que sua mensagem seja lida em relação às demais. Trata-se de um comentário que adiciona informações, mas que vai mais no sentido de “*review*” como revisão de textos: “a revisão melhora a qualidade de vários textos por ir

além da correção gramatical – mostra a importância da revisão para melhorar a qualidade dos textos, fáceis de ler e melhorar a sua compreensão. A revisão é necessária assim as ideias apresentadas ficam consistentes”. Para este comentário de SA1 não houve outros comentários ou respostas, apesar de ter sido enviado no dia 02 de abril, cinco dias antes do fechamento do fórum aula 2, que aconteceu a meia noite do dia 07 de abril. Isso mostra que naquele thread o piso conversacional não foi validado pelos demais interagentes (HERRING, 2013b).

Nas sequências I-R-C do grupo Aracati, não houve ocorrência da participação do tutor (TA) em nenhuma instância. A participação de TA ficou limitada a ação de feedback subsequente a primeira resposta do aluno ao fórum conforme descrito para o atrator I-R-F. TA, no entanto, iniciou outros cinco threads com novas perguntas durante o fórum que, de alguma maneira, retomavam a iniciação (I), portanto foram consideradas segundas iniciações (I2). Não distingui na contagem geral quais foram as respostas endereçadas especificamente à I ou à I2 pela dificuldade de associação a uma delas isoladamente já que I2 retomava ou expandia I. Por isso, considero todos os posts enviados pelos alunos à iniciação como R1.

Listo a seguir as funções comunicativas que os comentários dos alunos cumpriam ao endereçá-los a alguma mensagem de outro colega, informando o número de ocorrência em cada movimento da sequência discursiva:

Quadro 15: Funções comunicativas nos movimentos da sequência I-R-C dos fóruns de Aracati.

	Iniciação (I) Tutor	Resposta (R1) Aluno	Comentário (C1) Aluno	Comentário (C2) Aluno	Comentário (C3) Aluno
Função comunicativa (número de ocorrências)			-aceite/concordância (“ <i>ok, yes, I agree with you etc.</i> ”) (9) -avaliação (“ <i>good, excellent, interesting etc.</i> ”) (11) -comentário (refraseamento, paráfrase, repetição, (2) adição de informação) (20) -justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (19) -perguntas subsequentes (<i>follow-up questions</i>): . pedido de elaboração,	-aceite/concordância (“ <i>ok, yes, I agree with you etc.</i> ”) (5) - reconhecimento da informação fornecida ou da ação realizada/agradecimento (2) -recusa/discordância (“ <i>no, I am sorry but, I disagree with you etc.</i> ”) (1) -avaliação (“ <i>good, excellent, interesting etc.</i> ”) (2) -comentário (refraseamento, paráfrase, repetição, (3) adição de informação) (7) -justificativa (“ <i>because,</i>	-aceite/concordância (“ <i>ok, yes, I agree with you etc.</i> ”) (1) -avaliação (“ <i>good, excellent, interesting etc.</i> ”) (1) -comentário (refraseamento, paráfrase, repetição, (1) adição de informação) (1) -justificativa (“ <i>because, for example etc.</i> ”) (1)

		expansão ou adição de mais informações (foco para frente) (1) . pedido de concordância (“ok?, do you agree? etc.”) (2)	<i>for example etc.”) (3)</i> -perguntas subsequentes. pedido de concordância (“ok?, do you agree? etc.”) (1)	
			Resposta (R2) Aluno	
			-enunciados declarativos oferecendo a informação pedida (previsível ou imprevisível) (1)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como em Caucaia, era comum que os colegas avaliassem os comentários por meio de menções, tais como “muito bem!”, “ótimo!”, concordassem com eles (“concordo com você!”), adicionassem mais informações, complementando o que havia sido dito (“não podemos esquecer também (...)”), ou trouxessem exemplos, ilustrações etc. discordavam às vezes uns com os outros, mas nunca foi observado algum problema maior nas interações como um *flaming* ou um *bullying*. Ao contrário, comentários com a função comunicativa de discordar de algum colega mostraram um intensivo trabalho de face por meio das estratégias de polidez, como discuti anteriormente. Esses momentos podiam até mesmo serem revertidos para uma concordância final, como no excerto 27.

O trabalho de face foi apoiado nas pistas da CMC, além de modalizações, endereçamentos pelo nome próprio e atos de fala indiretos. Já foi discutido que as pistas da CMC ajudam a compensar o modo visual sempre limitado da CMC escrita. O modo visual limitado foi uma das restrições, como é sempre característico da CMC escrita. Outra restrição foi a proposta inicial pré-estabelecida (I) que enrijeceu a discussão em torno de um tópico conforme proposto no material didático. Apesar de outras definições ou outras respostas serem possíveis, não foram aceitas pelos participantes quando não correspondiam aos conteúdos da aula. Isso pode ser verificado pelos próprios comentários que, quando enviados, sinalizavam sustentação do piso conversacional.

Outra restrição foi a assincronia do ambiente, uma forte restrição ambiental que causou uma sensação de tempos e espaços maiores e mais distantes em comparação com o chat. Isso impactou na necessidade constante da marcação de presença no ambiente, principalmente pelo endereçamento pelo nome próprio, pelos acionadores da intersubjetividade como o pronome “we” (“nós”), e a constante marcação do “eu estou com você” por meio do “*I agree with you*” (“eu concordo com você”). Além das

possibilidades de construção das pistas da CMC que a tecnologia e o tempo permitiram e que também funcionaram como *affordances* para o engajamento sócio-afetivo, como cores, fontes, emoticons, outros usos criativos do teclado.

O tempo, nesse sentido foi uma restrição que impulsionou a necessidade da marcação da presença no espaço, já que causava a sensação do distanciamento, ao mesmo tempo em que foi um *affordance* para a produção das pistas que sinalizavam a presença. Vale ressaltar que o principal *affordance* no modo I-R-C, que atraiu o sistema e o manteve em funcionamento estável, foi a percepção de uma lacuna de informação entre um enunciado já postado no fórum e algo que se podia completar com mais informações, ainda que não estivesse marcado com pistas da CMC, marcadores discursivos, e outros movimentos listados no quadro. A lacuna percebida em uma dada mensagem funcionou como um *affordance* impulsionador de engajamento. A percepção das lacunas e preenchimento delas pelo oferecimento de mais informações nos comentários foi favorecida pelo *affordance* linguístico saliente: a relexicalização.

A seguir, discuto a cessação do sistema fórum de discussão.

3.2.3.4. A cessação do sistema

O fechamento de uma conversa, como um acordo ou concordância sobre o tópico e a sinalização de um pré-fechamento, não foi observado nos fóruns de discussão, em contraste com o que foi verificado nos chats e também considerado bastante típico da conversa face a face. Uma das razões é que a natureza sincrônica da conversa nos chats permitia um contexto mais imediato para a construção de acordos e respostas; afinal, duas ou mais pessoas estão, antes de tudo, disponíveis uma(s) para a(s) outra(s) seguindo um princípio de cooperação de que a interação deve ser sustentada até que determinado objetivo seja atingido. Se uma delas deseja sair da conversa, precisará sinalizar isso de modo que um novo acordo se estabeleça e que leve ao fechamento da conversa. Qualquer decisão sobre o que deve acontecer numa conversa deve resultar do acordo entre os participantes. Caso contrário, julgamentos de falta de polidez poderão ser atribuídos a um rompimento brusco, ou inesperado, como já foi discutido sobre os chats e na metodologia deste trabalho (SACKS & SCHEGLOFF, 1973).

Nos fóruns de discussão online, dada a sua natureza assíncrona, não existe um contrato mútuo entre os interagentes de se disponibilizarem ao mesmo tempo para sustentar a interação. Cada participante do ambiente contribui com a interação no

momento em que puder e quiser, desde que dentro do período em que o fórum estiver aberto. Nos fóruns pesquisados aqui, também havia o conhecimento compartilhado sobre o dia e a hora em que cada fórum encerraria, ao mesmo tempo em que outro seria aberto. Essas foram algumas das razões pelas quais não foram encontradas sequências discursivas de pré-fechamento ou de fechamento de conversa propriamente ditas, nem nos fóruns como um todo, nem nos threads como linhas de conversas.

Igualmente, não havia necessidade de que os participantes estivessem presentes no momento do fechamento do fórum. Havia apenas a necessidade de que os interagentes estivessem presentes em algum momento enquanto o fórum estivesse aberto para que pudessem interagir. Muitos alunos, no entanto, deixaram para enviar suas contribuições nos últimos dias, por vezes até mesmo nas últimas horas. Isso causou certa dispersão e caos na trajetória do sistema. O resultado disso é que os posts enviados nas últimas horas consistiam, em sua maioria, de mensagens incompletas enviadas pelo mesmo participante. Isso era quantitativamente significativo para o aluno, que aparentemente enviava vários posts para o fórum. Porém, uma análise qualitativa das contribuições tardias de cada fórum, tanto Caucaia quanto Aracati, evidencia que os últimos posts eram normalmente desconectados de alguma conversa, trazia conteúdos repetidos e já amplamente discutidos. Portanto, os posts tardios dos últimos dias normalmente não ofereciam uma contribuição significativa para a discussão, além de serem muitas vezes posts com mensagens incompletas, como é mais característico dos chats. Por essas razões, nomeei tais posts como intempestivos.

O excerto 30 traz uma coleção de posts intempestivos, extraídos de alguns fóruns de Aracati para ilustrar esse fenômeno de caos e dispersão do sistema no momento de seu fechamento:

Excerto 30: coleção de posts intempestivos.

SA3	24/03/2013 20:39	
	A good argument triggers a series of ideas and statements that depending on your persuasion attracts us so that what was true for us becomes devalued, that's the power of a real argument.	
SA3	24/03/2013 20:22	
	Hi everyone!	

	In my point of view the argument is the way that we can defend or no any theme, person or another thing in the any moment. With a good argument is possible convince the others people about our opinion.
--	---

SA3	24/03/2013 20:02	
	<p>MORE DEFINITIONS FOR THE WORD ARGUMENT</p> <p>1.an oral disagreement; verbal opposition; contention; altercation: a violent argument.</p> <p>2.a discussion involving differing points of view; debate: They were deeply involved in an argument about inflation.</p> <p>3.a process of reasoning; series of reasons: I couldn't follow his argument.</p> <p>4.a statement, <u>reason</u>, or fact for or against a point: This is a strong argument in favor of her theory.</p> <p>5.an address or composition intended to convince or persuade; persuasive discourse.</p> <p>http://dictionary.reference.com/browse/argument</p>	

SA6	21/03/2013 22:56	
	<p>Also second Houaiss, argument is an appeal to convince someone to change his opinion or behavior.</p>	

SA6	21/03/2013 22:51	
	<p>Hi everyone,</p> <p>According eletronic dictionary Houaiss of the portuguese language, argument means proves that serves to affirm or deny a fact.</p>	

O que pode ser observado sobre o conteúdo dos posts do excerto 30 é que, apesar de responderem a pergunta inicial do tutor, traziam contribuições que já haviam sido dadas de alguma maneira anteriormente nos threads. Isso revela que, por um lado, os autores das mensagens anteriores não leram a discussão que já estava em andamento para buscar alguma lacuna para contribuir com alguma informação adicional relevante para o debate. Uma explicação para isso é a própria questão do tempo. Esses alunos entraram nos últimos dias; portanto, supõe-se que com tempo limitado para leitura e reflexão sobre os threads anteriores.

A diferença do tempo entre as mensagens enviadas por SA6 é de minutos. SA6 envia um post às 22:51, saudando os colegas com rotinas de abertura (“Oi pessoal”) e trazendo uma definição para a palavra “*argument*” encontrada no dicionário Houaiss. Após cinco minutos, envia outro post iniciado com uma conjunção coordenativa, portanto fragmentado e aparentemente lincado em seu post anterior, completando a mensagem e referenciando a mesma fonte. Chama-me atenção o fato de que o aluno cita uma fonte em língua portuguesa para a definição de um termo em língua inglesa, apoiando-se numa das possíveis traduções de “*argument*” para o português. Isso revela um nível de investimento baixo do aluno em termos de pesquisa e estudo para participação na discussão do fórum, fugindo da proposta inicial (I).

O comportamento de SA3 é semelhante ao de SA6. A aluna envia para o fórum um recorte de uma pesquisa realizada sobre o termo “*argument*” e cita a fonte pesquisada. Em um segundo post, enviado vinte minutos depois, a aluna tenta elaborar um texto próprio sobre a definição pesquisada, cumprindo as rotinas de saudações iniciais e marcando a sua presença e autoria (“no meu ponto de vista...”). Por fim, envia novo post, após cerca de doze minutos, em que escolhe fonte e cores diferentes para editar uma mensagem confusa e não direcionada a algum dos participantes. Parece que, ao alterar o estilo de formatação de edição do texto, a aluna parece querer sinalizar outro tipo de alinhamento, algo diferente, como se “trocasse de roupa” e portanto se distanciasse do que havia acontecido poucos minutos antes. Isso parece sinalizar que aquele post não deveria ser entendido como lincado no que havia enviado anteriormente. Porém, uma análise do texto revela que trata-se apenas de uma continuidade, apesar de não haver conectores como a estratégia usada por SA6 (uma possível tradução é: “um bom argumento aciona uma série de ideias e declarações que dependem da sua persuasão nos atrai e então o que era verdade para nós se torna desvalorizado, esse é o poder de um argumento verdadeiro”).

Em língua inglesa, no entanto, a mensagem soa bastante estranha no nível estrutural da ordem sintática, especialmente o trecho “*depending on your persuasion attracts us so that what was true for us becomes devalued*”, a escolha lexical da palavra “*devalued*”, a pontuação falha. Isso aponta para o possível uso de alguma ferramenta de tradução para o inglês ou de uma produção textual apressada e não revisada antes de ser postada.

Pode-se pensar em vários fatores contextuais que restringem o fechamento da conversa no fórum causando dispersão, principalmente pelo comportamento de agentes como SA3 e SA6 que trouxe anteriormente como exemplo. Um deles é o perfil do aluno da EaD, que opta por este tipo de educação porque já possui em sua rotina diária uma disponibilidade de tempo limitada, conforme discutido na fundamentação teórica sobre a EaD neste trabalho. Interagindo com o fator “falta de tempo”, outro fator contextual que motivou a dispersão foi a obrigatoriedade de participação no fórum para a formação da nota, tanto em termos qualitativos quanto em termos quantitativos. Isso justificaria a escolha dos alunos em fragmentar suas contribuições em vários posts que se completam.

Outra observação relevante é que a participação dos alunos que enviaram posts intempestivos nos últimos dias foi rara durante a discussão nos threads no período em que os fóruns estavam abertos de uma maneira geral. Por isso, pode-se dizer que um fator limitador para esses alunos era a dificuldade com o idioma, já que parece visível que ambos lançaram mão de ferramentas de tradução para comporem suas mensagens. No entanto, ao observar a performance desses alunos nas tarefas avaliativas de portfolio, listadas a seguir nos campos de “área privada”, vemos que o desempenho dos mesmos é alto (apesar de uma nota 4,0 obtida por SA6, mas que considero atípica), como mostra a tabela 17:

Tabela 17: Desempenho dos alunos de Aracati.

Cursista	Arquivos Públicos	Área Privada					Acessos ao curso
		1°	2°	3°	4°	5°	
SA1	0	6	7,5	9,5	9,5	7	50
SA2	2	TN	5	8	9,2	9	212
SA3	0	9,5	9,5	8,5	9,5	8	69
SA4	1	10	10	9,5	10	10	60

SA5	0		8	9	5	9,5	10		34
SA6	1		9,5	8,5	4	8	9,5		127
SA7	2		9,5	9	8	9,5	10		37
SA8	1		5	7	8	9	TE		334
SA9	0		8	8	7,5	9	9		81
SA10	1		6,5	9,5	9,5	7,5	10		38
SA11	0		TN	TN	TN	TN	TN		5
SA12	0		7,5	7	9,5	10	9,5		58
SA13	1		10	9,5	10	9,5	9,5		70

Fonte: AVA Solar (<http://www.solar.virtual.ufc.br>); disciplina Língua Inglesa V-B: Compreensão e Produção Escrita.

Interessante, também observar que o número de acesso desses mesmos alunos que trago em análise nesta seção é bastante diferenciado: SA3 acessou o AVA sessenta e nove (69) vezes durante a disciplina enquanto que o aluno SA6 acessou o ambiente cento e vinte e sete (127) vezes, o dobro de vezes da aluna SA3. Isso remete a diferenças contextuais que impactam de maneira diferente cada aluno do grupo. Tais questões só podem ser esclarecidas a partir do depoimento desses agentes e uma investigação mais individualizada sobre cada um deles. É isso que trago como a última parte da análise dos dados. Antes de seguir para ela, no entanto, resumo a seguir as descobertas nos fóruns.

3.2.4. Resumo da análise dos fóruns.

Conforme as características do funcionamento de um sistema adaptativo complexo discutidas na seção teórica anteriormente, a conversa no fórum entendida como um sistema foi sensível às condições iniciais: as condições iniciais apresentaram-se como restrições para a construção de papéis participativos e comportamentos comunicativos mais relaxados. Ao contrário, por ter natureza avaliativa e obrigatória, os fóruns se mostraram ambientes para práticas de linguagem mais acadêmicas e formais, em comparação com o chat.

Por outro lado, a natureza assíncrona da interação nos fóruns, foi um importante *affordance* que possibilitou o engajamento com outros *affordances* em todos os momentos das trajetórias das interações. A assincronicidade também minimizou o

impacto restritivo das tecnologias falhas e, portanto, não foi possível, em momento algum, identificar alguma restrição tecnológica.

Em geral, os fatores contextuais que restringiram a trajetória da interação impactaram principalmente o momento de cessação, causando caoticidade e dispersão. São eles: (i) natureza obrigatória da participação nos fóruns como forma de formação de nota, tanto em termos qualitativos quanto em termos quantitativos; (ii) perfil do aluno da EaD em termos de disponibilidade de tempo para cumprir com as tarefas propostas nas disciplinas; (iii) a natureza assíncrona da interação no fórum online que dispensa os interagentes de qualquer contrato social sobre estarem logados e participando ao mesmo tempo. Como o fechamento da conversa não foi realizado em momento algum, pode-se afirmar que não houve, para este momento da trajetória da interação, *affordances* disponíveis para o engajamento dos interagentes.

Devido à natureza mais rígida da interação, conforme as ações dos interagentes analisadas, não foram identificados momentos em que os alunos inseriam mencionáveis e mudavam o tópico da conversa. Ao contrário, foi possível observar um esforço coletivo para a manutenção do tópico proposto para a discussão conforme apresentado no material didático e retomados pelos tutores em seus movimentos de iniciação. As perguntas dos tutores foram *affordances* fundamentais para a sequência I-R-F. Por isso, salientou-se a importância da participação e a presença do tutor no fórum como fundamentais.

Isso remete ao discurso tradicional de ensino na sala de aula, já amplamente estudado por Sinclair e Coulthard (1975), Cazden (1988), van Lier (1988), que documentam várias funções nas perguntas dos professores, tais como estimular o interesse do aluno, encorajá-lo a pensar e focalizar no assunto da lição, oferecer oportunidade para esclarecimentos de dúvidas, avaliar a aprendizagem do aluno a partir do que ele pode responder e motivá-lo para participar, dando-lhe direito de voz. Esses aspectos foram retomados por Larsen-Freeman Cameron (2008) à luz da teoria da complexidade como movimentos legítimos do ambiente formal da sala de aula e apareceram, dessa maneira, nas rotinas interacionais identificadas nos fóruns.

Outra sequência que atraiu o sistema, principalmente quando o tutor era ausente, foi a I-R-C, em que o “feedback” era enviado por outro aluno, mas que realizava funções comunicativas diferenciadas e não continha perguntas subsequentes. Por isso, preferi chamar apenas de “comentário”. Os comentários, nessas sequências, eram construídos, principalmente, a partir percepção de uma lacuna no enunciado do

colega, que pudesse ser preenchida. Por isso, uma das funções comunicativas que o comentário desempenhava era acréscimo de informações.

O quadro 16 resume os *affordances* identificados em cada momento da trajetória dos fóruns:

Quadro 16: *Affordances* na trajetória do sistema fórum.

Tipos	Condições iniciais	I-R-F	I-R-C
Affordances ambientais	Espaço/Tempo: como o ambiente é percebido pelos interagentes conforme toleram atrasos consideráveis; a flexibilidade de tempo para o envio das primeiras respostas considerando tempo de estudo, reflexão, elaboração e envio de mensagens.	Espaço/Tempo: como o ambiente é percebido pelos interagentes conforme toleram atrasos consideráveis; a flexibilidade de tempo para o envio das respostas considerando tempo de estudo, reflexão, elaboração e envio de mensagens; natureza democrática do ambiente em que todos os interagentes entendiam-se como empoderados para participar em qualquer momento, mesmo que não ratificados.	Espaço/Tempo: assincronia – tempo para leitura, estudo, reflexão, elaboração, planejamento, edição e envio de mensagens; a natureza democrática do ambiente em que todos os interagentes entendiam-se como empoderados para participar em qualquer momento, mesmo que não ratificados; a natureza obrigatória do fórum de discussão no ambiente por ser componente de avaliação; a ausência do tutor.
Affordances tecnológicos	Material digital disponibilizado no ambiente; display na página inicial do fórum contendo instruções; ferramentas de edição de texto; banco de emoticons.	Material digital disponibilizado no ambiente; ferramenta de endentamento das mensagens umas nas outras; ferramentas de edição de texto; banco de emoticons.	Material digital disponibilizado no AVA; ferramenta de endentamento das mensagens umas nas outras; ferramentas de edição de texto; banco de emoticons.
Affordances linguísticos	Nível micro estrutural: -pistas CMC (pontuação repetida, emoticons) -pistas da comunicação escrita (recorrência da pontuação de exclamação convencional). -Convenções de formatação: rotinas de cumprimentos e saudações. Nível de significado: -Referência (pronomes pessoais) aos interagentes, marcação e solicitação da presença. -Modalização:	Nível micro estrutural: -pistas CMC (pontuação repetida, emoticons) -pistas da comunicação escrita (recorrência da pontuação de exclamação convencional). -Convenções de formatação: rotinas de cumprimentos e saudações nas aberturas e fechamentos das mensagens. Nível de significado: -Referência (pronomes pessoais) aos interagentes, marcação e solicitação da	Nível micro estrutural: -Pistas CMC (pontuação repetida, emoticons, uso criativo do teclado, ferramentas de edição). -Pistas da comunicação escrita (recorrência da pontuação de exclamação convencional). -Convenções de formatação: rotinas de cumprimentos e saudações nas aberturas e fechamentos das mensagens. Nível de significado: -Marcadores do discurso: conectores como conjunções coordenativas,

	<p>atenuação de atos de fala que ameaçavam a face.</p> <p>Nível de gerenciamento da interação:</p> <p>-Realização da primeira parte do par adjacente pergunta e resposta pelo movimento de iniciação.</p>	<p>presença.</p> <p>-Relexicalização: repetição da escolha vocabular ao longo das trocas de mensagens.</p> <p>-Movimentos: negociação de sentido por meio de pedidos de mais informação, exemplificação, expansão.</p> <p>Nível de gerenciamento da interação:</p> <p>-Transação: tomada de turnos por meio de ratificação.</p> <p>-Sequência discursiva: I-R-F.</p>	<p>subordinativas, expressões adverbiais da escrita convencional.</p> <p>-Referência (pronomes pessoais) aos interagentes, marcação e solicitação da presença/</p> <p>-Endereçamento pelo nome próprio.</p> <p>-Coesão lexical - relexicalização: repetição da escolha vocabular ao longo das trocas de mensagens.</p> <p>-Modalização: formas de atenuação da ameaça de face.</p> <p>-Movimentos: concordância, discordância, justificativa com exemplificação, avaliação por meio de elogio, adição de informação (lacuna).</p> <p>Nível de gerenciamento da interação:</p> <p>-Par adjacente: concordância/elogia- agradecimento.</p> <p>Transação: tomada de turnos por auto-seleção.</p> <p>-Sequência discursiva: I-R-C.</p>
--	--	---	---

Fonte: elaborado pela autora.

Em funcionamento estável I-R-F, percebeu-se também que o sistema perdia energia quando os alunos deixavam de responder às perguntas dos tutores. Isso aconteceu várias vezes, principalmente em Caucaia, em que a presença da tutora foi mais constante, que apresentou muitos threads de duas mensagens sendo um post de aluno, seguido do feedback com pergunta subsequente de TC, mas que não recebeu mais respostas, por isso não entraram no corpus da análise. Como as restrições tecnológicas não são visíveis, as razões disso só podem ser identificadas a partir das entrevistas que trago a seguir.

Ainda sobre os fóruns, vale ressaltar que o ambiente seguro foi um importante *affordance* e que, apesar de ter sido construído por meio de recursos diferentes e com finalidades diferentes do chat, o ambiente seguro foi mais uma vez oportunizado pela construção de uma comunidade de aprendizagem. Os *affordances* para a construção de uma comunidade de aprendizagem e, conseqüentemente, do ambiente seguro foram as pistas da CMC, favorecidas pelos *affordances* tecnológicos

disponíveis no fórum do AVA, tais como as ferramentas para a edição de texto (que permitiram a escolha de estilos que serviram para a projeção de identidades), o banco de emoticons, além, é claro, da flexibilidade de tempo para que os interagentes pudessem lançar mão desses recursos além do uso criativo do teclado (CHAPELLE, 2001; 2003; FELIX, 2003; LEVY & STOCKWELL, 2006; LAMY & HAMPEL, 2007; HERRING et al.; 2013etc.).

As rotinas de abertura e fechamento, normalmente compostas por pistas da CMC como emoticons e pontuação repetidas, também foram importantes *affordances* para a construção de laços afetivos e, conseqüentemente, impactou na coesão do grupo e na construção de uma comunidade de aprendizagem e um ambiente seguro (LAVE & WENGER, 1991; WHITE, 2003). Além disso, o sentimento de presença foi favorecido mais uma vez pela relexicalização, conforme também apareceu nos chats, como a repetição de vocabulário e expressões de um turno para o outro e que sinaliza a intersubjetividade dos interagentes (MCCARTHY, 1991). Esse foi um importante *affordance* para o engajamento, já que revelava a coesão dos interagentes compartilhando o foco de suas ações. Isso também pode ser entendido como a recursividade do sistema, nos termos da complexidade, já que as escolhas vocabulares são replicadas, repetidamente, ao longo das trocas de turno nas trajetórias do sistema.

Assim como apareceu no chat, *affordances* eram usados como oportunidades de engajamento com o outro e com o meio conforme foram percebidos pelos interagentes. Foi notável nos dados que um mesmo fator contextual podia aparecer como uma restrição ou ruído num dado momento da trajetória do sistema, perturbando-o e causando entropia, ao mesmo tempo em que podia ser percebido como um *affordance* para outro tipo de engajamento. Esse foi o caso da cronêmica, que causou dispersão e caos no fechamento do fórum, mas que ao mesmo tempo foi *affordance* para estudo, pesquisa, reflexão, planejamento das mensagens, usos de tecnologias variadas que auxiliaram na composição das mensagens etc.

A seguir, trago a análise das percepções dos participantes da pesquisa sobre as interações nos fóruns e nos chats, sobre a EaD como um todo, sobre si próprios, sobre o curso e sobre os *affordances* e as restrições que influenciaram a participação nas interações interpessoais online e a aprendizagem da língua.

3.3. Percepções sobre *affordances* e restrições nos fóruns e chats

Para o estudo das percepções, foram realizadas dez entrevistas, de duração média de quarenta (40) minutos com cada participante, seguindo um roteiro semiestruturado que continha episódios estimulados por dados, conforme descrevi no capítulo da metodologia. Os entrevistados, quatro alunos do grupo de Caucaia, quatro alunos do grupo de Aracati e os dois tutores TC e TA, foram questionados a respeito de suas percepções sobre as possibilidades de interação nos chats e nos fóruns que favoreceram a aprendizagem da língua inglesa, assim como as limitações e dificuldades que vivenciaram durante as interações.

De uma maneira geral, todos os participantes afirmaram que os chats e os fóruns são válidos para a aprendizagem devido à oportunidade de usar a língua inglesa. Nesse sentido, todos acreditavam que qualquer oportunidade de usar a língua favorecia a aprendizagem de alguma maneira. A seguir, trago trechos de duas entrevistas em que os alunos manifestam essa sensação de aprendizagem por meio do uso da língua inglesa na interação online:

Excerto 31: entrevista com SC12.

É aquela coisa, você usando você aprende de qualquer forma, então está lá interagindo, você e a professora, você e o colega... então nós estamos nos comunicando... ao escrever, toda essa possibilidade... ooo... enquanto você está escrevendo, falando, isso funciona, isso lhe traz certa habilidade de dizer assim, opa! Tá legal, está funcionando isso, os colegas agradecem, você recebe o feedback deles, você também dá o seu feedback e assim vai, né?

Excerto 32: entrevista com SA2.

Se o professor exige que a gente use a língua, a língua que a gente tá tentando aprender, ajuda. Porque eu achava um erro quando o cara dava... era liberal demais, não, tanto faz em português ou inglês... claro a tendência da gente vai querer escrever em português porque é mais fácil.. porque a cabeça da gente sempre vai procurar o mais fácil, né? mas pra quem está aprendendo a segunda língua, tudo o que você puder fazer que você possa usar a língua é melhor... é melhor porque você vai emergindo...

No excerto 31, o aluno SC12 enfatiza que a interação tanto com o professor quanto com os colegas serve como uma oportunidade de desenvolver habilidades comunicativas e de testar se a língua que consegue produzir “funciona”. Dessa maneira, o aluno pode autoavaliar-se por meio das respostas que recebe dos colegas e do tutor. Já o segundo aluno, excerto 32, demonstra uma percepção de que é o esforço em usar a língua, não somente durante a interação interpessoal, mas em qualquer oportunidade em que a atividade requer o uso da língua, o que leva a aprendizagem.

Apesar de que todos disseram que ambos os ambientes, o fórum e o chat, foram produtivos para alguma aprendizagem da língua e seus usos, quando

questionados sobre qual dos ambientes favorece mais a aprendizagem da língua, seis dos oito alunos apontaram o fórum como mais eficaz. Isso pode ser justificado pela percepção de todos os alunos, assim como dos tutores, de que o chat apresentava mais restrições para a interação em comparação com o fórum.

Para analisar o discurso das entrevistas com os participantes, usei a mesma moldura para *affordances* que orientou a análise das interações nos fóruns e nos chats e, assim, identifiquei as restrições e os *affordances*. Dessa maneira, agrupei tanto as restrições quanto os *affordances* percebidos pelos participantes em três níveis para cada grupo: restrições ambientais, restrições tecnológicas e restrições linguísticas; e *affordances* ambientais, tecnológicos e linguísticos. O texto que segue está organizado nessa ordem.

3.3.1. Restrições ambientais percebidas nos chats

No nível de restrições ambientais, uma dificuldade apontada por todos os participantes foi em relação ao horário das sessões de chat. Isso porque os alunos mencionaram que desenvolviam várias atividades concomitantes com o curso que não necessariamente estavam relacionadas a ele, tais como demandas profissionais e familiares, além das demandas das disciplinas que cursavam ao mesmo tempo. Os trechos das entrevistas a seguir mostram isso:

Excerto 33: entrevista com SC17.

No chat eu não tenho muito do que reclamar não... Às vezes a única coisa que é complicada, às vezes, é o horário... no chat... né? Porque não dá pra todo mundo participar...

Excerto 34: entrevista com SA1.

Depende do tempo, né? Às vezes o chat é marcado em comum acordo com os alunos e com o professor e, às vezes, assim, fica meio chato porque eu tenho um horário, eu ensino à noite, o colégio que eu ensino à noite, e à noite eu tenho aula... eu sou professor da rede estadual e do município aqui, e à noite pra mim é complicado porque mesmo que eu esteja fora de sala de aula, que eu possa estar respondendo, lá a gente não tem acesso a internet... lá não tem, né... então ficava meio difícil, então minhas faltas são por isso... mas eu já participei... sim, eu gosto...

A aluna SC17 foi uma das duas entrevistadas que disseram que o chat é mais eficaz para a sua aprendizagem do que o fórum. Por isso, menciona que não percebia muitas restrições para interagir no ambiente, mas percebia as restrições de horários dos colegas sinalizando uma compreensão da ausência deles nas sessões

realizadas. SC17 participou de um dos chats de Caucaia analisados anteriormente. Já SA1 não teve participação em chats nos dados e justifica a sua impossibilidade de participar devido às demandas do trabalho, sendo professor no turno da noite, horário em que as sessões eram normalmente realizadas. Não somente a dificuldade com os horários, SA1 também aponta a sua dificuldade com o acesso ao serviço de internet no período em que os chats aconteciam.

Pode-se dizer que as restrições encontradas são enfrentamentos característicos dos alunos que optam pelo curso na modalidade a distância: muitos são profissionais, a maioria professores em serviço, conforme a descrição do perfil dos alunos trazida anteriormente no capítulo da metodologia, principalmente os que residem e trabalham em localidades distantes da capital, onde o serviço de internet é normalmente precário. O trecho da entrevista a seguir traz também outra característica dos alunos do contexto pesquisado: a maioria é casada e tem filhos, o que gera outras demandas e responsabilidades concorrentes com o curso:

Excerto 35: entrevista com SC16.

Existe uma série de outras dificuldades que impedem que o aluno participe de maneira mais efetiva, no meu caso, a maioria das pessoas assim como eu trabalha, estuda, tem família, tem outras preocupações além de só estudar, e eu acho que poucos alunos que estão aqui são somente alunos. E eu tenho essa dificuldade a mais porque... como eu lhe falei, eu não sou professor não estou trabalhando na área, eu sou engenheiro, eu sou engenheiro eletricista, né... e como falei, eu tenho outros problemas.

Algumas pesquisas recentes no contexto do nordeste brasileiro vêm apontando um outro perfil de aluno da EaD, alunos mais jovens recém-egressos do ensino médio (BARBOSA, 2011; BORGES & BARBOSA, 2011; SALES 2015). No entanto, o grupo de alunos que pesquiso apresenta o perfil de aluno da EaD profissional, a maioria professores em serviço, muitos cursando Letras-Inglês como uma segunda graduação, e muitos casados e com filhos. A partir desse perfil de aluno da EaD reforça-se uma identidade de aluno da EaD que é compartilhada pelos participantes desta pesquisa e transportada nas interações em muitas ocorrências. Uma identidade que emerge muitas vezes para justificar ausências ou o não cumprimento de alguma tarefa ou prazo, algo como: “eu sou aluno da EaD; seja flexível comigo”. Isso parece impactar não somente a participação dos alunos nas atividades de chat, mas também em todas as atividades, no cumprimento de prazos e, até mesmo, na qualidade do desempenho dos alunos. Discutirei mais sobre isso ao longo desta análise.

A seguir, por exemplo, pode-se ler um trecho de uma entrevista com uma aluna que teve a disponibilidade de tempo para participar do chat, mas que também menciona as suas dificuldades com o cansaço devido às outras atividades concorrentes:

Excerto 36: entrevista com SC17.

Mas às vezes as pessoas chegam do trabalho e tudo mais... tá cansado, mas mesmo assim a gente consegue extrair alguma coisa mesmo falando daquilo que a gente aprendeu, sempre é bom.... pra gente realmente se ouvir, ver realmente que a gente está.... entendendo né? Chegando a um objetivo....

Além das atividades concorrentes com o curso, outras atividades concorrentes dentro do próprio curso eram desenvolvidas pelos alunos quando estavam em modo online, principalmente no início das sessões de chat, conforme foi identificado na análise das interações das trajetórias dos chats. Foi evidenciado nessa análise o fato de que estar logado na sala de chat não significava que o participante estava de fato presente na sala. Nos momentos estimulados por dados das entrevistas com os alunos, foi confirmado que eles aproveitavam o momento online para realizar outras atividades do curso enquanto também participavam dos chats:

Excerto 37: entrevista com SC14.

Eu acredito que ele estava em outra disciplina, porque infelizmente acontece, principalmente quando a gente tava nessa modalidade... porque se a gente optar por uma disciplina optativa... geralmente tem choque. Quando são as disciplinas do semestre não costuma ter, mas quando é disciplina optativa... corre esse grande risco...

Excerto 38: entrevista com SA4.

Eu estava esperando... como eu já falei com ele e ele passou todo esse tempo sem falar, então ele estava esperando outras pessoas chegarem para começar a discussão, mas eu sempre fico... enquanto não começa o chat eu sempre tenho outra coisa que eu fico fazendo... enquanto não começa o chat eu fico adiantando outras tarefas, mas depois que o professor entra e começa a discussão eu fico só focada no chat.

Vê-se, a partir dessas constatações, que o aluno da EaD constrói uma identidade diferenciada dos alunos das modalidades presenciais, e que transportam essa identidade constantemente para as práticas de linguagem no AVA para justificar a sua falta de tempo devido às atividades concorrentes que realizam tanto offline (família, trabalho, religião etc.) quanto online (outras disciplinas do curso).

Considero essas restrições como ambientais, pois se referem a um contexto mais amplo de um macrosistema da educação a distância; de caráter andragógico, que atende uma faixa etária mais avançada devido às possibilidades que oferece em relação à flexibilidade de tempos e espaços, a EaD atrai alunos que desejam um curso superior,

mas que, ao mesmo tempo, já se apresentam com várias limitações para estudar. Esse perfil de aluno da EaD, que aparece no contexto aqui pesquisado, pode ser encontrado na identidade de aluno que os participantes da minha pesquisa constroem durante as práticas sociais e discursivas aqui investigadas.

Ambos os tutores relevaram nas entrevistas uma consciência explícita sobre essa questão:

Excerto 39: entrevista com TA.

É difícil dizer mas, assim, esses polos, quanto mais distante é o polo mais dificuldade esses meninos têm de acessar internet... eu lembro que essa turma tinha mais profissionais, pessoal mais velho do que outras turmas, por exemplo, se você pegar Caucaia, Maranguape, esses polos mais próximos, você vê o perfil de aluno mais universitário, né, tradicional, e quanto mais longe são os polos, mais... eu lembro que essa turma... uma das razões que é tão difícil pra marcar chat nesse período de disciplina, assim, porque raramente você consegue encontrar um horário que todos podem entrar, porque eles tem esse perfil profissional.

Pelas percepções de TA, vemos que tais restrições ambientais impactam diretamente a oferta de sessões de chat, principalmente com alunos de polos mais distantes da capital. Este tutor atuava em um desses polos distantes, Aracati, e visualizava com bastante clareza no seu grupo de alunos as restrições relacionadas ao perfil do aluno, à precariedade no acesso à internet e à falta de disponibilidade de horário. O resultado disso foi que em sua turma apenas uma sessão de chat foi realizada. Vale lembrar que na oferta de 2013, que aqui pesquiso, apenas os grupos de Caucaia e Aracati realizaram chats na disciplina Língua Inglesa V-B, entre dez polos, e que essa foi a razão principal da seleção desses dois grupos para este estudo.

Na turma de Caucaia, mais próxima à capital, três sessões foram realizadas e analisadas anteriormente, uma delas sofrendo grandes restrições tecnológicas, conforme já discuti. Nas demais sessões de Caucaia, o número de alunos foi bastante reduzido (um ou dois alunos), o que levou TC identificar o mesmo perfil de aluno da EaD também no seu grupo:

Excerto 40: entrevista com TC.

Você tem que entender e ajudar... isso aqui eu acho que é tentar ajudar os meninos a perceberem que eles não são só aquela tela, aquela coisa... aquele número, são pessoas e têm dificuldades mesmo, né? Então eu quis dizer pra ela, olha é assim mesmo, a vida é assim mesmo e tal, mas querendo que ela voltasse pro assunto... porque eu não vou cortá-la... eu deixei que ela expressasse a dificuldade, mas também falando, olha o seu papel é esse você tem que cumprir isso... é pra incentivá-los... eu acho que isso é bom de vez em quando porque senão perde o foco, porque isso aqui é uma coisa acadêmica, não é pessoal, se fosse pra contar coisas pessoais assim seria uma outra rede, seria os outros faces da vida, né?

O trecho da entrevista com TC era motivado pelos dados de uma sessão de chat com SC14, no momento em que disputavam o piso conversacional: SC14 insistia na mudança de tópico questionando a ausência dos colegas na atividade, transportando sua identidade de aluno da EaD e expressando suas dificuldades pessoais familiares. TC revelou na entrevista que entendia a complexidade da ecologia dos alunos, mostrando-se solidária, o que pode ser verificado nos dados ao ceder o piso conversacional para a aluna. Ainda assim TC entende que seu papel de tutora deve cumprir responsabilidades acadêmicas maiores do que de aconselhadora pessoal, como aparece no trecho da entrevista anterior.

A atitude de TC, a meu ver, é extremamente importante no contexto e talvez uma das formas mais valiosas de buscar contornar tais restrições ambientais: TC, apesar das dificuldades que percebe, insiste na oportunidade de aprendizagem pela interação e no cumprimento das responsabilidades acadêmicas, já que visivelmente negocia com a aluna a importância de não desistir e de manter o foco nos estudos, ao mesmo tempo em que se mostra solidária e receptiva ao desabafo da aluna. Além disso, TC reconhece a natureza do AVA como uma rede social pedagógica diferente de outras redes livres, quais comportamentos são esperados nelas e, durante a interação buscou negociar isso com a aluna, conforme foi evidenciado na análise do momento da disputa pelo piso conversacional entre as duas na trajetória do chat.

Outra percepção identificada em vários momentos das entrevistas foi a limitação do tempo de duração do chat e a velocidade da interação característica da sua natureza sincrônica. Seis alunos mencionaram a velocidade da interação e o tempo limitado de duração como restrições do ambiente, o que pode ser observado nos trechos das entrevistas a seguir:

Excerto 41: entrevista com SA7.

Só que aquela coisa assim mais instantânea, perguntou e respondeu, né? E no fórum dá pra você pesquisar mais... dá pra você ir bem a fundo, mas o chat também é bem interessante, né? Porque a gente usa realmente aquilo que a gente sabe... na hora e pronto, não tem como você ir ali dar uma pesquisadinha como dá no fórum, né?

Excerto 42: entrevista com SC12.

O chat, eu tenho uma impressão de uma pressa, existe uma pressa maior de a gente ter que responder aquilo que está perguntando... é obvio que a gente tá aprendendo, claro, mas eu não sinto isso... eu sinto a pressa... ta ta ta... parece que alguns têm a necessidade de postar mais... e eu gosto do fórum que é o tempo de pensar...

Apesar da atitude positiva de SA7 em relação ao chat, ao mencionar que é também uma experiência interessante, a aluna revela que no fórum, por ser livre da pressão do tempo sincrônico, sua experiência de aprendizagem é aumentada devido ao tempo para pesquisar e aprofundar as discussões. Disso podemos inferir que no chat as discussões tendem a ser, na percepção da aluna, mais superficiais, apesar de ser uma oportunidade em que ela consiga acionar aquilo que “já sabe”, corroborando com a percepção geral de todos de que qualquer oportunidade de usar a língua leva a alguma aprendizagem dela.

Já para o aluno SC12, a experiência não é percebida como muito produtiva. Ao contrário, a pressão do tempo parece levá-lo a um sentimento de que não consegue aprender por não conseguir interagir, principalmente na presença de outros alunos que tendem a dominar a conversa. Outras restrições parecem interagir com o fator pressão do tempo conforme a percepção desse aluno: a dificuldade de disputar turnos com os colegas e de acompanhar as discussões. Nesse sentido, e conforme já discuti na fundamentação teórica (LAMY & HAMPEL, 2007), o ambiente favoreceu, pela percepção do aluno, a amplificação de diferenças em vez de garantir uma participação democrática, principalmente entre alunos mais e menos competentes comunicativamente.

A questão de falantes dominantes relacionada à velocidade da interação também apareceu nas percepções de outros entrevistados. O excerto 13 mostra isso:

Excerto 43: entrevista com SC14.

Quando a turma era mais numerosa (...) não fica uma coisa muito eficaz porque é muita gente, quando o outro está respondendo já passa não consegue acompanhar e aí... não é muito... acaba que a gente não consegue ler a mensagem de todo mundo, então fica uma coisa meio que quebrada (...) fica mais difícil de todo mundo realmente participar, porque fica uma coisa muito rápida, um posta por exemplo eu posto outro posta, acaba que alguns alunos acabam nem participando tanto.

Mais uma vez a restrição da velocidade da interação aparece relacionada às oportunidades de tomadas de turnos por alguns alunos. A justificativa é que o número de mensagens enviadas quando há mais participantes na sala é grande e isso requer uma habilidade maior para acompanhar o desenvolvimento de várias conversas “quebradas”, nas palavras da aluna. O resultado que ela percebe é que alguns alunos ficam prejudicados por não conseguirem participar satisfatoriamente.

Algumas das razões da diferença de participação entre os alunos podem estar relacionadas às diferentes habilidades em lidar com a estrutura interativa da

conversa no chat somada a uma competência linguístico-comunicativa mais baixa em comparação com outros interagentes que dominam a conversa. Isso pode justificar a razão pela qual o aluno SC12 não considerou a experiência no chat produtiva. Além disso, conforme foi evidenciado por Araujo (2005a,b) em sua pesquisa sobre o chat como uma constelação de gêneros, há regras diferenciadas para o chat educacional em comparação com chats livres. Pode haver o caso de uma transferência de expectativas sobre as regras de interação em chats de uma maneira geral que impactam o chat educacional, onde todos deveriam estar empenhados em extrair o máximo das trocas conversacionais para finalidade de aprendizagem, e não somente um bate papo descomprometido.

Outra questão bastante mencionada como restrição ambiental foi a natureza voluntária do chat. Por não ter caráter avaliativo, ou seja, a participação nos chats não contabilizava de alguma maneira para a formação da nota final para aprovação na disciplina, a quantidade da participação nas sessões dos chats foi reduzida, conforme mostram os trechos das entrevistas a seguir:

Excerto 44: entrevista com SA4.

Olha, particularmente eu acho que você se empenha muito mais no caso da UFC quando é obrigação, porque você vê que vale uma nota, vale algo, você vê aqui que você vai entender (mostra os dados que estimulam a conversa), a participação maior é no fórum porque vale nota... as pessoas não ligam muito para entrar nos outros porque não... mesmo sabendo que é de fundamental importância, mas sabendo que aqui tem um peso maior ela vai ali... porque vale nota, né?

Excerto 45: entrevista com SC12.

O chat ser livre influi, com certeza, até a minha mesmo... até a minha mesmo... a minha participação nesse sentido... por exemplo, se ele é obrigatório, eu vou ter que arranjar um horário pra mim pra ter aquele chat, certo? Senão, senão... dificilmente, eu me disponibilizo pra ter aquele chat, primeiro tem a questão do tempo em si... segundo a minha internet é lenta, eu até costumo dizer que ela não é banda larga, ela é banda estreita, certo? (risos) então, a narrow band e aí nesse sentido eu evito entrar no chat, também vou entrar pra ficar, caiu, volta, professora caiu, volta... então não funciona direito, quando é obrigatório, quando é obrigatório, a história do aluno... é obrigatório, tem que fazer, aí ele vai... e a qualidade da interação vai mudar, eu acredito que sim, é como um voto obrigatório ou não, eu até comparo a isso.. eu acredito assim, se ela é ... mesmo que entrou só um, mesmo que não é obrigatório, aquele que entrou está com vontade de participar então a qualidade seja até melhor do que aquele que é obrigatório... então se, obrigatório (...) aumenta a quantidade de pessoas então fica aquela coisa muito rápida, se não... se não é obrigatório, então a quantidade diminuiu, então fica aquela conversa, dois, três, eu acho que melhora nesse sentido.

No excerto 44, a aluna SA4 declara que a natureza avaliativa das atividades do curso motiva os alunos a se engajarem com elas. Ainda que expresse consciência de que as propostas variadas no curso têm importância para a aprendizagem de uma maneira geral, declara que os alunos dão prioridade à participação em atividades avaliativas. Isso pode ser considerado em conjunto com o perfil do aluno da EaD já discutido anteriormente: normalmente desenvolvem várias atividades concorrentes e, por isso, dispõem de um tempo bastante reduzido para dedicarem-se ao curso de uma maneira geral. Isso aparece também na fala de SC12, que acrescenta as restrições tecnológicas como fatores associados que o desmotivam a participar dos chats.

Há dois aspectos interessantes de serem discutidos a partir da percepção do aluno SC12: a natureza voluntária do chat impacta a participação dos alunos em termos de quantidade, mas melhora a participação dos alunos em termos de qualidade. Essa percepção foi revelada em quase todas as entrevistas realizadas. Os entrevistados perceberam que, por ser livre, a interação no chat era mais significativa em termos de tópicos que escolheram para conversar, que normalmente se voltaram para seus interesses e necessidades reais, e que isso impactou na qualidade da interação, além do fato de que os alunos que entravam na sala de chat tinham um desejo mais autêntico para interagir, em comparação com o fórum obrigatório. Neste, a quantidade da participação foi maior, eles reconheceram, mas talvez a qualidade nem sempre foi significativa conforme a percepção de alguns. Discutirei sobre os fóruns mais adiante.

Outra implicação da valorização, da parte dos alunos, das atividades avaliativas no ambiente está na percepção de suas responsabilidades enquanto aprendizes. Eles percebem que a participação em atividades livres durante o curso requer uma postura autônoma e responsável com a própria aprendizagem e reconhecem que existe, em geral, uma carência dessa maturidade:

Excerto 46: entrevista com SC14.

Quando o fórum é para nota e para frequência, a participação é sempre mais efetiva... quando o chat é mais pela questão... é pro meu aprendizado, então eu vou participar porque lá eu vou ter a chance de tirar todas as minhas dúvidas. Infelizmente muita gente não aproveita esse momento (...) Então, assim, existe... nesse sentido acho que falta maturidade dos alunos... porque às vezes a gente reclama tanto... que tem pouco contato, mas aí quando o tutor se predispõe a dar um momento como esse, que é de estar ali disposto, não vamos...

Vale salientar que a aluna SC14 foi uma das participantes de um dos chats analisados, aquele que teve o ritmo mais veloz entre as trocas de turno com a tutora e

que, portanto, revelou um alto engajamento na interação. Ela percebe a carência de responsabilidade e maturidade dos colegas, mas também compreende as demandas concorrentes que tentam atender. Foi exatamente sobre isso que SC14 conversou com a tutora em um dos momentos da interação analisada. Essa percepção da falta de maturidade dos alunos também foi muito saliente nas entrevistas com os tutores. O trecho a seguir evidencia essa percepção (grifo algumas passagens para ajudar o leitor):

Excerto 47: entrevista com TA.

É difícil você saber como é o nível deles de verdade porque é um pouco mascarado, isso porque, nas atividades online, você sabe que eles usam o dicionário, tradutor, então quando você recebe as atividades é uma coisa, quando você faz a prova presencial você sabe que é outra coisa, né... porque a prova que você faz presencial é aquilo ali, todas as atividades são presenciais então não tem como fugir, às vezes o professor deixa você usar o dicionário de papel e você tira uma ou outra dúvida lendo o dicionário e pronto, mas online como você tem outras coisas, o google tradutor, por exemplo (...) o que eu tô dizendo é que tem muito aluno que se engana, o perfil do aluno é diferente, tem muito aluno que é mais profissional... e 80%, 90% das turmas são de professores, trabalhadores de outras áreas, então, assim... tem muito aluno que realmente não tem o tempo, não tem o interesse... pô, eu virar um professor de inglês que não sabe o idioma (...) são esses os mesmos que buscam essas ferramentas que eu estava te falando, são sempre os mesmos, né, aqueles que ficam se enganando, que ficam só ali pra ter um certificado, que é mais fácil, né, ou seja, se você fizer tudo bonitinho, correr um pouquinho atrás e tal, vai e consegue, e o tutor que tá ali tem uma noção, é difícil do lado do tutor... ser tão exigente como talvez fosse na turma presencial, que a gente sabe da realidade que muitas vezes o aluno, a realidade dos polos, a realidade da internet do lugar, quer dizer, uma série de dificuldades que o tutor tem que fazer vista grossa, porque senão a turma, passa pouquíssimos, dependendo da disciplina, então é complicado...

Excerto 48: entrevista com TC.

Olha eu acho assim, o que impede e o que atrapalha é a falta de maturidade e a falta de consciência do papel deles mesmo do que eles estão fazendo na EaD, né? que não é só uma coisa de postar qualquer coisa... é assim, a consciência de que eles estão cursando formação de professor e que eles precisam se cercar de muitos conhecimentos, porque qualquer profissional precisa ter muito conhecimento, então às vezes eu vejo que algumas pessoas não tem consciência disso, então eu acho que isso atrapalha demais, a questão da, a questão da... de ética mesmo, assim, por exemplo, não ficar só copiando e colando coisas, né, porque às vezes você vê a participação do aluno numa outra atividade, né? num portfolio, pô, ele escreveu tão bem e depois vai pro fórum e não usa assim, aquelas marcas de quem não leu, não usa um vocabulário adequado... não dá continuidade ao assunto, você percebe que tem alguma coisa diferente, então você diz o que é isso aqui (risos)...

Considero os depoimentos dos dois tutores amplamente relevantes no que se refere à participação e ao engajamento dos alunos nas interações online previstas na

disciplina aqui pesquisada. Uma das razões para isso é que os depoimentos dos tutores ecoam os dos alunos, que reconhecem que não dão a importância devida às atividades não avaliativas e, até mesmo, mencionam a falta de maturidade e comprometimento com o curso. As implicações disso, a meu ver, são sérias. Compartilho a consciência manifestada por ambos os tutores de que se trata de um curso de formação de professores, que prevê um profissional ético e comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento humano como um todo. É preocupante observar que alguns alunos que serão professores, ou que já são professores, não se reconhecem nessas características, apesar de expressarem ter consciência de sua importância.

Outro aspecto relevante é que a EaD, conforme discuti na primeira seção da fundamentação teórica deste trabalho, é pautada em noções de autonomia e participação colaborativa na construção da aprendizagem. A postura dos alunos, reconhecida por eles e pelos tutores, pode colocar em cheque o cerne da EaD e da formação dos professores, já que o perfil do aluno da EaD se naturaliza em uma identidade social num macrossistema cultural mais amplo. Os próprios tutores reconhecem que não podem exigir tanto dos alunos, em comparação com os cursos presenciais, dadas as várias restrições ambientais já anteriormente discutidas aqui.

A percepção da falta de maturidade dos alunos para o curso parece também estar diretamente relacionada às restrições tecnológicas. A falta de comprometimento com o curso percebida parece estar relacionada não somente com o fato de que os alunos não dispõem do tempo necessário para dedicarem-se ao curso, mas também com o fato de que as tecnologias não funcionam satisfatoriamente. Nesse sentido, a diminuição das restrições tecnológicas talvez possa ajudar a transformar o sistema cultural dos alunos e tutores rumo a uma trajetória de mais autonomia e participação colaborativa como fundamentais à aprendizagem na EaD, como se espera nas leis, nas políticas educacionais, nas teorias sobre EaD, no projeto pedagógico do curso e nos objetivos da disciplina já discutidos anteriormente. Deve-se acentuar, no entanto, que não é somente a tecnologia de ponta que irá garantir o engajamento ético e consciente dos alunos no compromisso acadêmico com o curso. Já havia mencionado na fundamentação teórica, com base em Chappelle (2003), que as tecnologias estão inseridas nas nossas práticas sociais diárias e que existe a necessidade de uma perspectiva crítica e responsável sobre elas para que se combata pressuposições de que o sucesso da EaD depende somente do funcionamento e acesso às tecnologias.

3.3.2. Restrições tecnológicas percebidas nos chats

Sobre as restrições tecnológicas relacionadas ao chat, foram muitas as suas menções durante as entrevistas por todos os participantes, principalmente quando comparadas aos fóruns. A questão de acesso precário à internet em polos mais distantes da capital já apareceu nos excertos anteriores. Os problemas se relacionavam ao acesso à internet banda larga, em primeiro lugar, e ao acesso ao computador nas residências dos alunos, em segundo lugar. Apontaram também fatores limitadores relacionados ao software para o chat hospedado no ambiente virtual Solar. Os trechos das entrevistas a seguir mostram isso:

Excerto 49: entrevista com SC14.

É assim, o que que acontecia... é... eu não sei... eu falo por mim... e alguns colegas também não tinham acesso à internet... um acesso que fosse muito constante... por exemplo... quando eu comecei esse curso, o meu acesso à internet era 3G... tinha o 3G da da ... era... da IG... da Vivo... aí o que acontecia... esse 3G tinha momentos que estava muito bom o sinal... mas virava um tiquinho aqui o computador, ele já perdia... então assim, eu tive muito problema (...) às vezes eu pedia pra participar das coisas à noite e eu ficava na empresa pra poder participar... porque eu tinha esse problema... porque não tinha acesso (...) a gente tem muita dificuldade nesses chats, porque muitas vezes, aa... teve aluno que até já relatou que postou mensagem que não chegou... (...) vários alunos reclamaram... aí dizia pra professora que não estava conseguindo postar... e que não tava indo... aí ela pedia para sair... pois tenta reiniciar... e voltar... então, existia isso... problema de acesso... pois é... às vezes a gente fica tentando participar aí fica muito lento e a gente acaba saindo...

Excerto 50: entrevista com SC17.

Esse período é como eu tava te dizendo, o chat, às vezes a conexão, nesse início do curso, ela ficava lenta, então a gente demorava pra receber as informações do tutor, então às vezes ela tava se comunicando comigo e eu não tava vendo, depois é que eu ia perceber. Então às vezes era uma questão de conexão e velocidade, né, às vezes ela tava se comunicando e eu não tava vendo. Às vezes tava tudo bem, às vezes dava umas pausas...

Fica claro pelo depoimento dos alunos que a questão não é falta de acesso à internet, mas sim a precariedade do serviço de internet que dispunham em suas localidades, incluindo Caucaia, mais próxima da capital. A precariedade do serviço de internet somada ao funcionamento do software para chat no Solar, de acordo com os depoimentos, resultava na quase impossibilidade de participar de um chat, mesmo que o aluno tivesse o horário disponível e o acesso a um computador com internet. O chat é uma ferramenta para a interação sincrônica, e o atraso no envio e recebimento de

postagens, ou as falhas no envio das postagens, visivelmente levaram os alunos a se desmotivarem.

Os tutores também mencionaram frequentemente em suas entrevistas a restrição tecnológica como um dos fatores que mais impactaram negativamente a realização e a participação nos chats:

Excerto 51: entrevista com TA.

O chat é outra funcionalidade do Solar que é muito mal feita, pra mim é a pior de todas, não tenho dúvidas de dizer isso, pra mim o chat é a coisa mais mal utilizada e mais mal, tecnologicamente mais mal feita aqui no Solar, aquele chat é muito ruim, é muito lento, tem pouquíssimas funcionalidades, até um aplicativo de Windows 95 é melhor que aquele chat... (...) se você pegar, por exemplo, um Whatsapp, por exemplo, você grava voz e manda, imagina um fórum ali no estilo do Whatsapp, o que os meninos iam fazer, iam... informalmente já me colocaram até em grupo e eu já interagi com eles, eles gravando áudio, mandando as mensagens de áudio deles, e tudo muito mais rápido, muito mais dinâmico, só pelo fato de você usar no celular, já é dez vezes melhor do que você usar no computador, o chat, por exemplo... esse é o primeiro exemplo, só o fato de você usar no smartphone já é muito melhor... porque você tem acesso ali ao microfone, ao fone, a digitação mais rápida, aos emoticons, etc. etc. que no computador é tudo muito mais lento, a webcam ali não funciona, nem tem naqueles chats, se tem não funciona... emoticons, na época que eu usava tinha uns emoticons simples assim... mas nada do que temos hoje em dia, essa variedade... e o próprio corretor ortográfico automático ali dentro, que outros aplicativos já tem e no Solar não tem. Você pode colocar arquivos dentro do chat, hoje em dia, e lá não tem isso, é muito difícil você jogar uma imagem, jogar um vídeo dentro do chat... que é uma coisa que hoje em dia é simples, você fazer isso, então no Solar não tinha, então se fosse uma ferramenta muito boa muito bem feita, parecido com o que a gente tem hoje, por exemplo no Whatsapp, algo parecido com aquilo ali, muito mais rápido e tal, que os alunos pudessem marcar horário rapidinho funcionaria massa e muito bem.

O depoimento de TA revela que muitos recursos de chat já disponíveis no mercado e que são familiares aos usuários de chat em seu dia a dia, ainda não estão disponíveis no Solar⁴⁰. Para quem tem a cultura de chat, isso pode ser considerado uma restrição bastante desmotivadora: há consciência sobre as várias possibilidades interativas que influenciam seus comportamentos durante interações sincrônicas online no dia a dia, mas que não conseguem recuperar na ferramenta de chat do Solar. Isso impacta na motivação de todos os participantes, conforme revela o depoimento de TA. Entre aplicativos precários ou ausentes no chat do Solar que o tutor menciona estão um banco de emoticons, links para anexar documentos como vídeos, imagens, e até mesmo arquivos de texto, aplicativos de sincronização de status, etc. Um aspecto que TA menciona é o fato de que o chat do Solar não funciona em dispositivo móvel. Isso é

⁴⁰ Vale lembrar que, apesar de que as interações nos chats e nos fóruns aqui pesquisadas tenham acontecido em 2013, as entrevistas aconteceram no período de abril e maio de 2015 em que ambos os tutores ainda estavam em atuação junto à UFC-UAB e, portanto, acompanhado as atualizações dos softwares e aplicativos no Solar.

relevante se considerarmos o avanço da cultura digital e o uso de smartphones, que permite uma maior flexibilidade para interagir online, principalmente para as interações síncronas.

A sensação que emerge disso é que o nosso sistema educacional está sempre atrasado em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação disponíveis no mercado e seus usos, com os quais parece que todos estamos familiarizados. Por outro lado, ainda que reconheça a precariedade da tecnologia, para TC as restrições tecnológicas não são as mais graves. Para TC, apesar de todas as restrições tecnológicas presentes, estas são contornáveis. TC aponta que a falta de tempo e a falta de comprometimento dos alunos são as restrições que percebe como mais impactantes para a participação nos chats:

Excerto 52: entrevista com TC.

A tecnologia atrapalha também, mas a gente pode marcar outro dia que tem mais condição na internet, né.... mas a gente tem tão pouco contato, né, não dá pra saber assim... o que eu vejo que eles reclamam, é a falta de tempo pra fazer as coisas... então você percebe... e isso fica... eu percebo a falta de leitura deles, pra mim isso é o que mais atrapalha (...) toda a vida eu digo a mesma resposta pra ti (risos) olha eu acho assim o que impede e o que atrapalha é a falta de maturidade e a falta de consciência do papel deles mesmo, do que eles estão fazendo na EaD, né?

Temos aqui três restrições importantes e relacionadas: a falta de tempo, a falta de comprometimento dos alunos e os problemas tecnológicos. A partir das percepções dos participantes, estas estão relacionadas e, me parece que, uma leva a outra. A tecnologia não funciona bem e impacta o comprometimento do aluno com algo que “não funciona bem” e vice-versa. A tomada de consciência sobre essas restrições já é um passo dado pelos agentes do ambiente, resta a esperança de uma mudança significativa a partir do melhoramento das tecnologias. Acredito que, já que ambas as restrições aparecem intrinsecamente relacionadas, a partir do momento em que as tecnologias disponíveis para a educação alcançarem o que há de melhor no mercado aberto, às quais os alunos já têm acesso fora do ambiente Solar, poderemos ter um impacto significativo no comportamento e atitude dos alunos da EaD.

3.3.3. Restrições linguísticas percebidas nos chats

Relacionada à falta de comprometimento dos alunos com a aprendizagem, uma outra restrição contextual percebida nas entrevistas foi a falta de leitura e preparação para a interação da parte dos alunos. Considero esta uma restrição

linguística. Esta restrição linguística impactou negativamente a participação dos alunos nos chats quando não conseguiam compreender as perguntas dos tutores e não dispunham de tempo suficiente para pesquisar e elaborar as suas respostas durante a interação. O trecho de uma entrevista motivada pelos dados com um dos alunos mostra isso (trago algumas partes sublinhadas para ajudar o leitor):

Excerto 53: entrevista com SC16.

Dentro do chat de uma maneira geral ocorre problemas como a perda da conexão... pode ter sido isso... mas eu não tô vendo aqui que eu entrei e sai... eu acho que eu não cheguei a perder conexão aqui... porque se eu tivesse saído e entrado apareceria, né, SC16 saiu, SC16 entrou... eu acredito que aqui eu tava tentando entender a pergunta, o que ela queria saber e o que é que eu ia responder... né? Eu acho que o problema que ocorreu neste chat foi isso aí, né? Às vezes a gente assim... eu vou ser franco, tem algumas atividades que tem um chat, que tem que discutir isso aqui e tal, né? A gente dá uma lida lá antes pra saber mais ou menos o que a professora vai perguntar, o que que foi passado na aula, porque a ideia é justamente colocar ali algumas ideias da aula para saber se o aluno assimilou alguma coisa saber se ele tem alguma dúvida, algum questionamento, né? E algumas vezes, né, eu vou falar por mim, né, tem alguns textos lá que ela pediu pra ler e que eu não sei o que ela perguntou, porque, as vezes, o ponto que eu não tenha assimilado lá na aula, que não tenha ficado claro para mim e eu sequer consigo entender o que que ela quer saber... Às vezes você não sabe o que o professor tá perguntando, né... às vezes você até sabe, talvez você tenha entendido... né... mas não tenha... não sabe responder porque não sabe a resposta...

Vemos que SC16 não diz explicitamente que não leu o texto, mas insinua que leu superficialmente, ao dizer “dá uma lida” e “eu vou ser sincero”. De qualquer maneira, a dificuldade com a língua foi a restrição de sua participação no chat. O aluno não entendia a pergunta da tutora e, portanto, não enviou a resposta. Como não sinalizou isso para a tutora, esta havia pensado que o aluno não estava mais presente e, por fim, saiu da sala (análise do excerto 19 das interações). A dificuldade com a língua no chat aparece relacionada à sincronicidade: o aluno não tem muito tempo para pesquisar e elaborar a resposta. As implicações disso parecem sugerir que o chat não favorece tanto os alunos com nível de desenvolvimento linguístico ainda baixo, como é o caso de SC16, em comparação com os alunos mais competentes comunicativamente, como SC17, que estava no mesmo chat em que SC16 participou, por exemplo. Os alunos menos competentes parecem não se sentirem tão à vontade para interagir no chat em comparação com o fórum e, por isso, podem se beneficiar mais das interações assíncronas que permitem mais tempo para leitura, pesquisa e elaboração das respostas. Discutirei isso mais adiante.

Ainda sobre as dificuldades com a língua e a pressão do tempo, aparece outra restrição linguística nas entrevistas relacionada às habilidades linguístico-comunicativas dos interagentes: a habilidade de lidar com as conversas múltiplas e interfoliadas características das interações sincrônicas. O trecho da entrevista a seguir mostra isso:

Excerto 54: entrevista com SC12.

Essa ferramenta do chat essa dificuldade a mais como aluno e como tutor tem que lidar, né, porque não tem como ser diferente... não é assim como uma conferência que cada um espera o outro para poder falar, cada um vai falar e cada um pede permissão pra falar, aqui não existe isso... então a gente tem que ter consciência dessa dificuldade da ferramenta e tentar não se perder durante a conversa...

O aluno SC12, ao mesmo tempo em que menciona ter a percepção da dificuldade de acompanhar a interação sincrônica devido à sua natureza democrática que permite vários posts enviados na sala sem “respeitar” uma ordem de quem deve falar e quando, causando um entrelaçamento de conversas, menciona também ter consciência sobre esse tipo de prática discursiva e como isso requer mais habilidades e atenção dos interagentes para acompanhar as pistas que contextualizam coesão e coerência, muitas vezes sutis, conforme foi evidenciado na análise das interações anteriormente. Essa dificuldade de acompanhar as conversas interfoliadas do chat aparece também nas percepções dos tutores:

Excerto 55: entrevista com TC.

Mais por conta do comportamento dos meninos mesmos, porque fica todo mundo assim, vou usar uma expressão bem nossa aqui, fica todo mundo aperreado, querendo colocar sua opinião e calma vamos aqui vamos ver as ideias... olha eu vejo assim, tudo que faz pra gente aprender, se o sujeito se interessar mesmo, levar a sério, tudo funciona, então eu acho que a gente aprende no chat também, só que as vezes, não sei, talvez seja a minha falta de habilidade de administrar, e dizer assim, não, todo mundo agora pare e só eu vou falar!

Vemos que a dificuldade com as conversas interfoliadas no chat, na percepção de TC, está mais relacionada à questão do gerenciamento das conversas e da distribuição das oportunidades de participação igualitárias. A importância de gerenciar a conversa no sentido de garantir a participação de todos vem da percepção de seu próprio papel na interação como professora responsável por garantir o direito de participar de todos, esforçando-se para distribuir os turnos de maneira que todos os participantes tenham as mesmas oportunidades. Na interação sincrônica do chat existe a impossibilidade de sobreposição e de disputa de turnos, já que as mensagens são enviadas em bloco, e vários fatores que interagem, principalmente as restrições

tecnológicas (HERRING, 2013b). Isso parece perturbar uma ordem que a professora insinua desejar, que é mais característica da conversa face a face, de que fala um de cada vez: “agora pare e só eu vou falar!” (SACKS & SCHEGLOFF, 1973). Apesar de sentir a dificuldade de gerenciar um tipo de interação que é de fato difícil de ser gerenciada, TC ainda mantém uma atitude positiva sobre a interação no chat: “se o sujeito se interessar mesmo, levar a sério, tudo funciona”.

TC também menciona a dificuldade de acompanhar as postagens devido à falta de tempo para a leitura e reflexão, e ao número de contribuições nos chats, assim como alguns alunos mencionaram em suas entrevistas. Isso leva a inferir que a dificuldade de acompanhar um chat em que muitos participantes enviam muitas contribuições não é somente de alunos menos competentes linguisticamente, mas de todos, já que a tutora presumidamente tem um alto nível de competência linguístico-comunicativa na língua, mas percebe a mesma dificuldade mencionada por SC12, por exemplo. O que os dados parecem sugerir é o desconhecimento de TC sobre o projeto enunciativo do gênero chat.

Em resumo, as restrições percebidas em nível ambiental foram: a falta de tempo dos alunos para dispor de horários para o chat dado o perfil de aluno da EaD, as várias atividades concorrentes que desenvolvem online e offline; a natureza voluntária da participação que não motivou os alunos a participarem quantitativamente; a velocidade da interação e a pressão do tempo que intimidou participantes com competência linguístico-comunicativa menor e favoreceu os participantes com maior competência linguístico-comunicativa a dominarem as conversas; o desinteresse, a falta de maturidade, a falta de autonomia e até mesmo a falta de ética dos alunos foram percebidos como uma restrição ambiental saliente e que impactou o engajamento dos alunos nas interações. Entre as restrições tecnológicas, foram mencionadas: o acesso precário à internet de qualidade; problemas com o funcionamento do software para chat no ambiente Solar; ausência no Solar de aplicativos familiares aos participantes em seu dia a dia. Entre as restrições linguísticas percebeu-se que a falta de leitura e preparação para o chat impactou a participação dos alunos quando não compreendiam as mensagens e não dispunham de tempo para pesquisas e elaboração de respostas; e a dificuldade de lidar com as conversas múltiplas e interfoliadas.

3.3.4. *Affordances* ambientais percebidos nos chats

Nas entrevistas, os participantes revelaram quais artefatos e fenômenos que percebiam como *affordances* disponíveis no ambiente, ou que emergiam durante a interação no ambiente, e que proporcionaram engajamento nas conversas dos chats. Entre os *affordances* ambientais, destacou-se a natureza sincrônica da interação novamente. Se a velocidade e a pressão do tempo eram percebidas como restrições para alguns alunos, para outros propiciavam mais engajamento. Os dois trechos a seguir ilustram isso:

Excerto 56: entrevista com SC17.

Eu acho que também, a gente pratica um pouco porque a gente é forçada, a responder rapidamente, né... então a gente fica pensando em como a gente vai falar realmente, né? Que é diferente daquilo que a gente fala em português... então eu acho que sim... serve muito pra inglês também... (...) eu acho que o chat... eu acho que o chat... assim, pra gente produzir mais rapidamente... no fórum a gente tem tempo de pensar naquilo que a gente quer construir, né? E se quiser fazer uso de um outro recurso também para ajudar... faz... o chat eu acho que por ser mais rápido... ele faz a gente... força a gente a escrever mais, a pensar mais...

Excerto 57: entrevista com SC12.

Agora, por ser rápido ajuda a aprender também, né, tanto da língua, eu vou ter que pensar mais rápido no idioma... né, às vezes alguns alunos perguntam, pode ser em português, e o tutor responde, no (risos)... let's do in English, então faz o aluno pensar mais rápido... porém... no sentido de pensar mais rápido, diminui um pouco na qualidade das postagens... diminuiu a qualidade das postagens pela pressa... então, provavelmente uma parte do cérebro fica querendo falar algo que ele vai ter que escrever... então, talvez ajude mais na oralidade, talvez nesse sentido ajuda... e também, nota-se que há muitos erros gramaticais no chat, ou de spelling, ou alguma coisa assim por causa da rapidez aí ninguém se incomoda muito nesse sentido né...

A aluna SC17 refere-se a pressão do tempo como um *affordance* para aprender a usar a língua com fluência, a responder rapidamente o que, conforme suas percepções, requer mais esforço cognitivo (“força a gente a escrever mais, a pensar mais...”) do que a interação assíncrona e, por isso, é mais eficaz para a aprendizagem da língua estrangeira. Da mesma maneira o aluno SC12 reconhece que a velocidade da interação também leva a um esforço cognitivo maior, a “pensar rápido no idioma”, e inclui que isso é mais característico da fala e não da escrita, por isso justifica os vários erros de digitação ou descuido nas mensagens enviadas a chats. O aluno conclui que o chat ajuda mais a desenvolver a oralidade do que a escrita.

Sobre a natureza sincrônica do chat, os tutores também percebem a pressão do tempo no uso da língua como um *affordance* para o aluno, além do contato mais próximo com os outros interagentes, em comparação com o fórum, devido à velocidade

das trocas, que causa uma sensação de presença maior. A atenção exclusiva devotada entre os participantes também causa uma sensação de proximidade entre eles:

Excerto 58: entrevista com TC.

O que acontece no chat é porque é uma coisa assim... é ao mesmo tempo, é simultâneo, né, então é mais pessoal tipo assim, só tem eu aqui então a professora tá me dando atenção tá respondendo só pra mim agora, tem um gostinho diferente no chat... no fórum, fica aquela coisa exposta.

É interessante salientar da fala de SC12 (excerto 57), a sua percepção de que os erros e deslizos na produção linguística nos chats não incomodam os participantes. Isso pode se dever a várias razões, sendo uma delas a própria questão da sincronicidade que não permite tanto tempo para revisão e edição dos textos e requer uma habilidade de digitação satisfatória dos usuários.

Outra razão para isso pode ser a natureza voluntária e livre dos chats pesquisados. A natureza voluntária foi percebida como restrição para a participação na interação em termos quantitativos, conforme discuti anteriormente. Porém, foi também percebida como um *affordance* para a construção de um ambiente relaxado, descontraído e informal, em que os alunos podiam usar a língua sem “medo de errar”, já que não estavam sendo avaliados.

Além disso, os alunos julgaram que a natureza voluntária do chat proporcionava a construção de uma interação mais autêntica e significativa, em comparação com o fórum, que estava sempre relacionado às propostas da lição. Isso porque, como vimos anteriormente na análise das trajetórias dos chats, os participantes escolhiam os tópicos em conjunto na conversa do chat. Nesse sentido, a natureza voluntária do chat foi *affordance* para a participação na interação em termos qualitativos. Os trechos das entrevistas a seguir mostram essas percepções:

Excerto 59: entrevista com SC14.

Eu acho que é interessante ser aberto, sem ser contando nem pra frequência nem pra nota... até porque, assim, a qualidade do chat vai ser melhor... porque se eu não tô fazendo só porque eu tenho que ter a frequência ali... eu tô fazendo porque eu tenho interesse... então realmente eu vou ali tentar realmente sanar ou reduzir as minhas dúvidas... então eu acho que é mais eficaz do que se eu for só pela obrigatoriedade...

Excerto 60: entrevista com SA4.

Quando era um chat livre, como esse chat que era um chat tira dúvidas, você falava o que realmente você precisa de ajuda, é comum... (...) quando é só tira dúvidas, eu fui falar do que realmente estava me atormentando... que era a prova... quanto aos portfólios dependia de entrevistas de outras pessoas, por isso que eu

falei lá, né? Que eu ia conseguir até o final, mas o que me atormentava mesmo era a prova, né? Por isso que... que eu falei pra ele, como seria a prova.

Novamente, os alunos colocam suas percepções de que o chat é um ambiente livre e relaxado: um ambiente em que se sentem à vontade para sugerirem o tópico da conversa e em que não se preocupam em errar, um ambiente seguro. Vimos muito disso nas análises das interações nos chats anteriormente. Esse ambiente seguro, dessa maneira, se constrói por vários fatores, e é ele próprio um *affordance* para a aprendizagem.

O ambiente seguro ajuda a construir a comunidade de aprendizagem ao mesmo tempo em que é construído por ela, nos termos de Lave e Wenger (1991) e White (2003). As razões para isso são a emergência de identidades compartilhadas, a confiança e a auto-confiança, a presença social e o sentimento de pertencimento à comunidade, construído pela afetividade, compreensão, cumplicidade, colaboração e cooperação. Tudo isso foi percebido pelos alunos e revelado durante as entrevistas (sublinho alguns trechos para ajudar o leitor):

Excerto 61: entrevista com SC14.

É a gente acabou saindo totalmente do tema... (...) Eu acho que no fundo eu quis justificar porque os meus amigos não participaram... e aí também, assim, deve ter fugido alguma coisa do conteúdo, e aí eu também... eu justifiquei a minha ausência, né, no caso, o meu pai com 92 anos realmente foi com a idade que ele faleceu... então talvez tenha sido por isso... (...) Eu acho que deu uma aliviada... né... depois que eu expus... (...) eu acho que foi a sensibilidade e espontaneidade dela... meu pai eu tinha que dar banho nele, né? quando ela diz que reconhece as dificuldades, e que é importante dizer que quer continuar o curso... acho que é mostrar que, assim como a gente tá tendo dificuldade de dar sequência pra participar do que tem que participar... ela está passando por coisas similares e que a gente tem que ultrapassar isso, né? Por mais difícil que seja.... (...) Eu acho que eu precisava ter o amparo dela ali no caso e depois eu me senti mais aliviada e depois eu consegui voltar ao tema...

O excerto acima refere-se a um momento da entrevista com SC14 motivado pelos dados do chat em que participou com TC. A aluna lembra o momento em que inseriu um novo tópico na conversa do chat mudando a trajetória da interação e que, por um momento, disputou o piso com a tutora que queria continuar com os assuntos acadêmicos. Por fim, a tutora ouviu SC14, sinalizou empatia, compreensão e motivou a aluna para continuar o curso. A aluna revela que isso foi importante para ela e o que a permitiu continuar a conversa no chat logo após. Isso implica que existe uma necessidade de que os participantes reconheçam mutuamente a identidade de aluno da EaD para que possam interagir com finalidades acadêmicas. Isso justificaria a

necessidade de vários alunos compartilharem situações da suas vidas pessoais com os tutores, por exemplo. O apoio e a compreensão parece levar ao fortalecimento de uma identidade do grupo, de uma identidade da comunidade de aprendizagem.

Os tutores também percebem a natureza voluntária dos chats e as relações afetivas entre os participantes como *affordances* na construção de um ambiente seguro para o uso da língua inglesa, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 62: entrevista com TC.

Eu acho que, o que eu vejo de positivo é que a gente não tá naquele ambiente de avaliação, tá entendendo? O fórum, os meninos vão ser avaliados e fica ali exposto pra todo mundo e eu acho que tira aquela pressão, ah, eu vou escrever porque tem uma nota alguma coisa... e aqui não... aqui todo mundo é mais livre... eu acho que complementa, todo mundo fica mais à vontade, e me deixa também, eu gosto assim do... do aluno que participa, né?

A tutora percebe que o seu sentimento de segurança e relaxamento é construído em conjunto com os outros participantes dos chats, um se comporta mais à vontade e deixa o outro à vontade também, como ela diz. Nesse sentido retomamos a noção de comunidade de aprendizagem (LAVE & WENGER, 1991; WHITE, 2003) discutida na fundamentação teórica, que constrói, em conjunto, as suas regras de participação, as expectativas de como as situações devem ser entendidas em cada um dos ambientes em que interagem. O ambiente seguro, dessa maneira, promove a construção de uma comunidade de aprendizagem ao mesmo tempo em que é construído por ela.

3.3.5. *Affordances* tecnológicos percebidos nos chats

Uma das regras pré-estabelecidas pela comunidade de aprendizagem está a necessidade de ler os textos assinalados pelo tutor antes de entrar nos chats ou nos fóruns. A leitura, quando realizada, foi percebida pelos alunos como um importante *affordance* para a participação nos chats. A leitura foi favorecida pelas tecnologias, já que os materiais do curso estão disponibilizados no ambiente Solar em formato digital multimídia. Considero, por isso, que os materiais foram *affordances* tecnológicos para a interação nos chats.

Os tutores perceberam os materiais como importantes recursos para a aprendizagem entre o que estava disponível para os alunos dentro do AVA Solar:

Excerto 63: entrevista com TA.

Eu, nesse ponto, eu gosto do material, assim do que dá pra ser feito com o que é disponibilizado pros professores, eu acho muito bom... porque eu sei que tem uma série de restrições ali, né... tecnológicas e tal, para o que os professores têm acesso e o que eles conseguem fazer ali, eu acho muito bom, de qualidade, de links possíveis, porque eu sei que tem muita coisa que não dá, de direitos autorais, mas eu particularmente gosto do material que é disponível lá, eu reclamo do que poderia ter, do que falta ter, mais dessas restrições, porque eu sei que a universidade não tem condições.

Na descrição do tutor, o material oferece links para navegação, o que o enriquece, na sua percepção. O material do curso foi produzido por professores especialistas das áreas da disciplinas, normalmente professores do quadro efetivo da universidade. Uma equipe de web designers atuou na transposição do formato digitado em *word* para *html* adicionando links, vídeos, imagens e outros recursos e aplicativos que desenvolveram para navegação, conforme já documentado e pesquisado por Pinheiro (2013), em sua tese sobre o processo de elaboração do material didático para EaD, e por Lima (2012), que pesquisou as propostas de atividades no material. O material fica disponível no ambiente online no formato digital. Alguns alunos preferem a impressão em papel para poder contornar as restrições tecnológicas. Porém, tanto nas interações dos chats e fóruns, quanto nas entrevistas, percebe-se o esforço dos tutores ao estimularem os alunos a navegarem pelo material digital online, como mostra o excerto a seguir, de um momento estimulado por dados, em que a aluna percebe os materiais didáticos como recursos tecnológicos:

Excerto 64: entrevista com SC17.

Aqui nesse daqui eu acho que eu peguei o material do... do... ela pediu ir lá na página e eu até coleí o material aqui... Isso ela pediu que eu fosse lá no Solar e eu até coleí a parte aqui... porque ela pediu especificamente a página, né?

SC17 se refere a um momento do chat em que a tutora pediu que ela checasse determinado conteúdo no material digital. SC17, como primeira resposta copia a passagem do material e cola na caixa de diálogo do chat. Isso foi possível pelos artefatos tecnológicos disponíveis e que serviram para que SC17 e a tutora continuassem a interação. Além dos materiais disponíveis no ambiente Solar para estudo preparatório para as discussões nos chats, o modo online permitiu que o aluno navegasse e buscasse outros conteúdos disponíveis na rede, além de softwares e ferramentas digitais online que auxiliam sua participação, tais como dicionários, tradutor eletrônico etc. conforme mostram os trechos a seguir:

Excerto 65: entrevista com SC17.

Ou então às vezes eu faço correções, né... eu procuro não escrever com... o corretor, às vezes eu procuro assim... quando eu tô com alguma dificuldade de... de... construção... às vezes eu coloco no corretor para dar uma olhada se realmente é aquilo, quando é uma coisa muito rápida. Geralmente eu não faço isso não, mas às vezes eu dou uma olhadinha, pra ver se aquilo que eu tô construindo não está errado...

A aluna SC17 menciona repetidamente que somente às vezes utiliza suporte tecnológico, como o “corretor” (provavelmente se referindo ao corretor ortográfico do Word) para produzir as mensagens a serem enviadas ao chat quando tem dúvidas sobre como produzi-las. Isso se deve à velocidade da interação, ao que parece, já que ela mesma menciona que faz isso apenas quando é uma coisa muito rápida. De uma maneira geral, os alunos reconhecem que durante a interação síncrona, apesar de terem vários recursos disponíveis online, é difícil usá-los devido à restrição do tempo no chat:

Excerto 66: entrevista com SA1.

Eu costumava usar o google tradutor, mas assim, de forma inversa, eu colocava inglês e via como ficava a estrutura em português (risos) ... não dá tempo no chat não, no fórum dá, mas assim logo no início... agora não porque a gente adquiriu um vocabulário mais extenso, né, você vai adquirindo vocabulário mais extenso, fica até mais prático, algumas palavras que você quer expressar e você não consegue, né? e a gente fala assim, quando a gente não consegue exprimir alguma palavra a gente pode usar um outro termo que seja parecido e aí continuar o diálogo, manter o diálogo...

No trecho da entrevista com SA1, fica mais uma vez saliente o fato de que os alunos iniciantes, ou com competência linguístico-comunicativa baixa, têm muitas dificuldades de interagir no chat e, por isso, justifica que lançava mão de mais recursos tecnológicos em princípio. Por outro lado, isso mostra o quanto os estudantes demonstram letramentos digitais, no sentido de driblar as dificuldades iniciais com a língua com a ajuda de ferramentas digitais, como o Google Tradutor, por exemplo. No entanto, o próprio aluno menciona que, com o tempo, conseguiu adquirir mais vocabulário e deixou de se apoiar tanto nas tecnologias para poder construir suas mensagens, além de ter desenvolvido estratégias para compensar algum vocabulário que ainda desconheça na língua alvo, mas que deseja referenciar. Vemos que essas são habilidades linguísticas que podem ter sido desenvolvidas também pela participação dos alunos nos chats, na língua inglesa, desde o início do curso, já que são habilidades de usar a língua. Isso sugere que, mesmo que o chat seja um desafio maior para os alunos iniciantes ou com competência linguístico-comunicativa baixa, a sua participação deve ser estimulada como forma de desenvolvimento linguístico e comunicativo.

Os tutores reconhecem que os alunos usavam recursos tecnológicos tais como dicionários online, Google Tradutor entre outros aplicativos que os auxiliam a elaborar suas mensagens em inglês para interagir no chat:

Excerto 67: entrevista com TA.

Com certeza, muitos usam ali o tradutor, o dicionário online, muitos têm medo de ir ali e usar direto o que eles já sabem do idioma... então muitos vão ficar ali usando o tradutor pra testar o que eles estão escrevendo... muitos usam o Word ali pra ficar colocando e vendo a maneira correta, no Office, e depois vai corrigindo, né... o Office corrige e depois joga no chat... no bate papo... muitos fazem no celular, porque o celular hoje em dia tem o corretor automático se você tiver o dicionário em inglês instalado, né? o teclado em inglês instalado, então eles fazem ali e depois joga no chat, então são uma série de ferramentas que eles usam... agora muitos também escrevem assim de boa errando algumas coisas e tal e vai se embora, até porque o professor não vai ficar corrigindo ele no chat porque a funcionalidade não é aquela, só se fosse um chat sobre isso, né? mas o chat não é pra isso, né, então os alunos vão arriscando, vão jogando... e vão interagindo...

O trecho da entrevista com TA é interessante, pois revela a percepção de que, apesar de ter consciência de que todos podem usar as várias ferramentas para auxiliar na acurácia das mensagens escritas, como o corretor ortográfico que a aluna também mencionou, disponível no Word, ou mesmo corretores disponíveis em dispositivos móveis, tradutores eletrônicos entre outros recursos tecnológicos que podem auxiliar a produção escrita dos alunos, o ambiente funciona como um lugar para comunicar e escrever de maneira livre, para aprender tomando riscos de erros, que ali não devem ser corrigidos, de acordo com a percepção de todos os entrevistados. Mais uma vez o tutor revela a percepção de que o ambiente seguro e relaxado, onde se pode arriscar e errar, é um *affordance* mais importante no chat do que os recursos tecnológicos que auxiliam a acurácia na produção linguística.

Outro aplicativo que facilitou a interação no chat, percebido e revelado pelos alunos durante as entrevistas, foi o display que mostra a sincronização de status, se algum participante está logado no ambiente:

Excerto 68: entrevista com SA4.

Aparece as fotinhas das pessoas que estão online, funciona, e dos que eu participei dá certo... acontece isso de ficar entrando e saindo na sala... mas sempre tem como a gente ver lá, comigo nunca aconteceu de a pessoa não perceber se estava na sala ou não... a sincronização funciona...

No trecho acima, da entrevista com a aluna SA4, discutíamos as funcionalidades do chat que ela percebia e como ela as percebia. A aluna reconheceu o aplicativo de sincronização de status de participação nos chats como participante logado e que isso a orientava sobre quem estava presente na sala, apesar de que isso foi motivo

de reclamação de outros participantes e dos tutores, principalmente, como apareceu no excerto 51 anterior, e também na fase de conferência de presença das trajetórias nos chats. Trago esse excerto para mostrar ao leitor que as percepções dos participantes eram muitas vezes bastante diferentes sobre os mesmos artefatos disponíveis no ambiente: para alguns o artefato era um *affordance*, para outros uma restrição. Ou para um mesmo indivíduo um artefato podia ser um *affordance* para determinada ação ao mesmo tempo em que era percebido como uma restrição para a realização de outro tipo de ação, como, por exemplo, a velocidade da interação e a pressão do tempo discutidas anteriormente. Isso está de acordo com a noção de *affordance* que trazemos para este estudo: um *affordance* é uma ressonância do indivíduo com o ambiente, conforme deseja ou necessita agir em um dado momento, conforme percebe a si próprio e conforme percebe a funcionalidade do artefato disponível ou que emerge durante a interação, promovendo mais ação (GIBSON, 1986; GREENO, 1994).

O histórico foi outro *affordance* mencionado várias vezes pelos alunos como útil, principalmente ao responderem à minha pergunta: você percebe erros na forma linguística, erros de gramática, enquanto está interagindo nos chats? Muitos responderam que não percebem na hora da interação, mas que gostavam de ler os registros das interações do chat armazenado no aplicativo de histórico. Dessa maneira foi uma resposta espontânea dos alunos sobre seu engajamento com essa tecnologia:

Excerto 69: entrevista com SA4

Não tem correção, é focado mais no conteúdo, mas quanto à parte gramatical assim, dificilmente tem professores que corrigem erros... eu, talvez no momento não, mas quando eu volto depois para ler a conversa eu consigo encontrar alguns erros, no momento é tão nervoso pra gente ler, pra participar e tal que a gente nem percebe se tá errado ou se não tá, a gente está concentrado em estar participando (SA4).

Ao mencionar que volta para ler a conversa, SA4 implica que usa a ferramenta de histórico do chat, já que esta é a única possibilidade de acessar o texto para voltar a lê-lo novamente.

3.3.6. *Affordances* linguísticos percebidos nos chats

Assim como na análise das interações nos chats, nas entrevistas aparecem percepções da importância de se construir presença no ambiente virtual. Na análise das

interações, evidenciou-se que os recursos linguísticos e as pistas da CMC foram *affordances* fundamentais para a construção do sentimento de presença do outro num espaço que é marcado pela distância física e em que o modo visual é limitado. Nas entrevistas, as percepções dos participantes apontam para os mesmos fenômenos, como pode-se ler no excerto a seguir:

Excerto 70: entrevista com SC16.

A primeira coisa que eu vejo é a questão do contato, né? A maneira como ela se refere a mim, como Robert⁴¹, eu não sou Robert, eu sou SC16, então eu acho isso interessante, como uma maneira mais carinhosa, pra dar assim mais intimidade pro aluno, para ele ficar mais à vontade pra falar, né? A partir do momento que ela lhe trata não exatamente pelo meu nome, ela também permite que eu faça a mesma coisa, né?

Vemos na fala do aluno a importância do endereçamento uns aos outros pelo nome durante as interações no ambiente. A tutora brinca com o nome do aluno, tentando estrangeirizá-lo e o aluno percebe isso como uma sinalização de informalidade, aproximação, presença e afeto. O aluno também percebe que isso impacta seus comportamentos ao se sentir mais relaxado para também fazer a mesma coisa. O endereçamento é também um valioso *affordance* para a construção do sentimento de presença no sentido de que “eu estou aqui, pois o tutor ou o colega olhou para mim”. Impacta, portanto nas relações sociais e afetivas e impele o outro a interagir, respondendo o que lhe foi endereçado.

Os sinais afetivos foram reconhecidos também nas pistas da CMC, como mostram os excertos a seguir:

Excerto 71: entrevista com SC17.

Assim, ela é bem expressiva, né? Ela está querendo que a gente participe... que eu participe... como se estivesse, assim, me chamando para participar, gritando até... bem expressiva... (...) aqui é um tipo de uma pausa, né? pra eu pensar... ela dá uma pausa pra pensar um pouco sobre o que ela tá pedindo, o significado do book review... é como se ela estivesse esperado um pouquinho, então tudo bem... (...) aqui ela deu uma pausa como se fosse assim pra mim... aqui ela deu uma pausa no que ela tá pensando pra me explicar, de certa forma explicar melhor né.... Eu acho que parece o mesmo tipo de comportamento... Da pra ver que ela está... atenta, né... ao que a gente está postando... tudo mais...

Excerto 72: entrevista com SC16..

⁴¹ O nome *Robert* é um nome mascarado para o participante SC16 da pesquisa, escolhido aleatoriamente de um rol de nomes populares da cultura inglesa. Apesar de ter codificado os participantes numericamente (Student Caucaia 16, então, SC16, por exemplo), nesse excerto preferi usar uma outra máscara para tentar preservar a metagemagem sinalizada pela tutora. Ela trocou o nome do aluno durante a interação, estrangeirizando-o, por exemplo: Em vez de Roberto (nome fictício), chamou-o de Robert. Isso causou um impacto afetivo como se pode ler no trecho da entrevista com o aluno SC16.

A pontuação faz... porque... pontuação significa que... a exclamação que você está admirando alguma coisa, está querendo expressar algo de belo, então assim lógico que a pontuação faz muita diferença... se eu apenas fecho ou se eu coloco um ponto de exclamação eu coloco um contexto totalmente diferenciado... (...) Eu acho que... é como se fosse uma despedida carinhosa... eu não sou muito de usar os emotes não... (ri) mas eu sou mais de escrever...

Vemos que ambos os alunos entrevistados revelam que a pontuação diferenciada e os usos criativos do teclado são importantes para a construção de significados afetivos e que isso é relevante para a comunicação e a forma como recebem as mensagens. SC17, por exemplo, em um momento da entrevista motivado pelos dados de um chat em que participou, avalia a tutora como muito expressiva e atenciosa. SC17 refere-se às reticências que a professora enviava como pistas que sinalizavam o tempo de espera pela resposta da aluna e que isso era uma forma de atenção. SC16 também revela suas percepções sobre os significados afetivos construídos com o uso da pontuação e emoticons e, apesar de considerar que a pontuação fazia diferença, reconhece que não era uma prática muito recorrente sua, quando diz “eu sou mais de escrever”. Vale lembrar que SC16 era a aluna que interagiu no chat mais veloz nas trocas de mensagens mas que, conforme a análise, não lançou mão de muitos recursos para construir pistas da CMC em comparação com os demais interagentes.

Isso revela que, mesmo que um participante não produza as pistas da CMC na construção de afetividades durante a interação, e isso pode se dever a uma série de razões, ainda assim percebe as pistas da CMC como *affordances* importantes para a construção de significados afetivos e isso impacta nos seus comportamentos. Nesse sentido, acertou a tutora que insistiu nas pistas da CMC com a aluna, mesmo que ela produzisse um texto aparentemente “mais sério”.

Os tutores revelam percepções bastantes semelhantes às dos alunos, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 73: entrevista com TC.

Eu gosto de usar o dear, quando eu escrevo para eles... eu acho legal assim, eu coloco muito ponto de exclamação assim pra dizer uau! eu gosto de colocar, até quando eu escrevo pro aluno um recadinho eu mando pontos de exclamação a mais... eu acho que significa que eu tô ali que eu tô alegre... esse aqui é de triste, né? porque eu perguntei e ninguém respondia, ei não vai embora não.. SC17aaa! (risos) pronto aqui é como se eu estivesse gritando, né? ei não vai não!! São as brincadeiras que a gente faz.

No trecho da entrevista, a tutora era estimulada pelos mesmos dados que a aluna SC17. Vemos que suas percepções são as mesmas: o grito, a expressividade, a

presença. A importância do endereçamento também é considerada por TC, que revela buscar iniciar suas mensagens sempre de uma maneira carinhosa e amistosa; além de lançar mão de recursos que compensam a oralidade como interjeições, pontuação repetida, caracteres repetidos, tudo isso revelado com uma consciência explicitada pela tutora que, inclusive, busca controlar os efeitos na recepção das mensagens.

O papel do tutor foi muitas vezes mencionado como importante no processo ensino/aprendizagem no contexto da EaD. Muitos alunos disseram que gostam e preferem interagir mais com o tutor, que aprendem mais com o tutor. Nesse sentido, um *affordance* linguístico mencionado por todos os entrevistados como significativo para o engajamento na interação foi a pergunta do tutor. As perguntas do tutor, realizadas tanto nos movimentos de iniciação quanto nos de feedback contendo perguntas subsequentes, foram percebidas pelos alunos como importantes *affordances* que os desafiavam, os motivavam e os estimulavam a pensar, como mostram os trechos das entrevistas a seguir:

Excerto 74: entrevista com SA2.

Eu prefiro interagir com o tutor... não, com o tutor, porque é o tutor que normalmente joga a pergunta, e na pergunta ele... eu normalmente já dou a resposta e faço a minha pergunta... primeiro eu resolvo meu problema com o tutor, e daí depois eu vejo com os outros alunos...

Excerto 75: entrevista com SC17.

Aquele professor que pergunta para saber se o aluno realmente está participando se ele está estudando o material. Mas também o professor que dá o espaço também, aquele professor que dá espaço para você falar o que você pensa, sem ficar perguntando toda hora o que tem no material, porque às vezes também ele pergunta tanto que não dá tempo da gente pensar nem o que vai falar, né? (...) Eu acho que sim, eu acho que sim. Apesar de ser uma coisa muito rápida... como eu tava te dizendo, às vezes a gente tira uma dúvida que a gente não consegue extrair do material. E mesmo ela perguntando, perguntando... ela faz a gente pensar um pouco também sobre a interação.

Todos os alunos revelaram que aprendem mais com o tutor do que com o colega e, por isso, preferem interagir com o tutor. Eles gostam de responder às perguntas do tutor e receber o feedback com mais desafios para continuar a conversar. Todos manifestaram que é importante que o tutor esteja presente e instigue e questione os alunos constantemente. Nos chats, os alunos gostam da rotina de perguntas do tutor, como ambos os alunos manifestaram.

O aluno SA2, por exemplo, revelou durante as entrevistas que não percebia contribuições significativas na interação com os colegas. Sua preferência de interagir

com o tutor residia, conforme menciona seu depoimento, no fato de que é o tutor quem o desafia por meio de perguntas que ele quer responder. A aluna SC17 vê nas perguntas do tutor várias funções: uma forma de acessar se o aluno está entendendo o conteúdo previsto nas aulas, levar a refletir sobre a interação em andamento, tirar as dúvidas dos alunos, são algumas das funções que a aluna menciona. As funções das perguntas do tutor podem ser várias, com base em autores como Sinclair e Coulthard (1975), Cazden (1988) e van Lier (1988), já mencionados nesta tese e conforme foi também identificado na análise das trajetórias dos chats nesta pesquisa.

Os tutores também percebem que, por meio de suas perguntas no chat, conseguem acessar se os alunos estão compreendendo os conteúdos, conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto 76: entrevista com TC.

Ela copiou... ela cola né... pronto, ó, quando eu coloco aqui ó... porque você vê que ela foi copiou e colou, então depois eu pergunto pra ela, o que você tem a dizer sobre esse monte de informação que você leu, né? não é só apenas copia, né, eu quero saber dela... porque eu não posso falar assim, você copiou e colou! Já é ruim... então eu vi que ela foi pesquisar mas agora eu quero ouvir a voz dela né? como se diz aqui no Ceará é um bocado de informação, tá entendendo? Mas o que você tem a dizer sobre isso?

No momento ilustrado no excerto 76, a entrevista era estimulada por dados. TC comenta o evento em que a aluna copia e cola uma passagem do material digital como uma primeira resposta a sua pergunta. A partir daí, TC considera fundamental perguntar à aluna o que ela entende por aquilo e acredita que é por meio de suas perguntas que consegue dar voz à aluna. Isso parece muito interessante, pois, ao contrário do que a literatura sobre discurso tradicional na sala de aula aponta (SINCLAIR & COULTHARD, 1975; CAZDEN, 1988; VAN LIER, 1988), a sequência I-R-F, identificada nas interações dos chats como atrator principal, em vez de silenciar, serviu para dar voz aos alunos, ou pelo menos causou uma sensação disso, que está de acordo com a perspectiva da teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008). Não somente isso, as perguntas do tutor também funcionaram como uma forma de distribuir as oportunidades de tomada de turnos entre os alunos de maneira mais equilibrada, quando ratificavam os alunos mais calados e silenciosos, por exemplo:

Excerto 77: entrevista com TC.

eu acho fundamental, porque isso é que força eles a se expressar mais, com as palavras deles, a continuar a conversa, né, é... eu quero como se fosse assim eu tô te

convidando a você a falar mais sobre isso, por quê isso é importante? Então é assim...

Dar voz ao aluno, distribuir turnos, manter a conversa em andamento foram percebidas como resultados dos movimentos das perguntas dos tutores. Essas são algumas das razões pelas quais todos os participantes entrevistados consideraram os movimentos interacionais dos tutores realizando perguntas, sejam de iniciação ou perguntas subsequentes em seu feedback, um dos movimentos mais importantes nas interações.

Por fim, outro *affordance* relacionado à língua mencionado por dois alunos de maneira bastante sutil foi o apoio no vocabulário e expressões dos posts dos outros interagentes durante a alternância de turnos no chat, conforme mostra o trecho da entrevista a seguir:

Excerto 78: entrevista com SC17.

Eu sempre observo também a construção dos outros, né? A construção de frases dos outros. Pelo menos pra mim funciona assim, eu observo o que as outras pessoas estão falando, como ela construiu aquilo ali... até assim... se foi da forma que eu acho que é correta ou não, né? Então eu acho que serve sim, observando o que os outros falam também, a gente consegue se organizar também um pouco melhor....

A aluna, que participou de umas das seções de chat, ao ser perguntada sobre os tipos de recursos que serviam de apoio para a construção de suas mensagens com foco na gramática, revela que se apoiava nas expressões dos colegas durante o chat, justificando, também, que não dispunha de muito tempo para recorrer a dicionários e outras ferramentas enquanto interagia. Nesse sentido, os enunciados dos colegas postados no chat lhes serviam de modelo, ou de objeto de reflexão e avaliação sobre as possibilidades de construção gramatical.

Podemos dizer que a interação é colaborativa no sentido de que uns estão aprendendo com os outros, ainda que não haja um trabalho de mediação na zona de desenvolvimento proximal, conforme a proposta da teoria sociocultural de aprendizagem discutida por Lantolf (2000), entre outros. A mediação da consciência, conforme foi analisado nas sequências discursivas e demais movimentos interacionais nas trajetórias das conversas dos chats, se deu pela sequência I-R-F entre aluno e tutor. Aqui, evidencia-se mais uma vez que uma das colaborações entre alunos é a relexicalização: a observação e a repetição da escolha vocabular de um turno para o outro. Como um *affordance*, isso requer atenção dos interagentes sobre os enunciados uns dos outros e reconhecimento desses itens como úteis para agir linguisticamente.

Já discuti sobre a relexicalização como um *affordance* bastante saliente na análise das trajetórias das interações tanto dos chats quanto dos fóruns, e sobre o papel que a relexicalização parecia cumprir na construção da intersubjetividade, e então da presença dos participantes no ambiente, além da construção da coesão e da coerência nas linhas interfoliadas das conversas múltiplas características do chat. A percepção da relexicalização pelos alunos foi maior nas entrevistas quando falavam sobre os fóruns e discutirei isso logo adiante.

Por hora, resumo os *affordances* que proporcionaram engajamento nas interações dos chats, conforme percebidos pelos participantes e revelados nas entrevistas. Em nível ambiental, os *affordances* percebidos e mencionados foram a velocidade da interação síncrona e a pressão do tempo que demandavam um esforço cognitivo maior do aprendiz para ler e escrever com velocidade nas trocas do chat e que, portanto, foi percebido *affordances* que levam à aprendizagem da língua por apenas dois alunos, principalmente das habilidades orais. Outro *affordance* ambiental percebido por todos foi o ambiente seguro para usar a língua sem medo de errar, construído por outros *affordances* ambientais como a natureza voluntária do chat e a própria questão da velocidade, que impedia a correção imediata e impactava a digitação e a atenção durante a interação síncrona. Dos *affordances* tecnológicos, destacou-se o material digital disponibilizado online e acessível aos alunos como forma de preparação para o chat e de consulta durante a sessão de chat, além de outros recursos disponíveis online, tais como dicionários, outros conteúdos online e aplicativos como tradutores e corretores. Entre os *affordances* linguísticos, foram mencionados a pergunta do tutor e a relexicalização.

3.3.7. Restrições ambientais percebidas nos fóruns

As restrições percebidas pelos alunos sobre o fórum foram, em geral, menores e menos significativas em comparação com o chat em todos os níveis, ambiental, tecnológico e linguístico. No nível ambiental, apesar da natureza assíncrona da interação que permite uma maior flexibilidade de tempo para participação, alguns alunos mencionaram que a falta de tempo associada às atividades concorrentes da própria disciplina foram fatores limitadores para a sua participação. Os trechos das entrevistas a seguir mostram isso:

Excerto 79: entrevista com SC16.

O tempo é extremamente curto, você tem uma semana pra discutir uma coisa, e além daquela coisa você tem outras atividades e tem portfolio tem tudo, então tem muita coisa pra se fazer dentro de uma disciplina lá...

Excerto 80: entrevista com SA2.

Então tinha professor que quando chegava aqui no encontro presencial perguntava quem eu era, cara tu fica até três da manhã respondendo as coisas? Eu ficava até 3 da manhã respondendo perguntas, jogando perguntas, fazendo portfolio, sabe? Porque meu objetivo quando chegava uma lição nova era fazer a lição todinha e me livrar do portfolio... eu me livrando do portfolio, o fórum eu podia fazer durante a semana, mas o portfolio como tinha data...

Ambos os alunos SC16 e SA2 referem-se a concorrência das outras atividades da disciplina que competiam com a sua participação nos fóruns, como as atividades de portfolio, por exemplo. Além disso, está subentendido, principalmente na declaração de SA2, que o tempo que dispunham já era limitado pelas atividades profissionais diárias, o que os levava a dedicarem-se ao curso em horários bastante avançados da noite. Isso pode justificar a razão pela qual a participação de alguns alunos era pouco frequente e, às vezes, superficiais em termos de conteúdo e aprofundamento nas discussões, como foi verificado na análise das interações.

Os tutores percebiam essa restrição de tempo e desgaste dos alunos devido às várias atividades concorrentes e como isso impactava na quantidade e na qualidade da participação dos alunos, conforme o trecho da entrevista a seguir:

Excerto 81: entrevista com TC.

O que eu acho é que assim, a EaD aqui, pra gente aqui, eu acho que a gente trabalha demais. Os alunos passam assim muito tempo... eu não sei como funciona em outros países, né, mas eu vejo aqui, uma pessoa que trabalha 8 horas por dia, quando ela vai pra aula, quando ela vai fazer as atividades, ela já tá cansada e eu acho que isso interfere bastante, sabe?

Outro fator que limitou a participação de alguns alunos foi a percepção de que o fórum contribuía pouco para a sua aprendizagem, ainda que considerassem que o fórum cooperava mais que o chat, e que qualquer oportunidade de uso da língua promovia aprendizagem de uma maneira geral, como já foi mostrado e discutido anteriormente. Isso se devia às condições iniciais do fórum, estabelecidas nas propostas da atividade. Foi mencionado pela maioria dos entrevistados que, por estarem relacionadas ao conteúdo das aulas, as propostas para a discussão nos fóruns não lhes davam muita liberdade para aprofundamento da discussão, e o resultado disso era a monotonia e a repetição de respostas, conforme mostra o trecho a seguir:

Excerto 82: entrevista com SC16.

Não participo muito do fórum, não, minha participação é dar a presença lá, porque eu acho que o fórum obrigatório como coloca lá não traz grandes contribuições, pra mim não traz, porque o que o alunos estão respondendo é exatamente o que tá lá dentro da lição, na maioria das vezes, né... e a pessoa quer responder alguma coisa tá lá as perguntinhas diz isso, isso, aquilo... e quando o tutor é menos presente... aí é o caos porque é só aquilo mesmo... então você dá uma opinião, mas tudo o que já foi dito lá na lição... (SC16).

Ao dizer que a sua participação limitava-se ao objetivo de cumprir uma presença, está implicado no excerto a necessidade de demonstrar alguma participação na atividade e isso era motivado pela natureza obrigatória do fórum para a formação da nota e para a contabilização da frequência do aluno na disciplina. Na percepção do aluno, o objetivo do fórum era apenas responder às perguntas iniciais trazidas na proposta do fórum. Vê-se que não há uma referência sobre a interação com os colegas, sobre o exercício da leitura dos outros posts e como uma troca com os demais alunos poderia auxiliar na sua aprendizagem. O valor do fórum, para o aluno, parece estar centrado na proposta do material didático e na ação do tutor em comentar os posts dos alunos. Por isso percebe que quando o tutor é ausente na discussão, o fórum lhe parece um “caos”.

O tutor ausente foi uma restrição percebida por alguns alunos durante as entrevistas:

Excerto 83: entrevista com SA2.

Mas também aconteceu de que os tutores marcaram e tutores não aparecerem, mesmo sendo fórum, eles marcaram mas não apareceram... o que aconteceu de a gente tá falando só entre a gente e a gente perguntar, cadê o tutor? E o tutor não diz nada...

Excerto 84: entrevista com SC14.

Mas sempre tem aqueles tutores que a gente... sente que... são aqueles tutores que se colocam no lugar do aluno, que buscam ver como aquele aluno tá... se o aluno... tem tutor que se o aluno fica ausente ele manda uma mensagenzinha pra ele perguntando o que tá acontecendo... e tem tutor que você pode não aparecer de jeito nenhum e o tutor nem percebe... a gente já teve disciplina que o tutor não participou de um fórum...

Apesar de terem consciência sobre a falta de comprometimento e responsabilidade na sua própria participação durante as interações nos fóruns, os alunos acreditavam que o papel do tutor era central no processo, pois, para eles, cabia ao tutor avaliar, lançar perguntas, desafiar o aluno, corrigí-lo e motivá-lo. O tutor ausente também foi percebido pelos próprios tutores. A menção disso em suas entrevistas se deu

pelas várias limitações que percebiam ao seu redor, impedindo-os de participar mais dos fóruns da maneira como desejavam:

Excerto 85: entrevista com TA.

São as outras atividades profissionais mesmo. A maioria dos tutores, você sabe muito bem que os tutores fazem... a tutoria é dos professores que gostam da UFC Virtual, ou porque se interessam mesmo por esse lado, mas é um algo extra da maioria dos profissionais, né... ou porque tá no mestrado ou porque está estudando alguma coisa... é meu sonho virar um tutor profissional assim acadêmico, sabe? Assim... se tivesse isso como carreira acadêmica... era o meu sonho.

Percebe-se que, não somente o aluno da EaD busca driblar as várias restrições ambientais que limitam o seu tempo, tais como atividades profissionais e familiares, também os tutores vivenciam essas experiências. Pelo depoimento de TA, verifica-se que as condições de empregabilidade dos tutores no Instituto UFC Virtual não permitem que se dediquem integralmente ao trabalho como docente do curso de Letras na modalidade a distância. Ao contrário, os tutores também são profissionais, normalmente professores concursados da rede pública, como é o caso dos dois tutores participantes desta pesquisa, com dedicação em tempo integral, ou são estudantes de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, e que atuam na EaD como contribuição extra as suas atividades e rendas.

Nesse sentido, conforme está transparente na fala do tutor, a tutoria é desenvolvida por professores que simpatizam com a modalidade de ensino a distância e, de certa forma, atuar na EaD parecia para eles mais um investimento acadêmico no sentido de oportunidades futuras, do que uma motivação pelo retorno que obtinham da atividade que desenvolviam naquele momento específico. O tutor menciona que, se pudesse, atuaria apenas com isso na sua carreira profissional, o que evidencia que isso não era possível dadas as condições de empregabilidade no instituto.

De qualquer maneira, essa visão de aprendizagem centrada no papel do material e do professor/tutor é bastante tradicional e não muito compatível com o que é proposto como ações esperadas na EaD em geral. Já foi discutido que a EaD é pautada na troca de experiências e na colaboração de todos, e que a figura do tutor, nesse cenário, é normalmente descentralizada, ou pelo menos deveria assim ser. Por isso, aqui há um choque de abordagens de aprender e ensinar que impacta no desenvolvimento do aluno. Apesar de que todos os alunos passaram por uma formação sobre os princípios básicos da EaD logo no início do curso quando cursaram a disciplina “Introdução a

EaD”⁴² e, portanto, tiveram a oportunidade de construir consciência sobre o que é esperado dos alunos e professores nessa modalidade de ensino, vê-se que a cultura tradicional de aprendizagem centrada no professor não é algo que se desconstrói facilmente e que muitos alunos, por isso, podem se sentir frustrados ou insatisfeitos com o que o curso lhes oferece, por não perceberem que as atividades propostas no curso são significativas para a sua aprendizagem.

A repetição de respostas no fórum foi também percebida pelo tutor TA como resultado da proposta para a atividade trazida no material somada a natureza obrigatória de participação nos fóruns. O tutor percebia tais condições como “rígidas” e não conseguia visualizar por onde “escapar”, conforme o trecho da entrevista a seguir:

Excerto 86: entrevista com TA.

Pelo fato de serem muito engessadas em determinado conteúdo, o fórum vai ficando muito repetitivo, né, nem o professor tem mais por onde sair muito menos o aluno, então dependendo da disciplina, por exemplo, se for uma disciplina mais gramatical o aluno responde o que é isso e o que é isso, e todo mundo responde a mesma coisa... então o tutor fica tentando encontrar, e aí pra onde que eu vou aqui? Não tem, simplesmente não tem... Porque se o fórum é sobre a aula sobre o conteúdo da aula, ele só tem aquilo ali... então se você pega disciplinas escritas, de só um determinado gênero, um gênero que é muito ali engessado, você pega as características do gênero, onde você pode usar, não sei o que, pronto e acabou, não tem mais pra onde fugir... porque você pega esses engessados, todo mundo responde a mesma coisa, geralmente o tutor consegue fazer mais uma pergunta duas no máximo, torcendo mesmo assim, sabe pra sair alguma coisa, pronto, acabou o fórum...

O tutor percebe que o seu papel no fórum é lançar mais questionamentos sobre o tópico da aula para promover a continuidade da conversa. Porém, TA revela que não encontrava caminhos para agir dessa maneira e atribui esse “engessamento” à proposta de discussão relacionada aos conteúdos das aulas. Nesse sentido, as propostas de discussão para o fórum também parecem ser falhas conforme as propostas para as atividades esperadas na EaD: pautada na construção da aprendizagem pela experiência, espera-se que levem os alunos a refletirem sobre a relação entre os conteúdos teóricos e a vida prática. A percepção dos participantes é que as propostas não engajavam os alunos à refletirem sobre experiências da vida real, mas sim apenas a responder algo que já estava discriminado no material didático, como uma transferência de informações.

Nesse sentido, parece que as propostas de atividade do material carecem de um investimento e criatividade maior de seus autores com objetivos de engajarem os

⁴² A respeito da disciplina “Introdução à EaD”, vale dizer que esta é uma disciplina ofertada no semestre inicial para todos os alunos dos cursos na modalidade a distância ofertados pelo Instituto UFC-Virtual.

alunos numa discussão mais significativa e desafiadora para eles, corroborando com os resultados da tese de Lima (2012), que se debruçou sobre as propostas de atividades dos materiais digitais destinados ao ensino/aprendizagem de inglês no Curso de Letras aqui também pesquisado. Os depoimentos de SC16 e de TA também sugerem que existe uma expectativa sobre a atuação do tutor nesse cenário, de que seria a sua responsabilidade trazer esses questionamentos mais desafiadores, mas que muitas vezes também não conseguem encontrar meios de promover uma aprendizagem na EaD pautada na prática, como se espera.

Outra questão que alguns alunos reconhecem sobre a sua participação nos fóruns, assim como nos chats, está relacionada ao seu comprometimento com o curso de uma maneira geral. As justificativas para isso sempre giram em todos das várias atividades concorrentes que o aluno da EaD desenvolvem:

Excerto 87: entrevista com SC16.

E no semestre seguinte não foi, o fórum foi livre.. porque juntaram tudo e o aluno tinha 10 coisas pra fazer ao mesmo tempo com prazo.. e eu, por exemplo, só começo a fazer quando o prazo tá se esgotando...

É interessante observar que o aluno reconhece que deixa para participar das atividades nos últimos dias quando o prazo para o seu cumprimento está se esgotando. Isso é coerente com o aluno, que já havia mencionado nos excertos 53 e 82, que não percebia no fórum uma contribuição significativa para a sua aprendizagem e apenas cumpria os objetivos de marcar a sua presença e responder às propostas iniciais. Nesse sentido, para o aluno, a visão do fórum não é de aprendizagem pela interação com o outro. Considero esse depoimento relevante, pois muitos alunos demonstravam o mesmo tipo de comportamento de SC16, conforme discutido na análise das interações, o que causava dispersão e caos no fechamento dos fóruns.

O tutor percebe esse tipo de comportamento do aluno de deixar tudo para o último dia, mas não atribui as razões para isso à falta de tempo. Ao contrário, para o tutor, a flexibilidade de tempo do fórum (de uma ou duas semanas em média) é o que levava à dispersão:

Excerto 88: entrevista com TA.

Olha ela só no dia 15 que ela responde, olha como as coisas são bem mais demoradas também, né? Isso é ruim... assim, tem que ter certo intervalo de tempo, obviamente, né, mas às vezes o intervalo.... é tanto intervalo que dois três dias aí acaba o fórum, a gente vê que esses alunos só entram dois três dias quando o fórum tá acabando, né? Então como é que vai interagir com uma coisa em três dias de interação? Como é que faz isso? A não ser que o tutor ficasse entrando muito nesses três dias, mas ele também não consegue, né? porque ele tem quinze dias... entrando

pelo menos um dia sim um dia não, se chegar nos últimos três dias... como é que ele vai entrar, a cada turno ele vai entrar?

A partir da percepção do tutor, pode-se inferir que um prazo muito estendido para participar do fórum, em vez de permitir um tempo maior para discutir os tópicos propostos e, então, aprofundar os temas e construir trocas mais significativas, permite, ao contrário, um relaxamento em relação à atividade, desmotivando os participantes a se engajarem. Parece que o que está implicado é que os alunos sabem que devem participar como forma de avaliação, que isso consiste em responder as perguntas iniciais e que isso pode ser feito em qualquer momento. Vale salientar que, nas instruções de todas as propostas, existia o encaminhamento de que os alunos deviam comentar os posts dos colegas. Ainda assim, parece que isso foi percebido por alguns alunos de maneira superficial, além da questão relevante comentada sobre a rigidez das propostas.

O relaxamento de alguns alunos em cumprir com as atividades propostas, não no sentido de um ambiente seguro conforme discutido para os chats, mas no sentido de um descomprometimento com a tarefa, é também percebido nos tipos de comportamentos comunicativos de alguns alunos durante a interação, conforme o excerto a seguir:

Excerto 89: entrevista com SA2.

Tinha muita coisa aqui que a gente notava que era muito copiar e colar... é porque tinha aluno aí que tinha começado com a gente e a gente vê aí no fórum que tinha um inglês perfeito! A gente olhava isso aqui e pensava, isso aqui não é de um aprendiz, não, isso aqui ele copiou e colou... por acaso isso aqui é copiado e colado.

Na análise das interações, evidenciou-se movimentos em que os alunos colavam excertos de textos de suas pesquisas. Muitos deles acompanhados da fonte, mas nem todos, o que tornava difícil para avaliação de autoria numa leitura rápida. A saída que os tutores encontravam era de enviar um feedback avaliativo contendo perguntas subsequentes que pediam que os alunos explorassem o próprio post, trazendo exemplos e ancorando os conteúdos teóricos em experiências da vida cotidiana.

Alguns alunos percebiam as perguntas subsequentes do professor como desafio e engajavam-se com elas, porém, os próprios tutores percebiam que para alguns alunos havia uma certa resistência em aprofundar a discussão, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 90: entrevista com TC.

Eu percebo que às vezes eles não querem dar continuidade à conversa, sabe... eu percebo que, por exemplo, o fórum tem uma pergunta tal, e eles querem responder só aquilo. É como eu falei pra você, eu coloco para eles, envio mensagem e falo, gente, isso é tão pouco... com todas as coisas que nós lemos, partindo do princípio do que eles leram mesmo o material, né, do que tem no material e tal, eu acho que eles escrevem tão pouco. Então eu digo pra eles, gente, vamos estender a conversa, pra gente não ficar só naquela conversa de eu falo e você fala, vamos interagir mesmo, aprofundar o assunto, trazer assuntos pertinentes que não estejam nas perguntas dos fóruns, mas que são assuntos pertinentes as aulas. E alguns resistem, eles não querem (...) porque você faz a pergunta e eles insistem em dar respostas curtas demais, sabe? Uma resposta que não dá pra ver se ele aprendeu, se ele gostou daquele assunto se ele tem algo a criticar a acrescentar, se ele tem algo... isso eu percebo... às vezes eu coloco outras perguntas no fórum, às vezes relacionadas a outro texto pra ir além daquilo que o fórum tá perguntando.

Ainda que haja aquela opinião de que qualquer coisa que se faça na língua promove algum tipo de aprendizagem, os tutores acreditavam que os alunos deixavam muito a desejar. TC, por exemplo, mais uma vez menciona a sua percepção de que o aluno resiste às propostas de atividades e a responder as perguntas com aprofundamento, e atribui isso à falta de comprometimento e responsabilidade dos alunos com o curso. Porém, esse desencontro de expectativas sobre os comportamentos esperados para cada um dos participantes pode se dever às interpretações sobre o que devem fazer naquele ambiente.

Percebe-se, nas falas dos alunos principalmente, uma postura bastante passiva sobre a aprendizagem, que depende da presença do tutor avaliando-os, desafiando-os e motivando-os constantemente, ao mesmo tempo em que os tutores, e os próprios alunos reconhecem que seus comportamentos não são apropriados para essa modalidade de ensino. Isso aponta para o fato de que a construção de uma postura de autonomia demanda tempo, esforço e exercício de todos. Não é apenas com o estudo dos princípios da EaD que isso se constrói, apesar de que ter consciência explícita deles é importante. Porém, parece que é no exercício diário que o aluno autônomo desejado para essa modalidade irá se construir e talvez nem todos estejam desejosos ou preparados para isso. Há a necessidade de negociação de papéis constantemente.

3.3.8. Restrições linguísticas percebidas nos fóruns

Em relação a restrições tecnológicas para a interação nos fóruns, nenhum dos participantes, seja aluno ou tutor, apontou alguma percepção sobre isso, o que leva a

concluir que, em termos de tecnologia, como acesso à internet, ferramentas e aplicativos disponíveis no ambiente e o funcionamento deles, esta era percebida pelos participantes como favorecimento apenas. Isso pode ser explicado pelas condições da ferramenta para fórum no ambiente Solar, que descreverei mais adiante como *affordances*, e pela natureza assíncrona da interação que permitia driblar possíveis problemas momentâneos que os participantes pudessem ter tido com o acesso à internet de qualidade.

Em nível linguístico, as restrições percebidas pelos alunos giravam em torno da proposta para o fórum, das condições iniciais já discutidas nas restrições ambientais anteriormente, que tornaram a conversa bastante repetitiva:

Excerto 91: entrevista com SC17.

O que eu não gosto do fórum, às vezes... é a repetição... a repetição do assunto do fórum... por exemplo... as vezes o fórum é um assunto básico, uma coisa básica, um assunto básico... que não tem muito o que a gente explorar naquele fórum, então é assim quando não tem muito o que a gente explorar, não é um assunto vasto assim, então fica cansativo, fica repetitivo a gente tem que participar do fórum porque faz parte da nossa presença também, e fica aquela coisa cansativa, a gente não tem mais o que dizer em alguns fóruns... Se o tutor não participa... Tem tutor que participa... eu já tive tutor que colocava desafio no fórum... e isso incentivava a gente sempre tá olhando aquele fórum pra saber se o tutor tinha colocado um novo desafio... outro assunto... mas se é sempre só aquele mesmo assunto chega uma hora que ninguém tem mais o que dizer... fica cansativo...

Excerto 92: entrevista com SA2.

Uma coisa que tira totalmente minha vontade de participar de um chat ou de um fórum são as mesmices das conversas, sabe? Principalmente nas aulas de licenciatura em inglês que a turma repete muito, I agree... fala uma coisinha, duas, três, a gente nota que tá repetindo o que alguém já disse... aí tira totalmente a minha... a minha vontade de participar, né? tanto é que eu vejo qual é a minha responsabilidade nos fóruns e nos chats, eu tento fazer logo e praticamente não volto.

Considero a repetição das respostas enviadas ao fórum uma restrição linguística associada a restrição ambiental pois refere-se também a como os participantes percebem os sentidos das propostas para interação no fórum. Para eles, estas pareciam inegociáveis, eram rígidas e geravam o mesmo tipo de respostas, causando monotonia. Os comportamentos comunicativos dos alunos, e também dos tutores, se construía predominantemente por meio de movimentos de concordância, como SA2 declara com o exemplo “*I agree...*”, muito recorrente nas mensagens dos fóruns, ou movimentos de avaliação como “*good*”, “*excellent*” em que pouco se acrescentava sobre o tópico para mantê-lo em desenvolvimento, conforme a análise das trajetórias anteriormente evidenciou.

Nesse sentido, também percebe-se que o ambiente fórum não era entendido como um lugar seguro e relaxado onde os interagentes podiam propor outros rumos para a conversa negociando o tópico. Para todos, parece que o foco da conversa era uma condição pré-estabelecida que devia ser mantida coletivamente. Foi identificado, de fato, um esforço para isso, observado na análise das trajetórias, e revelado nas percepções dos alunos e tutores durante as entrevistas:

Excerto 93: entrevista com SC17.

Nos outros tópicos, às vezes, acontece de o tutor fazer uma correçãozinha gramatical, mas se for focar só nisso.. vai perder o foco do fórum, vai perder um pouco o foco do fórum, né? Então se tivesse alguns fóruns separados também pra parte da gramática, tirar dúvidas... é conhecer estruturas, né, seria bacana também... agora no final do curso a gente não tem tanto, né, mais... já passou dessa parte aí, mas no início a gente tinha...

No momento da entrevista do excerto 93, eu questionava a aluna sobre o fato de não encontrarmos tratamento da forma durante a conversa, em comparação com o que acontece muitas vezes na sala de aula de língua estrangeira e a questioneei sobre o que pensava sobre isso. O esforço em manter o tópico proposto nas condições iniciais remete, novamente ao caráter avaliativo do fórum. Sob avaliação, os alunos percebiam que deveriam cumprir mimimamente o que lhes era pedido nas perguntas iniciais e não muito mais do que isso.

Por isso, os comportamentos esperados dos alunos resumiam-se a responder às perguntas iniciais, às perguntas dos tutores e a comentar pelo menos um post de algum colega, como mostra o trecho da entrevista com o tutor a seguir:

Excerto 94: entrevista com TA.

Isso lógico depende do que tá falando, às vezes é muito engessado e não dá pra fugir muito, mas sempre eu tento fazer pelo menos uma ou duas perguntas, então respondam aquilo que o tutor tá pedindo, façam uma réplica... e terceiro, façam uma réplica de algum colega de vocês... pronto, eu acho que é isso, responder a pergunta que o professor da disciplina pediu, responder a pergunta do tutor, e trazer uma réplica mais elaborada de alguma das respostas dos meninos, nem que seja questionando o que ele já colocou, então fazendo isso bem, eu acho que tá tudo certo...

O resultado disso foi verificar um movimento repetitivo nas trocas de turnos dos alunos, que consistiam em responder às perguntas iniciais do fórum, responder à pergunta do tutor colocada no fórum durante o andamento da discussão e comentar o post de um dos colegas pelo menos. Isso explica a maioria dos movimentos identificados na análise das trajetórias da conversa nos fóruns.

Em resumo, as restrições ambientais percebidas que limitaram o engajamento dos alunos e tutores nos fóruns foram a falta de tempo para participar devido a atividades concorrentes, ao mesmo tempo em que também foi percebida como fator de dispersão e relaxamento no cumprimento das atividades; a falta de comprometimento dos alunos que deixavam para participar nos últimos dias antes do fechamento; a proposta de atividade pré-estabelecida pelo material que limitava a liberdade de negociar o tópico da conversa; a ausência dos tutores; a cultura passiva de aprendizagem dos alunos que dependiam do tutor como motivador, desafiador e avaliador; a resistência dos alunos em investir mais e aprofundar as conversas e o caráter avaliativo. No nível linguístico, a interpretação das propostas pré-estabelecidas como inegociáveis gerou uma repetição de comportamentos comunicativos nas tomadas de turno que cumpriam as funções de responder à pergunta do material, responder à pergunta do tutor e comentar a contribuição de algum colega em mensagens que repetiam as mesmas contribuições trazidas no material didático. Nenhum dos participantes manifestou a percepção de alguma restrição tecnológica.

3.3.9. Affordances ambientais percebidos nos fóruns

Dos *affordances* ambientais, a flexibilidade de tempo, dada a natureza assíncrona do fórum, foi um *affordance* saliente na percepção dos participantes. Isso, conforme as menções nas entrevistas, permitia a eles tempo de pesquisa, tempo de elaboração das mensagens, tempo para pensar, tempo para usar outros aplicativos que os auxiliassem na leitura e na elaboração das mensagens:

Excerto 95: entrevista com SA4.

Eu aprendo mais com o fórum, com certeza... o fórum, para mim ele é mais completo, ele tem um tema que você vai discutir, tem a opinião dos colegas, que você pode ficar debatendo e tal, o chat é mais diferente, assim, o professor lança uma pergunta você vai lá e responde, lança outra e você vai lá e responde, não tem tanta interação como tem o fórum. No chat é mais com o tutor, quando não é muito relevante a gente vai lá e participa, a eu concordo com você e tal, mas o fórum pra mim é mais completo do que o chat...

Excerto 96: entrevista com SC12.

... e eu gosto do fórum que é o tempo de pensar...

Excerto 97: entrevista com SA1.

Eu prefiro no fórum... é como eu te falo, depende do assunto que tá sendo tratado, né, mas a questão de estruturação não... uso aplicativos... uso. Até mesmo o dicionário, às vezes você vai lá no dicionário... é dá mais tempo no fórum.

A sensação que os alunos manifestaram é que o tempo lhes permitia discutir os tópicos propostos com mais profundidade em comparação com o chat e, por isso, a sua percepção é de que o fórum favorecia mais a aprendizagem da língua em comparação com o chat. Além disso, a possibilidade de interagir com os colegas nos fóruns era percebida como amplificada em comparação com o chat, em que, também devido ao número reduzido de participantes, estes interagiam mais com o tutor. Apesar de muitos terem apontado que preferiam interagir com o tutor, consideraram ao mesmo tempo que interagir com os colegas nos fóruns trazia a sensação de mais interação acontecendo nos fóruns do que nos chats, conforme diz SA4.

O tempo de pensar que o fórum permite foi apontado por todos os participantes como um *affordance* para a aprendizagem. Nesse sentido, a abordagem de aprender tanto dos alunos quanto dos tutores tem base na reflexão, e não na internalização de insumo por mecanização e automatização como propõem abordagens mais tradicionais como a audiolingual. Como já apontaram que a oportunidade de uso da língua é uma maneira de aprender significativamente e que a interação interpessoal promove esse tipo de uso significativo da língua, pode-se dizer que a abordagem de ensino/aprendizagem dos participantes entrevistados, de uma maneira geral, parece ser mais do tipo comunicativa.

Apesar de que alguns alunos entravam um pouco antes do fechamento do fórum, o que causava dispersão e caos na trajetória dos sistema, a questão da flexibilidade do tempo para refletir, estudar, elaborar e editar as mensagens foi apontada pelos tutores como o principal *affordance* ambiental dos fóruns que favorecia a aprendizagem da língua:

Excerto 98: entrevista com TC.

No fórum, eu acho que a gente vai pra uma linguagem mais polida, mais adequada, como é que eu posso explicar, a gente procura usar a estrutura das sentenças direitinho... faz um acabamento naquilo que você escreve porque você tem condições de olhar e revisar, não isso aqui tá errado daí vai lá e edita e corrige, alguma coisa assim... no fórum né, agora no chat, como é direto, então não tem tempo pra essas coisas, né?

Excerto 99: entrevista com TA.

Então por isso, o fórum, que em teoria é muito mais simples, assim, consegue ser útil, consegue fazer muito mais sentido, porque assim, você consegue ter pelo menos ali uma troca... muito mais bacana de informação de réplicas de trélicas, perguntas mais elaboradas, respostas mais elaboradas, mais bem pensadas...

Ambos os tutores consideram importante que o uso da linguagem pelos alunos nos fóruns fosse mais elaborado, já que os alunos tinham mais tempo para pesquisar e refletir sobre a correção linguística ao produzirem suas mensagens. Isso também pode ser motivado pela expectativa de que trata-se ali de um contexto formal de ensino em que se espera o uso de uma linguagem “mais acadêmica”. Apesar de ser um espaço de interação interpessoal, a natureza assíncrona do fórum permitia que as mensagens escritas tivessem menos caráter de oralidade, em comparação com o chat, mas ainda assim consistiam de trocas dialógicas, como mostra o excerto da entrevista com TA a seguir:

Excerto 100: entrevista com TA.

Porque o fórum é uma mistura daquela escrita mais acadêmica focada ali na aula com uma coisa mais interativa... mais assim, mais veloz... ou seja, não é tão assim como o chat que é uma coisa assim mais informal, e tal, mas também não é aquela coisa mais... é... e também, se fosse ficaria muito engessado, como o portfólio... aquilo ali bonitinho todo cuidado... então é uma mistura dos dois.

O tutor TA menciona as três principais ferramentas para a interação interpessoal escrita no AVA Solar usadas na maioria das disciplinas do curso: o chat, o fórum e o portfólio. O portfólio é uma ferramenta em que, normalmente, os alunos enviam um texto que pode ser lido apenas pelo tutor e recebe feedback individual. Normalmente trata-se de uma tarefa mais complexa, que requer mais investimento de tempo e investimento cognitivo do aluno na forma uma produção textual maior ou um trabalho semanal. Não implica uma refacção ou uma troca dialógica além do feedback do tutor. Essas foram algumas das razões pelas quais não incluí o portfólio neste estudo.

Para o tutor, o fórum seria um tipo de prática de linguagem intermediária entre o chat e o portfólio: existe uma troca maior em comparação com o portfólio, porém, devido ao tempo, é esperado que os alunos se dediquem mais à produção de suas mensagens em comparação com o chat, que foi considerado um ambiente relaxado e seguro para errar. Por isso, as mensagens nos chats eram muitas vezes descuidadas e cheias de “erros” de várias ordens. Parece que errar não é muito aceito no fórum e, então, o fórum não parecia um ambiente muito seguro para usar a língua descuidadamente. O ambiente mais rígido do que o chat, conforme a percepção do tutor, também estava refletido na fala dos outros entrevistados. Isso se deve não somente ao tempo de leitura, reflexão, planejamento e produção dos textos mais bem cuidados, mas também à natureza avaliativa e obrigatória dos fóruns.

Outra razão para a expectativa sobre o nível de complexidade das mensagens enviadas aos fóruns tem base na natureza avaliativa e obrigatória dos fóruns, que resultou numa participação dos alunos superior, quantitativa e qualitativamente, em relação aos chats, de acordo com a percepção de TA a seguir:

Excerto 101: entrevista com TA.

Eu acho que num primeiro momento eles têm que... eu digo sempre, galera, quando eu acho que você merece uma nota no fórum? E eu acho importante dar uma nota pelo fórum... mesmo que seja menor do que nos portfolios, mas eu acho importante dar nota na participação dos fóruns. Então quando eu acho que você participa bem? Primeira coisa, primeira coisa é responder o que a aula te pediu para o fórum, a atividade que está escrita ali no fórum, o professor cria uma disciplina e achou importante pra iniciar o fórum aquilo ali que tá na aula, então todo mundo tem que responder aquela pergunta inicial... então primeira coisa que eu trago, olha, comecem por aqui... ai todo mundo vai responder... segunda coisa, o tutor vai fazer no mínimo mesmo que seja só mais uma pergunta, mais elaborada, ele vai fazer mais uma ou duas perguntas um pouquinho mais elaboradas...

Ao saberem que estão sendo avaliados, os alunos tendem a investir mais na qualidade e quantidade da participação nos fóruns. O tutor estabelece as formas de participação dos alunos com clareza para estabelecer critérios para a avaliação, conforme o seu depoimento, que consiste em responder a proposta de atividade do fórum trazida no material e responder à sua própria pergunta subsequente. Além disso, conforme foi observado na descrição das propostas dos fóruns anteriormente, havia um encaminhamento claro para que os alunos comentassem as contribuições dos colegas. Portanto, era esperado dos alunos pelo menos três tipos de participação: responder às perguntas iniciais trazidas no material, responder às perguntas dos tutores lançadas durante as discussões e comentar as contribuições dos colegas. A análise das trajetórias das interações evidenciou esse tipo de comportamento comunicativo da maioria dos alunos. Atribuo isso ao fato de que os participantes haviam estabelecido regras claras para a participação.

As regras de participação em um ambiente apontam para outra questão: a formação de uma comunidade de aprendizagem (LAVE & WENGER, 1991; WHITE, 2003). Isso apareceu nas percepções dos tutores quando mencionaram a coesão do grupo como um fator ambiental que favoreceu a aprendizagem. Um grupo coeso é reconhecido por compartilhar esquemas de comportamentos que permitem uma interação harmoniosa. Nesse sentido, a comunidade de prática foi um importante *affordance* para a aprendizagem, pois, apesar de ser um ambiente mais rígido e nem tão relaxado para interagir em comparação com o chat, as regras de participação que compartilhavam traziam aos alunos segurança para interagir:

Excerto 102: entrevista com TA.

Essas turmas que estão mais unidas, essas turmas que demonstram mais união dentro desse mundo isolado da UFC Virtual, são as turmas que às vezes você percebe que têm mais... têm resultados um pouco melhores, sabe... eu percebi com o tempo que essas turmas que adquiriram essa... e isso demonstra, isso é um indicativo de que eles já tão mais unidos, se conhecem, já tão acostumados, isso demonstra que eles já tem mais abertura pra comentar os posts do outro... porque nessas turmas, às vezes os meninos não se sentem muito abertos a comentar, então só comentam o que o tutor pergunta... só responde o que tá no fórum, e aqui já tá... às vezes sem o tutor participar, sem o tutor entrar no fórum dois três dias eles continuam interagindo entre eles...

Os tipos de comportamentos esperados na interação de uma comunidade de prática são construídos ao longo do tempo, como um costume, nas palavras de TA. O tempo, em termos longitudinais, também permitiu aos participantes construir laços afetivos uns com os outros e sentirem-se mais à vontade e seguros. Outro aspecto que o tutor aponta é o impacto que os laços afetivos dos membros da comunidade têm na construção de comportamentos colaborativos. Nesse sentido, a interação responde aos pressupostos da EaD discutidos anteriormente. A comunidade de prática, mais uma vez foi construída, ao mesmo tempo em que ajudou a construir um ambiente seguro para interagir nos fóruns e foi, portanto, um importante *affordances* ambiental.

3.3.10. *Affordances* tecnológicos percebidos nos fóruns

A própria natureza assíncrona da interação em fóruns ajudou a minimizar possíveis restrições tecnológicas dada a flexibilidade de tempo, por isso, restrições tecnológicas não foram percebidas nas interações nos fóruns. Ao contrário, os entrevistados apontaram vários *affordances* tecnológicos para o engajamento. Um importante *affordance* que mencionaram foi o material disponibilizado no ambiente Solar, assim como outros conteúdos, aplicativos e softwares disponibilizados online e lincados ao material.

Sobre os materiais disponíveis, TA disse durante as entrevistas:

Excerto 103: entrevista com TA.

O ideal, e eu sempre gosto de falar nos primeiros encontros, é que eles sempre tentem fazer textos mais acadêmicos, sempre tentem buscar trazer citações pra trazer dentro da discussão, e comentar aquelas citações, colocar a referência de onde eles tiraram, pode ser dentro mesmo da própria aula do Solar, eles trazerem, ou de algum artigo que eles encontrarem, ou alguma coisa que tá no material de apoio e trazer pra eles comentarem...

Vemos que as recomendações para o uso do material para estudo antes da participação nos fóruns eram encaminhadas pelos tutores logo nos primeiros encontros presenciais. É pedido aos alunos que se apoiem nos conteúdos do material para interagir, trazendo citações e comentando-as com as suas próprias opiniões. Os alunos concordam que os seus estudos eram facilitadas pelos materiais disponibilizados no AVA e online:

Excerto 104: entrevista com SC7.

Não é que toda postagem eu vá fazer... como essa aqui foi bem simples, é o que eu pensei na hora e postei, né? Agora geralmente a primeira postagem, aquela coisa mais elaborada, que eu pesquiso mais na internet e no Solar... não ponho só a minha opinião mas também faço uma pesquisa... e o resto às vezes eu só leio e digo o que eu penso...

Conforme o depoimento de SC7, os alunos respondem às expectativas estabelecidas para o fórum utilizando os materiais do Solar e pesquisando na web sobre os tópicos estabelecidos para construir a sua participação, além de também enviarem comentários aos colegas. Apesar de ser referenciado aqui como um *affordance* importante para o fórum, o encaminhamento para que as contribuições fossem sempre construídas com apoio no material pode justificar a sensação de “engessamento” mencionada anteriormente como restrição, quando a maioria dos entrevistados dizia que muito do que era visto nas discussões parecia uma repetição monótona do que encontravam no material e não conseguiam perceber uma saída criativa para o andamento da conversa.

Mais uma vez, percebe-se que um dado artefato disponível ou emergente das interações no ambiente ecológico pode ser percebido como um *affordance* para uma determinada ação, ao mesmo tempo que pode ser percebido como uma restrição para outro tipo de ação pelos mesmos interagentes.

A flexibilidade de tempo de participação nos fóruns permitiu não somente a consulta e leitura de materiais variados, mas também o uso de aplicativos diversos para a elaboração dos textos das mensagens, tanto da parte dos alunos quanto da parte dos tutores, conforme mostra o trecho da entrevista com TC a seguir:

Excerto 105: entrevista com TC.

Eu acho que alguns usam, porque até a gente mesmo usa, quando escreve uma palavra eu vou lá eu mesma postar pra ver se está certo, eu não gosto muito do google, eu gosto mais de dicionário online...

O uso mais intensivo de aplicativos como dicionários eletrônicos, corretores ortográficos, tradutores eletrônicos etc. também é justificado pela natureza avaliativa

dos fóruns e pela expectativa de que os comportamentos comunicativos fossem mais acadêmicos, em que se esperam textos mais complexos e cuidados. Os alunos reconheceram o uso de aplicativos de tradução, por exemplo, para ajudar na composição de suas mensagens aos fóruns:

Excerto 106: entrevista com SC16.

Vou ser franco, uso... como eu não tenho muita habilidade de escrever... até tenho, mas o tempo da gente é resumido e você tem que otimizar o pouco tempo que tem, se eu fosse parar pra pensar um texto em inglês e responder tudo em inglês... aí pra eu achar as palavras... às vezes eu começo... aí não sei, aí vou atrás... lá no tradutor... às vezes eu escrevo uma frase toda em português e aí traduzo... mas aí depois que eu traduzo eu tenho que corrigir, porque vem cheio de erro cheio de coisa...então... assim, mas eu uso.. eu uso porque a gente precisa otimizar o tempo que a gente tem principalmente quando é obrigatório e a gente tem prazo...

Excerto 107: entrevista com SC17.

Alguns tradutores, alguns tradutores às vezes, né? Às vezes quando eu quero construir, geralmente eu coloco assim, eu via os alunos no início do curso fazendo muito isso... colocava lá em português, né, pra ver se né lá organiza lá no google tradutor... e depois passar corrigindo, né? No começo eu também fazia isso, mas com a insistência dos tutores né, “oh gente, não vamos fazer isso não” hoje em dia se eu for escrever alguma coisa pra consultar, eu escrevo tudo em inglês pra depois ver se aquilo que eu estou escrevendo está realmente organizado de acordo com a forma que eu quero... mas com o tempo com o tempo que a gente tá estudando a gente vai procurando outras fontes, faz curso e tudo o mais... e isso vai ficando uma prática bem mais distante, pelo menos pra mim, hoje é assim, eu percebo que eu tenho muito mais autonomia de escrever sem estar olhando lá...

Duas questões importantes merecem discussão a partir desses dois trechos sobre o uso de aplicativos para a construção dos textos das mensagens. Uma é o fato do tempo limitado do aluno para participar; a outra é a construção da autonomia ao longo do tempo. SC16 justifica que o uso de recursos para a tradução eletrônica se dá pelo fato de que tem dificuldades com a língua além de não ter tanto tempo disponível para participar nos fóruns. Percebe que essas ferramentas o auxiliam na economia de tempo. No entanto, vale lembrar que esse mesmo aluno mencionou anteriormente que não via tanta contribuição dos fóruns para a sua aprendizagem e que sua participação se limitava a responder as perguntas iniciais propostas no material, assumindo que não participava muito nos fóruns. A leitura que o aluno faz do ambiente, a forma que percebe o ambiente como produtivo ou não para a sua aprendizagem, impacta diretamente nas suas ações. Isso novamente está de acordo com o conceito de *affordances* que trago para este trabalho.

Ainda assim, está implicado em seu depoimento que a utilização da ferramenta de tradução exigia dele algum esforço no sentido de que não confiava nas

traduções fornecidas e buscava revisá-las antes de enviar aos fóruns. Nesse sentido, ainda que não veja uma contribuição significativa da interação nos fóruns para a sua aprendizagem, a oportunidade de usar a língua para realizar a atividade forçava o aluno a refletir sobre a língua. Isso aponta para a sensação de aprendizagem por meio do uso manifestada por todos os participantes e que discuti logo no início desta seção.

Sobre a questão do desenvolvimento linguístico, percebe-se que o uso de ferramentas como essas é mais útil nos estágios iniciais, mas que, com o tempo e com o desenvolvimento da competência comunicativa, os alunos vão se sentindo mais seguros para produzir textos sem se apoiarem tanto nelas. Por isso, pode-se dizer que essas tecnologias cumprem um importante papel na construção da própria autonomia do aluno, em vez de criar uma dependência. Isso foi evidenciado na fala de vários alunos: as ferramentas permitiam com que eles pudessem interagir por meio da língua nos estágios iniciais em que não se sentiam capazes de interagir apenas com a língua que conseguiam produzir individualmente mas, com o passar do tempo, puderam chegar a um nível de competência em que se sentiam seguros e mais independentes dessas tecnologias para interagir.

Entre as regras para a interação e a construção de uma comunidade de prática, foi evidenciado na análise das trajetórias o papel que as rotinas de abertura e fechamento das mensagens pareciam cumprir no estabelecimento de laços afetivos e acionamento de intersubjetividades pelo foco em conjunto. Um *affordance* tecnológico disponível no ambiente que foi percebido para o engajamento nesse sentido foi um botão para a abertura de uma caixa de resposta endentada nas caixas dos posts e nas próprias caixas de respostas já endentadas em um post.

Os alunos percebiam que o endereçamento era importante, pois era quando sentiam que o tutor ou algum colega “olhavam para ele” e assim se sentiam impelidos a responderem:

Excerto 108: entrevista com SC12.

É exatamente como eu lhe disse, é como se naquele momento ali, a professora tá olhando para você, o tutor tá olhando para você, isso aqui funciona no sentido de ser bem presente, né? é como se estivesse ali do seu lado, nesse sentido...

O excerto 108 refere-se a um momento estimulado por dados, em que foi perguntado ao aluno como percebia essas mensagens endentadas nas suas contribuições nos fóruns. O sentimento de presença e alinhamento do outro direcionado para ele causou uma motivação importante para a continuidade da conversa no fórum. O endereçamento e alinhamento entre os interagentes é também construído por meio de

pistas linguísticas e discutirei isso mais amplamente, a seguir, como *affordance* linguístico. Aqui, saliento apenas o aspecto tecnológico que permite o envio de mensagens endentadas umas nas outras como forma de organizá-las em árvores, conforme os interagentes desenvolvem as linhas de conversas nos fóruns (threads) já analisadas nas trajetórias.

As ferramentas para a edição de textos e o banco de emoticons disponíveis no software fórum do Solar também serviram para a construção da afetividade na interação e isso foi amplamente percebido por todos os participantes, cumprindo variadas funções. Os trechos a seguir mostram isso:

Excerto 109: entrevista com SC17.

Agora é mais comum a gente usar o rostinho porque agora o Solar mudou, né? Ele tem as... os simbolozinhos lá..

Excerto 110: entrevista com SA1.

Deixa mais o fórum mais interativo... eu uso... eu gosto mais... assim... de deixar o texto em negrito, ou em itálico para modificar, eu uso... eu uso... eu acho que fica mais atraente o fórum (risos). Eu acho que sim, porque mostra que a turma tem um grau de intimidade.

Excerto 111: entrevista com SA7.

Essa é uma carinha sorrindo... eu acho que eu peguei essa mania de uma disciplina com uma tutora, porque ela gostava muito, ela dizia, gente, que fórum chato, não sei o quê... todo mundo com a mesma letra (risos) a tutora presencial também... é bem assim, a tutora presencial, ela é bem assim, então a gente se trata assim e vai ficando essa coisa mais... é legal e eu gosto muito, e a gente se trata assim, bota carinha.

Percebe-se nas falas dos alunos que o uso dos recursos para a edição dos textos no fórum é motivado pela presença de tais artefatos no ambiente ecológico, o que era para eles algo novo naquele momento, como mostra o trecho da entrevistas de SC17 e pela percepção da utilidade deles no estabelecimento afetividades e grau de intimidade, como mostra o trecho da entrevista de SA1.

Os alunos percebiam que o uso desses recursos deixava o fórum mais interativo, pela sinalização de grau de intimidade entre os participantes que esses artefatos permitiam, o que ajudava na construção de um ambiente seguro e colaborativo entre os interagentes para a interação. Além disso, o uso significativo desses recursos tecnológicos para a construção de pistas da CMC foi construído ao longo do tempo e em conjunto no grupo, principalmente, pela influência do comportamento dos tutores, como revela o trecho da entrevista com SA7. Um membro do grupo observava o uso de outros membros e incorporava aquilo ao seu comportamento também. Essa é a maneira que uma comunidade de prática constrói suas regras para comportamentos esperados ao

longo do tempo, não somente devido ao que é pré-estabelecido no material para todos os alunos, mas também internamente em cada grupo, seus membros tendem a construir modos adequados de participação, principalmente sobre o que sinaliza proximidade social, presença, intimidade e afetividade. Tratarei mais dos significados das pistas da CMC na discussão sobre *affordances* linguísticos a seguir.

Relacionado à afetividade nas relações interpessoais do grupo e à rigidez do ambiente devido a sua natureza avaliativa, um aspecto relevante foi a proteção de face ao comentarem os posts uns dos outros, principalmente quando a intenção era fazer alguma correção, da parte do tutor principalmente. Havia uma preocupação saliente em não expor ou ameaçar a face uns dos outros, gerando constrangimentos, já que tratava-se de um ambiente mais rígido e avaliativo. Nesse sentido, a ferramenta de mensagem individual disponível no Solar, no formato de uma caixa de correio eletrônico, funcionou como um importante *affordance* para que o tutor enviasse feedback corretivo individual aos alunos sobre as suas contribuições nos fóruns. O trecho da entrevista com TC revela:

Excerto 112: entrevista com TC.

No chat, não dá pra... eu não corrijo, não tem aquela coisa eu não fico corrigindo não. Agora no fórum eu às vezes mando uma mensagem pra eles dizendo, olha isso aqui talvez... não é desse jeito, tenta outra forma, o que você acha de... eu não digo assim: isso tá errado! (...) Então eu mando mensagem individual. Eu nunca corrijo no fórum abertamente não, porque eu não quero envergonhá-los, porque eu acho que vai deixá-los reprimidos, e eu acho desagradável, todo mundo vê, e eu fico pensando na interação assim, no presencial, eu não ia dizer assim olha isso tá errado, diga de outra forma! Eu gosto... isso também assim, claro, a gente aprende essas coisas no curso de formação, mas também na vida da gente... que a gente tem que ter cuidado com o aluno, que não pode dizer assim... aprende das dificuldades dos alunos a distância, que não é pra expor o aluno, e também tem os coordenadores das disciplinas, né, tem os coordenadores que avisam pra gente que precisa ter essa delicadeza com os meninos.

TC menciona que prefere fazer a correção explícita de erros dos alunos via mensagem individual para não expor a face do aluno na presença uns dos outros, em que todos poderiam ter acesso. A tutora percebe que isso, ao invés de contribuir para a aprendizagem dos alunos, geraria constrangimento e vergonha entre eles. Apóia-se, então, na ferramenta de mensagem para realizar tal movimento relacionado aos fóruns. TC menciona que essa solução para envio de feedback com correção foi uma orientação que recebeu no curso de formação de tutores. É relevante mencionar isso, pois o curso de formação é específico para tutores de línguas estrangeiras e é elaborado e atualizado

conforme o resultados de outras pesquisas já realizadas no ambiente. No caso da estratégia evidenciada para envio de feedback corretivo, a orientação segue os resultados de Borges e Barbosa (2011) em um estudo específico que fizeram sobre o papel do feedback do tutor na interação online no contexto específico que aqui pesquiso.

Além disso, TC também aponta como justificativa o perfil do aluno da EAD, que já discuti anteriormente nesta seção: um aluno que sofre várias limitações contextuais e que demanda um cuidado e flexibilidade diferenciados, em comparação com alunos de outras modalidades de ensino, principalmente a presencial. Para TC, conforme seu depoimento no excerto 112, é necessário ter consciência disso e tratar os alunos da EaD com “delicadeza”.

O trabalho de proteção de face foi bastante mencionado nas entrevistas tanto pelos tutores que percebiam a identidade da comunidade de aprendizagem em um ambiente delicado e não queriam expor os alunos, quanto pelos alunos, manifestando que se sentiam constrangidos em receber correção direta do tutor em público. Da mesma maneira que TC, os alunos acreditavam que isso devia sempre ser feito com muito cuidado, como mostram os excertos a seguir:

Excerto 113: entrevista com SA1.

Eu acho que deve ser corrigido, eu acho que deve ser corrigido sim. (...) eu acho que não, no fórum não, mas eu acho que em mensagem, receber por mensagem privada o trechozinho e a correção, olha, você dizendo assim, olha isso aqui tá errado.

Excerto 114: entrevista com SA4.

Mas aí é que tá, poderia ter uma correção mas desde que fosse uma forma mais particular... e nesse fórum aqui todo mundo participava, era para a sala toda, então continuava sendo visível para todos (...) eu acho eu acho que ele poderia ter pegado essa frase e enviado por email e pedir pro próprio aluno analisar, aí já é entre o professor e o aluno. Ele poderia voltar tentar corrigir, mas aqui como fica visível para todos os alunos, já fica um constrangimento para a própria pessoa... eu vejo assim... com certeza... ficaria visível para todos eu acho que não, mas se fosse entre só o tutor e o aluno eu acho que seria melhor.

Percebe-se em ambos os trechos que os alunos rejeitam a correção direta e explícita realizada no fórum pela razão da exposição da face ao constrangimento, ainda que desejassem que os seus erros fossem corrigidos como uma parte importante para a construção da consciência e conseqüentemente, desenvolvimento linguístico. Essa foi a opinião de todos os participantes entrevistados que viram nas mensagens enviadas por meio da caixa de mensagens do AVA um importante *affordance* tecnológico para essa função em apoio ao fórum.

Outro *affordance* tecnológico que ajudava a proteger a face dos alunos durante esses movimentos foram as pistas da CMC, possibilitadas pelas ferramentas disponíveis nos fóruns, conforme discutido anteriormente. O trecho a seguir revela a percepção de uma aluna sobre a importância do uso de emoticons em movimentos ameaçadores (alguns trechos estão sublinhados para facilitar a leitura):

Excerto 115: entrevista com SC17.

Olha... se for assim... de forma... educada, eu não vejo nada demais... até porque a gente tá estudando... a gente está aprendendo, né? Errar é humano, também faz parte do processo... eu não vejo nada demais não... não sendo uma coisa... como já houve um caso de um tutor corrigir de forma assim... ele foi interpretado pelo aluno como se ele tivesse sido um pouco... grosseiro, no comentário dele... deu até um probleminha no fórum mesmo, foi só uma vez eu não me lembro certo... (...) acho que talvez por isso que essa professora tenha usado tanto rostinho... dizendo olha tudo bem, eu estou fazendo isso mas olha... nada demais... e como o tutor não usou nada o aluno interpretou de forma que ele tinha sido muito rude... Então sabendo fazer, como tem outros tutores que fazem isso, olha não seria melhor fazer isso? Bota um rostinho lá que é pra dizer olha eu tô só falando isso mas tá tudo bem eu não tô sendo grosseiro nem nada...

Os alunos percebiam que o uso de emoticons sinalizava afetividade e proximidade e cumpria um importante papel no trabalho de face durante as interações. Discutirei mais sobre as pistas da CMC nesse sentido logo a seguir como *affordance* linguístico.

3.3.11. *Affordances* linguísticos percebidos nos fóruns

Entre os *affordances* linguísticos, comentários enviados como resposta a um post, principalmente quando era o feedback do tutor, foram fatores importantes para o engajamento na interação. O sentimento de presença no fórum, tanto de si próprio quanto do outro, de que alguém devotou um tempo para a sua mensagem e, portanto, silenciou e o ouviu, foi saliente para os alunos quando recebiam respostas dos outros, principalmente do tutor. Isso significava um piso conversacional ratificado, conforme discutido anteriormente com base nos estudos de Herring (2013b), e conforme mostram os trechos das entrevistas a seguir:

Excerto 116: entrevista com SA1.

Não sei te dizer assim direito, os comentários do tutor têm bastante, mas nem sempre uma postagem minha ele comenta, né? Comenta a do colega mas não comenta a minha... né... aí... é mais ou menos isso, ele não olhou pra mim. Sim, sim eu me sinto ignorado sim... seria bom que comentasse de todo mundo, principalmente quando é a primeira, a primeira frase, né... o primeiro post... aí você

comenta lá, e os colegas começam a comentar... eu acho que o tutor deveria comentar o primeiro post da gente pra ver se aquelas ideias que estão postadas batem com o que ele está passando na aula...

Excerto 117: entrevista com SA4.

Até você se sente importante diante do tema, né, você vê que aquilo que você postou tá certo ou se precisa melhorar... se o tutor não comenta nada, você se sente largado, você sabe que cumpriu o objetivo, que era falar no fórum compartilhar com o colega, mas em relação a participação do professor você fica alheio...

A percepção de que o feedback do tutor sobre as contribuições individuais dos alunos é importante revela novamente a cultura de aprender dos alunos de que o professor/tutor é elemento central para a aprendizagem, conforme discutido anteriormente. No post de SA1, o aluno menciona que nem sempre tem os seus posts enviados aos fóruns comentados pelo tutor e sente isso como uma forma de negligência, principalmente quando observa que o tutor entrou no fórum e comentou o post de algum outro colega, mas não o dele.

O impacto afetivo desse tipo de comportamento é evidenciado na fala de SA1. Isso aponta para a importância de que os tutores comentem pelo menos uma contribuição de cada aluno no fórum. A aluna SA4 tem a mesma percepção: “se o tutor não comenta nada, você se sente largado”. Identifica-se novamente, agora na percepção dos entrevistados, que o feedback do tutor era um *affordance* linguístico importante para mais engajamento nas interações no ambiente virtual, tanto no chat, quanto no fórum, principalmente o feedback que continha perguntas subsequentes. As perguntas do tutor, de uma maneira geral, foram percebidas como *affordances* para engajamento na interação pelos alunos. Os excertos a seguir revelam isso:

Excerto 118: entrevista com SC14.

Eu acho que é importante quando o tutor instiga o aluno... porque é assim às vezes ele bota uma pergunta no fórum, e você vai lá e responde... aí tudo bem, tá perguntando isso e eu respondi... aí um aluno um colega participou você achou legal, aí... que bom, contribuiu com o meu aprendizado, então tá bom. Pronto. Tá respondido o fórum... aí tem aquele tutor que diz e sobre isso? O que você entendeu? Ou não, a sua resposta tá legal, mas já pensou nesse sentido? Analisa neste sentido...

Excerto 119: entrevista com SC12.

Quando o tutor comenta a nossa postagem, a gente, todos, isso é 100%, a gente fica mais ansioso em responder pro tutor... é como você estivesse na sala de aula presencial e o tutor dissesse assim, SC12, você agora... SC2, você agora... né? então leva a gente a uma obrigação maior de dar uma resposta ao tutor do que ao aluno (...) na maioria das vezes o aluno não faz perguntas, ele comenta ou concordando ou discordando... não faz perguntas para haver continuidade daquele assunto (...) É o

tutor que dá continuidade daquele assunto (...) O tutor, como sendo o professor a distância, parece que o comentário dele com o aluno, com você, é muito mais forte, é como se fosse assim, você, é a sua vez de falar... é como se dissesse assim, SC12, você, eu penso igual a você nesse sentido tã tã, pronto, quando o tutor fala isso, nesse sentido pra gente é muito mais forte, né? o aluno se sente talvez até de certa forma obrigado a dar uma resposta ao tutor, isso é bom, eu gosto muito da interação com o tutor, porque ele mostra que ele tá sempre ali pertinho da gente...

Em ambos os excertos das entrevistas, os alunos percebem o feedback do tutor tanto como presença no ambiente, principalmente na fala de SC12 que diz “é como você estivesse na sala de aula presencial”, e também no trecho “ele mostra que tá sempre ali pertinho da gente”. Além disso, vêem na figura do tutor a figura do professor, aquele que irá não somente dar continuidade à conversa, avaliar o aluno se o que demonstra em seus comentários são evidências de que estão seguindo um caminho “certo” ou esperado, de acordo com os objetivos das aulas, mas também aquele que deve ser respondido quando questiona algum aluno. Esse sentimento de que é uma obrigação responder às perguntas do tutor remete ao papel do professor em sala de aula na educação formal. As perguntas do tutor também são percebidas como um desafio para o aluno, que o questiona com mais perguntas, levando-o a expandir e aprofundar a discussão. Os alunos não percebem que os comentários dos colegas cumprem essa função. Ao contrário, deixam claro que cabe ao tutor dar continuidade nas conversas e distribuir os turnos de fala entre os alunos, o que é evidente no excerto 119, da entrevista com SC12.

Sobre a questão da presença, direcionamento e alinhamentos dos interagentes no fórum, o endereçamento, já discutido anteriormente como facilitado pelo endentamento das mensagens pelos *affordances* tecnológicos. O endereçamento aparece como *affordance* linguístico também pela ratificação uns dos outros por meio do uso do nome próprio. Isso aparece no trecho a seguir:

Excerto 120: entrevista com SC12.

Pronto ela sempre dizia, Hi SC12, e quando eu vejo que é o tutor que fala assim, eu me sinto encorajado, né? Pronto, exatamente porque ela mencionou o meu nome... e fez a pergunta, né? Ela persuadiu ela suscitou a continuar a conversa, e eu acho isso muito importante, então nesse sentido influencia demais o aluno... dificilmente qualquer aluno que vê isso aqui ele deixa de responder... ele deixa de responder...

No trecho acima, SC12 refletia sobre as aberturas e fechamentos das conversas e o endereçamento pelo nome próprio estimulado pelos dados das interações que participou. Assim como apareceu nos chats, nos fóruns, devido à presença de mais participantes, o endereçamento pelo nome próprio evidenciou-se como um importante

affordance para o estabelecimento de laços afetivos, presença e convocatória para mais interação. O aluno a seguir também se refere à importância do endereçamento, seja por um dos interagentes ratificando-o como próximo falante individual, seja o endereçamento ao grupo como um todo:

Excerto 121: entrevista com SC16.

Eu acho importante cumprimentar, porque são coisas assim bastante simples uma forma de cumprimentar que você acaba aprendendo um pouquinho alguma forma diferente... eu às vezes coloco... hi, my friends, eu sempre colocava os meus amigos, ou só hi, mas eu acho interessante... aliás, eu considero importante, você principalmente quando você está fazendo um comentário para outra pessoa, aí primeiro cumprimentar, às vezes eu não coloco nada no final mas no início eu sempre faço... (risos) eu acho legal no final, eu acho legal tanto o cumprimento quanto você se despedir, eu normalmente não me despeço, mas no início o cumprimento eu sempre faço... pra quem você tá falando pra você não dar uma de metido...

Percebe-se que, para SC16, rotinas de abertura contendo saudações e endereçamento aos colegas ajuda a projetar um footing amistoso como forma de ser aceito no grupo e ajuda a evitar julgamentos indesejados ou salientar diferenças tais como ser entendido como “metido”. Para o aluno as rotinas de fechamentos das conversas também colaboram no sentido afetivo, ao dizer que “às vezes eu não coloco nada no final, mas no início eu sempre faço”. Na análise das trajetórias das interações, foi evidenciado que as rotinas de abertura e fechamento das mensagens individuais do fórum funcionavam como molduras para o conteúdo acadêmico ali sendo discutido. Eram nessas rotinas das mensagens que os interagentes também lançavam mão de usos criativos do teclado com repetição de caracteres, principalmente a pontuação, e os emoticons. Essas rotinas, conforme discuto desde o início desta seção e de acordo com as manifestações dos entrevistados sobre as suas percepções, foram sendo construídas ao longo do tempo da experiência interativa do grupo como regras de comportamento apropriadas que constroem e ajudam a construir uma comunidade de prática.

A comunidade de aprendizagem, por sua vez permite a construção do sentimento de que estão em um ambiente seguro para aprender, e isso aparece nas entrevistas com todos os alunos. Sobre as pistas da CMC, especificamente, o trecho a seguir traz as percepções de um aluno:

Excerto 122: entrevista com SC17.

Foi desde o início... acho que a gente viu os outros colegas fazendo, né? Respondendo pra gente até ser mais específico, porque tem muita gente no fórum então a gente quer ser mais específico respondendo a uma pessoa, então pra ser mais específico, então a gente faz a saudação pra eles saberem que tá comentando sobre aquela pessoa.

Excerto 123: entrevista com SC14.

Lógico... faz diferença... porque assim, por mais que a gente tenha um certo distanciamento com alguns tutores e uma proximidade... uma empatia com... sempre tem mais empatia com uns e outros, né? Isso é inerente a vida pra tudo.

Em ambos os trechos das entrevistas anteriores eu questionava os alunos a respeito das pistas da CMC, tais como a pontuação e os emoticons nas rotinas de abertura e fechamento das mensagens e como eles percebiam isso, se para eles fazia alguma diferença lançar mão desses recursos ou não durante a interação. Assim como a maioria dos participantes, estes mencionam que faz toda a diferença e que criaram esse hábito comunicativo uns com os outros com o passar do tempo.

Os tutores manifestaram perceber que rotinas de abertura e fechamento das mensagens e o uso das pistas da CMC ao enviarem algum feedback ao aluno eram importantes recursos para criar envolvimento afetivo, conforme mostra o trecho da entrevista com TC a seguir:

Excerto 124: entrevista com TC.

Eu acho interessante, pra mim quebra aquela coisa assim... essas coisas assim de escrever, é mania minha, eu sempre falo com eles aqui, eu sempre dou um olá, ou fulana, como se estivesse encontrando na rua, oi fulana, aí eu vou conversar... eu vejo que aqui ele tava mais tranquilo pra escrever, foi uma coisa mais a vontade, aqui é como se fosse na rapidez, eu vou colocar pra responder, porque aqui ele tá respondendo uma pergunta minha né, então ele vai lá e só responde... pronto, as cores essas marquinhas eu penso assim, eu percebi que tava tudo igual e eu vi que essa fonte aqui eu acho mais simpática, fica mais alegre e eu comecei a mudar, eu acho que eu fiz outras fontes e outras cores também... com outras letras, eu gosto dessa letrinha aqui, eu penso que ajuda a expressar a cor, o formato da letra então aqui é como se fosse uma coisinha mais pessoal, mais... (TC)

Para TC, essas rotinas construídas por saudações, pontuação e emoticons ajudam a construir um ambiente mais amistoso entre os alunos, para que se sintam à vontade para responder às suas perguntas. Percebe-se um encontro de expectativas sobre os comportamentos uns dos outros bastante harmonioso, tanto entre alunos, como entre alunos e tutores. Nos estudos tradicionais da conversa, esse compartilhamento de expectativas sobre o que deve acontecer num encontro, e que se refletem nas ações e reações dos participantes, quando harmoniosos, permitem a sustentação da interação até atingir os seus objetivos. Nesse sentido avalio mais uma vez as interações nos fóruns como bem sucedidas.

Sobre a questão da interação aluno-aluno especificamente, os entrevistados também revelaram perceber contribuições para a sua aprendizagem nos comentários que recebiam dos colegas, conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto 125: entrevista com SA7.

Acho que no fórum... quando a gente estuda só em casa, o estudo individual, a gente aprende só o que é da nossa parte, né? Quando a gente vai pra um fórum que tem várias pessoas em discussão, a gente acaba aprendendo mais, é como quando a gente vem pra aula... uma aula só que é pela internet, né? Aí assim, tem vários pensamentos, às vezes as pessoas assim dão ideias... são várias formas de pensar diferente.

Na visão de SA7, a aprendizagem com os colegas se dá pela trocas de opiniões e experiências diferenciadas, o que está de acordo com os pressupostos para a aprendizagem bem sucedida na EaD, conforme discutidos na fundamentação teórica deste trabalho. Os alunos percebiam que os espaços de interação interpessoal no AVA Solar funcionavam como um ponto de encontro com os colegas e compensavam o papel da sala de aula de alguma maneira. Ali eles podiam entrar em contato com as ideias uns dos outros e compartilhar opiniões de forma colaborativa, aprendendo com a diferença de opiniões.

Porém, já foi apontado como uma grande restrição ambiental e linguística o fato de que as propostas para a discussão pré-estabelecidas para os fóruns e a maneira como percebiam a rigidez do ambiente levaram a uma interação repetitiva em que também pouco se acrescentava. Isso aparece na fala de SC16, a seguir:

Excerto 126: entrevista com SC16.

Eu acho que é mais pela questão... dentro de um fórum quando você diz alguma coisa e alguém faz uma replica, principalmente se for discordando você tem até por obrigação de dizer alguma coisa... e ... às vezes a conversa é interessante... o pessoal... eu acho até interessante porque nas minhas postagens dentro do fórum poucas pessoas têm feito algum comentário sobre o que eu falei... né... e mas como eu disse, às vezes pelo que você fala e quando alguém responde alguma coisa sua... eu tenho essa preocupação de pelo menos olhar se alguma pessoa escreveu alguma coisa pra mim, pra saber o que ela respondeu, pra saber se ela concordou... se ela concordou, ok, eu posso dizer mais alguma coisa ou não.. porque... aí como eu lhe falei... dentro do fórum tem aquela coisa de ser repetitivo, você posta alguma coisa, aí vai alguém lá, concorda ou discorda e diz o porquê, e às vezes fica por isso mesmo.. e quando estica um pouquinho fica mais interessante, tem alguma coisa a mais...

Para o aluno é relevante se alguém discorda de sua opinião: esse tipo de movimento parece motivar os alunos para respostas e negociações de sentido buscando preenchimento de lacunas entre suas contribuições. De qualquer maneira, para o aluno, mesmo que receba um comentário de algum colega que sinalize uma concordância com as suas ideias, percebe contribuições. Isso porque ao comentarem os posts uns dos

outros, os alunos percebiam um acréscimo de informação, o que os ajudavam a avaliarem se estavam compreendendo os conteúdos previstos em cada aula na direção correta:

Excerto 127: entrevista com SA4.

Os colegas acrescentam informações a sua postagem, alguns sugerem, dificilmente contrariam a sua opinião, mas lançar outra pergunta em cima da sua resposta, dificilmente isso acontece, isso mais da parte do professor... dificilmente tem aluno que contraria a opinião, normalmente concorda, e depois sempre há esse acréscimo de informação ao texto. Sempre vai ter gente que vai acrescentar informações novas a sua postagem, e com isso aqui você vai aumentando o seu nível de conhecimento... faz perceber que você está no caminho certo...

O acréscimo de informações nos comentários foi evidenciado como um movimento preferido nas sequências I-R-C-C-C identificadas nas trajetórias das interações anteriormente. Ao buscarem o post que desejam comentar, os alunos disseram que eram movidos pela identificação de uma lacuna entre o que o colega escreveu e o que eles podiam acrescentar:

Excerto 128: entrevista com SC16.

Eu procuro responder alguma coisa que... eu procuro ler o que a pessoa já disse, mas procuro dar alguma... completar alguma informação do que o aluno colocou lá, não sei se foi isso que aconteceu, ou eu apenas repeti de alguma maneira diferente colocando algumas ideias novas, mas dentro do que tá na lição, então eu escolho assim pra responder, assim pra... de maneira geral... uma coisa que eu posso dar alguma contribuição... falar de alguma forma diferente o que ela falou lá... ou simplesmente concordar com ela e escrever de outra forma... é porque, como lhe falei, né... o fórum na minha opinião é muito repetitivo.

Excerto 129: entrevista com SC17.

Às vezes a gente pergunta, mas é mais comum a gente acrescentar alguma coisa... Acrescentar alguma coisa do que ele disse, a gente comenta aquilo que ele falou e a gente acrescenta alguma coisa, alguma visão nossa particular, ou então alguma coisa que a gente pesquisou e escreveu ali no fórum.

Excerto 130: entrevista com SA1.

Às vezes pode ser alguma ideia que você tem uma concepção diferente do colega e aí você... na verdade eu vou lendo, eu leio, né, e escolho alguma que tem uma ideia diferenciada, e eu vou lá e comento... alguma que eu possa complementar.

Os três alunos acima respondiam à minha questão durante as entrevistas sobre o que os levava a escolher um post para comentar entre tantas contribuições nos fóruns. A resposta de que é uma lacuna de informação entre a mensagem de um colega postada no fórum e aquilo que podem acrescentar foi unânime para todos os entrevistados. Nesse sentido, a percepção de uma lacuna entre as mensagens é um importante *affordance* para o engajamento entre os alunos. Isso é o que os move a

escolher uma determinada mensagem e deixar um comentário que possa acrescentar algo e contribuir para o sustentação da interação nos threads.

Nesses processo de elaborar comentários para enviar aos posts dos colegas, os alunos revelaram que um dos *affordances* linguísticos mais significativos emergia do próprio enunciado nos posts dos colegas, o fraseamento, o uso do vocabulário e expressões muitas vezes novas para eles. Isso, segundo os alunos, servia de insumo para que pudessem produzir as suas mensagens, que retomavam as mesmas expressões usadas pelos colegas, apropriando-se delas. Neste trabalho, venho nomeando este fenômeno como relexicalização (sublinho algumas passagens para facilitar a leitura):

Excerto 131: entrevista com SC12.

No momento em que eu estou fazendo as minhas postagens eu me preocupo com o que eu estou escrevendo... eu não uso tecnologia para escrever, porque às vezes não é confiável, e também porque mesmo que eu não sei como falar aquilo que eu quero falar daquele jeito eu tento encontrar um jeito, dar uma volta para falar aquilo, eu dou um jeito de fazer isso... ou checar o dicionário... mas translator não... eu também digito direto no fórum sempre direto lá no fórum... o própria mensagem dos colegas me ajudam, as expressões que eles usaram, eu pego dos colegas e utilizo, também, lá da aula, que a gente tá discutindo, uma expressão lá da aula que talvez eu nem conhecesse, tipo assim, esse ponto lá... teve uma aula que foi muito... foi a respeito do affective filter do Krashen e a gente usou bastante essa expressão, pronto, tudo, tanto dos vídeos postados nas aulas... como as próprias aulas, né? os tutores, os próprios tutores usam expressões, ai você pensa assim, gostei dessa expressão... achei interessante, nunca tinha visto, vou passar a usá-la... então isso ai ajuda muito...

Excerto 132: entrevista com SA4.

às vezes você escreve de uma forma, e vai lá o colega e escreve de outra a mesma palavra ou a organização do verbo de forma diferente e você percebe, ah, porque aquela pessoa escreveu assim, e você realmente que teve algum erro, ou seu ou da pessoa, e você vai atrás realmente de saber o que aconteceu...

O movimento de relexicalização destacou-se na análise das trajetórias das interações como um importante *affordance* que também evidenciava indícios de aprendizagem. O fato de os alunos, quando perguntados sobre que recursos do ambiente os ajudavam a elaborar o texto de suas mensagens, mencionarem espontaneamente que se apoiavam nas escolhas linguísticas dos colegas evidencia que percebiam os enunciados uns dos outros como importantes *affordances* linguísticos não somente para produzir as suas mensagens e continuar o engajamento por meio da língua, mas também para aprender a própria língua. Isso pode ser observado na fala de SC12, que diz que era no texto dos colegas e do tutor que encontrava expressões às vezes desconhecidas,

percebia nelas usos significativos, passava a usá-las. Da mesma maneira isso aparece na entrevista com SA4.

Dessa maneira, entre os *affordances* investigados, a relexicalização é percebida conscientemente pelos alunos como um *affordance* não somente para a interação, mas para a aprendizagem da língua em si. Isso é o que aponta para a possibilidade real de aprendizagem da língua estrangeira durante a interação interpessoal no ambiente virtual que busco estudar nesta pesquisa.

Os tutores também percebiam os movimentos de relexicalização dos alunos da mesma maneira:

Excerto 133: entrevista com TA.

Eles vão aprendendo estruturas mais complexas, as estruturas que o fórum exige um pouco mais formais, eles aprendem... vocabulário mesmo, eles vão analisando aquele vocabulário e vão replicando aquele vocabulário, aquelas estruturas, eles vão replicando uma parte delas, né? é porque querendo ou não eles continuam com mesmo estilo, né, reiterando, se um começa assim, assim, eles vão mantendo aquilo, já usam o mesmo vocabulário... pra fazer um tréplica depois, então eles vão aprendendo...

Excerto 134: entrevista com TC.

Melhora, sim, eles aprendem vocabulário, eles aprendem bastante vocabulário, a estrutura as sentenças, eu penso que eles aprendem isso... eu percebo...

Neste momento das entrevistas com os tutores, eu havia perguntado se eles percebiam indícios de aprendizagem a partir dos comportamentos comunicativos dos alunos nas interações dos fóruns ao longo das conversas. Ambos manifestaram perceber que os alunos reiteravam a escolha lexical uns dos outros ao longo das conversas e que isso, para eles, leva a aprendizagem de vocabulário.

Resumo os *affordances* percebidos pelos entrevistados da seguinte maneira: entre os *affordances* ambientais, destacaram-se a flexibilidade de tempo para pensar, refletir, pesquisar, estudar, elaborar as mensagens, utilizar recursos tecnológicos como suporte na elaboração das mensagens. O caráter avaliativo dos fóruns impactou tanto na quantidade quanto na qualidade da participação dos alunos, que buscavam contribuir com mensagens mais bem elaboradas podiam também aprofundar a discussão dos tópicos propostos. Além disso, as regras bem estabelecidas para a interação nos fóruns (responder às perguntas iniciais do material, responder às perguntas do tutor e comentar as contribuições dos colegas) ajudaram a construir um ambiente seguro no sentido de que todos compartilhavam expectativas sobre seus comportamentos durante a interação.

Dos *affordances* tecnológicos, destacaram-se o material digital disponível no AVA Solar, assim como outros conteúdos disponíveis na web, softwares e aplicativos, tais como dicionários eletrônicos, corretores e tradutores. Foi mencionado que esses tipos de recursos eram mais utilizados no início, enquanto estavam com um nível de proficiência linguística ainda baixo, mas com o tempo, e desenvolvendo a sua competência linguístico-comunicativa, tendiam a deixar de usá-los. Outros *affordances* importantes foram o aplicativo de endentamento de mensagens a posts nos fóruns, o banco de emoticons e as ferramentas de edição que permitiam selecionar fontes, cores e recursos tipográficos variados. Estes foram apontados como importantes recursos na construção de relacionamentos afetivos que impactaram na construção de uma comunidade de prática coesa e, conseqüentemente, um ambiente seguro para a aprendizagem. Isso também foi possível pelo uso da ferramenta mensagem disponível no AVA, que servia para oferecer aos alunos feedback corretivo individualizado ao mesmo tempo em que protegia a face do aluno evitando constrangimentos em público.

Entre os *affordances* linguísticos, destacaram-se as rotinas de abertura e fechamento das mensagens, que possibilitavam endereçamento uns aos outros e contribuía para o estabelecimento de laços afetivos. Isso novamente impactava na construção de um ambiente seguro. Essas rotinas eram favorecidas pelas pistas da CMC, que foram percebidas como importantes *affordances* para o engajamento. O endereçamento uns aos outros, comentando as suas contribuições também ajudava a construir um forte sentimento de valorização da presença no ambiente, uma forma de ratificar o piso conversacional. Os movimentos de feedback do tutor contendo perguntas subsequentes foram percebidos com relevância pelos alunos, apesar de que manifestaram que os comentários que recebiam dos colegas também contribuía para acréscimo de informações e pontos de vista diferentes. Nesse sentido, as lacunas entre as mensagens foram importantes *affordances* que os motivaram na seleção de qual post dos colegas escolhiam para comentar. Ao longo das trocas de turno nas sequências I-R-C-C-C, os alunos manifestaram perceber as escolhas vocabulares uns dos outros como importantes recursos para ajudá-los a comporem suas próprias mensagens, evidenciando a relexicalização como um importante *affordance* percebido pelos alunos. A relexicalização foi percebida não somente como um *affordance* para o engajamento na interação, mas também como um *affordance* para a aprendizagem da língua.

A seguir, trago uma síntese dos resultados da análise retomando as três perguntas de pesquisa e, logo após, finalizo o trabalho com as conclusões e os encaminhamentos da tese.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES

4.1. Síntese das descobertas e conclusões

Para a discussão final sobre as descobertas pela análise dos dados, retomo as questões específicas da pesquisa, buscando respondê-las. Abordo as descobertas obtidas a partir de dados diferenciados, construídos por meio de métodos diferentes (documentos, registros verbais das interações nos chats e nos fóruns e entrevistas) e analisados por metodologias diferentes (análise documental, análise do discurso mediado pelo computador à luz da teoria da complexidade, análise do discurso das entrevistas com os participantes), também orientada por uma mesma moldura geral construída a partir das teorias e pesquisas sobre *affordances*.

Com esse procedimento, triangulo as descobertas por meio da comparação constante, entendendo triangulação não como um procedimento matemático em que se busca intersectar resultados para evidenciar onde estes demonstram um “estado de verdade”, mas sim como uma forma de aproximar as descobertas obtidas por multimétodos e tentar reunir olhares diferenciados sobre os fenômenos que interagem no universo da pesquisa, como um sistema de relações complexas (BOGDAN & BIKLEN, 1982; ERICKSON, 1991; SILVERMAN, 2000).

Retomo as três questões específicas da pesquisa para respondê-las em conjunto: (i) *Como se desenham as trajetórias das interações nos fóruns e nos chats?* (ii) *Com quais affordances os participantes dos fóruns e dos chats se engajam durante as interações?* E (iii) *Quais as percepções dos participantes sobre as restrições e os affordances nas interações no ambiente virtual?*

A partir da análise das conversas construídas nos fóruns e nos chats, pude evidenciar que o seu funcionamento era o mesmo de um sistema adaptativo complexo por várias razões, algumas comuns aos dois microssistemas fóruns e chats, outras diferenciadas. Tanto a interação nos chats quanto nos fóruns foram sensíveis às condições iniciais do sistema. No chat, quando as condições se mostraram favoráveis, devido ao número de participantes presentes e as condições de funcionamento das tecnologias e internet satisfatórias, o sistema foi atraído para o seu modo preferido (atrator em ponto fixo) identificado pela sequência discursiva I-R-F. Foram *affordances* para a confirmação das condições iniciais favoráveis os pares adjuntos de cumprimentos e saudações, e perguntas e respostas do tipo “tem alguém aí?”, juntamente com pistas da CMC que sinalizavam estados afetivos de disposição e desejo de comunicar. Além disso, o endereçamento pelo nome próprio ou pronomes pessoais ajudaram a construir

presença e foco compartilhado, tornando o ambiente amistoso e relaxado para a aprendizagem.

O ambiente seguro foi um importante *affordance* para o chat, que emergiu do sentimento de presença e do reconhecimento das identidades de cada participante como parte de um grupo, uma comunidade de aprendizagem. Isso permitiu a construção do sentimento de pertencimento a uma comunidade de aprendizagem e favoreceu a percepção de um ambiente seguro para aprender “errando”, relaxado e flexível.

Além disso, o ambiente seguro e relaxado foi construído dada a natureza voluntária do chat. O que também impactou na interação mais significativa, em que os tópicos podiam ser inseridos de acordo com as necessidades e interesses de cada participante. Os alunos sentiam-se seguros para encaixar mencionáveis. Esses momentos, caracterizados principalmente pela sequência PI-FI-Re, aconteciam devido a ruídos que perturbavam a velocidade e o ritmo da interação. A entropia sistêmica resultante dos ruídos foi um *affordance* para que o aluno realizasse uma pergunta de informação e assim, o sistema era atraído para o modo PI-FI-Re, considerado cíclico, já que atuava de tempos em tempos, nos momentos de dispersão. A inserção de um mencionável podia mudar a trajetória da conversa temporariamente.

Por inserir um novo tópico, alterando a trajetória da conversa, como uma subversão à iniciação em I do tutor, a inserção de mencionáveis era facilitada pelas pistas da CMC, que ajudavam a minimizar a ameaça à face do tutor, ao mesmo tempo em que protegiam a face do aluno. Pontuação, usos criativos do teclado recuperando traços da oralidade e da expressão gestual compensaram o modo visual reduzido da CMC escrita nesses momentos, assim como no momento de reconhecimento da informação fornecida (Re) em forma de agradecimento.

Outro atrator que influenciou a trajetória da interação em situação de perturbação e entropia foi a sequência PC-FC-Re. Este atrator, também cíclico, mantinha o tópico da conversa, já que remetia o foco de atenção a algum aspecto dos enunciados anteriores, normalmente algum traço em nível microlinguístico. Por isso, funcionava para restaurar o sistema no seu modo preferido I-R-F, levando-o novamente para uma paisagem sistêmica representada por uma bacia. Ali, em I-R-F, o sistema permanecia em funcionamento estável, ainda que sofrendo forças entrópicas constantemente, evidenciadas pelo alcance da concordância final sobre o tópico.

Foi por meio da sequência I-R-F que os interagentes, predominantemente, negociaram significados. Apesar de ser o I-R-F essencialmente diferente do diálogo

colaborativo, conforme definido por Swain (2000), Shekary & Tahirian (2006) e Mackey (2007), foi por meio das funções das perguntas do tutor em I e, principalmente, em F, que os alunos tiveram oportunidades de tomar turnos, expressar ideias, demonstrar seus entendimentos e percepções sobre o tópico da conversa, receber feedback do tutor como andaime, modificar as suas ideias, modificar o output, auto-avaliarem-se, enfim, usar a língua durante a aprendizagem. Nesse sentido, apesar de I-R-F ser considerada uma sequência discursiva centrada no professor (SINCLAIR & COULTHARD, 1975; VAN LIER, 1988; BEATTY, 2003; ELLIS, 2012), as oportunidades de aprendizagem voltavam-se para os alunos, justamente pelas funções das perguntas do tutor. Isso foi coerente com Larsen-Freeman e Cameron (2008) sobre os seus apontamentos a respeito da sequência I-R-F do ponto de vista da complexidade. De acordo com o que já haviam sugerido Chapelle (2003), Borges e Barbosa (2011), Mok (2012) e Hirotami e Lyddon (2013), entre outros, as perguntas do professor, principalmente quando inseridas no feedback ao aluno, são fundamentais para a aprendizagem de línguas durante a interação interpessoal online.

Todos esses fenômenos listados até agora foram percebidos como *affordances* pelos alunos. Porém, alguns fatores contextuais foram percebidos como restrição ou como *affordance* por participantes diferentes, ou por um mesmo participante, dependendo da ação que desejavam realizar, como é o caso da cronêmica: a velocidade da interação sincrônica do chat foi percebida por alguns como uma restrição para determinadas ações, ao mesmo tempo em que foi percebida como um *affordance* para outras.

Foi possível verificar a validade da noção de *affordance* trazida para esta pesquisa como uma ressonância do indivíduo com o meio, significado a partir da auto-percepção e dos artefatos disponíveis ao redor que lhes pareciam úteis para agir (GIBSON, 1986; GREENO, 1994; VAN LIER, 2000, 2004): os alunos que disseram ter mais dificuldades com a língua inglesa, com a disputa na tomada de turnos nos chats e/ou com o projeto enunciativo do chat que se realizava por meio de múltiplas conversas de um tópico interfoliadas, não percebiam o ambiente como muito produtivo para a aprendizagem da língua. Para outros, no entanto, a pressão do tempo e a velocidade da comunicação nos chats eram percebidas como *affordances* ambientais que os ajudavam a desenvolver habilidades da oralidade. Esses pareciam apresentar um nível de competência linguístico-comunicativa mais alto, além de habilidades para interagir na estrutura enunciativa do chat.

Vale lembrar que, apesar de a maioria apontar o fórum como mais contingente para a aprendizagem em comparação com o chat, todos os alunos entrevistados consideraram tanto o chat quanto o fórum como válidos para a aprendizagem da língua por duas razões: como uma oportunidade de uso da língua como forma de colocar em prática o que estão aprendendo de maneira significativa, e pelo esforço que usar a língua na comunicação requer como forma de levar à aprendizagem. Também disseram que, em princípio, utilizavam mais recursos tecnológicos para comporem as suas mensagens, tais como corretores ortográficos ou tradutores eletrônicos, mas que, com o passar do tempo, a frequência de uso desses recursos diminuía conforme percebiam-se mais capazes de produzir mensagens conforme o repertório linguístico que conquistavam. Isso aponta para a validade da participação nas interações como forma de desenvolvimento linguístico-comunicativo para todos os alunos, tanto os que apresentam baixo nível de competência linguístico-comunicativa, quanto os que demonstram competências em um nível mais elevado.

Aponta-se também para o fato de que *affordances* tecnológicos que ajudaram nas produções das mensagens, como os corretores ortográficos, dicionários, tradutores, são importantes para o engajamento dos alunos com nível de competência linguístico-comunicativa baixo nos chats e nos fóruns. Conclui-se, a partir dessas descobertas, que, ainda que o aluno não perceba o chat como muito produtivo para a sua aprendizagem, ou mesmo o fórum, estimular a sua participação neles é uma forma válida de promover a aprendizagem do aluno no AVA.

A conversa no chat apresentou características significativas de rituais da conversa face a face em vários momentos. Outro exemplo disso foi evidenciado na cessação do sistema chat, que se dava por comum acordo dos interagentes e era favorecida por *affordances* tais como as pistas da CMC, compensando gestos e prosódia nas saudações finais e que ajudavam a manter a polidez e a cordialidade esperadas nos fechamentos das conversas casuais. Isso porque, assim como na conversa face a face, um interagente está simultaneamente disponível ao outro e todos têm, em princípio, o direito de tomada de turnos durante a conversa. Isso apareceu no momento da cessação do sistema quando não houve perturbações externas que pudessem levá-lo à entropia. As rotinas de fechamento da conversa não foram encontradas nos fóruns.

Outra característica dos sistemas adaptativos complexos, ou auto-eco-organizados, nas palavras de Morin (2011), encontrada nas interações dos chats, assim como dos fóruns, foi a recursividade. A recursividade pôde ser observada ao longo das

trocas de turnos pela retomada das escolhas vocabulares uns dos outros, repetindo-as ou parafraseando-as. Chamo esse tipo de recursividade como relexicalização (MCCARTHY, 1991), que emergiu como um *affordance* para a produção das mensagens, para manter o engajamento na conversa, para construir o sentimento de presença e o foco em conjunto, favorecendo a coesão e a coerência das relações interpessoais e das práticas de linguagem. Pode-se dizer que na relexicalização, os enunciados eram percebidos como produtos e processos ao mesmo tempo (SWAIN, 2000), já que os participantes prestavam atenção nas escolhas lexicais dos enunciados produzidos pelos colegas como *affordances* para produzirem seus próprios enunciados e, então, agirem no ambiente.

Foi pela recursividade das escolhas lexicais por meio da relexicalização que podia-se observar a adaptação dos sistemas chats e fóruns, conforme os agentes sinalizavam que estavam juntos compartilhando o foco de atenção, agrupando-se em *soft-assembly*, nos termos da teoria da complexidade. Essas evidências ajudaram a identificar os momentos de funcionamento estável do sistema tanto em trajetórias atraídas pelo I-R-F, quanto em trajetórias atraídas por I-R-C (nos fóruns), principalmente. Outros fenômenos linguísticos também ajudaram a adaptação do sistema, tais como os pares adjuntos de perguntas e respostas, e o espelhamento de rotinas e escolhas em nível microlinguístico, principalmente as rotinas de abertura e fechamento das mensagens dos fóruns, sinalizadas com as pistas da CMC e endereçamentos.

A relexicalização foi um *affordance* saliente não somente para a sustentação da interação, mas também para a aprendizagem, conforme foi verbalizado pelos alunos e tutores nas entrevistas. Isto está de acordo com as teorias da consciência linguística sobre a percepção de oportunidades de aprendizagem: aprender algo novo é um processo que envolve atenção, orientação, detecção e reorganização dos comportamentos em direção ao que é percebido no contexto linguístico, sobre o qual é possível falar, verbalizar (VAN LIER, 1994, 2000, 2002, 2004; SVALBERG, 2007, 2012). Foi isso o que aconteceu com a percepção e o engajamento com a relexicalização: os alunos percebiam algo novo e interessante nos enunciados uns dos outros e se orientavam para isso, detectando as formas de expressão conforme as escolhas lexicais dos colegas ou do tutor, e reorganizavam seus comportamentos verbais em direção a elas. Os alunos verbalizaram sobre isso durante as entrevistas. Nesse sentido, pode-se afirmar que a percepção de *affordances* requer um certo nível de

consciência linguística. Isso também está de acordo com a teoria de *affordances*, que pressupõe que só percebemos como útil aquilo que ressona conosco mesmos.

Duas fortes restrições nos chats, percebidas pelos alunos e identificadas nas interações, foram as restrições tecnológicas (principalmente o acesso precário à internet banda larga), e o perfil de aluno da EaD (um profissional com tempo limitado devido às várias atividades concorrentes, que não podia participar nos horários ofertados para as sessões). O resultado disso foi o número reduzido de sessões de chats, assim como o número reduzido de participantes nas poucas sessões realizadas. Para os fóruns, não foram identificadas restrições tecnológicas em nenhum momento da análise. Porém, o perfil de aluno da EaD impactou na quantidade e na qualidade da participação. Alguns alunos disseram não ter tanto tempo disponível para os fóruns, ainda que a natureza deles fosse assíncrona. Outros entravam no fórum às vésperas do fechamento, enviando mensagens muitas vezes intempestivas e desconectadas das conversas que já haviam ali acontecido desde a abertura; ou mesmo vários posts de um mesmo aluno que traziam enunciados incompletos.

O perfil de “aluno da EaD que dispõe de tempo muito reduzido para as atividades acadêmicas que o curso requer” também apontou para outra restrição ambiental saliente, principalmente nas entrevistas. Tanto os alunos quanto os tutores percebiam uma falta de maturidade, responsabilidade e comprometimento dos alunos, de maneira geral, com as atividades acadêmicas, e como isso impactava tanto na participação em termos quantitativos quanto qualitativos. Esse perfil era transportando para as interações dos chats, principalmente, num processo de construção de identidades, tanto individual quanto como a identidade do grupo. Isso ajudava a construir uma comunidade de aprendizagem coesa num ambiente seguro, onde as identidades eram respeitadas e compartilhadas e, assim, todos podiam se sentir como pertencentes a ela.

Porém, em um outro sentido, essa identidade da comunidade de aprendizagem verificada na análise parecia também servir como justificativa para o não cumprimento das tarefas esperadas, tais como participar dos chats, dos fóruns, cumprir prazos e até mesmo questões relacionadas à autoria das produções linguísticas mencionadas amplamente nas entrevistas, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Sobre isso, julgamentos de falta de ética foram verbalizados por todos os entrevistados.

Os tutores percebiam que precisavam dar ao aluno da EaD um tratamento diferenciado, no sentido de serem eles próprios mais flexíveis, em comparação com

cursos de letras presenciais. Num nível macrossistêmico, projetou-se uma identidade de aluno da EaD que não dispunha de tempo para estudar e, com isso, infringiu-se o próprio sistema educacional. É certo que a EaD atende às necessidades espaciotemporais diferenciadas dos alunos. No entanto, a flexibilização da EaD em termos de horários não deve ser confundida com a redução da carga horária de estudo. A carga horária proposta para o curso de letras na modalidade EaD é a mesma para a modalidade presencial; as demandas para os alunos, tanto em cursos presenciais, quanto em cursos a distância são bastante semelhantes (SALES, 2015). Além disso, todos os cursos de letras respondem a indicadores nacionais de avaliação padronizados para todas as modalidades, conforme as políticas públicas debatidas no início da fundamentação teórica (UFC-VIRTUAL, 2013).

Por isso, reforçar o perfil de “aluno da EaD que não dispõe de tempo” como uma identidade do grupo, conforme a identidade verificada nos dados analisados tanto das interações quanto das entrevistas, ao mesmo tempo em que ajuda a construir uma comunidade de aprendizagem mais coesa, ajuda também a naturalizar uma identidade de aluno da EaD que não dispõe do tempo necessário para as atividades acadêmicas em um sistema cultural mais amplo, num macrossistema, nos termos de Bronfenbrenner (1977, 1994) e que irá demandar um tratamento e uma tolerância maior acerca do seu desempenho acadêmico. Considero esse um grave aspecto para o futuro da EaD.

A atitude da tutora TC em um dos chats mostrou-se como uma forma viável de negociar a construção da identidade do aluno e da comunidade de aprendizagem de forma a mantê-los engajados nas atividades. Isso porque, ao mesmo tempo em que TC demonstrava compreensão sobre a identidade que a aluna desejava construir num dado momento da interação, recusava-se a sair do papel de tutora que cumpria naquele espaço uma finalidade acadêmica. A ação da tutora de negociar as identidades “do aluno que não tem tempo” e “do aluno que precisa cumprir com as demandas acadêmicas tais como são estabelecidas para o curso de letras”, assim como negociar as percepções sobre a situação social e o que deve acontecer num AVA (diferentemente de uma rede social, como TC verbalizou na entrevista) resultou no encorajamento e na motivação da aluna para voltar a engajar-se com o tópico da conversa com finalidades acadêmicas proposto por TC naquele chat.

Isso aponta para a importância da mediação do tutor na negociação das identidades que os alunos constroem no AVA e que impactam na sua aprendizagem. Não somente isso, verificou-se também a importância da mediação do tutor sobre as

percepções dos alunos acerca do próprio ambiente e o que nele deve acontecer. De acordo com van Lier (1988), a negociação das percepções sobre o que deve acontecer no ambiente de aprendizagem, e como cada um pode e deve agir nesses ambientes, é o que pode garantir o sucesso da interação e, conseqüentemente, da aprendizagem. Nesse sentido também evidenciou-se a partir da análise que percepção do ambiente chat ou fórum como um espaço seguro e contingente, e dos *affordances* presentes e emergentes neles, que inclui a própria comunidade de aprendizagem, pode ser mediada.

O perfil de aluno da EaD impactou as trajetórias nos fóruns de discussão. Percebeu-se certa resistência dos alunos em aprofundarem os tópicos propostos para discussão, principalmente pelo número de perguntas da tutora TC não respondidas, formando threads de apenas duas mensagens, conforme expus na construção dos dados⁴³. Estes não foram considerados na análise, devido ao meu interesse em observar as trajetórias nos threads que mostravam um engajamento durante a sustentação da conversa. No entanto, esse número de perguntas da TC não respondidas corrobora as suas percepções de que os alunos resistiam a investirem no aprofundamento da discussão, de uma maneira geral.

O tempo assíncrono e a duração mais longa da interação nos fóruns foram *affordances* ambientais que permitiram mais estudos, pesquisa, planejamento e uso de outros recursos tecnológicos para a produção das mensagens, conforme a percepção da maioria dos alunos e conforme foi observado na qualidade dos posts dos fóruns em comparação com os chats. Por outro lado, o tempo largo apareceu como uma restrição ambiental no sentido de que dispersou o sistema. Isso pôde ser observado nos comportamentos dos alunos que entravam no fórum para postar suas contribuições apenas nos últimos dias. Nesse sentido, temos novamente um mesmo fator contextual, o tempo assíncrono, percebido de formas diferentes por diferentes participantes: para uns, a cronêmica é um *affordance* que permite aprender a língua devido ao tempo para um investimento maior no estudo e na elaboração das mensagens; para outros, a cronêmica assíncrona favorecia a entropia e a dispersão no sistema.

Já havia sido pesquisado por Kalman e Gergle (2010) e Walther e Tidwell (1995) como a cronêmica pode ajudar o engajamento também pelo sentimento de presença maior devido ao tempo de resposta mais veloz na CMC sincrônica. Para

⁴³ Tabela 10: de setenta e sete (77) posts, apenas trinta e nove (39) foram trazidos para o corpus de análise pois os demais, trinta e oito (38), continham menos mensagens no thread do que a média; uma boa parte deles consistia apenas do post do aluno e do feedback da tutora, como ilustrou o excerto 22.

compensar essas restrições nos fóruns, percebeu-se um grande investimento nas pistas da CMC e nas rotinas de abertura e fechamento das mensagens com endereçamento, principalmente pelo nome próprio, num esforço de construção de presença no ambiente. Isso também colaborou mais uma vez para a construção da comunidade de aprendizagem e do ambiente seguro.

O ambiente seguro no fórum teve uma natureza diferente do chat. Isso porque a trajetória das interações nos fóruns foi mais rígida, em comparação com os chats. As condições iniciais pré-estabelecidas ofereceram uma moldura para as atividades que parecia ser inegociável entre os interagentes. Ao contrário de negociá-las, foi possível observar um esforço coletivo para mantê-las. Isso também exerceu uma força entrópica constante durante a trajetória da interação, que se caracterizava pela monotonia da repetição de respostas sempre voltadas para o conteúdo teórico dos materiais. Nos fóruns, a trajetória se desenhava em dois modos preferidos conforme a presença ou ausência do tutor. Quando o tutor estava presente, o sistema era atraído para o modo I-R-F, e nesse modo a trajetória se desenhava de maneira mais linear. Na ausência do tutor, o sistema era atraído para o modo I-R-C, caracterizado por participações mais igualitárias entre os alunos e, por isso, construindo uma paisagem mais horizontal de oportunidades democráticas de tomadas de turno.

Esse desenho da trajetória se deveu ao fato de que o movimento do tutor em F normalmente continha perguntas subsequentes, que eram percebidas pelos alunos como convocações a respostas. Já o movimento dos alunos em C, comentando os posts, era entendido apenas como um acréscimo, não convocando necessariamente uma resposta. Um *affordance* saliente para o engajamento dos alunos nos movimentos em C, das sequências do tipo I-R-C-C-C, foi a percepção de uma lacuna na mensagem do colega que podiam completar com informações diferenciadas. A percepção de uma lacuna em um enunciado requer atenção, foco e investimento cognitivo do leitor; assim, mais uma vez, pode-se dizer que a percepção de *affordances* linguísticos requer um certo nível de consciência linguística (VAN LIER, 1994, 2000, 2002, 2004; SVALBERG, 2007, 2012). Nesse sentido, também, a interação entre os alunos acontecia de maneira colaborativa, conforme a definição de Swain (2000): os aprendizes percebiam uma lacuna entre o input e a sua interlíngua, e agiam sobre ela.

Nos estudos de Swain (2000) sobre a interação na sala de aula, os alunos negociavam o significado, a forma ou a tarefa imediatamente após a percepção de uma lacuna, interagindo por meio de uma sequência discursiva reconhecida como LRE

(“*Language Related Episodes*”). Nos fóruns aqui pesquisados, após perceberem uma lacuna, os alunos enviavam mensagens que pudessem completá-la, acrescentando algo a mais às contribuições uns dos outros, na maioria das vezes, sinalizando concordância com o que o endereçado havia escrito. Isso aponta para a necessidade de uma teoria sobre o diálogo colaborativo, nos termos da teoria sociocultural de aprendizagem (LANTOLF, 2000; SWAIN, 2000), que abarque os processos de negociação da língua no ambiente virtual. Os dados sugerem que os LREs de aluno-aluno que se constroem na CMC escrita, apesar de residirem na percepção de uma lacuna no contexto linguístico, não levam imediatamente a uma negociação de significado, forma ou tarefa, conforme o que já foi identificado para a sala de aula.

As estratégias de polidez e proteção de face foram mais evidentes nos fóruns do que nos chats. Uma das razões para isso foi a rigidez das condições iniciais, que incluíam a natureza obrigatória do fórum como forma de avaliação. O fórum não era entendido como um ambiente seguro para “errar” pelo conhecimento mútuo e expectativas compartilhadas sobre o fato de que todos tinham tempo para pesquisar e elaborar as suas mensagens e pelo fato de ser avaliativo. Também evidenciou-se, principalmente pelas entrevistas, que o fórum não era um ambiente seguro para feedbacks corretivos, ou negativos, do tutor. A expectativa compartilhada por todos era que a correção de alguma produção inadequada ou deficiente dos alunos nos fóruns deveria ser feita de maneira privada e individual. Nesse sentido, a caixa de correio do AVA funcionou como um *affordance* para o engajamento nos fóruns.

A cessação do sistema fórum foi identificada na trajetória como um momento de caos e dispersão devido aos posts enviados pelos alunos que deixavam para participar nos últimos dias, considerados intempestivos. A análise evidenciou que estes posts constituíram-se predominantemente de mensagens desconectadas das conversas e muitas vezes fragmentadas e incompletas, e que raramente receberam algum comentário dos colegas ou feedback do tutor.

Ainda sobre como as condições iniciais impactaram o sistema fórum, é importante ressaltar a natureza e a qualidade das tarefas, que eram pré-estabelecidas como propostas de atividades trazidas no material digital da disciplina. As tarefas foram percebidas como inegociáveis por todos os participantes. Além disso, verificou-se que as propostas não promoviam a reflexão sobre os conteúdos teóricos associados à prática e à experiência de vida dos alunos conforme requerem os princípios da EaD (PALANGE, 2009; FILATRO, 2009). Devido à natureza andragógica da EaD, as

teorias propõem que se integrem aos conteúdos propostos nos materiais teóricos aquilo que o aluno vive na experiência prática, valorizando essas experiências. Por isso, é importante que as propostas de atividades promovam essa ponte entre a teoria e a prática de maneira significativa ao aluno. Além disso, conforme já estudaram Swain (2000), Shekary & Tahirian (2006) e Mackey (2007), são as tarefas que promovem a ação colaborativa dos alunos no que se refere à aprendizagem de línguas em ambientes formais. Mais do que isso, Chapelle (2001) e Lamy e Goodfellow (1999) já salientavam que é a proposta da tarefa que requer do aluno a mobilização de recursos linguísticos para a aprendizagem.

Evidenciou-se nesta pesquisa, que as propostas para a discussão nos fóruns conforme trazidas no material digital careciam de um investimento e criatividade maiores dos professores autores. Isso também já havia sido apontado nas pesquisas de Pinheiro (2013) e Lima (2012). As propostas analisadas concentravam-se apenas nos conteúdos trazidos no próprio material do qual faziam parte e sugeriam que os alunos pesquisassem aqueles mesmos conteúdos teóricos em outras fontes. Também não propunham a integração de mídias de maneira explícita e orientada. A integração de mídias, tecnologias, metodologias e abordagens foi discutida na fundamentação teórica como um dos princípios fundamentais da EaD, com base em Belloni (2002). O resultado disso foi observar alguns alunos “perdidos no espaço sideral” de informações (PALANGE, 2009) ou repetindo apenas o que o material digital propunha como respostas.

Por outro lado, a tarefa é construída e realizada conforme as percepções dos interagentes, que podem renegociá-las e até mesmo modificá-las, como acontece comumente na sala de aula presencial. Negociar a tarefa é uma das maneiras de se construir o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000). Isso aponta para o fato de que as ações dos participantes num dado ambiente de aprendizagem são resultados de suas percepções sobre a situação social, sobre si próprios e o que devem fazer, e sobre a atividade que constroem. Mais uma vez, evidencia-se que as condições iniciais dos fóruns, que incluíam outros aspectos além da proposta de discussão, não permitiram que a proposta fosse negociada, tão pouco personalizada conforme as experiências de vida de cada um. Esses outros aspectos eram a natureza avaliativa e obrigatória, a assincronicidade que permitia mais tempo para pesquisa e planejamento, o que gerava a expectativa de textos mais formais e acadêmicos nos fóruns, e as próprias regras para o

fórum que a comunidade de aprendizagem construía em conjunto conforme as suas percepções.

Vimos que, devido à influência das propostas do material como parte das condições iniciais que restringiram a conversa nos fóruns, a presença do tutor foi considerada por todos os entrevistados como muito importante para que a conversa continuasse significativamente. Ainda que alguns alunos resistissem a responder às perguntas subsequentes do tutor (que muitas vezes cumpriam o papel de requerer do aluno uma reflexão sobre a prática), outros se engajaram e se motivaram com elas. Evidencia-se, a partir disso, que a presença do tutor no ambiente é percebida como significativa na mediação das percepções sobre o que deve acontecer naquele ambiente e como cada um pode contribuir. É nesse sentido que o tutor pode promover a aprendizagem: a partir da mediação da construção de uma consciência coletiva (VYGOSTKY, 2008) sobre as possibilidades e as restrições na aprendizagem de línguas na EaD de maneira situada no contexto em que atua; o que nem sempre os materiais, e as propostas para as atividades contidas nos materiais, dão conta por serem pré-estabelecidas.

Encaminha-se disso, que a formação dos tutores para atuar nesse contexto abarque tais saberes e promovam competências que ajudem na mediação de identidades, percepções de *affordances* e restrições como sistemas de relações dinâmicas. Uma das maneiras de se promover essa formação é pela construção da consciência crítica, que pode se dar a partir de leituras sobre as várias pesquisas já realizadas no contexto, reflexões colaborativas sobre os resultados delas e como dialogam com a experiência de tutoria que vivenciam, em uma espécie de formação continuada.

Perceber *affordances* implica perceber recursos disponíveis no ambiente que podem ajudar as nossas ações. Temos que ter necessidade de agir, em primeiro lugar. Por isso, é importante uma proposta engajadora do material digital disponibilizado no ambiente, assim como é importante a auto-percepção dos alunos sobre o que precisam fazer para aprender, que níveis de comprometimento e engajamento é esperado deles, e que tipo de performance precisam demonstrar. Os resultados desta pesquisa mostram que essas percepções precisam ser constantemente negociadas. Isso também está de acordo com as teorias sobre identidade e motivação como sistemas dinâmicos que estão em constante transformação (PAIVA, 2011a,b. 2013; DÖRNYEI, 2009).

Por fim, respondo à questão principal da pesquisa: *De que maneira os affordances promovem a sustentação da interação interpessoal escrita em um ambiente virtual de aprendizagem de inglês como língua estrangeira?*

A maneira como os *affordances* são percebidos durante a interação depende: (i) da ação que cada interagente pode e quer realizar no ambiente e com o ambiente; (ii) de como percebe o ambiente ecológico como uma situação social e o que nela deve acontecer; e (iii) de como percebe a si próprio nessa situação, o que é capaz de realizar e o que deve ali realizar. Assim, determinados fatores disponíveis no ambiente podem ser percebidos como *affordances* ou como restrições para a interação, como foi o caso das tecnologias e da cronêmica. Além disso, mais *affordances* emergem durante a interação, como os *affordances* linguísticos e os *affordances* ambientais (a comunidade de aprendizagem em um ambiente seguro).

A emergência dos *affordances* é resultado das ações e das reações dos interagentes conforme se alinham e sintonizam uns com os outros, principalmente construindo presença no espaço virtual. Nesse ponto, as pistas da CMC, facilitadas pelos *affordances* tecnológicos, foram elas também *affordances* para construção de relações afetivas que impactavam na comunidade de aprendizagem; contribuíram para isso também outros *affordances* linguísticos, tais como o endereçamento, as rotinas de abertura e fechamento das conversas no chat e de cada mensagem no fórum. Tudo isso acontecia de maneira dinâmica, que também recebia influências de outros sistemas, como o exossistema (o que está posto e pré-estabelecido para o funcionamento dos microsistemas chats e fóruns) e de outros microsistemas em que os interagentes também participam, como a sala de aula presencial, o lar, o trabalho. Portanto, compreender as relações entre os *affordances* e a sustentação da interação, demandou uma compreensão de um conjunto de sistemas aninhados (MORIN, 2011, DAVIS & SUMARA, 2006; BRONFENBRENNER, 1977; 1994) e, mais do que isso, como os participantes percebiam esses sistemas.

Apesar de ter evidenciado como o acesso precário a tecnologias de ponta e serviço da internet banda larga restringiu a interação interpessoal online e que é desejável um melhoramento nesse âmbito, não é a tecnologia por si que garantirá uma postura ética nas práticas de linguagem no ambiente, conforme discuti com base em Chapelle (2003). Tão pouco garantirá que os processos de aprendizagem construídos por meio delas ou facilitados por elas sejam significativos, conforme discuti com base em Paiva (1999), Belloni (2002) e Palange (2009).

Nesse sentido, vale mais uma vez apontar que as percepções de *affordances*, conforme descobertas aqui, podem ser mediadas. Sendo *affordances* ressonâncias entre o indivíduo e o ambiente, e o que nele está presente ou emergente, é importante a constante negociação da auto-percepção dos alunos individualmente, e do grupo como um todo, principalmente no que diz respeito à identidade de aluno da EaD que se transporta para as interações e que impacta nos seus comportamentos dentro do AVA.

4.2. Considerações finais

Esta pesquisa seguiu as sugestões de Levy (2000), White (2003) e Herring (2013a), principalmente, sobre a importância da continuidade dos estudos descritivos na pesquisa em CMC e em CALL, devido a novos fenômenos que emergem continuamente nas práticas de linguagem como práticas sociais, conforme a evolução das tecnologias e as possibilidades de uso, com objetivos de produzir saberes teóricos e práticos cada vez mais atualizados sobre os processos interativos mediados pelo computador que possam contribuir com o desenvolvimento social e humano como um todo.

De natureza situada, esta pesquisa produz resultados que levam a conclusões não generalizáveis no sentido estrito da palavra. Porém, é possível uma compreensão de generalização moderada, de que os fenômenos observados em situações diferenciadas, conforme apresentam elementos comuns, podem também apresentar padrões de emergência e funcionamento semelhantes em diferentes situações (BOGDAN & BIKLEN, 1982). Coerentemente com essa visão moderada, podemos levar os encaminhamentos aqui obtidos para uma reflexão sobre os fenômenos emergentes no universo da pesquisa num sentido mais amplo, ou seja na UAB, e num sentido mais restrito, nos cursos de letras a distância.

Dessa forma, encaminha-se a partir das descobertas, no que se refere ao contexto da pesquisa, de maneira resumida, que:

- incluía-se na formação inicial e continuada dos tutores componentes que visem à reflexão sobre o contexto específico da tutoria com base nas pesquisas realizadas neles e os resultados que elas apontam, de forma a orientar as ações formativas por meio da reflexão ancorada na prática de ensino de cada tutor, de maneira colaborativa, com objetivos de ajudar a construir uma postura de mediador da auto-percepção, da percepção do ambiente, das oportunidades de interação que podem favorecer a aprendizagem (*affordances*), de maneira dinâmica e complexa. Além disso, recomenda-se que eventos, tais como semanas, conferências, seminários, sejam organizados dentro do instituto para que pesquisadores e praticantes da EaD no contexto possam dialogar a partir dos resultados das pesquisas e das percepções sobre a prática, periodicamente.
- as propostas para o fórum de discussão sejam revisadas pelos autores, de maneira que possam promover a integração de mídias, tecnologias e metodologias diferenciadas para ensinar e aprender de maneira mais explícita, e que visem a valorização dos saberes dos

alunos, conquistados pelas suas experiências de vida, associando-os aos conteúdos teóricos das aulas.

- persista-se na oferta de sessões de chat constantemente, pelo menos três para cada disciplina, em horários e dias diferenciados, para que consigam contemplar as limitações de horários dos alunos, ainda que poucos alunos consigam participar.
- sessões de chat também tenham a natureza livre e voluntária, para que se permita a construção de interações significativas voltadas para os interesses e as necessidades dos alunos.
- invista-se em melhoramentos nas tecnologias disponíveis na plataforma Solar constantemente, visando oferecer aos alunos recursos para interação que estão disponibilizados em outros ambientes, incluindo os dispositivos móveis, que permitem usos diferenciados e práticas de linguagem com as quais muitos alunos e professores parecem estar familiarizados, principalmente das ferramentas para a comunicação síncrona.

É importante, ainda, salientar que a presente pesquisa teve limitações variadas. Uma delas refere-se aos protocolos verbais obtidos a partir das entrevistas realizadas com os participantes. Devido ao tempo necessário para a análise dos dados das interações nos chats e nos fóruns, e a um período de afastamento da pesquisadora do contexto para cursar doutorado sanduíche no exterior, as entrevistas foram realizadas cerca de um ano após a oferta da disciplina. Sendo estimuladas por dados na forma de reconstrução de contexto, muito dependeu-se da memória dos participantes. Além disso, houve uma dificuldade de manter o foco das entrevistas a partir dos dados que serviram para estimulá-la, pois os entrevistados muitas vezes se referiam a percepções sobre outras disciplinas ou sobre o contexto como um todo.

Outra limitação reside no próprio objeto da pesquisa, entendido aqui como um sistema de relações de natureza dinâmica em que muitos fatores interagem tornando difícil a delimitação e compreensão de sua natureza. Por ser um fenômeno que é fruto da percepção, a pesquisa de *affordances*, ao mesmo tempo que traz contribuições valiosas a respeito do que faz sentido para os participantes que agem em um determinado contexto, é frágil pela própria natureza subjetiva implicada, ainda que se queira romper com a dicotomia objetivo-subjetivo. Esta se apresenta ela própria como um desafio teórico constante para os que buscam investigar fenômenos como sistemas adaptativos complexos.

Não foi objetivo desta pesquisa estudar os indícios de aprendizagem e se, de fato, a percepção dos *affordances* leva à aprendizagem da língua. Concentrei-me, apenas, na investigação de como os *affordances* promoviam engajamento dos alunos na interação escrita na CMC, e quais eram eles. Uma pesquisa que vise estudar essas relações certamente trará contribuições para a agenda da pesquisa em *affordances* e consciência linguística. Por isso, encaminha-se daqui estudar as relações entre a percepção e o engajamento com *affordances* e a aprendizagem de línguas nas futuras investigações. Encaminha-se, também, repensar a teoria sociocultural de aprendizagem de línguas de maneira que abarque as formas de interação em ambientes virtuais de aprendizagem, principalmente na CMC escrita, como possibilidades autênticas do diálogo colaborativo e como ele se constrói.

Por fim, acredito que uma das contribuições significativas desta pesquisa provém do cruzamento teórico aqui proposto, principalmente para uma abordagem metodológica de análise do discurso mediado pelo computador à luz da teoria da complexidade. Além disso, a pesquisa contribui ao oferecer uma noção de *affordance* como construto semiótico, principalmente linguístico, assim como formas de investigá-lo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. R.M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009 (p. 9-13).
- ALHADEFF-JONES, M. Three Generations of Complexity Theories: Nuances and Ambiguities. IN: MASON, M. (Ed.) **Complexity Theory and the Philosophy of Education** (Educational Philosophy and Theory Special Issues), Kindle Edition, 2008.
- ARAÚJO, J.C. *Chat educacional: o discurso pedagógico na Internet*. In: COSTA, N. B. (Org.). **Práticas Discursivas: exercícios analíticos**. São Paulo: Pontes, 2005, (p. 95-109).
- ARAÚJO, J. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAKHTIN, M.. **The dialogical imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BARON, N. Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email. In: **Language and Communication**. Vol. 18, 1998 (p. 133-170).
- BARON, N. Enunciados segmentados em MIs. In: SHEPHERD, T.G. & SALIÉS, T.G. (Eds.) **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013 (p. 125-180).
- BARBOSA, L. L. **Análise dos tipos de feedback fornecidos por tutores e das respostas dos alunos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.
- BEATTY, K. **Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning**. London: Pearson Education Ltd., 2003.
- BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, n. 78. Campinas, 2002 (p. 117-142).
- BELZ, J. A. Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching. In: **ReCALL**. 13 (2), 2001 (p. 213-231)
- BENEDETTI, A. M. et. al. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010.
- BENEVIDES-JUNIOR, F. T. C. **Estratégias de aprendizagem de inglês como língua estrangeira em EaD**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.
- BERTALANFFY, L. von. **General Systems Theory – Foundations Development Applications**. New York: George Braziller, Inc., 1968.
- BIESWANGER, M. Micro-linguistic structural features of computer-mediated communication. In: HERRING, S. C.; STEIN, D.; VIRTANEN, T. (eds.). **Pragmatics of Computer-Mediated Communication**. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2013 (p. 463-485).
- BOGDAN, C. R. & BIKLEN, K. S. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1982.

BORGES, V.M.C. & BARBOSA, L.L. Corrigir ou não: eis a questão em fóruns. In: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Ouro Preto: UNIREDE, 2011. Disponível em:

<<http://analiscursosformacaoprofessores.files.wordpress.com/2011/03/corrigir-ou-nc3a3o-eis-a-questc3a3o-em-fc3b3runs-identificado.pdf>> Acesso em: 03 nov 2011.

BRONFENBRENNER, U. Toward and experimental ecology of human development. In: **American Psychologist**. July, 1977 (p. 513-531).

BRONFENBRENNER, U. Ecological models of human development. In: **International Encyclopedia of Education**, Vol. 3, 2nd Ed. Oxford: Elsevier, 1994 (p. 37-43).

BROWN, P. & LEVINSON, S. Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. In: GOODY, E. N. (Ed.). Questions and Politeness. Cambridge: Cambridge University Press, 1978 (p. 56-310).

CAZDEN, C.B. **Classroom discourse** - the language of teaching and learning. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CHAPELLE, C. A. **Computer Applications in Second Language Acquisition**. Foundations for teaching, testing and research. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CHAPELLE, C. A. **English Language Learning and Technology**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2003.

CHEMERO, A. An outline of a theory of affordances. In: **Ecological psychology** Vol. 15 (2), 2003 (p.181-195).

CHEMERO, A.& TURVEY, M. T. Gibsonian Affordances for Roboticians. In: **International Society of Adaptive Behaviour** Vol 15(4), 2007 (p. 473-480).

CHERNY, L. **Conversation and community**: chat in a virtual world. Center for the study of language and information, 1999.

CLARK, H.H & SCHAEFER, E.F. Contributing to discourse. In: **Cognitive Science**. Vol.13, 1989 (p. 259-294).

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DAVID, P. B. **Interações contingentes em ambientes virtuais de aprendizagem**. Tese de Doutorado. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, 2010.

DAVIS, B. & SUMARA, D. **Complexity and Education**: Inquiries into Learning, Teaching and Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006.

DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self system. In: DÖRNYEI, Z.&USHIODA, E. (Eds.) **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. (p. 9-42).

DRESNER, E. & HERRING, S. C. Functions of the non-verbal in CMC: Emoticons and illocutionary force. In: **Communication Theory**. 20, 2010, (p. 249-268).

EDGE, J. & RICHARDS, K. May I see your warrant, please?: Justifying outcomes in qualitative research. **Applied Linguistics**. Vol. 19 (3), 1998 (p. 334-356).

- EDELSKY, C. Who's got the floor? In: **Language and Society**. v.10, 1981 (p. 383-421).
- ELLIS, R. (2008). **The Study of Second Language Acquisition**. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- ERICKSON, F. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? In: **Anthropology and Education Quarterly**, vol. 15, N.1, 1984.
- ERICKSON, F.. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching: Project of the American Education Research Association**. New York: MacMillan, 1986.
- ERICKSON, F. **Ethnography microanalysis of interaction**. Mimeo, 1991.
- ERICKSON, F.& SHULTZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.
- FELIX, U. (Ed.). **Language learning online – towards best practice**. Lisse, The Netherlands: Swets&Zetlinger, 2003.
- FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais na EaD. In: LITTO, F.M. & FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância – o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009 (p. 96-104).
- FRANCO, C. P. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- FREIRE, P. **Extensão e comunicação**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.
- GARCIA ARETIO, L. Para uma definição de educação à distância. **Tecnologia Educacional**. Vol. 16, n. 56-61. Rio de Janeiro, 1987. (p. 78-79).
- GARCIA, A. C. & JACOBS, J. B. The eyes of the beholder: understanding the turn-taking system in quasi-synchronous computer-mediated communication. In: **Research on Language and Social Interaction**. 32 (4), 1999 (p. 337-367).
- GARRISON, D.R.Y & SHALE, D. **Education at a distance**. Florida: Robert E. Krieger Publishing Company, 1990.
- GIBSON, J. (1979) **The Ecological Approach to Visual Perception**. New York: Psychology Press, 1986.
- GODOI, E. **Condições para emergência de complexidade em cursos de Letras/Ingles a distância: um projeto pedagógico de design instrucional**. Tese de Doutorado. Uberlândia: UFU, 2013.
- GODWIN-JONES, R. Optimising web course design for language learners. In: FELIX, U. (ed.) **Language learning online – towards best practice**. Lisse, The Netherlands: Swets&Zetlinger, 2003 (p. 43-56).
- GOFFMAN, E. (1964) A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998. (a)

- GOFFMAN, E. (1979). Footing. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998. (b)
- GREENO, J. G. Gibson's affordances. In: **Psychological Review**. Vol. 101, N. 2, 1994 (p. 336-342).
- GRUBER, H. Mailing list communication. In: HERRING, S. C.; STEIN, D.; VIRTANEN, T. (eds.). **Pragmatics of Computer-Mediated Communication**. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2013. (p. 55-82).
- GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- GUMPERZ J.J. Interacional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D. & HAMILTON, H. (Eds.). **The Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell, 2001.
- HALLIDAY, M. A. K. Spoken and written modes of meaning. In: HOROWITZ, R. & SAMUELS, S. J. (Eds.) **Comprehending Oral and Written Language**. London: Academic Press Inc, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K., & MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar** (3^a ed.). London: Edward Arnold, 2004.
- HATCH, E. Discourse analysis and second language acquisition. In HATCH, E. (Ed.). **Second language acquisition: A book of readings**. Rowley, MA: Newbury House, 1978. (p. 402-35)
- HERRING, S.C. Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. In: BARAB, S.A.; KLING, R. & GRAY, J. H. (Eds.) **Designing for virtual communities in the service of learning**. New York: Cambridge University Press, 2004 (p. 338-376).
- HERRING, S.C. Discourse in web 2.0: familiar, reconfigured, and emergent. In: TANNEN, D. & TRESTER, A.M. (Eds.) **Discourse 2.0 – language and new media**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2013 (p. 1-26). (a)
- HERRING, S.C. Piso conversacional e gênero na CMC. In: SHEPHERD, T.G. & SALIÉS, T.G. (Eds.) **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013 (p. 95-124) (b)
- HERRING, S. C.; STEIN, D. & VIRTANEN, T. (eds.). **Pragmatics of Computer-Mediated Communication**. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2013.
- HIROTANI, M., & LYDDON, P. A. The Development of L2 Japanese Self-Introductions in an Asynchronous Computer-Mediated Language Exchange. In: **Foreign Language Annals**. Vol. 46 (3), 2013 (p. 469–490).
- HIRUMI, A. Analysing and Designing E-learning Interactions. In: JUWAH, C. **Interaction in Online Education: Implications for Theory and Practice**. London: Routledge, 2006 (p. 46-71).
- HOLLAND, J. H. **A ordem oculta: como a adaptação gera a complexidade**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- HOLLENSTEIN. **Dynamic Systems Approach to Development**. 2012. Disponível em: <<http://www.queensu.ca/psychology/ADL/DynamicSystems.html>> acesso em 11/09/2014.

- JONES, R. H. Rhythm and timing in chat room interaction. In: HERRING, S. C.; STEIN, D. & VIRTANEN, T. (eds.). **Pragmatics of Computer-Mediated Communication**. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2013 (p. 489-513).
- KALMAN, Y. M. & GERGLE, D. CMC cues enrich lean online communication: The case of letter and punctuation mark repetitions. In: Proceedings of the AIS 5th Mediterranean Conference on Information Systems, 2010. Disponível em: <<http://www.kalmans.com/MCIS2010Cues.pdf>> acesso em 22 jun 2015.
- KAUFFMAN, S. **The Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution**. New York: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. (Ed.). **Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives**. New York: Continuum, 2002.
- KRAMSCH, C. (Ed.) Ecological perspectives on foreign language education. In: **Language teaching**. Vl. 41, n^o. 3, 2008 (p.389–408).
- KRAMSCH, C. & WHITESIDE, A. Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. In: **Applied Linguistics**. Vl. 29, n^o. 4, 2008, (p. 645–671).
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.
- KRESS, G.& VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The grammar of visual design**. London: Routledge: 1996.
- KUHN, T. S. (1962) **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LAM, W.S.E. & KRAMSCH, C. The ecology of an SLA community in computer-mediated environments. In: LEATHER, J. & VAN DAM, J. **Ecology of language acquisition**. London: Kluwer Academic Publishers, 2010. (p.141-158).
- LAMY, M-N. & GOODFELLOW, R. (1999) Reflexive conversations in the virtual language classroom. In: **Language Learning and Technology**. 2 (2), 1999 (p. 43-61). Disponível em: <http://www.llt.msu.edu/vol2num2/article2/>, acesso em 27 out 2015.
- LAMY, M-N .& HAMPEL, R. **Online Communication in Language Teaching and Learning**. London: Palgrave Macmillan, 2007.
- LANTOLF, J.P. (ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J.P. Language Emergence: Implications for Applied Linguistics: A Sociocultural Perspective. In: **Applied Linguistics**. Vl. 27, n^o. 4, 2006 (p. 717–728).
- LANTOLF. J.P. & THORNE, S. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. In: **Applied Linguistics**. Vol 18 (2). Oxford University Press, 1997 (p. 141-165).
- LARSEN-FREEMAN, D. & CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LAVE, J., & WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

- LEVY, M. Scope, goals and methods in CALL research: questions of coherence and autonomy. **ReCALL**, 12, 2000 (p. 170-195).
- LEVY, M. & STOCKWELL, G. **Call Dimensions** – Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LIMA, S. C. **Ensino de línguas mediado por computador: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, 2012.
- LIU, H-C. Investigation of using text-critiquing programs in a process-oriented writing class. **CALICO Journal**. 10 (4), 1993 (p. 17-38).
- LITTO, F. M. O atual cenário internacional da EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.) **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009 (p. 14-20).
- LUIZ-SOBRINHO, V.V. **Pontuação na internet: usos não convencionais de vírgulas em bate-papos virtuais.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- LYSTER, R. **Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach.** Philadelphia: John Benjamins P.C., 2007.
- MACKEY, A. **Conversational interaction in second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 2007.
- MARCUSCHI, L.A Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. (p. 13-67).
- MARTINS, A. C. S. **A emergência de eventos complexos em aulas online e face a face: uma abordagem ecológica.** Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- MCCARTHY, M. **Discourse Analysis for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MICHAELS, C. F. et.al. Information and action in timing the punch of a falling ball. In: **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, vol 54 A (1), 2001 (p. 69-93). Disponível em: <http://dare.uvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/29095/143307.pdf?sequence=1> acesso em 03 de maio de 2013.
- MOK, J. A case study of developing student teachers' language awareness through online discussion forums. In: **Language Awareness**. Vol. 22 (2), 2012 (p. 161-175).
- MOORE, M. Three types of interaction. In: **The American Journal of Distance Education**. Vol. 3 (2), 1989 (p. 1-7).
- MOORE, M. & KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MOREIRA, M. G. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. (Orgs.) **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009 (p. 370-378).
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. (Orgs.) **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009 (p. 297-303).

MULICO, L. V. **A emergência da competência oral como sistema dinâmico, adaptativo e complexo no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para iniciantes**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Orgs) **Revisitações**: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. (p.41-57).

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In BRUNO, F.C. (Org.). **Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de lingual estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. (p. 23-36).

PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em 03 nov 2011. (a)

PAIVA, V.L.M.O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, 2010 (p.353-370). (b)

PAIVA, V.L.M.O. Affordances for language learning beyond the classroom. In: BENSON, P. & REINDERS, H. (Eds.) **Beyond the language classroom**. 2011, (p. 59-71).

PAIVA, V.L.M.O. & BRAGA, J. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BARCELOS, A.M. F. (Org.) **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011 (p. 119-139).

PAIVA, V.L.M.O. & RODRIGUES-JUNIOR, A.S. O footing do moderador em fóruns educacionais. In: ARAUJO, J. C. (Org.) **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007 (p.144-164).

PAIVA, V.L.M.O. & NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos**: língua(gem) e aprendizagem. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PAIVA, V.L.M.O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F. & STORTO, L.J. (Orgs.). **Análise de textos falados e escritos**: aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV, 2011. (p. 71-86). (b)

PAIVA, V.L.M.O. Chaos and the complexity of second language acquisition. In: BENSON, P. & COOKER, L. (Eds.). **The applied linguistic individual**: Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy. Sheffield, Bristol: Equinox, 2013 (p. 59-74).

PALANGE, I. Os métodos de preparação de material para cursos online. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. (Orgs.) **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009 (p. 379-385).

PALAZZO, L.A.M. **Complexidade, caos e auto-organização**. 1999. Disponível em: <http://algot.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html>. Acesso em 20 de maio de 2012.

- PAOLILLO, J.C. & ZELENAUSKAITE, A. Real-time chat. In: HERRING, S. C.; STEIN, D. & VIRTANEN, T. (eds.). **Pragmatics of Computer-Mediated Communication**. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2013. (p. 109-133).
- PEIRCE, C.S. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. (Ed. Hartshorne, C. Weis, P). Vol. V and Vol. VI. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1960.
- PEIRCE, C.S. **Semiótica**. (4ª Ed.). São Paulo: Perspectiva: 2010.
- PELLETTIERI, J. Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence in the virtual foreign language classroom. In: WARSCHAUER, M. & KERN, R. (eds.). **Network-based language teaching: Concepts and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000 (p. 59-86)
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.
- PHILIPS, S. U. Participant Structure and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. In: CAZDEN, C. B. & HYMES, D. **Functions of Language in the Classroom**. New York: Teachers College Press, 1972.
- PINHEIRO, R. C. **Letramentos demandados em cursos online**: por uma definição de conceito de letramentos hipertextuais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. UFC. Fortaleza, 2013.
- POWERS, D. Robot babies: what can they teach us about language acquisition? In: LEATHER, J.; VAN DAM, J (Eds.) **Ecology of language acquisition**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2010.
- RAMA, P. S.; BLACK, R.W.; VAN ES, E. & WARSCHAUER, M. Affordances for second language learning in World of Warcraft. In: **ReCALL**, vol. 23 (03), 2012 (p. 322 – 338).
- RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, A. & JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: **Language**. Vol 50 (4) 1974 (p. 696-735).
- SANTAELLA, L. **Percepção – fenomenologia, ecologia, semiótica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- SAHIN, et. al. To Afford or Not to Afford: A New Formalization of Affordances Toward Affordance-Based Robot Control. In: **International Society for Adaptive Behavior**. Vol 15(4), 2007. (p. 447–472).
- SALES, J.T.L. **Desenvolvimento das habilidades orais e escritas em língua estrangeira por professores de inglês em formação nas modalidades presencial e a distância**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. UFC. Fortaleza, 2015.
- SCHEGLOFF, E. Notes on a conversational practice. Formulating place. In: SUDNOW, D. (Ed.). **Studies in social interaction**. New York: Free Press, 1972 (p. 75-119).
- SCHEGLOFF, E. Discourse as an Interactional Achievement III: The Omnirelevance of Action. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. (Eds.). **The Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell, 2001.

- SCHEGLOFF, E. A. & SACKS, H. Opening up closings. In: **Semiotica**. 8, 1973 (p. 289-327).
- SCHUMANN, John. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R (ed.) **Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**. Arlington: VA.: Center for Applied Linguistics, 1978 (p. 27–50).
- SHEKARY, M. & TAHRIRIAN, M.H. Negotiation of Meaning and Noticing in Text-Based Online Chat. In: **The modern language journal**. Vl. 90, nº. 4, 2006 (p. 557-573).
- SILVA, M. (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.
- SILVA, L. O. **Estágio Supervisionado com Uso de Ambientes Virtuais: Possibilidades Colaborativas**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data**. London: SAGE, 1993.
- SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: A practical handbook**. London: SAGE, 2000.
- SIMPSON, J. Conversational floors in synchronous text-based CMC discourse. In: **Discourse Studies**. v. 7 (3), 2005 (p. 337-361).
- SIMPSON, J. Conversational floor in computer-mediated discourse. In: HERRING, S. C.; STEIN, D.; VIRTANEN, T. (eds.). **Pragmatics of Computer-Mediated Communication**. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2013 (p. 515-538).
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. **Towards an Analysis of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- SIQUEIRA, D. C. **Interações interculturais em fórum digital: explorando os dilemas de uma professora pesquisadora no ensino de língua espanhola**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2013.
- STUBBS, M. **Discourse Analysis: The sociolinguistic analysis of natural language**. Oxford: Basil Blackwell, 1983.
- SVALBERG, A. M-L. Language awareness and language learning. In: **Language teaching**. Vl. 40, 2007 (p. 287-308).
- SVALBERG, A. M-L. Language awareness in language learning and teaching: a research agenda. In: **Language Teaching**. Vol. 45, issue 03, 2012 (p. 376-388).
- SWAIN, M. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. (eds.). **Principles and Practice in the Study of Language: Studies in Honour of H.G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000 (p. 97-114).
- TANNEN, D. **Analyzing discourse: text and talk**. Washington D.C: Georgetown University Press, 1982.
- TANNEN, D. The medium is the metamessage: conversational style in new media interaction. In: TANNEN, D. & TRESTER, A.M. (Eds.) **Discourse 2.0 – language and new media**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2013 (p. 99-118).

- TELLES, J.A. **Telet@ndem** – um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Ponte Editores, 2009.
- THORNE, S. L. Transcultural communication in open Internet environments and massively multiplayer online games. In: MAGNAN, S. (ed.). **Mediating Discourse Online**. Amsterdam: John Benjamins, 2008 (p. 305–327).
- TUDINI, V. Negotiation and Intercultural Learning in Italian Native Speaker Chat Rooms. In: **The Modern Language Journal**. Vol. 91, No. 4, 2007 (p. 577-601).
- TUROLO-SILVA, A. Estudo da ecologia de fóruns online no processo ensino/aprendizagem da língua inglesa. In: **Anais do VI Siget**. Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>> Acesso em 03 nov 2011.
- TUROLO-SILVA, A. Estudo da construção do diálogo colaborativo em ambiente formal online de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. In: **Caderno de Resumos: VIII Congresso Internacional Abralín**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013 (mídia digital).
- TURVEY, M. Affordances and Prospective Control: An outline of the ontology. In: **Ecological Psychology**, vol. 4, 1992 (p.173-187).
- VAN LIER, L. **The classroom and the language learner**. New York: Longman, 1988.
- VAN LIER, L. Language, awareness, contingency and interaction. In: HULSTIJN, J.H.& SCHMIDT, R. **Consciousness in second language learning**. AILA REVIEW, 1994. (p. 69-82).
- VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity**. London: Longman, 1996.
- VAN LIER, L. From Input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J.P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000 (p. 145-259).
- VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. (ed.) **Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives**. New York: Continuum, 2002 (p.140-164).
- VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. Norwell, Mass.: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- VARELA, F.J. THOMSON, E. & ROSCH, E. **The embodied mind: cognitive science and human experience**. Cambridge: MA, MIT Press, 1991.
- VETROMILLE-CASTRO, R. A entropia sócio-interativa e a sala de aula de (formação de professores de) língua estrangeira: reflexões sobre um sistema complexo. In: PAIVA, V. M. O. & NASCIMENTO, M. (Orgs.) **Sistemas Adaptativos Complexos – Língua(gem) e Aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011 (p. 113-148).
- VERA, A. H.& SIMON, H.A. Situated action: A symbolic interpretation. In: **Cognitive Science**, 17, 1993 (p. 7-48).
- YVOSTKY, L. S. (1934) **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- YVOSTKY, L. S. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- WADT, M. P. S. **Complexidade e auto-eco-organização**: implicações para o professor online. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2009.
- WALDROP, M. M. **Complexity**: the emerging science at the edge of order and chaos. New York: Touchstone, 1992.
- WALTHER, J. B. & TIDWELL, L. C. Nonverbal cues in computer-mediated communication, and the effects of chronemics on relational communication. In: **Journal of Organizational Computing**. 5 (4), 1995 (p. 355-378).
- WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. In: **The modern language journal**. VI. 81, 1997 (p. 470-481).
- WARSCHAUER, M. Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches. In: **TESOL quarterly**. VI. 32, 1998 (p. 757-761).
- WARSCHAUER, M. & KERN, R. Theory and Practice of Network-based Language Teaching. In: WARSCHAUER, M. & KERN, R. (eds.). **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000 (p. 1-19).
- WELLS, A. J. Gibson's affordances and Turing's theory of computation. In: **Ecological Psychology**, 14, 2002 (p. 141-180).
- WILLIAMS, M. Interpretivism and Generalisation. In: **Sociology**. Vol. 23 (2), 2000 (p. 209-224).
- WITTGENSTEIN, L. (1953). **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- WHITE, C. **Language learning in distance education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- WOHLGEMUTH, J. **Vídeo Educativo** – uma pedagogia audiovisual. Brasília: Ed. Senac, 2005.
- YANG, Y.-F. Cognitive Conflicts and Resolutions in Online Text Revisions: Three Profiles. In: **Educational Technology & Society**. Vol. 13 (4), 2010 (p. 202–214).
- YANG, Y.-F. Exploring Students' Language Awareness through Intercultural Communication in Computer-supported Collaborative Learning. In: **Educational Technology & Society**. Vol. 16 (2), 2013 (p. 325–342).
- ZIGLIARI, L. Affordance and Second Language Acquisition. In: **European journal of scientific research**. VI. 23, nº.3, 2008 (p.373-379).

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação. Lei n. 5.692/71, 11/08/71. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> acesso em 11 jul 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> acesso em 11 jul 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394, 20/12/1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92> acesso em 11 jul 2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 2.494, de 10/02/1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>> acesso em 11 jul 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Autoriza a inclusão de disciplinas em cursos superiores reconhecidos. Portaria 2.253, de 18/10/2001. Disponível em:

<<http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001>> acesso em 14 de abril de 2015.

CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta o art.80 da Lei no 9.394, de 20/12/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decreto 5.622, de 19/12/2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf> acesso em 14 de abril de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.800 de 08/06/2006. Dispões sobre a Universidade Aberta do Brasil. Governo Federal. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> acesso em 11 jul 2013.

UFC-VIRTUAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARA. Instituto UFC Virtual. Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas na Modalidade a Distância. Fortaleza: UFC, 2013. Disponível em:

<<http://semipresencial.virtual.ufc.br/images/noticiasingles/projetopedagogicoletrasinglesead.pdf>> acesso em 14 de abril de 2015.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ANDREIA TUROLO DA SILVA

***AFFORDANCES* E RESTRIÇÕES NA INTERAÇÃO
INTERPESSOAL ESCRITA ONLINE DURANTE A
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Programa de Pós-Graduação em Linguística do
Departamento de Letras Vernáculas da
Universidade Federal do Ceará como parte dos
requisitos para obtenção do título de Doutor em
Linguística.**

**Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.
Orientador: Júlio Araújo**

**FORTALEZA
2015**

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Parecer do comite de ética	3
ANEXO II – Questionário I	6
ANEXO II – Questionario II	8
ANEXO III - Dados dos chats	9
ANEXO IV – Dados dos fóruns	21
ANEXO V – Dados das entrevistas	106

ANEXO I – Parecer do comite de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AFFORDANCES E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NA ECOLOGIA DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Pesquisador: Andreia Turilo da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21497414.5.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 662.218

Data da Relatório: 26/05/2014

Apresentação do Projeto:

O objeto desta proposta de tese se constrói na relação entre a percepção de affordances e a consciência linguística do aprendiz de língua inglesa como língua estrangeira, conforme interage em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)@OLAR que hospeda os cursos semipresenciais ofertados na parceria UFC/UAB... A partir de uma visão transdisciplinar de teorias socioculturais de aprendizagem de línguas, da pragmática linguística, da consciência linguística e de estudos sobre comunicação escrita mediada pelo computador, acredita a pesquisadora, que o ambiente ecológico restringe a percepção e o engajamento dos alunos com affordances na interação verbal. Focaliza as sequências discursivas reconhecidas como LREs (language related episodes), características do diálogo colaborativo construído principalmente nos fóruns e nos chats do AVA pesquisado, para poder investigar como affordances linguísticas emergem, são percebidos, sinalizados e usados pelos aprendizes para sustentar a interação verbal na língua inglesa. No âmbito da linguística aplicada, a noção de affordance é emergente da perspectiva ecológica de ensino/aprendizagem de línguas (VAN LIER, 2000, 2002; KRAMSCH, 2002, 2008; LANTOLF, 2006; KRAMSCH; WHITEHEAD, 2008; ZIGLIARI, 2008; PAIVA, 2010a, 2011). A abordagem de pesquisa segue o olhar da teoria da complexidade, o que significa que a pesquisa não tem expectativas de atribuir consequências a causas de maneira linear. Por isso, aborda o ambiente de aprendizagem como um ecossistema que

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1107
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.050-970
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-9244 Fax: (85)3366-9869 E-mail: comega@ufc.br

Continuação do Parecer: 662.018

ajudará a manter essa postura. Trata-se de uma pesquisa de natureza etnográfica, caracterizada como naturalística, pois o local onde os dados serão coletados é onde os eventos ocorrem naturalmente (ERICKSON, 1991; SILVERMAN, 2000). Os dados serão predominantemente narrativo-descritivos e tomarão a forma de palavras, organizados por meio de um registro sistemático. Em função disso, o processo de observação contínua será importante para verificar como as mudanças ocorrem, como as atividades diárias são organizadas e que significados são construídos. Também esta pesquisa caracteriza-se como situada, no sentido de que não serão procuradas evidências fora do contexto investigado, nem terá grupos de controle. Foi selecionada a disciplina de Inglês V-B (quinto semestre), que é ofertada uma vez ao ano com duração de um semestre letivo (quatro meses), simultaneamente em dez pólos no interior do estado do Ceará. Em cada polo há cerca de 5 (dez) alunos matriculados e um tutor responsável pelo acompanhamento à distância, totalizando um número aproximado de 50 (cinquenta) alunos e 5 (dez) tutores por ano. A pesquisadora pretende reunir dados de quatro anos de oferta da disciplina, o que totalizará cerca de 200 (quatrocentos) alunos e (20) tutores. A coleta teve início no ano de 2011 e será concluída no ano de 2015. Tem até o momento dados coletados em três semestres de oferta da disciplina que estão sob análise. A cada oferta da disciplina, conforme apresentado na descrição do ecossistema, são propostos 5 (cinco) fóruns de discussão e 3 (três) sessões de chat. Sendo a disciplina ofertada em AVAs diferentes para cada polo, ou seja, 10 (dez) AVAs por semestre, ao final da coleta de dados serão pelo menos 200 (duzentos) fóruns de discussão e 120 (cento e vinte) chats. Além deles, há o fórum livre, chamado Language Care, ofertado uma vez em cada disciplina. Seguindo os mesmos cálculos, será possível, ter ao final da coleta de dados, até 40 (quarenta) fóruns Language Care, considerando que são livres e nem sempre são usados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Inventariar affordances linguísticas conforme são percebidos e sinalizados nas sequências discursivas construídas nos fóruns e chats com foco na atividade e na relação forma-significado da língua inglesa significados intencionados e das oportunidades de aprendizagem. Acredita que a ecologia do ambiente virtual de aprendizagem apresenta um leque de vantagens, assim como restrições, para os aprendizes que desejam usar a língua em ambientes autênticos de maneira colaborativa.

Objetivo Secundário: -Relacionar as sequências discursivas construídas nos fóruns e chats, com foco na atividade e na relação forma-significado da língua inglesa, ao ambiente virtual de aprendizagem como um conjunto de ecossistemas aninhados. - Relacionar a consciência linguística dos alunos aos affordances que permitem engajamento nas sequências discursivas com

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1137
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.090-070
UF: CE Município: PORTALEZA
Telefone: (85)3366-6044 Fax: (85)3323-3809 E-mail: conega@ufc.br

Página 22 de 22

Continuação do Parecer: 693.014

foco na atividade e na relação forma-significado da língua inglesa no ambiente virtual pesquisado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há problemas de risco para os sujeitos.

A pesquisa deverá beneficiar a área da linguística aplicada e poderá contribuir com os programas de EaD no Brasil. Além disso, este estudo contribui com a agenda de pesquisa da Association for Language Awareness, da qual a pesquisadora é membro ativo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa revela-se como relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FORTALEZA, 27 de Maio de 2014

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.650-970
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-6666 Fax: (85)3320-3888 E-mail: conep@ufc.br

ANEXO II – Questionário I

Prezado aluno(a), este questionário faz parte dos procedimentos de coleta de dados para uma pesquisa acadêmico/científica desenvolvida na UFC-UAB. Você não precisa se identificar. Agradecemos a sua atenção e disponibilidade em responder a este questionário.

SEU PERFIL SOCIO-ECONÔMICO

- (a) sua idade: (b) sexo: () F – () M (c) seu estado civil:
- (d) sua profissão atual: (e) sua carga horária de trabalho por semana:
- (f) número de filhos: (g) idade dos seus filhos:
- (h) quantas pessoas moram com você na mesma casa?
- (i) sua casa fica na: () zona urbana - () zona rural
- (j) número de aparelhos de televisão na sua casa:
- (k) número de computadores, incluindo *notebooks* ou *netbooks*, na sua casa:
- (l) você tem conexão à internet na sua casa?
- (m) caso não tenha conexão à internet, mencione o lugar onde você usa conexão à internet:

SUA ESCOLARIDADE

	Local	Curso	Ano de conclusão
(a) Ensino Fundamental			
(b) Ensino Médio			
(c) ensino Superior			
(d) Pós-Graduação			
(e) Outro(a)s			

- (f) quantas horas por semana, em média, você estuda para as disciplinas do curso de Letras UFC/UAB?
- (g) dessas horas semanais, quantas horas você estuda com o computador e a internet?
- (i) você já fez, ou faz, curso de inglês em outro lugar? Onde? Por quanto tempo?
- (h) quais materiais você utiliza para estudar para as disciplinas do Curso de Letras UFC/UAB? Enumere conforme a ordem de importância:
- () livros da biblioteca (pública ou da UFC/UAB)
 - () meus livros pessoais
 - () pesquisa da internet (Google)
 - () CD-Roms ou softwares específicos para aprender inglês
 - () DVDs e CDs

- () programas de televisão
- () materiais da aula disponíveis no Solar (caso assinale este item, *circule* se você prefere esse material *impresso* ou na *tela do computador*).
- () materiais de apoio disponíveis no Solar (caso assinale este item, circule se você prefere esse material *impresso* ou na *tela do computador*).
- () outros. Mencione: _____

ANEXO II – Questionário II

Prezado(a) aluno(a), ainda com os mesmos propósitos da minha pesquisa de doutorado, agradeço a sua atenção e disponibilidade em responder a este questionário de respostas abertas para que possamos saber mais sobre as suas percepções sobre o curso. Sua contribuição é muito valiosa.

1. O que você faz para aprender a língua inglesa?

2. Qual o papel do **fórum de discussão** para o seu desenvolvimento linguístico-comunicativo em língua inglesa?

3. Qual o papel do **chat** para o seu desenvolvimento linguístico-comunicativo em língua inglesa?

4. O que o ambiente SOLAR lhe oferece como oportunidades significativas de aprender inglês? (Caso você não tenha mencionado nas respostas anteriores).

5. Quais ações ou atividades programadas nas disciplinas de língua inglesa contribuem pouco com a sua aprendizagem de língua?

ANEXO III - Dados dos chats

Aracati – chat 1

	Date - Time	From	Message
(1)	13/5/2013 17:51:44	SA8	entrou na sala...
(2)	13/5/2013 20:35:47	SA8	entrou na sala...
(3)	14/5/2013 21:07:08	SA8	entrou na sala...
(4)	19/5/2013 13:52:11	SA4	entrou na sala...
(5)	19/5/2013 13:52:25	SA4	Oi, SA8! Boa Tarde!
(6)	19/5/2013 14:01:26	TA	entrou na sala...
(7)	19/5/2013 14:01:40	TA	hi anybody here?
(8)	19/5/2013 14:05:12	TA	let`s wait a few more minutes to see if more people come.
(9)	19/5/2013 14:09:56	TA	good afternoon
(10)	19/5/2013 14:10:05	TA	are you there? answer please
(11)	19/5/2013 14:10:16	SA4	Hello, teacher! Good Afternoon!
(12)	19/5/2013 14:15:23	TA	so are you having problems with this last activity?
(13)	19/5/2013 14:15:53	TA	you should interview at least 8 classmates or people from other semesters to do the report
(14)	19/5/2013 14:22:08	SA4	I`ll still do.
(15)	19/5/2013 14:23:34	SA4	Those days were full, but I will be able to meet the deadline.
(16)	19/5/2013 14:26:25	TA	entrou na sala...
(17)	19/5/2013 14:26:32	SA4	TA, as will be the test? I`m scared .. kk
(18)	19/5/2013 14:32:21	TA	entrou na sala...
(19)	19/5/2013 14:32:39	TA	I`m having problems with the internet
(20)	19/5/2013 14:32:57	TA	I`ll have all the information about the test tomorrow with the professor
(21)	19/5/2013 14:33:55	TA	then I`ll send a message for you, but I can guarantee you that you are gonna write a textual production based in one of the genres studied so far
(22)	19/5/2013 14:34:27	TA	So it`s good to do a review of the classes and trhe particularities of all genres
(23)	19/5/2013 14:35:10	TA	Also, I`ll start the test at 6:00 pm absolutely so I`ll ask you to come on time to start and have more time to write
(24)	19/5/2013 14:36:32	SA4	Good! I await your message. Hopefully the evidence be good.
(25)	19/5/2013 14:38:20	SA4	Ok, at 6:00 pm I will be there.

(26)	19/5/2013 14:38:29	TA	I'll also confirm if you will be able to use a dictionary
(27)	19/5/2013 14:38:48	TA	the limit of lines and time ok
(28)	19/5/2013 14:38:51	TA	tomorrow
(29)	19/5/2013 14:41:02	SA4	Alright. Please let us use the dictionary.
(30)	19/5/2013 14:42:16	TA	Unfortunately you are the only one here, and I'll pay attention to that if you need any help on your grades
(31)	19/5/2013 14:42:18	TA	Ok??
(32)	19/5/2013 14:43:10	SA4	OK. Thank you
(33)	19/5/2013 14:43:29	TA	I set up this chat to help you all, but your classmates did not come...but thanks to come
(34)	19/5/2013 14:46:06	SA4	Well, maybe they did not remember
(35)	19/5/2013 14:46:44	SA4	So let`s quit?
(36)	19/5/2013 14:47:17	TA	well, maybe. i`m leaving and tomorrow I'll send the message with details..bye honey. xoxo
(37)	19/5/2013 14:48:35	SA4	OK. bye, great Sunday.
(38)	19/5/2013 14:49:44	SA4	saiu da sala...

Caucaia - chat 1

	Date - Time	From	Message
(1)	3/4/2013 13:47:38	SC18	entrou na sala...
(2)	3/4/2013 20:09:43	SC18	entrou na sala...
(3)	3/4/2013 20:11:14	SC18	good nite!
(4)	3/4/2013 20:11:53	SC18	entrou na sala...
(5)	3/4/2013 20:16:07	SC18	entrou na sala...
(6)	3/4/2013 20:16:33	SC18	entrou na sala...
(7)	3/4/2013 20:16:33	SC18	entrou na sala...
(8)	3/4/2013 20:17:44	SC18	entrou na sala...
(9)	3/4/2013 20:18:06	SC18	good night
(10)	3/4/2013 20:23:34	SC18	entrou na sala...
(11)	3/4/2013 20:23:43	SC18	entrou na sala...
(12)	6/4/2013 20:10:45	SC10	entrou na sala...
(13)	6/4/2013 20:29:18	SC19	entrou na sala...
(14)	6/4/2013 20:29:51	SC19	Good evening!
(15)	6/4/2013 20:30:52	SC6	entrou na sala...
(16)	6/4/2013 20:31:29	SC6	Boa noite, quando é o Chat ?

(17)	6/4/2013 20:32:28	SC6	entrou na sala...
(18)	6/4/2013 20:32:45	SC19	Hoje às 22h
(19)	6/4/2013 20:32:56	SC6	ah, ok !
(20)	6/4/2013 20:33:24	SC19	saiu da sala...
(21)	6/4/2013 20:41:52	SC4	entrou na sala...
(22)	6/4/2013 20:42:07	SC4	terá o chat hoje pessoal?
(23)	6/4/2013 20:44:14	SC4	entrou na sala...
(24)	6/4/2013 20:44:36	SC4	entrou na sala...
(25)	6/4/2013 20:49:55	SC10	Hello! Good evenig!
(26)	6/4/2013 20:50:03	SC10	saiu da sala...
(27)	6/4/2013 21:57:47	SC13	entrou na sala...
(28)	6/4/2013 21:59:39	SC6	a SC19 disse que seria às 22 hs
(29)	6/4/2013 22:00:41	SC13	entrou na sala...
(30)	6/4/2013 22:00:42	SC13	entrou na sala...
(31)	6/4/2013 22:00:48	SC13	entrou na sala...
(32)	6/4/2013 22:07:58	SC4	entrou na sala...
(33)	6/4/2013 22:08:58	SC13	entrou na sala...
(34)	6/4/2013 22:09:00	TC	entrou na sala...
(35)	6/4/2013 22:09:23	TC	pessoal, por favorm leiam a me4nsagem que eu mandei agora
(36)	6/4/2013 22:09:32	SC13	Good evening ,everyone !
(37)	6/4/2013 22:10:18	SC13	I'm sorry,but my internet is bad!
(38)	6/4/2013 22:11:05	SC6	entrou na sala...
(39)	6/4/2013 22:11:21	SC6	Good evening
(40)	6/4/2013 22:12:46	SC13	Ok,teacher.I read.
(41)	6/4/2013 22:13:32	SC6	My internet is bad today...
(42)	6/4/2013 22:13:50	SC13	So ,Goog Night and see you tomorrow !
(43)	6/4/2013 22:28:33	SC4	OK TC, I've read your message and I can understand!
(44)	6/4/2013 22:55:43	SC4	entrou na sala...

Caucaia - chat 2

	Date - Time	From	Message
(1)	7/4/2013 08:54:11	TC	entrou na sala...

(2)	7/4/2013 08:54:38	TC	Hi! who`s there???
(3)	7/4/2013 09:00:53	TC	entrou na sala...
(4)	7/4/2013 09:04:59	SC17	entrou na sala...
(5)	7/4/2013 09:05:31	SC17	Hi TC !
(6)	7/4/2013 09:11:06	SC17	saiu da sala...
(7)	7/4/2013 09:11:10	SC17	entrou na sala...
(8)	7/4/2013 09:13:03	TC	Hi, SC17!!
(9)	7/4/2013 09:13:12	TC	let`s talk a little bit, right?
(10)	7/4/2013 09:13:55	TC	SC17???? are youthere?
(11)	7/4/2013 09:16:12	TC	don`t let me alone, please =/
(12)	7/4/2013 09:16:31	TC	all by myself again =/
(13)	7/4/2013 09:18:55	TC	ok... i`ll talk to myself!!!
(14)	7/4/2013 09:19:58	SC17	Hi teacher I am sorry, I was in another room.
(15)	7/4/2013 09:20:41	TC	wr`re studying about review... this an interesting word and maybe most of us relate it to an old habit of our teachers of english... i mean, when we were at school
(16)	7/4/2013 09:20:58	TC	hi, SC17!
(17)	7/4/2013 09:21:16	TC	so what can you say about review?
(18)	7/4/2013 09:22:12	TC	SC17????
(19)	7/4/2013 09:23:35	TC	SC17aaaaaaaaaaaaaaaa!!!! don`t go away, please
(20)	7/4/2013 09:24:22	SC17	Review are interference in texts are intended to improve them.
(21)	7/4/2013 09:24:41	TC	yes! very good!
(22)	7/4/2013 09:25:00	TC	this is one meaning to the word review!
(23)	7/4/2013 09:25:23	TC	they intend to get the better!
(24)	7/4/2013 09:26:28	TC	in this meaning , we`re supposed to pay attention to the language structure, yes?
(25)	7/4/2013 09:27:17	TC	correcting: they intend to get the text better
(26)	7/4/2013 09:28:02	SC17	Yes teacher, changes can achieve words, sentences or paragraphs.
(27)	7/4/2013 09:28:16	TC	ok... but can you mention another meaning to review?
(28)	7/4/2013 09:29:44	TC	for example, what do we mean by book review?
(29)	7/4/2013 09:29:45	SC17	Ok,let me think.
(30)	7/4/2013 09:31:05	TC	...
(31)	7/4/2013 09:31:33	SC17	For example at school we do a review of issues of class.

(32)	7/4/2013 09:32:16	SC17	So review maybe the act to review issues.
(33)	7/4/2013 09:32:27	TC	very good again! but this is a differet meaning
(34)	7/4/2013 09:32:30	SC17	Am I right?
(35)	7/4/2013 09:32:46	TC	let`s disscuss thisok
(36)	7/4/2013 09:33:11	TC	you`ve mentioned different concepts
(37)	7/4/2013 09:34:00	TC	review can mean to revise a text... in this sense, it`s what yo said... it makes the texts better
(38)	7/4/2013 09:34:21	SC17	The review is also widely used in journalism and publishing academic work.
(39)	7/4/2013 09:34:41	TC	howevwe, when say a book review, the word menas another thing totally differet
(40)	7/4/2013 09:35:14	TC	reviwe a book means to write about the book,
(41)	7/4/2013 09:35:50	TC	the intention of the author`s review is to describe and inform the reader
(42)	7/4/2013 09:36:42	TC	just as you`ve said, it`s very common in academic world
(43)	7/4/2013 09:37:50	TC	now, take allok on you syllabus, page 24, and tell me another characteristic of a review in this sense, I mwan, when we review a book
(44)	7/4/2013 09:38:05	TC	i`ll give you some time, right?
(45)	7/4/2013 09:40:14	SC17	Hey teacher, Review of the book is what we call sinopse, right?
(46)	7/4/2013 09:41:05	TC	not exactly this
(47)	7/4/2013 09:41:41	TC	a synopssis doesn`t present a critical point of view, yes?
(48)	7/4/2013 09:41:54	TC	am i right?
(49)	7/4/2013 09:42:55	SC17	Yes, the synopssis just talk about the book story.
(50)	7/4/2013 09:43:03	TC	what makes the difference between them themm is that in a book review we have a recommendadion, we have opions about the book,do you understand?
(51)	7/4/2013 09:43:52	TC	actually, the one who review a book makes a king of judgement
(52)	7/4/2013 09:43:53	SC17	Yes I do.
(53)	7/4/2013 09:44:19	SC14	entrou na sala...
(54)	7/4/2013 09:44:44	TC	but I saked you about the characteristics of a book review... did you see the page i asked you for?
(55)	7/4/2013 09:44:58	SC14	entrou na sala...
(56)	7/4/2013 09:45:00	SC14	entrou na sala...
(57)	7/4/2013 09:45:06	TC	hi SC14!!! welcome, dear!
(58)	7/4/2013 09:45:08	SC14	entrou na sala...

(59)	7/4/2013 09:45:10	SC14	entrou na sala...
(60)	7/4/2013 09:45:13	SC14	entrou na sala...
(61)	7/4/2013 09:45:14	SC14	entrou na sala...
(62)	7/4/2013 09:45:51	SC14	entrou na sala...
(63)	7/4/2013 09:45:54	SC14	entrou na sala...
(64)	7/4/2013 09:45:56	SC14	entrou na sala...
(65)	7/4/2013 09:45:58	SC14	entrou na sala...
(66)	7/4/2013 09:46:02	TC	SC17??? seen page 24... let`s talk about the review structure
(67)	7/4/2013 09:46:21	SC17	I don`t understand your question? Where is this page?
(68)	7/4/2013 09:46:40	TC	on you syllabus...
(69)	7/4/2013 09:47:22	TC	if you don`t have it, see class 2, topic 2
(70)	7/4/2013 09:48:10	TC	SC14, are you there?
(71)	7/4/2013 09:49:27	SC17	Yes, here they are!! Lead-in sentence to state the topic and capture interest! Introduction Identifies the title, author and type of book! Brief plot summary: only a few main events and details for interest! May include a summary of theme! May include a discussion of characters! Comment on author`s style! Conclusion includes a recommendation
(72)	7/4/2013 09:52:10	TC	hummm... where did you get?
(73)	7/4/2013 09:52:49	TC	these are the instructions... i`m talking about the characteristics of a review... let`s see the first
(74)	7/4/2013 09:53:30	TC	what could we say about tye amount of infromation in a book review?
(75)	7/4/2013 09:54:10	TC	must i tell to the reader everything, everu detail of the book? of the story?
(76)	7/4/2013 09:55:37	TC	SC14, are thre? problems on connectin us?
(77)	7/4/2013 09:55:39	SC17	Inclusive there was a review of the text in class called "heat and dust", and the book was very criticizedDesfazer ediçõesInclusive there was a review of the text in class called "heat and dust", and the book was very criticizedDesfazer ediçõesInclusive there was a review of the text in class called "heat and dust", and the book was very criticizedDesfazer ediçõesIn a book review we may include a recommendation or a criticism like in a review of the book "heat and dust", that we saw in this class 2.
(78)	7/4/2013 09:57:05	TC	ok... this is an example of a bnook review..
(79)	7/4/2013 09:57:34	SC17	Sorry teacher, I mean in a book review we may include a recommendation or a criticism like in a review of the book heat and dust that we saw in the class 2.

(80)	7/4/2013 09:58:00	TC	but i stil wanna know... is there too much information on a book review?
(81)	7/4/2013 09:59:57	SC17	Well we have informations about the book but there is informations about the author too.
(82)	7/4/2013 10:00:35	SC17	and there is a opinion about the book.
(83)	7/4/2013 10:00:42	TC	yes, we have infromation about the book
(84)	7/4/2013 10:01:46	TC	actually, if we`re writing a book review, we avoid writing everything, and focus on the sssential infromation, ritg?
(85)	7/4/2013 10:03:13	TC	although we analyse the book, we also avoid to say something like "this is my opinion..."
(86)	7/4/2013 10:03:50	TC	i mean, we avoid first person, ok?
(87)	7/4/2013 10:04:01	SC17	Let me understand, we may say opinions but not personal opinions, we have to be more inparcial.
(88)	7/4/2013 10:04:36	TC	but we do use a recommendationconclud our text
(89)	7/4/2013 10:04:47	TC	Yes!!!
(90)	7/4/2013 10:05:31	SC17	Ok, I understand more right now.
(91)	7/4/2013 10:05:33	TC	that`s the point! a book review is critical text in which we give opinios without saying it in the fistr person!
(92)	7/4/2013 10:07:01	TC	now stil talking about it, what can we tell us importance of punctuation? for example, why do i use capital letters in a film review?
(93)	7/4/2013 10:07:04	SC17	May we have review in our final text?
(94)	7/4/2013 10:07:25	TC	probably we`ll do!
(95)	7/4/2013 10:09:05	TC	And what about brackts
(96)	7/4/2013 10:10:17	SC17	Capita letters are used for the first letter of every word in the title of a film.
(97)	7/4/2013 10:11:02	SC16	entrou na sala...
(98)	7/4/2013 10:11:07	TC	ok1!!
(99)	7/4/2013 10:11:31	TC	Hi, SC16! welcome!!!
(100)	7/4/2013 10:11:53	SC16	Hi
(101)	7/4/2013 10:12:50	TC	SC16, we`re talking about the importance of punctuation in a book or a film review
(102)	7/4/2013 10:14:29	SC17	We use the brackets to put the names of actors or actresses in a film when we are citing characters.
(103)	7/4/2013 10:16:04	SC17	Hey TC I have to go now, I am late for an appointment in my church, ok?
(104)	7/4/2013 10:16:35	SC17	I see you in the forun.
(105)	7/4/2013 10:16:35	TC	yes, SC17! thank you so much for today!!

(106)	7/4/2013 10:16:41	SC16	The punctuation is important in a book or film review because gives clarity for the text.
(107)	7/4/2013 10:16:57	SC17	bye bye!
(108)	7/4/2013 10:17:15	TC	yes, robert!
(109)	7/4/2013 10:17:41	SC17	saiu da sala...
(110)	7/4/2013 10:19:05	TC	but before about talking about punctuation iteself, what can you say about the word review? does it have the sane menaing all the time?
(111)	7/4/2013 10:21:25	TC	SC16???
(112)	7/4/2013 10:21:40	TC	are you there???
(113)	7/4/2013 10:26:45	TC	ok... i`ve notice I`m alone again =(bye
(114)	7/4/2013 10:26:58	TC	saiu da sala...
(115)	7/4/2013 10:29:19	SC16	I think that I didn`t understand your question...
(116)	7/4/2013 10:40:35	SC16	There is a tool into the "word" that helps to the writer of review. It allows author or reviewer add a comment to a document.
(117)	7/4/2013 15:41:10	SC16	entrou na sala...
(118)	7/4/2013 22:24:53	SC14	entrou na sala...
(119)	7/4/2013 22:25:49	SC5	entrou na sala...
(120)	7/4/2013 22:33:16	SC5	saiu da sala...

Caucaia - chat 3

	Date - Time	From	Message
(1)	10/4/2013 21:38:07	SC15	entrou na sala...
(2)	24/4/2013 23:24:04	TC	entrou na sala...
(3)	27/4/2013 11:24:02	SC16	entrou na sala...
(4)	27/4/2013 14:56:51	TC	entrou na sala...
(5)	27/4/2013 14:57:02	TC	Hi!
(6)	27/4/2013 14:59:40	TC	is there anybody here???
(7)	27/4/2013 15:01:47	SC14	entrou na sala...
(8)	27/4/2013 15:02:01	SC14	Hi teacher.
(9)	27/4/2013 15:03:42	SC14	Teacher,where are you?
(10)	27/4/2013 15:03:58	TC	entrou na sala...
(11)	27/4/2013 15:04:27	TC	Hi, SC14! ready to satart talking about magazine article?
(12)	27/4/2013 15:04:45	SC14	Yes on the forum.

(13)	27/4/2013 15:05:04	TC	ok!
(14)	27/4/2013 15:05:11	SC14	Here too.
(15)	27/4/2013 15:05:43	SC14	I could see that is important to know about our reader.
(16)	27/4/2013 15:06:06	SC14	To choice a good title.
(17)	27/4/2013 15:06:16	TC	why is it important? I mena, be aware about the reader?
(18)	27/4/2013 15:06:56	SC14	Because differents readers have differents informations
(19)	27/4/2013 15:07:04	SC14	social status
(20)	27/4/2013 15:08:13	SC14	Their interest are also different
(21)	27/4/2013 15:08:57	TC	entrou na sala...
(22)	27/4/2013 15:09:24	TC	i had problems with the web =(
(23)	27/4/2013 15:09:31	SC14	So we need to know: What is our audience. Take into consideration this audience`s ages, backgrounds and educational level. Think about how we can capture their attention. If, for example, we are going to speak to a group of second graders on career day, speak to their level of comprehension.
(24)	27/4/2013 15:10:04	SC14	What happens?
(25)	27/4/2013 15:10:26	SC14	May I help you?
(26)	27/4/2013 15:10:27	TC	yes, you right!
(27)	27/4/2013 15:10:42	TC	that`s ok now...
(28)	27/4/2013 15:10:43	TC	
(29)	27/4/2013 15:10:55	SC14	Ok, great"
(30)	27/4/2013 15:10:57	TC	I just had some problems with my web
(31)	27/4/2013 15:11:07	TC	let`s go on...
(32)	27/4/2013 15:11:33	SC14	Just we are online?
(33)	27/4/2013 15:12:34	TC	i was saying that it`s really important to pay attetnion to whom we are writing because depending on this, we`ll talk about what is interesting for them, ok?
(34)	27/4/2013 15:12:56	TC	it seems that thare are only us here
(35)	27/4/2013 15:13:35	TC	and what about the language we use in a magazine article, what can you say about it?
(36)	27/4/2013 15:13:45	SC14	Yes, I see.
(37)	27/4/2013 15:13:57	TC	I mena, in terms of register...
(38)	27/4/2013 15:14:22	SC14	I think that is because we have many portfolios and foruns until tomorrow.
(39)	27/4/2013 15:14:42	TC	mean

(40)	27/4/2013 15:15:11	SC14	So the most of us work every days so only have the weekend to do these activities.
(41)	27/4/2013 15:15:45	TC	yes, i know... you`re always busy
(42)	27/4/2013 15:16:32	TC	that`s why I congrate you... still want to do this course, so hard, but you chose to do it!
(43)	27/4/2013 15:16:33	SC14	I know is important to organize the time for each subject is difficult.
(44)	27/4/2013 15:16:39	TC	keep strong!!!!
(45)	27/4/2013 15:17:24	SC14	I for example, when I finished with you I am going help my father take a shower
(46)	27/4/2013 15:17:35	SC14	because he is 92.
(47)	27/4/2013 15:18:27	SC14	Some of my collegues do English course on saturday.
(48)	27/4/2013 15:19:14	SC14	About the article I think it is a good kind of writing.
(49)	27/4/2013 15:20:05	SC14	In magazines article we can learn many things that can help us in our lives.
(50)	27/4/2013 15:20:15	TC	yes... but what is inside this context of `good writing`? is there anything related to the formal language?
(51)	27/4/2013 15:20:42	TC	should I write formally or not?
(52)	27/4/2013 15:21:31	TC	see on our sillabus
(53)	27/4/2013 15:21:44	TC	topic 1
(54)	27/4/2013 15:23:03	TC	some times, what we see is that we have a kind of formality in magazine ar6icles..
(55)	27/4/2013 15:23:17	TC	what are for evidence for that?
(56)	27/4/2013 15:23:49	SC14	Depends, if we write scientific texts is necessary formal writing.
(57)	27/4/2013 15:24:00	TC	for example, impersonal constructions...
(58)	27/4/2013 15:24:16	TC	yes!
(59)	27/4/2013 15:26:33	SC14	When if we write an article is important to give the information to be impartial.
(60)	27/4/2013 15:26:34	TC	but one of the magazine article characteristic is to keep the formality, not all the time, because of the public, but we can see, fro example, the use of complex senteces...
(61)	27/4/2013 15:27:26	TC	we`re not talking about language formality...
(62)	27/4/2013 15:27:39	TC	the register... tyhe way to write...
(63)	27/4/2013 15:27:53	TC	for example,
(64)	27/4/2013 15:28:34	TC	the use of repted speech
(65)	27/4/2013 15:28:47	TC	can you understand what I mean?

(66)	27/4/2013 15:28:50	SC14	Ok
(67)	27/4/2013 15:29:03	SC14	I read about report speech.
(68)	27/4/2013 15:29:46	SC14	In the last semester we saw about it with the teacher AC.
(69)	27/4/2013 15:30:16	TC	what did she say about it?
(70)	27/4/2013 15:32:27	TC	actually, we use it to write in a very impersonal way... yes?
(71)	27/4/2013 15:34:02	TC	it`a a form to keep emotions aside, do you agree?
(72)	27/4/2013 15:34:06	SC14	In these kind of writing we say what other people say.
(73)	27/4/2013 15:34:17	TC	yes!
(74)	27/4/2013 15:35:09	TC	at the same time, we don`t mention who is saying that directly because we emphasize what is said, no to said it, ok?
(75)	27/4/2013 15:35:39	TC	let me correct this
(76)	27/4/2013 15:36:01	TC	we are emphasizing the discourse, not the person
(77)	27/4/2013 15:36:04	SC14	Yes,because we just rewriting what the people say.
(78)	27/4/2013 15:36:43	TC	what a bt the vocabulary in a magazine article...
(79)	27/4/2013 15:37:15	TC	oh my God!!! my web is too slowly =/
(80)	27/4/2013 15:38:07	SC14	I had the same problem, so i changed my Internet 3G for the Radio, so is so better.
(81)	27/4/2013 15:40:12	SC14	Can you explain what means bt?
(82)	27/4/2013 15:40:37	SC14	I didn`t understand this sentence.
(83)	27/4/2013 15:41:07	TC	sorry... about... spelling prblems
(84)	27/4/2013 15:41:33	SC14	ok.
(85)	27/4/2013 15:43:03	TC	concerned about the quantity of words... should i repeat the words the words all the times, when i`m writing a magazine article?
(86)	27/4/2013 15:43:15	SC14	Teacher I need to finished because my father needs to eat an take some remedies.
(87)	27/4/2013 15:44:07	SC14	No is important we use pronouns to change the sentence
(88)	27/4/2013 15:44:15	TC	ok! It`s really good to talk with a student like you!!!! but i undestand your motives to leave now =)
(89)	27/4/2013 15:44:35	SC14	thanks
(90)	27/4/2013 15:44:42	SC14	I see you soon
(91)	27/4/2013 15:44:45	SC14	bye
(92)	27/4/2013 15:45:37	TC	bye, dear!

(93)	27/4/2013 15:45:39	TC	saiu da sala...
(94)	27/4/2013 15:45:47	SC14	saiu da sala...
(95)	29/4/2013 11:01:05	SC16	entrou na sala...
(96)	29/4/2013 15:12:56	SC19	entrou na sala...

ANEXO IV - Dados dos Foruns de Discussão

Forum – Aula 01 – thread 1 – 5 messages

TA 05/03/2013 00:02

Hi, everyone. I hope to see you all constantly at this space. It's important our interaction since the beginning and not only in the last days. Below I rewrote our task in this forum.

Remember that is is essential not only to bring a definition , but to coment it. See you.

- 1. Look for other definitions for the word “argument” and/or try to write down your own definition. Post it in the Forum and discuss with your friends the best definition for the word “argument” found and/or built and its importance in this course.
- 2. Try to find different text genre, in the contemporary news media (online or print newspapers and magazines, blogs, etc.) to illustrate your definition in #1 as examples.
- 3. Comment your classmates’ contributions.

SA5 14/03/2013 11:19

The argument is that the writer makes to convince the reader to believe in your idea.

SA1 21/03/2013 07:42

This is my part I... PART I Students often wonder whether it's worth going to Britain to study English I would say it depends on depends on the effort of assimilation and the acquisition of a new language of each, as we all know. Some students whether to deport to other places with other types of language and culture merely different from their region. Others, however. Follow to the letter and embark on this adventure, intros him as a giant English language layer and make it his newest home. All in all learning is important the variation of environments, a richer and more diverse learning or the student can grow and develop socially.

SA2 21/03/2013 22:49

I have a question for everyone.

What about beliefs? The arguments works?

SA4 23/03/2013 10:57

SA2, I think arguments are defenses of point of view what the person believes. So there may be people who believe and people who do not believe in beliefs. And the point of view of each one is going to persuade the reader or listener. Yes I can give arguments

that will prove what I believe to be true.

Forum – Aula 01 – thread 2 – 7 messages

SA4 09/03/2013 00:54

Hello, friends!

I believe the word "argument" means a proposition used to defend or prosecute certain subject, based on concrete facts. And the argument can be negative or positive, will depend on the point of view of the writer.

Remember that the argument is used to convince the reader about what is being treated, and therefore can not have ambiguous ideas.

To have arguments, the writers need to be informed about the news of the world today, is necessary to read and write reviews. Only after of the emplacements theoretical, the text is to be built through an introduction that contains the presentation of the theme. Then comes the development, which will be presented the arguments and finally the conclusion, where will the author's opinion.

The reporter is an example of text genre that uses many arguments, especially those who seek alert the reader, for example, about the disadvantages of fast food.

TA 10/03/2013 14:06

Ah, the first person at last! Good comment!

Can you explain a little better about this part of "ambiguous ideas". Why should we avoid it?

SA9 10/03/2013 19:54

An argument or discussion needs to be built around evidence that has been carefully evaluated for its validity - it's not just an opportunity for you to state your point of view.

SA4 15/03/2013 16:41

This idea ambiguous may occur due to poor preparation syntactic, or even due to the author's indecision over the defense of your point vista. O basic argument is that the

conclusion must elapse from the premises.

SA9 10/03/2013 20:10

In an argument essay for example we will have to provide evidence without providing too much drama. You'll explore two sides of a topic (briefly) and provide proof as to why one side or position is the best one.

SA1 11/03/2013 07:57

Indeed, the argument is a term widely used in trials because the lawyer needs to do research before lifting facts and whether they are positive or negative to defend or accuse the defendant

SA10 20/03/2013 19:13

Before arguing on any subject is interesting to seek information about it later to prepare arguments.

Forum – Aula 01 – thread 4 – 4 messages

SA2 10/03/2013 19:58

Argument is a point of view about something such as defend the abortion or the death penalty etc. However, whether you want to defend an point of view about something that you believe, then it's necessary all tools of conviction in order to make the listener or the reader changes their minds. The tools are the arguments that the defender must know deeply. An example of use an argument is a law-court where there is the lawyer trying to defend the defendant.

SA9 10/03/2013 20:15

That same friend, and we can do this orally or in writing, but is always indispensable to observing some structures for what we mean will be well understood.

SA13 17/03/2013 20:46

Hi SA9!

I agree! I believe that the arguments are necessary and indispensable so that the work becomes quite enjoyable for the reader as well as consequent appreciation of his work.

Xoxo,

SA13

SA12 21/03/2013 19:28

Hi, SA2!

Undoubtedly. Good arguments make the text more interesting! The author need be very inteligent when making your choices. Lawyers are good examples, as you mentioned.

Forum – Aula 01 – thread 6 – 8 messages

SA8 11/03/2013 17:47

Hi, everybody

Argument is a set the meaningful declarative sentences which asserts that truth or of the conclusion. An argument is important of develop the text. Argument is looking at a problem from two sides, argument for and against.

SA4 15/03/2013 16:43

That's right. Arguing is talking about a subject showing the reasons that prove what is being exposed.

SA7 15/03/2013 21:00

Good SA4!

I think the argument claims that the reader agrees with the thoughts of those who wrote or said. This shows us that the argument goes beyond giving information as in a narrative or descriptive.

SA7 15/03/2013 20:53

Hi SA8! 😊

That's right! We just have to be careful to argue for and against, because the text can be confusing.

SA8 17/03/2013 09:36

Hi!

Ok, SA7 I agree with you. The argainst must be clear.

SA12 21/03/2013 19:22

Hi, SA8!

Through the arguments, we could know a little more about the author, because they resulted from your opinion and your point of view!

SA8 22/03/2013 08:24

Ok,SA12! The argument we could know more about auhtor also your Works.

SA3 24/03/2013 20:33

SA8 is true, the argument has two facets, or the truth or the lie.

Forum – Aula 01 – thread 11 – 4 messages

TA 17/03/2013 20:47

Ah we are indeed getting better! Great to have you all here.

It is very important to understand what an argument is , not only for compositions , but to use them in life. See this quotation:

"On a daily basis, we all deal with family, friends, acquaintances, and strangers who try to persuade or even manipulate us. Buy me, trust me, believe in me—such is the chatter of routine life. According to some psychologists, we experiment with

persuasion from the moment we realize as babies that people respond to us when we cry.

As a student, citizen, and professional, you'll need to be adept at creating and critiquing arguments. Throughout your life, you will respond to persuasive arguments on a range of topics—from child-raising practices to more abstract arguments regarding our nation's foreign and social policies. Politicians will try to convince you of the need for tougher immigration restrictions, for more [money](#) for education, for improved roads. Much of what you read in newspapers, magazines, textbooks, research reports, procedural manuals, and sales catalogs was produced to influence you to do something or believe something. You will have to evaluate all these uses of persuasion."

<http://writingcommons.org/genres/academic-writing/argument>

We have to provide arguments for almost everything in life and It is easier to explain what an argument is than to create/make arguments in a discussion or composition.

Do you agree with this quotation? Why is the importance for argumentation in academic writing and in life itself?

SA7 18/03/2013 15:48

Hi TA!

Argue is very important in all cases. If we look closely we spend our lives arguing, we are always trying to persuade people to our advantage. In academic writing you must know argue to hold the reader's attention and convince him with your words. In life we use often with this genre, for example, a seller of merchandise that need artifices to convince the customer to buy your product, this artifice that he uses is called argument.

SA4 18/03/2013 23:42

Surely, SA7. The life in every way is full of arguments. To live is to argue the points every day that lead us to be prepared for the routine work, studies, etc.. We use arguments to convince us up about the importance of each task in our day-to-day.

TA 21/03/2013 00:16

Very good. We practically use arguments every day to defend our point of view about music, religion, clothes etc. We have to learn how to do this in a more formal and detailed way in our academic writing.

Forum – Aula 01 – thread 19 – 6 messages

SA12 21/03/2013 19:17

Good evening, friends!

My arguments, within a text, will be derived from of my knowledge and of my opinion on the subject. They are the "weapons" that I've to try and convince the reader of the veracity of my arguments. argue is suggest, exemplify, illustrate, prove, etc.

SA2 21/03/2013 23:00

I am your witness because I can see the "argument" be used in your shop. Can't I?

SA12 22/03/2013 10:19

Yes, can you!

TA 23/03/2013 23:55

I liked your definitions. The term "weapon" is really well used since we should defend and convince our reader.

SA12 24/03/2013 13:34

Thank's!

SA3 24/03/2013 20:25

Very well explained, the argument is a rational and intelligent way to convince and explain some affirmation.

Forum – Aula 02 – thread 2 – 9 messages

SA4 25/03/2013 18:14

Hello, friends.

A review is a comment of something that we had the opportunity to enjoy, be it a book or a movie. It is a brief description of the story, reporting the views of a more indirect manner, aiming to make people feel curious to read a certain book or watch a particular film.

It is important that the review be concise, but that provokes curiosity in the reader or viewer, leading him to discover the tragic or happy end of the story.

SA9 25/03/2013 18:57

The process of reading, analyzing, evaluating, and summarizing scholarly materials about a specific topic. The results of a review may be compiled in report or they may serve as part of a research article, thesis, or grant proposal.

SA13 25/03/2013 21:46

Hi SA9!

I agree, most reviews also have two functions: description and information on the one hand, judgement, opinions and recommendations on the others.

Xoxo,

SA13

SA9 26/03/2013 07:27

Thanks SA13 ! you are right.

SA1 02/04/2013 09:16

The review improves the quality of various texts by going beyond the grammar correction - showing the importance of the review to improve the quality of texts, easy to read and improving their comprehension. A review is necessary so that the ideas presented are consistent.

SA13 25/03/2013 21:43

Hi SA4!

Great! Many people think that review is retelling. It is constrain the reader's ability to represent what has been comprehended.

Kisses,

SA13

SA7 27/03/2013 20:46

That's right!

Recount is very different from a review, because by doing a review of a work we give our point of view and let or not the reader / viewer curious to read or watch the book or movie.

SA7 27/03/2013 20:37

ExactlySA4!

Usually before we read a book or watch a film, which takes us to do it? We read something called **Synopsis**, which gives a sense about the subject of the book or movie, but at the same time leaves us curious to know the end of this story.

SA10 02/04/2013 08:49

The reviews are very important for we, students. When we need to research about someone or something, soon resorted revisions.

Forum – Aula 02 – thread 3 – 4 messages

SA13 25/03/2013 21:40

Hi everyone!

A review is an essay or article that gives a critical evaluation, as of a book or a play.

Kisses,

SA13

SA9 26/03/2013 07:25

This is a simple and good definition of review, isn't it ?

So that it is easy to think.

SA7 27/03/2013 20:28

Thus we can see how everything is interconnected. As you said a review is a kind of essay and a essay is a dissertation in which you present a subject and gives your point of view about it, so it becomes an argumentative text. Look:

Essay -> **Review** -> **Argument**



SA1 02/04/2013 09:14

Yeah, that's a nice definition. By making a review, authors are able to detect many errors, not only grammar errors, but even misunderstandings that can appear during the reading of the novel.

Forum – Aula 02 – thread 10 – 4 messages

SA1 02/04/2013 09:13

A review is a short description of a book, film, play, etc. When you are asked to write a review, you have to include information about the plot's main points along with your remarks and recommendation of the book, film or play. It is important that you consider the tenses that should be used for each paragraph. The description of the plot should be written in present tenses. A review must be organized into paragraphs (4 or more) and each paragraph should serve the purpose of analyzing one aspect of the book, film or play. Note that paragraphs should consist of more than one sentence. When forming the conclusion of a review, include your recommendation or viewpoint.

SA10 02/04/2013 10:12

It is important to note that the review always includes a point of view, an author's argument.

SA7 04/04/2013 16:30

Yes a revision always contains a point of view, but we should remember that we can never put "My point of view ..." "I think ..."
We should never use the first person.

SA10 04/04/2013 19:35

Exact SA7!

The revised text will always written in third person. Never will be expressly in first person. But it is clear that the author writes from his point of view.

Forum – Aula 02 – thread 12 – 9 messages

TA 02/04/2013 20:35

We understand that review is like to present a new band, song, book etc for someone who doesn't know that new thing yet. It also a form of criticize (good or bad) something which called your attention.

So, could you please do a very short review about a band, singer, movie or book you recently had contact and present for us.

SA8 04/04/2013 11:44

Hi, everybody! My review is about the book "Doctor, Doctor" by H.L.Holston and Eleanor Bruce.

Daniel Stewart, who is a Chief Petty Officer, has a problem. He is gay and falls in love with the sexy Navy Doctor Ryker Kincaid. However, the military rules that prevent officers and enlisted from dating are still in place. Then, they have been in a secret relationship with each other for a year. Daniel's future plans for their careers are blown to bits when Rykes decides to leave Navy right after his current tour is up. So it causes Daniel to spiral out of control. Will Daniel's decision push their relationship to the next level or cost them everything?

SA7 04/04/2013 16:52

Hi class! I'll do a film review.

Mirror, mirror is an adaptation of the classic *Snow White and the Seven Dwarfs* written by the Brothers Grimm and this exotic fairy tale is directed by Tarsem Singh.

After the death of King his wife takes advantage to steal the people's money and to imprison her stepdaughter in the room. When the Snow White turns 18 she goes out to see the world and to note so many disorders caused by her stepmother the girl returns determined to knock the queen with the help of loyal friends, the seven dwarfs. In her struggle to conquer the throne she encounters various obstacles, news, antics, and of course, a great love.

With an excellent adapted script, this is a new version full of comedy. It is an engaging story that keeps you with the eyes glued to the screen throughout.

SA3 04/04/2013 21:22

A great explanation, I have another example of adaptation "the cover girl red" which in its original version is our old Little Red Riding Hood

SA12 04/04/2013 20:22

"Life of Pi"

(In my words!)

This film is a beautiful story that speaks of faith! "Pi" was a very smart and curious kid. The things never were totally clarified for him, so he always was in search of answers.

When still was teenager, he had to leave their city, along with his mother, father and brother, and several animals that belonged to zoo of his family, leaving for brings all his childhood, and a great love!

It was dawn and the trip seemed peaceful, until the a terrible storm sank the ship, and all peoples died, except him, other animals that came to die the next day, and a tiger!

One of the biggest fights of Pi, was try to survive in sea, in a small boat, with a ferocious tiger! But, was extamente it that kept him alive for over two hundred days!

Finally, when he found the land, and had every reason to be happy, he suffered a pain so great, as felt to lose your family! Despite having tamed the tiger, and created a strong friendship, Richard Parker was just an animal, and followed your path without looking back or saying goodbye!

Pi was rescued, built a family, and tells this beautiful story for those looking to "believe in God"!

TA 06/04/2013 19:39

Great. I haven't watched yet. It is in my 'to-do' list.

SA10 06/04/2013 16:26

"THE TELL TALE HEART"

Narrated in first person, from the beginning the reader note the troubled mind of the protagonist, who in charge of caring for an elderly, can not stand the old blue eyes and decides to kill him for it. Some assassination attempts are unsuccessful, until one night, when looking at the old sleeping through the door, the caregiver does not have the courage to kill him, until the victim has the misfortune to open your eyes a bit to see who was in your room. As the eyes were the object of hatred of the caregiver, it creates forces to commit murder, shred the body and bury it below the floor of the living room. Until then everything seemed perfect crime, until the day that the police decided to investigate the case and the narrator kept madly hear the heart beating too near the dead. So he ends up delivering and disclosing any crime. This story is representative of psychological horror that Poe has cultivated better than anyone in the nineteenth century. With only two major characters, the author manages to develop a tense story that takes the reader from the protagonist to suffer the anguish of a heart willing to listen to denounce it, not bear the look of old, that even without saying a word, carries a dramatic charge on him.

TA 06/04/2013 19:37

Poe! My favorite author. Very well explained.

SA6 06/04/2013 23:14

Hello Teacher,

My review is about the movie "Fireproof". The movie shows the problems of marriage. An young couple facing a crisis in marriage decide to divorce. But, at the and , love is stronger. Then they manage to save the marriage and be happy. Is a movie for all family. Excellent movie.

Forum – Aula 03 – thread 6 – 4 messages

SA8 14/04/2013 05:31

Hi!

Organization, is the logical progression and completeness of ideas in a text. When text structures specific to the particular genre and the cohesive elements

that tie clauses, sentences, and paragraphs together into a cohesive whole.

SA13 14/04/2013 15:07

Hi SA8!

you are that's ok, and The first paragraph after the introduction describes what happens first; the second paragraph then describes what happens next and the essay continues in this fashion until the conclusion when the essay is summarized and the thesis is restated.

Kisses,

SA13

SA9 14/04/2013 19:51

In the organization of a paragraph we use various connectors to make our writing more coherent and cohesive, so the organization follows a logical sequence of events and in a simple and pleasant writing.

SA1 16/04/2013 07:14

A paragraph is a series of sentences that are organized and coherent, and are all related to a single topic. Almost every piece of writing you do that is longer than a few sentences should be organized into paragraphs.

Forum – Aula 03 – thread 8 – 5 messages

SA13 14/04/2013 15:13

Hi everyone!

When writing an expository essay organization is essential. After brainstorming, selecting a topic, and researching the first draft can begin. All expository essays must have an introduction. The first paragraph, also known as the introductory paragraph, gives readers an overview of what they will be reading about without going into too much detail. The introductory paragraph should also hint at the organization of the essay. There are four traditional ways to organize an expository essay:

- *Chronological organization: a chronological organization is one that is organized by time.*
- *Hierarchical organization: organized in order of importance*
- *Logical organization: paragraphs organized in order of cause and effect.*

- *Spatial organization: the paragraphs organized in order of appearances.*

Kisses,

SA13

TA 14/04/2013 23:08

Very well done. In what kind of texts can we use the different types of organization? Or can we use them in any kind of text?

SA12 18/04/2013 18:05

Hello, TA!

I believe that, if our objective is to write a good text, well organized, and easy to be understood, we can use any of them. This will depend on our objective.

SA6 20/04/2013 22:30

Hello Teacher,

In my opinion, considering that each type of text has its particularity, logically present their own forms of organization.

SA1 16/04/2013 07:14

Any oral or written text, organized into a genre. As they are not directly related to the use people make of language in different situations, genres are not static, they arise and change in roles of specific needs. A good example are the genres that are on the internet. People resorted before the cards to communicate. With the emergence of new technologies, the letters were replaced by electronic messages.

Forum – Aula 03 – thread 15 – 4 messages

SA7 18/04/2013 18:48

Hi everyone!

Let's start with the structure considered standard of the paragraphs. It is worth remembering that there is not a rigid organization of paragraphs. This way of structuring that I will expose now, it is just the best known. Then we continue on to the specifics. Most are structured as follows:

1- Introduction: It defines the central idea of the text presenting your goal. This central idea is called the topic sentence, which alone can represent the entire paragraph.

2 - Development: This is to explain the topic sentence, from which arise the secondary ideas that support or clarify the central idea of the text.

3- Conclusion: It is not always present in the paragraph. He takes up the central idea from which arise the secondary ideas developed in the text, presenting or not a solution to the "problem" or depending on the genre, contains the views of the author.

The way a paragraph is organized depends on the content, the type of composition and preferences of the author. Now, I'll show how are formed the paragraphs of certain genres:

* **Dissertations:** Starts the introduction where it shows a core idea that is developed and reinforced in the conclusion.

* **Narrative:** A character's speech in direct discourse must correspond to a paragraph so it does not mix with the speech of other characters or the narrator's speech and makes the text more understandable.

* **Small text** (news reporters, magazines, textbooks): The paragraphs are short.

* **Articles and editorials:** They usually have paragraphs a little larger, average.

* **Academic or scientific texts:** They are characterized by long paragraphs in which there is a broad discussion on a topic quite complex.

TA 19/04/2013 00:08

I liked the divisions you made. Specially the second one, related to the genre and the type of paragraph indicated in those situations

SA3 19/04/2013 15:10

Very good your explanation, its definition by gender was clear and objective.

SA10 20/04/2013 21:32

The partition of a text into paragraphs has the particularity to facilitate, to the writer, the structure of the text, and of enabling the reader a better understanding.

Forum – Aula 04 – thread 6 – 8 messages

TA 24/04/2013 00:28

After reading *Writing Strategies*, discuss in the forum with your colleagues and tutor:

1. What must writers take into consideration when they write?
2. What is the importance of revising the first draft?

3. What activities do writers do when they edit their final drafts?
4. What are some benefits of mixed peer response groups?
5. What are some benefits of word processing?

SA2 28/04/2013 14:11

1. What must writers take into consideration when they write?

r. The writers must take into consideration very things such as:

- a. The audience - What kind of person they are.
- b. Why I am writing. - What is my purpose in it.
- c. How must I organize my ideas.
- d. How to end my piece of writing.
- e. Find out an way for became my writing interesting

SA2 28/04/2013 14:18

2. What is the importance of revising the first draft?

It's another important final step before finish your work. So revision is a chance for you to look critically at what you have written to see.

SA2 28/04/2013 14:29

3. What activities do writers do when they edit their final drafts?

A lot of things we must check such as:

1. Grammar rules
2. Correct punctuation.

I could say too.

A - Examine the balance within your paper: Are some parts out of proportion with others? Do you spend too much time on one trivial point and neglect a more important point? Do you give lots of detail early on and then let your points get thinner by the end?

B - Check that you have kept your promises to your readers: Does your paper follow through on what the thesis promises? Do you support all the claims in your thesis? Are the tone and formality of the language appropriate for your audience?

C - Check the organization: Does your paper follow a pattern that makes sense? Do the transitions

move your readers smoothly from one point to the next? Do the topic sentences of each paragraph appropriately introduce what that paragraph is about? Would your paper work better if you moved some things around? For more information visit our handout on [reorganizing drafts](#).

SA2 28/04/2013 14:33

D - Check your information: Are all your facts accurate? Are any of your statements misleading? Have you provided enough detail to satisfy readers' curiosity? Have you cited all your information appropriately?

E - Check your conclusion: Does the last paragraph tie the paper together smoothly and end on a stimulating note, or does the paper just die a slow, redundant, lame, or abrupt death?

I have found the quotations A, B,C,D and E
on <http://writingcenter.unc.edu/handouts/revising-drafts/>

SA2 28/04/2013 14:48

4. What are some benefits of mixed peer response groups?

r. The readers can changes their roles mutually. It makes all of them will have the same tasks as writers as well as readers, balancing the interaction.

SA4 02/05/2013 16:16

Hello!

1. What writers must take into Consideration When They write?

The writers should take into consideration the type of audience, the kind of writing, the forms of text, the organization of ideas e the kind of language.

2. What is the Importance of revising the first draft?

Review the first draft is important for analyze the writing, make some changes and correct possible errors.

3. What activities of the writers of the edit When Their Final drafts?

In the final issue is important that writers check correct spelling, correct check hyphens, commas correct check, check correct semicolons, colons, Apostrophes, quotation marks and check correct capital letters, italics, numbers, abbreviations.

4. What are some benefits of mixed peer response groups?

I think it is the best preparation of the text, taking into account the views of the writer and the reader. Where both switch roles and critically seek

the best ways to get the message of the text.

5. What are some benefits of word processing?

Word processing is a technological tool, Which Consists of using the computer to review texts and Provides a review by substitutions, deletions and additions of words or terms in order to produce the final copy attractive and readable.

SA5 05/05/2013 20:15

The text processing helps the writer to make a spelling, sentences and paragraphs begin with a capital letter and alerts the inadequacy of sentence construction, giving the author the opportunity to choose a better construction.

Forum – Aula 04 – thread 12 – 4 messages

TA 01/05/2013 15:54

Hi, everyone. Read all the document 'reading strategies' and do a quick review with your own words of the strategies you read in the file. Ok

SA4 02/05/2013 15:47

Hello!

Summarizing a little about the content of this class, I can say that the writing process is very important, writing a text is not simply putting ideas on paper and hope that readers understand everything. The writing process involves several stages, ranging from the idea, sketch writing, organization, review and finalization of the text.

Among the steps of writing, there are:

Prewriting is the stage of creating the theme, collecting ideas and information necessary to the text. In this step can be used the following steps:

Quickwriting, is the stage of rapid writing of thoughts or ideas.

Questioning is the stage in which the writer asks questions on various topics, and search in the answers, the information to be placed in the text.

Making a cluster diagram is one way to collect ideas and details to be inserted in the text. This diagram helps to connect the details related to a central theme.

Brainstorming is an annotation of all the ideas that arise in the mind, and that can define the idea of the text.

Revising is the verification step of the text where the writer will analyze and evaluate her writing if you need changes.

Editing is the step of changes necessary to improve the text. In this step the writer will analyze the spelling, grammar, scores and text organization.

Proofreading is a kind of final check, where the writer makes a final

analysis of the text, read and reread every line written.

Mixed peer response groups is a form of text analysis in conjunction with callers seeking suggestions or explanations on the subject written.

Word processing is a technological tool, which consists of using the computer to review texts and provides a review by substitutions, deletions and additions of words or terms in order to produce a final copy attractive and readable.

SA7 02/05/2013 23:00

Hi TA!

The writing process

They are the steps of a writing process, ie, some steps that help the writer to achieve a cleaner and clear text.

Prewriting

It is the first phase of a writing process. It has the goal to find a topic for writing, do research (if necessary) and collect ideas and information.

Prewriting Strategies:

Quickwriting

Write fast without worry about grammar or spelling.

Questioning

Collect ideas forming questions about the topic you will write.

Making a cluster diagram

An interesting way to collect ideas and organizing them. Type the topic in the center of the paper, then write next to any words that come to mind, then connect them to the nearest word related.

Brainstorming

Think about your topic and write every ideas that comes to mind.

Writing a draft

To write a paragraph you must collect ideas and find the best way to present them to your reader.

- **Think about your audience**
- **Think about your purpose of writing**

- **Think about how to organize your ideas**
- **Think of an interesting way to begin your piece of writing**
- **Think about how to end your piece of writing**

Revising

The goal of this step is to find errors that you have not seen before and fix them. You can find a better way to write some part of the text, you can change the placements, add new words, or remove one and swap it for something better.

Editing

To edit the writers checking punctuation, grammar, spelling, they correct the use of capitals, numbers, italics, and abbreviations.

Proofreading

It is a "last look" before handing over your text. It is a coferred, in order to find any errors that you have overlooked.

Mixed peer response groups

It has quite significant because the other person may notice errors that the writer did not notice the pair can also give suggestions, advise and assist in the writing process so that the end result will be better.

Word Processing

The word processing is a computer tool that helps to correct flaws in the text that the writer did not notice. Thus the final text has more quality and quantity also because the texts are usually longer.

SA10 04/05/2013 16:14

Hi guys!!

I learned that...

Prewriting:It is the primary step of writing. Many people spend most of their time at this stage. It is the most work. It is the initial organization of the text, search the topic and related ideas. It is divided into 4 parts.

- **Quickwriting:**

write everything you know about it without worrying about spelling.

- **Questioning:**

Search ideas on the matter forming questions. Why? Where? Who?

- **Making a cluster diagram:**

draw a diagram connecting the main theme to various ideas.

- **Brainstorming:** it is a good way to collect ideas for writing. To brainstorm, think about your topic and write down every idea that comes to mind. Don't evaluate your ideas. Just write.

Writing a draft

- Think about your audience
- Think about your purpose of writing
- Think about how to organize your ideas

- Think of an interesting way to begin your piece of writing

- Think about how to end your piece of writing

Revising: This is the first review. Now you gonna read your initial project trying to find mistakes and failures. Here it is time to evaluate systematically, making changes to improve the text.

Editing

Now you make the necessary changes to the review. Grammar notes, numbers and abbreviations. Also notes the structure the text. Once you have edited your work, you are ready to transcribe it into a final copy. As you edit, be systematic. Use a checklist supplied by your instructor or one you compile from the following Editing Checklist.

Proofreading: It is the second revision. You will read the text again, so careful, checking the changes. Ision for a more efficient, it is important to choose the Mixed peer response groups.

Mixed peer response groups: Here there is the possibility to do feedback with other fellow writers, so they can find errors in your text that went unnoticed.

Word processing: At this stage you can still observe changes made by a computer program. This tool facilitates the quantity and quality.

Forum – Aula 04 – thread 13 – 4 messages

SA12 02/05/2013 14:11

Writing Strategies

The writing process

This step is very important, because the writer start your text and always back to the beginning. He writes some more and always comes back to the beginning. He never writes his text in a straight line, in one step.

Prewriting

“I write to find out what I’m talking about.” (Edward Albee)

This is the first step of the writing process, the most important and most interesting. In this stage, the writer will find a theme, the ideas and information that he will use. This "piece of writing", always will be consulted, when he need more ideas.

Prewriting strategies

Quickwriting

Quickwriting is a way to collect ideas for writing.

Questioning

You will make questions that will help you build text.

Making a cluster diagram

Is a way to collect ideas and details to your text.

Brainstorming

Here, you will write any ideas that come your mind.

Writing a draft

"The first draft of a speech"

There, can you write their ideas, and seek the best way to present in your writing.

- Think about your audience;
- Think about your purpose of writing;
- Think about how to organize your ideas;
- Think of an interesting way to begin your piece of writing;
- Think about how to end your piece of writing;

Revising

In this stage, you will revise your writing several times, until you are satisfied. This process is crucial, because every time we read, we remove or add different ideas.

Editing

Now it's time you check the correctness of your writing.

In this step need you:

1. Check grammar: verb forms, case of nouns and pronouns, pronouns reference, subject-verb agreement, pronouns-antecedents agreement, adjectives and

- adverbs;
2. Check correct spelling;
 3. Check correct hyphens;
 4. Check correct commas;
 5. Check correct semicolons, colons, apostrophes, quotation marks;
 6. Check correct capital letters, italics, numbers, abbreviations;

Proofreading

This step is very important. You should review line-by-line, to make sure that your text is ready!

Mixed peer response groups

Sometimes it's difficult identify errors ourselves in our works. This step serves exactly for this. We send our work for someone make an revision. We always make this in our Portfolio activities.

Word processing

"Word processing helps with quality and quantity. The automated text-generation and revision tools provided on computer, coupled with the malleability of text on screen or disk, encourage a very different writing mode. "

Resuming, In this option of writing, the writer saves time, and corrects various errors, as the orthography.

SA4 02/05/2013 15:57

That's right, SA12! And each such step, it is important to build a good text. The more the text is revised, it will have fewer errors and more consistency,

SA10 04/05/2013 15:29

If you follow the steps correctly the text is great. A tool to share with your colleagues text, making a feed back, is also excellent. Other readers may find errors imperceptible for you.

TA 04/05/2013 21:16

Very good indeed. Straight to the point, really concise.

Forum – Aula 05 – thread 3 – 4 messages

SA8 12/05/2013 12:14

Hello!

Rports can be as a result of result research and analysis of dada and of issues. Reports can has with focus to transmitting

information with a clear purpose to a specific audience.

Good reports are documents that are accurate, adjective and complete. The reports varies widely. It depends on three key factors; the report's intend audience, the report's purpose and the type of information to be communicated.

Uni Learning.

SA1 14/05/2013 23:21

We found a lot of reports put the clerk in magazines, among other scholarly works, however, a report that is? what is its function for our learning?

SA1 14/05/2013 23:21

As its name implies, this is a brief report on a particular subject, and it can get help or scientific responsibilities for the education of students.

SA1 14/05/2013 23:21

A report is to organize data and subsequently transmit them correctly.

Forum – Aula 05 – thread 4 – 6 messages

SA4 12/05/2013 17:25

Hello!

A report is a kind of text used as a means of presenting information, results or reports of any experiment experienced. It is presented through an introduction, methods, results and discussion and conclusion.

Examples of reports: scientific reports, work reports, trip reports, evaluation reports, etc..

SA1 14/05/2013 23:20

A report is similar to one poll, and has introduced a development that could be a instrumental procedure, ie, data collection, seach.

SA9 15/05/2013 12:07

However there are some features that we can obey to make our report more precise and elegant, for example, the report should be clear and simple, as accurate as possible for the person to whom the report is addressed in general do not have much time to read lengthy reports and besides long is difficult to understand is quite possible

that nobody can read nor want.

SA4 17/05/2013 16:01

That's right, SA9. The organization, clarity and objectivity should be considered to facilitate the transfer of the central message to the reader.

SA2 17/05/2013 09:14

You are right SA4.

If you allow me I 'd say which the report must be attractive for readers in order to keep them interested for your report.

TA 18/05/2013 14:44

The steps to write a report are very clear.

Forum – Aula 05 – thread 11 – 4 messages

SA7 17/05/2013 17:56

Hello colleagues and tutor!

1. What is a report?

Report is a reporting /narration of events occurring with the main goal to report the results of a particular event.

2. What is the purpose of a report?

It has the purpose of making suggestions and recommendations for action.

3. What types of reports we may find in (what) different working or studying contexts?

There are three types of report:

- * Critic: It's a description in which it opines the way that a particular activity was developed.
- * Summary: This is less elaborate, it refers to previous reports.
- * Formation: This is presented in the form of activities during a course or internship.

4. What are some possible generic structures of reports?

The possible generic structures are:

- * Stating the purpose: You will talk about the purpose of something or someone.

* Describing how you got your information: You will talk about how you were able to obtain the information.

* Reporting your results: You will narrate your results.

* Presenting a list: You will make the report in the form of a list.

* Making recommendations: You will make a recommendation.

SA5 21/05/2013 16:06

I found other types of report:

< font size="3">scientific reports,
recommendation reports,
white papers,
annual reports,
auditor's reports,
workplace reports,
census reports,
trip reports,
progress reports,
investigative reports,
budget reports,
policy reports,
demographic reports,
credit reports,
appraisal reports,
inspection reports,
military reports,
bound reports, etc.

SA7 21/05/2013 19:38

Very nice SA5! Actually there are several types of reports.

SA6 22/05/2013 16:06

Hello SA5,

I believe that in the Company Public or Private is very common to use "Auditors Reports. Do you agree with me?"

Forum – Aula 05 – thread 12 – 10 messages

TA 18/05/2013 14:43

Hi everyone. This class is focused on a specific kind of report: Recommendation report. In order to write this type, we have to do interviews, practical analysis of our goal/theme to develop a conclusion on the subject.

What are the other kinds of report?

What are the purposes of the interviews in this kind of report?

SA2 19/05/2013 15:03

Types of reports

The Incident Report is one of the types of report writing that describes the situation on how a student is close to finishing the planned work.

The Accident Report describes some differences that appear while doing the planned work. Students should describe those difficulties here.

The Sales Report is a report that shows what has happened in the organization and discusses the conclusions of the work.

The Progress Report evaluates the changes and lights on the information on the reasons of these changes occurrence.

The Feasibility Report is one of the types of report writing that shows the results of the work

The Recommendation Report accomplishes some recommendations to specific situations, events and plans.

The Site Report is one of the types of report writing that gives an understanding of what the company should do. This type of report is a sort of recommendations and plans the company comprises.

The last of the types of report writing is the Case Study. Is describes the case, lights on some analysis and gives conclusions about the affair.

<http://i-termpaper.com/post/types-of-report-writing>

SA13 19/05/2013 16:37

What is the purpose of a report?

Their purpose is to help quickly grasp the essential elements and relationships found in data, to help make effective decisions.

xoxo,

SA13

SA7 21/05/2013 19:28

Hi SA13! That's right!

A recommendation report aims to propose a **resolution to a problem**, or else, to **evaluate the possible solutions** to this problem and **recommend one**.

It is important to know that before making a recommendation (proposing a solution) is necessary to identify the problem.

You need to be **specific** to make a recommendation. **You should not recommend a general solution**; all of them **select only one specific** and propose. Also consider the economic aspects.

SA6 22/05/2013 15:56

Hello SA13,

I think , the principal purpose of a report consists in the evaluation of certain subject, aiming to find answers to problems encountered and the possible solutions.

SA13 19/05/2013 16:39

Hi!

What types of reports we may find in (what) different working or studying contexts?

Informational

- Inform or instruct – present information
- Reader sees the details of events, activities or conditions.
- No analysis of the situation, no conclusion, no recommendations.

Analytical

- Written to solve problems
- Information is analyzed.
- Conclusions are drawn and recommendations are made

Persuasive

- An extension of analytical reports: main focus is to sell an idea, a service or product.
- Proposals are the most common type.

SA5 21/05/2013 15:45

Hi everyone!

A report or account is any informational work (usually of writing, speech, television, or film) made with the specific intention of relaying information or recounting certain events in a widely presentable form.

Written reports are documents focused to a specific audience. Reports are often used to display the result of an experiment, investigation, or inquiry. The audience may be public or private, an individual or the public in general. Reports are used in government, business, education, science, and other fields.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Report>

SA5 21/05/2013 15:55

Hy teacher and guys!

Additional elements often used to persuade readers include: headings to indicate topics, to more complex formats including charts, tables, figures, pictures, tables of contents, abstracts, and nouns summaries, appendices, footnotes, hyperlinks, and references.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Report>

SA10 22/05/2013 09:39

What types of reports are there?

There are various reports:

activities;
research;
study visit;
stage;
accounts;
incidents;
participation in congresses or conferences;
critical

SA5 22/05/2013 23:46

They are the subjects of reports. You can make a report of an activity conducted, a survey or a class field, for example.

Forum – Aula 01 – thread 2 – 5 messages

SC2 06/03/2013 14:35

Hello!!

An argument is a connected series of statements intended to establish a definite proposition, an argument is an intellectual process and contradiction.

TC 07/03/2013 22:45

Hi, SC2!

So you said an argument is something like connected sentences... what about an example for that? But before doing it, just tell me what you mean by "intellectual process and contradiction"?

=)

SC2 09/03/2013 22:17

A summary or short statement of the plot or subject of a literary work.

TC 10/03/2013 00:12

you've given us another definition, but I was talking about an example of an argument. You said an argument is some sort of sentences connected, and I think you mean a text, right? So, what about doing some exercise? let's work with this premise: "Being an athlete father is something really amazing..." could you complete this idea, please? Tell us, for example, something which is good in this situation... or even bad... then, give us some sort of conclusion, ok?

SC2 13/03/2013 12:57

"Being an athlete's father is something really amazing" but there are many difficulties to keep the athlete.

Forum – Aula 01 – thread 3 – 4 messages

SC11 06/03/2013 22:21

An argument is a way in which one proves a thesis, or main idea of an essay or longer researched writing, is an opposing viewpoint. The argument is based on facts and evidence, must be justified to convince others. In presenting the argument we are giving reasons (premises) to others to agree with our opinion. In an argument we try to convince others to agree with our facts, share our values, accept our argument and conclusions, and adopt our way of thinking. For this to be necessary, there are well-structured statements about the content. It is

essential there is logic about all things, all premises.

TC 07/03/2013 22:41

Hi, SC11!

You told us a very good definition!!! Now I'd like to ask you about an example... could you try to use an argument to convince me to travel abroad, for instance?

=)

SC11 08/03/2013 12:36

Ok! Teacher.

Today is very common people travel abroad, they had more modernized, and they want to learn more. Certainly there are many reasons to travel abroad.

When we travel abroad get other experiences, and we acquire more experience in different cultures. One of the things more important to do in abroad is study. On abroad there are some greatest universities when we improve our lifestyle and to get practical experiences.

Other important thing is when we travel abroad we can taste different and delicious foods. Eating well is one of the great pleasures of travel.

It's important to feeling a different culture.

Then do you want to travel abroad?

TC 10/03/2013 00:04

Very good!

Now let's work on your example... let's start with the premise... where's it? It's really important to identify it, because from the premise, you'll develop propositions that will drive you to the conclusion, ok?

Forum – Aula 01 – thread 4 – 9 messages

SC12 06/03/2013 23:03

I think an argument is designed mainly to persuade readers. The focus is

to clearly show aspects(positive or negative) of a point of view.

Hugs.

SC3 07/03/2013 22:27

Hello dear friend, how are you? I agree with you, SC12. Also, according to Wikipedia there is a deductive argument that asserts that the truth of a conclusion is a logical consequence of the foregoing premises, and the inductive argument that asserts that the truth of the conclusion is only supported by the premises. That is, we can support our argument in our own opinion or we can base it on other events occurred that can be proven. Hugs!

SC12 09/03/2013 22:53

Hi SC3. Pretty good. Nice talking to you again.

Hugs.

TC 07/03/2013 22:36

Hi, SC12!

You mean that the main purpose of an argument is to persuade the reader... could you give an example for that? Let's do an exercise, right? What about buying a new car... could you give us some positive or negative aspects of doing this?

SC12 09/03/2013 23:01

Hi TC. I would say that buying a new car might solve some of your own problems. Such as an investment or saving fuel or even for your self-esteem. On the other hand, you would have to pay higher taxes and besides that you are definitely making the problem of traffic jams worse.

Hugs.

TC 09/03/2013 23:55

ok... let's work a little bit on your example, right? Where is your premise? And when you use "such as", you're giving us examples, ok? but tell me, "investments", or "saving fuel", or self-esteem... are they problems?

SC12 13/03/2013 23:51

Hi TC. I think the premise here is to discuss positive and negative points in buying a car. I decided to spot investments, saving fuel and self-esteem as positive to the owner of the car.

Hugs.

SC17 08/03/2013 17:19

Hi SC12, I think very important what you said, that the argument is designed to persuade

readers, and I thought in the tv commercials that use informations or arguments to persuade the tv viewers.

SC15 14/03/2013 02:13

I think that to show points against the main idea gives more credibility to the idea defended so makes clear the vision whole of the author.

A hug!

Forum – Aula 01 – thread 5 – 8 messages

SC3 07/03/2013 22:11

Hello teacher and colleagues! I think that argument is a set of one or more declarative sentences, which have a certain relationship with each other and they must be submitted as a thesis or a conclusion, and some as a justification of the thesis, or premises to conclusion. Normally arguments are used to prove or disprove any point of view or to convince anyone of the truth or falsity of a statement.

T
A 07/03/2013 22:27

Hi, SC3!

What a good definition you've given us! So an argument is something that we say, we declare... what about this relationship between the sentences... could you tell us what is in charge of promoting this relationship you mentioned, please? Could you give an example about it?

=)

SC3 07/03/2013 22:47

Hello teacher! For example: I can argue about the issue of safety in public schools, which is very precarious and must improve, then I can declare based on real evidence that public school teachers have been victims of violence by students who simply did not accept the note low given by the teacher. According to what I understand, did it serve as an example?

SC1
7 08/03/2013 17:10

Hey SC3 I was researching about arguments examples and I found some kinds of argumentation, I notice that we can use many kinds of argumentation in the same subject.

Argumentation by comparison:

While countries with Britain and Canada have laws that protect children from exposure to sex and violence on television, in Brazil there is no effective control over programming. Not surprisingly, many Brazilians are advocating some form of censorship on broadcast TV.

Argumentation for testimony:

As quoted by journalist Nelson Hoineff, "what television is most fascinating for anyone to do is exactly what she is most harmful to the beholder: his seemingly infinite capacity of massification." In fact, over 80% of the population have this vehicle as the main source of information and reference.

SC3 09/03/2013 13:46

SC17 very interesting. Thank you for your contribution. I also found in my research of

other types of arguments very interesting. See one them:

Argument by Cause and Consequence "to prove a thesis, you can search the relationship between cause (the reasons, the whys) and consequence (effects). Notice:

When in despair questioning in Sao Paulo, those in which the car is not moving or when the signal is green, the individual must know that, behind his chronic irritation and everyday is a monumental historical ignorance.

São Paulo only came to this chaos because a select group of leaders decided at the beginning of the century, we should not have subway. As grows day by day the number of vehicles, the trend is further worsen congestion - which leads to provide technical as inevitable deployment of dangers. (Adapted from Folha de S. Paulo. 01/10/2000) "

Source:http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/sala_de_aula/portugues/redacao/disertacao_e_narracao/argumentos

T
C 09/03/2013 23:47

It's a good example! Could we analyse it? For example, what's your premisses here? Could you identify it? What about the conclusion? where is it?

SC3 11/03/2013 23:37

The premisses run by comments among teachers with their own experiences and through the news media. Thus, we can conclude that safety in public schools is in chaos.

SC1
7 12/03/2013 15:29

Hi TC,

The premisses are the information that we have about the problem, so one part of the text that is a premisses is "only São Paulo came to this chaos because a select group of leaders decided at the beginning of the century, we should not have subway. "

Forum – Aula 01 – thread 6 – 5 messages

SC17 08/03/2013 16:59

Hello teacher and classmates,

An argument is a set of statements chained so that if you want one, we call a conclusion is supported by another or others, we call the premise or premisses. An argument can only have one conclusion, but may have one or more assumptions. The most important difference between an argument and a reasoning is an argument that we intend to persuade anyone that the conclusion is true, whereas a reasoning just want to know if a certain conclusion follows or not a given set of statements.

TC 09/03/2013 23:39

Hello, SC17!!

You've written a lot of things together!!! Waht a nice thing! It means that we also have a lot to things to discuss about them! So let's start by the the beginning, right? Firstly, you say an argument is "a set of statements" that

are connected... could I say you're talking about the text itself? What do you mean by "if you want one"? one what?

SC17 12/03/2013 15:16

Sorry teacher, I was very tired in this day that I wrote this message and the text is a little mess, but I wanted to say that it is necessary that the conclusion be supported by the statements.

TC 18/03/2013 15:32

ok... you mean that a conclusion must be supported by statements. That's ok! Now I'd like to ask you an example for what you've written here... let's do this: try to find an example of argument on the web... look for it on some sites, for example, and illustrate what you said, ok?

=)

SC17 21/03/2013 18:37

Ok Teacher, I found an example of argumentative text that is a film critic, actually I summarize a little bit.

"The film Anna Karenina followed a different path, with a theatrical climate that is off of faithful representation, making it an audiovisual piece unique. Obviously, well-articulated plot, dialogue and characters are deep heritage of literature.

Issues such as treason and trial Interam also the complexity of the drama. But being an adaptation of a work so daring and classic in terms of language, Wright's film may fall into the same limbo of Les Misérables before the viewer, leaving no room for middle ground: love or hate."

source:

<http://www.cineclick.com.br/criticas/ficha/filme/anna-karenina-2012/id/3155>

Forum – Aula 01 – thread 9 – 5 messages

SC4 10/03/2013 22:12

I did think that the word "argument" implied some sort of "angry discussion". But, after reading several definitions (including the definition given in the material of this class) I've seen that "argument" can be done in a discussion without anger. You can simply have an argument with a person only by showing your point of view in a peaceful way.

TC 11/03/2013 20:47

Hi, SC4!

It's true that one of the definitions of the word argument really means a kind of "angry discussion"... but it's also true that our subject is dealing the idea that an argument is a kind of text in which we say our point of view, no matter what people agree or not, but we organize our "text" to show what we want. Now, let's have an example, right? Could you try to tell us something about it?

TC 18/03/2013 16:22

Dear SC4,

By the way, are you Student Caucaia 4?

SC4 21/03/2013 21:34

Yes, I am.

SC 21/03/2013 21:53

In writing, an argument is a way in which one proves a thesis or main idea of an essay or any other kind of writing (researched for example). That is not like a writing contentious work which can attack an opposing point of view without support. The argument gives support on the main theme, and is not an opinion, and is based on facts and evidence.

For example, a person might write his point of view (an essay) with a thesis statement like the following: "Harper Lee's work, *To Kill a Mocking Bird*, shows great opposition to the idea of prejudice and racism." The argument would then consist of examples from the novel that would support this idea. One might also evaluate, cite, or refer to other's opinions on this thesis to strengthen the essay.

Generally, proof is virtually impossible, but support is very easy to find with a good thesis. In the above thesis example, few people would argue to the contrary, so the argument is very easy to make. Certain topics are much more difficult to take on and construct a well-supported essay. These include controversial topics like the death penalty, abortion, or euthanasia.

Forum – Aula 01 – thread 11 – 6 messages

SC15 11/03/2013 15:23

Hello everybody!

An argumentative text begins with general idea, after your view point must be Defended with true and clear arguments using comparison, examples. You must to write apposite idea is to defend your argument and then give an overview of text and present the solution.

See you tomorrow!!

TC 11/03/2013 20:37

You've got the point!

When we mention argument in this class, we're talking about the text itself. So I'd like to ask you an example about what you've told us... could it be possible, please? After you doing that, I'll be back to comment some interesting points you mentioned in your definition above... by the way, where did you find it? What about its author?

SC15 14/03/2013 01:51

Hello TC

I wrote a example

Currently studying English is a necessity because it is increasingly present in our day-to-day. ([Tópico sentence](#)) Whether in the shopping or in the outdoor, in the facebook or in the drivethru. In the fast food or in the hot dog. We need to assimilate this idea for communicate well . ([argument for](#)). Some people call this foreignness , ([against argument](#)) but the truth is that English has become a global language. ([argument for](#)) . Therefore start now a good English course . I advise it! ([opinion and solution](#))

TC 18/03/2013 15:44

ok... good example! Let's analyse it... we do have a topic sentence, a statement that introduces the discussion... in this case, the fact of studying English is being a kind of necessity because it's demanded in our lives... but what's the first argument for?

SC15 21/03/2013 20:39

I think the first argument for is in own tópico sentence : "it is increasingly present in our day-

to-day". I used "some people" for introduce against idea. Then I used "But" to talk an argument for and after I used " therefore" to conclude and give my opinion.

SC13 22/03/2013 17:44

Hi SC15!

Movie, albums and book reviews are genres in which opinions and points of views are so clearer stated that I can think of no better example. Finding the argumente in these kinds of texts is very easy.

Forum – Aula 01 – thread 13 – 4 messages

SC1 12/03/2013 18:25

Hello everybody, in resume for me about an argument, is a type of text we have to convince the reader to believe in our opinion, we have to perssuade the reader to agree to our idea, with the exposure of the true and contraries facts.

TC 18/03/2013 15:13

ok... you mean that in short you think an argument is a kind of text throughout it we persuade the reader...
ok... you're right! You also say show good a bad facts in order to make the reader agree with us... you did right again! But what about an example?

SC1 21/03/2013 20:30

Teacher a wrote this text, if conttent error please, help me!

Dogs are very lovely with yours owner. A dog always be waiting for your owner, if her stay just one minute away for the dogs its same one year. could is raining at 3:00 am and your dog is there, with a lot of love for receive you.

SC19 24/03/2013 19:25

Hello SC1!

I agree with you because in an argument you should to show your opinions for and against some idea and should be too convincing.

Forum – Aula 01 – thread 16 – 6 messages

SC19 13/03/2013 20:48

Hi class!

An argument is your own opinion on a specific subject. An argument is an attempt to persuade someone of something.

For example, defend your point of view about the positive role of Internet in education.

SC14 13/03/2013 23:18

Hi SC19,

Congrats, your explanation was very nice and helped me to understand the class better.

TC 18/03/2013 14:13

Ok... now that you've understood the subject better, what do you think about trying to define the argument with your own words? Should it be possible for you? For sure it is!! So do it, please!



SC14 19/03/2013 19:17

Hi teacher,

Ok, an argument is a sentence about something. In this sentence you can give evidences to support your opinion about the theme.

Example: Advantages and Disadvantages of Fast Food

Currently most of the people prefer fast foods instead of preparing and cooking homemade foods that takes longer. The trend of having food quickly has advantages and disadvantages either.

The most evident advantage of eating fast foods is to provide to save time, **besides** time is cost saving gives fast food an edge over the meal prepared in the kitchen. (**positive points**)

The greatest disadvantage of fast food is the adverse effect that it has on one's health. **Since** fast food restaurants became widespread, people do not eat balanced and nutritious food. That causes serious health problems later. (**negative points**)

In summary, eating fast food is to facilitate the occurrence of health problems **because** of the economy of a little time because it offers more problems than benefits to health. **If** we want having a good health is essential avoid this kind of food. (**opinion or point of view**)

TC 18/03/2013 14:09

Hi, SC19!

Ok... an argument is a way to express our opinions... very good! So give us you example, please! We'd like to know your point of view about Internet and education... does Internet play a positive role in education? write something about it, please!

=)

SC19 19/03/2013 14:58

Hi TC!

The internet play a positive role in education, because have made everybody's life so much easier, but there's always a downside to everything, you know.

In my opinion, the first negative point is about the plagiarism. Many students are not doing their own work anymore. Moreover, today, most five year old kids can log onto the internet by themselves these days, however, it can be very dangerous.

A hug!

SC15 14/03/2013 02:33

I found this search following

Adição: and, or, in addition to, additionally, not only, but also, in addition, as well as, along with, furthermore, moreover, also, besides;

Oposição: but, although, despite the fact that, however, nevertheless, despite

Causa e efeito: due to, for, since, therefore, because, as a result of;

Comparação: and...too, just as, similarly, like, similar to;

Contraste: while, in contrast, on the other hand, unlike;

Condição: unless, if, otherwise, even if;

Some examples

- **We found the thief *along with* the bags.**
- **Anne acts, sings *and* dances. *In addition*, she directs theater productions.**
- **He ran, *but* he missed the bus.**
- **Linda is from England. *However* she speaks Chinese very well.**
- **Sharon fell from the horse. *Nevertheless* she did not cry.**
- **You will do well *if* you study hard.**
- **This horse will take you to the village you *even if* he is tired**

<http://inglesparaleigos.com/2012/09/conectivos-conectores-em-ingles/>

In my opinion the connectors make sense to the sequence of ideas and help organize the text. For me it was very important to learn new connectors so help me in time to put the ideas on the paper.

TC 18/03/2013 13:59

Hi, SC15!

You're totally right when you say that the connectors help us to organize the text... they work as linking words.. they really provide a better sequence of ideas, as we could see in the sentences you told us. They are good examples of eoh connectors are used to link sentences! However, I'd like to ask you about an example in which you show the use of connectors within the text, I mean, linking the ideas in a paragraph... what do you think about

it?

=)

SC5 24/03/2013 21:57

Hi Teacher,

I think that sentences without connectors words could be written in isolation.

Examples:

1. We found the thief along. The bags.
2. Anne acts. Sings. Dances.
3. He ran. He missed the bus.
4. Linda is from England. She speaks Chinese very well.
5. Sharon fell from the horse. She did not cry.
6. You will do well. You study hard.

In all cases the sentences are written correctly, they put the senses are isolated. To connect one or more sentences in a single sentence it is necessary that we have the connectors for them to come together and make sense together.

A hug!

SC1 21/03/2013 20:57

Teacher and SC15! I also think it's very important to study the linking words, especially for me. I'm still bad at producing texts, but after I learned to use them, I improved a lot in the production of my texts. Thanks, for help!

SC15 24/03/2013 19:46

Hi SC1 e teacher! The connectives between paragraph give cohesion to text and It make introduction developement e conclusion. I use tthis resource too!

Forum – Aula 01 – thread 20 – 4 messages

SC9 16/03/2013 19:44

Arguments are facts that we use to illustrate a subject. When we expose our point of view about a subject we seek as much information as possible to expose our ideas and defend our views, or arguments to be used. The argumentative texts are commonly found in magazines, newspapers and blogs, they seek to defend, clarify and expose determining issue when

reading a defending point of view that is clear in the course of reading.

TC 18/03/2013 13:24

Hi, SC9!

Good piece of information! As you told us that we can find "argumentative texts" on magazines and newspapers, could you give us an example of that, please? What about look for an example of a text genre found in these news media? When ou find it, we'll continue this discussion, right?

=)

SC18 21/03/2013 23:21

Hi SC9 and TC,

I found this text in the New York Times about the use LED bulbs. So this is the argumentative text:

LEDs last about 25 times as long as incandescents and three times as long as CFLs; we're talking maybe 25,000 hours of light. Install one today, and you may not own your house, or even live, long enough to see it burn out. (Actually, LED bulbs generally don't burn out at all; they just get dimmer.) (New York Times - New Reasons to Change Light Bulbs)

Hugs!

SC18 24/03/2013 15:53

Hi again,

Look in this short excerpt from the article, the author shows some advantages to buying LED bulbs instead of CFLs.Ok!

A hug.

Forum – Aula 01 – thread 21 – 4 messages

SC5 19/03/2013 02:27

Hello guys!

An argument isn't to use attack your opponent or to impress your audience, but to offer reasons in support of your conclusion, reasons that all parties to your dispute can accept. Some steps to build an argument are: consistency, conditional and persuasive arguments.

"An argument is a connected series of statements intended to establish a definite proposition or an argument is an intellectual process." (Monty Python's)

A hug!

SC18 21/03/2013 12:40

Hello SC5,

good comment! It's interesting to remember that not all argument is valid, 'cause the whole set of assumptions that can be contradictory, making it a false argument. Note this example I found:

1. All men are illiterate.
2. Rachel de Queiroz's men.
3. Soon, Rachel de Queiroz is illiterate.

Look that this conclusion, isn't true.

SC5 24/03/2013 15:34

Hi SC18,

Very interesting example, congrats.

A hug

SC16 24/03/2013 19:54

Hi SC5....

An argument is a try to convince another to agree with one's own beliefs. Looking at both sides of an issue is certainly the first step in writing an argument. This will allow a writer to be open minded and will be able to decide on which is the better side.

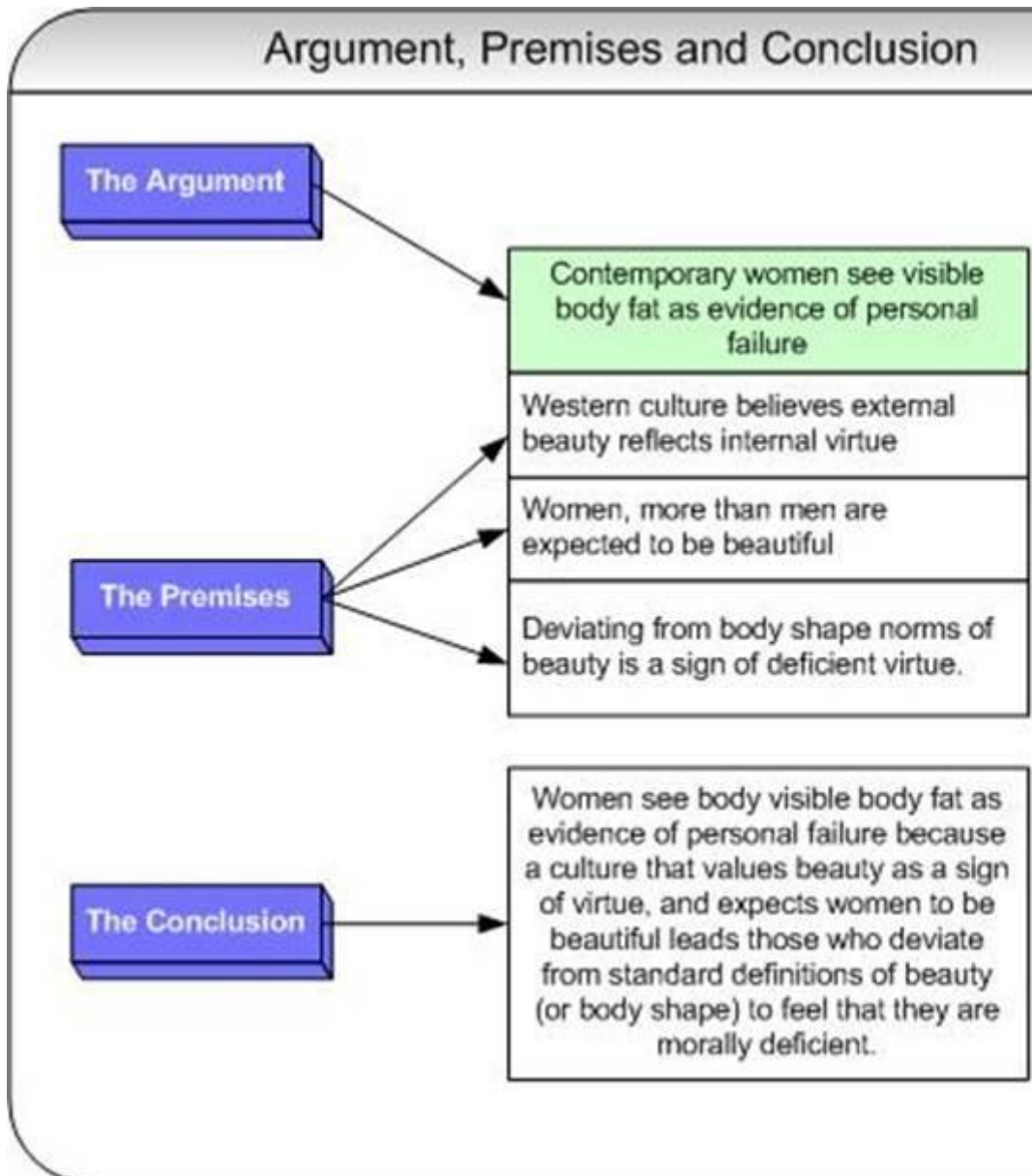
Forum – Aula 01 – thread 22 – 4 messages

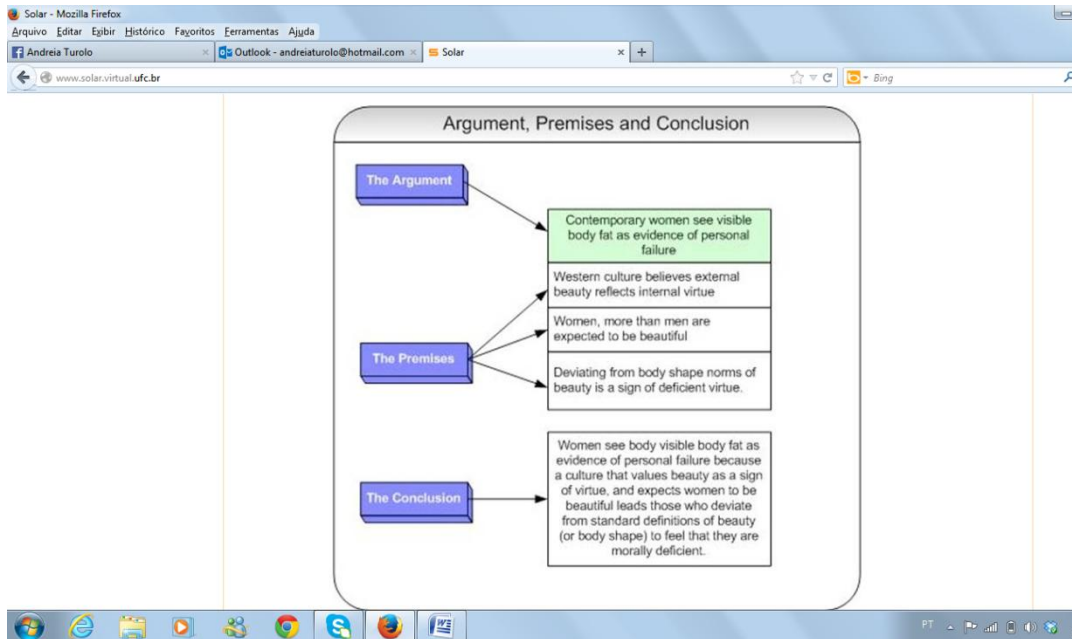
SC1 21/03/2013 17:10

Hello everybody!

I think first of all, that we use for the arguments, we need to know about a subject. Many people only make use of assumptions without a foundation and build false arguments. So for me, the argument is a set of information that we get about a subject, giving this a format with a beginning, middle and end.

Look the box:





Hugs!

SC7 23/03/2013 00:17

[Awesome contrution SC18.](#)

SC14 24/03/2013 00:07

Hi SC7,

I agree with you, SC18's comment was very interesting and approached all the content of first class.

See you.

SC18 24/03/2013 15:39

Thanks guys!

Forum – Aula 01 – thread 23 – 4 messages

SC15 21/03/2013 21:50

Environmental decline is now one of the chief concerns of ordinary Chinese, but state-owned oil and power concerns have critical roles in setting restrictions on pollutants.

Last month, after deadly air pollution hit record levels in northern China, officials led by Wen Jiabao, then the prime minister, put forward strict new

fuel standards that the oil companies had blocked for years. But there are doubts about whether the oil companies will comply, especially since oil officials resisted a similar government order for higher-grade fuel four years ago. State-owned power companies have been similarly resistant. The companies regularly ignore government orders to upgrade coal-burning electricity plants, according to ministry data. And as with the oil companies, the power companies exert an outsize influence over environmental policy debates.

The report estimated that the number of passenger cars in China was on track to hit 400 million by 2030, up from 90 million now.

For the most part, Chinese automakers have supported upgrading cars with cleaner technology, which makes them more marketable worldwide, environmental advocates say. But better technology cannot operate properly without high-quality fuel

SC15 21/03/2013 22:22

How you can see in text above, the topic sentence is in the first paragraph that give you idea of the matter. Then the text give an argument for " officials led by Wen Jiabao, then the prime minister, put forward strict new fuel standards that the oil companies had blocked for years." After this the connective " But" expresses a against idea. So "The companies regularly ignore government orders to upgrade coal-burning electricity plants, according to ministry data. " is an against argument . Scientific data and other information are added and it gives credibility to text. In the last paragraph it points to solution.

I identified the following connectives:

but- contrast

especially- emphasis

according - Agreement

And as with the - cause

And - Addition

then - sequence

SC5 24/03/2013 15:31

Hi SC15,

Your comment is very clear, thank you for help me to understand this class better.

See you.

SC3 24/03/2013 23:53

Very good SC15! Excellent participation. I agree with you and I think that "For the most part" is also a connective of conclusion. Hugs!

SC13 01/04/2013 00:29

Hi Teacher and classmates !

A literature review can be just a simple summary of the sources, but it usually has an organizational pattern and combines both summary and synthesis. A summary is a recap of the important information of the source, but a synthesis is a re-organization, or a reshuffling, of that information. It might give a new interpretation of old material or combine new with old interpretations. Or it might trace the intellectual progression of the field, including big discussions.

SC17 04/04/2013 18:10

Hi SC13, reading your comment I remembered when I studied Portuguese in school and the teachers asked me to make a synthesis of the text and I always stayed confusing about the differences between review and synthesis, but with the practice the two kinds of text I started to like more of the synthesis because I had more freedom to write with my own words but without including my opinion.

Hugs.

SC14 04/04/2013 23:48

Hi SC17,

The differences between these two modes of writing submitted by you are very important, as this is a recurring question and understanding the difference between them will help us write texts increasingly well structured.

See you.

SC3 05/04/2013 00:42

Hello girls! According to what I understood with the class at Solar, in a review of literature can present both summary and synthesis, and the summary gives an overview of the work according to the sources, while the synthesis is a summary of the summary. Did I understand correctly?

SC15 05/04/2013 01:21

Hi SC17! I think that in synthesis the author has more freedom to write, because the vision can have a new

reading, can be added modified and recreated. But in review he is holding an overview of the subject. About children undoubting they have yes for everything and they don't limit themselves like adults.They make good synthesis!

A hug

SC11 06/04/2013 16:49

Hi,SC13,there are different kinds of reviews, but they all basically present an inspection, examination, evaluation or report with a critical view on an issue. There can be review articles which are common in scientific journal and they give a view of an issue being discussed or investigated and situate the research, people involved, advances, points to be discussed, next steps, etc. We often find book or movie reviews in newspapers and magazines and they inform us of the plot, author (or director or cast performance), the artistic style or intentions of the writer, as well as a critical analyses with the reviewer's judgment. Reviews can also be written for plays, musicals, art exhibits, ballets, concerts, etc.

Forum – Aula 02 – thread 4 – 4 messages

SC5 02/04/2013 23:43

Hello everybody!

A review consists of evaluative commentary on the work by someone who has read it. The review is posted with the goal of helping the reader decide whether or not to read or listen or see the work or use it as a text or reference.The writer searches for everything relevant to the topic,review articles are good places to get a basic idea about a topic.

SC14 03/04/2013 01:59

Hi SC5,

Congrats, you gave a good explanation.

See you.

SC2 05/04/2013 22:17

hello SC5!

Through the review we can make a positive or negative review of something we read or we evaluated.

SC5 05/04/2013 23:00

Hi SC2!

That is right. This review is going to make the reader decide whether or not to read a book.

A hug!

Forum – Aula 02 – thread 5 – 4 messages

SC12 03/04/2013 00:11

Hi everyone! First of all, I'd like to say that a review is one of my favorite kind of writing because the writer's point of view is demanding. Although it is demanding, it cannot be strongly expressed. I also like the idea to somehow influence the reader. It doesn't matter if we agree or disagree, but sharing points of view is something rewarding.

Hugs.

SC14 03/04/2013 01:56

Hi SC12,

I agree with you sharing the points of view is really rewarding.

A hug.

SC17 04/04/2013 18:03

Hi SC12 and SC14 I agree with you too, because it is through the review that we have interest for books and films and many other things. I love read and the review of books help me so much when I stay in doubt about the topic of the book.

Hugs.

SC1 05/04/2013 21:43

Ok, SC12. I also like a review for the possibility of to talk of the many things or subjects and expressing our own point of view!

Forum – Aula 02 – thread 8 – 5 messages

SC6 04/04/2013 23:00

I like reviews because, they give us a sligth glimpse what about we will read or see. Usually reviews are write by people whos like of a book, movie, TV Show, the thing I like the most about reviews is they can convince you or not to watch or reading something, theres always a little explanation about the subject and after the personal opinion about it.

SC14 04/04/2013 23:57

Hi SC6,

I like reviews' books or videos because them can help us to decide if we are to watch a film or read a book.

I See you.

SC6 05/04/2013 12:54

You're right SC14. this is the most interesting thing about reviews;

TA 06/04/2013 08:30

yes, the social role of a review is that it can convince the reader... you mentioned two characteristics of a movie review... the explanation about the subject and also the author's personal opinion... but beyond this, what are the other characteristics a movie review author must care about? What about punctuation, is it important here? For example, it's really common to see the use of brackets in a film review... what are they used for?

SC6 06/04/2013 22:10

I think don't give any spoiler is something very important also. To give emphasis in some point in text, or explanations like the name of actors, or they other works in cinema, TV shows or something like that. Punctuation is always important, cause they show the dedication of the author while he was writing.

Forum – Aula 02 – thread 12 – 5 messages

SC4 07/04/2013 00:52

The review of a movie is mainly the opinion of the author about it as we read in class 2. I think that a good review must have the following steps:

- 1) Tell whether you liked the movie or not.
- 2) Then break down the parts of the movie that were good and not-so-good.
- 3) Sum it up by stating why someone should watch or not watch the movie.

SC15 07/04/2013 14:54

Hello SC4, It should be done impersonally and clear. We also need to give information about the movie. But for a good review the

end must be a secret. This arouses interest in spectator!

SC18 07/04/2013 18:04

Hello SC4 and SC15,

It is important to remember that there is also film critics who work for magazines, newspapers and even websites, such as Rotten Tomatoes and Metacritic, seek to improve the usefulness of film reviews by compiling them and assigning a score to each in order to gauge the general reception of the film.

Hug!

SC4 07/04/2013 18:54

The word 'impersonally' sounds too strong in this context. The review brings the opinion of a person who cannot be the owner of the truth. Maybe my impression of a book or a movie is completely different from a reviewer (and more logical). For example, some years ago I read a review about the movie Australia in which the reviewer told that it wasn't a good movie and I bought this idea and didn't watch the film. Years later, when this film was on TV, I watched and thought it was a wonderful movie! Sometimes, different people have different impressions of the same thing.

SC3 07/04/2013 22:22

I agree with you SC4. There are a variety of viewpoints on all works. Another example is the book *Fifty Shades of Gray* by Christian Grey, that is a best-seller among a young public, but the critical points that work as vulgar and tiresome. Therefore there should be reviews that recommend reading this book, and there should be others that do not recommend.

Forum – Aula 03 – thread 1 – 8 messages

SC19 12/04/2013 21:34

Hi guys!

About question: How are paragraphs organized in different text genre?

For example in an essay, as book review, each paragraph must bring a topic about the main idea as a whole. The description of the plot should be written in present tenses. A review must be organized into paragraphs (4 or more) and each paragraph should serve the purpose of analyzing one aspect of the book. The paragraphs should consist of more than one sentence. When forming the conclusion of a review, include your recommendation or viewpoint.

Each paragraph must contain one topic sentence, and other sentences with details about the topic of the paragraph. Also, is very important the use of logical connectors.

TC 13/04/2013 06:59

Hi, SC19!

So you mean that paragraphs have a different organization, don't you? You've given us very good examples! Taking your own words about the importance of using logical connectors, could you tell us the way we organizing details within a paragraph? I mean, is there any method to write down our ideas and organizing things when we're writing a paragraph?

=)

SC19 14/04/2013 17:07

Hi Teacher!

It is important to know how to write a paragraph. There are certain rules you should follow in order to write a paragraph and to know how to write it.
Your first sentence should be a topic sentence and should contain the topic and an opinion on the topic. It should strictly not contain any supporting ideas which must feature in the next sentence.
You should write at least three sentences supporting your ideas, with facts, reasons, examples, statistics, comparison, or an anecdote. Last, you should have a concluding sentence which reasserts your opinion, but does not have the same wording.

SC5 15/04/2013 00:29

Exactly SC19,

In the fourth semester we saw the rules:

Paragraph 1

Summary of the event – time, place, people involved

Paragraph 2 – 3- 4

Description of the main events and people involved –give detailed

facts

Final Paragraph

Comments, reference to future developments.

See you.

TA 15/04/2013 21:42

And what do you mean by this? could you try to explain these rules using your own words, please?

SC5 16/04/2013 15:04

Hi,

Of course, the rules explain that in the first

paragraph there are a summary of the event, in this we identify the time that event happens, the place and more important point the people involved.

In the second, third, four paragraph we can see a description of the main events and people involved with details of facts.

In the final paragraph we can have comments, reference to future developments.

It's that

TC 15/04/2013 21:39

ok... you mentined comparason, examples... what about emphasis... how should a writer deal with it when he or she is writing?

SC19 19/04/2013 21:18

Hi Teacher!

About emphasis it's a way used by writer to reinforce an idea. In general, the writer use emphasis in the principle of the paragraph composition in which the important ideas are made to stan. He also can use a repetition of an idea to give it prominence.

Forum – Aula 03 – thread 2 – 7 messages

T
C 13/04/2013 06:41

Dear all,

Welcome to our third forum! At this time, we should talk about the paragraph itself. After reading our class material and even other infromation source, we are supposed to anwser the following question: how are paragraphs organized in different genres? Do they have the same organization in all text genres?

=>

SC14 15/04/2013 00:09

Hi everyone,

Here are some important informations about paragraphs.

- Paragraphs usually begin with a topic sentence. The topic sentence tells the reader the main idea of the paragraph. It doesn't have to

come first. And it might not even be stated explicitly in the paragraph. But all the sentences in the paragraph should relate to one main idea. Do your reader a favor and make it clear what your main idea is—this will avoid misunderstandings.

- Coherent paragraphs flow from sentence to sentence. This means that the sentences are linked to each other logically. You might organize the sentences in a paragraph according to chronological or sequential order, by cause and effect, by comparison and contrast, in order of degree, or in spatial order.
- Good paragraphs include details that support the main idea. Supporting details include anecdotes, examples, facts, opinions, quotations, and/or statistics that back up the paragraph's main idea.

See you a good explanation about paragraph.

The paragraph begins with a topic sentence.

I am the kind of person who gets things done—correctly, professionally, on time, on budget. My supervisors trust important projects and tasks in my hands, and coworkers often seek my advice on handling situations at work. Clients with whom I work outside my office say that my expectations and the materials I send them are very clear, organized, and thorough. I have the reputation at work as someone who works tirelessly to solve problems, always follows through, and rarely takes no for an answer without a valid explanation. I am analytical, focused, organized, dependable, responsible, and determined to do a good job. Overall, I am a very competent person.

comparison and contrast, in order or degree, or in sequential order.

- Good paragraphs include details that support the main idea. Supporting details include anecdotal opinions, quotations, and/or statistics that back up the paragraph's main idea.

See you a good explanation about paragraph.

The paragraph begins with a topic sentence.

I am the kind of person who gets things done—correctly, professionally, on time, on budget. My supervisors trust important projects and tasks in my hands, and coworkers often seek my advice on handling situations at work. Clients with whom I work outside my office say that my expectations and the materials I send them are very clear, organized, and thorough. I have the reputation at work as someone who works tirelessly to solve problems, always follows through, and rarely takes no for an answer without a valid explanation. I am analytical, focused, organized, dependable, responsible, and determined to do a good job. Overall, I am a very competent person.

The paragraph flows from sentence to sentence. He systematically describes the interactions of each group of people he interacts at work—supervisors, coworkers, clients.

The paragraph includes details that support the main idea.

edina
Tutor

15/04/2013 21:44

ok... what do you understand by this? Could you try to use your own stuff, please?

ONETE

T
C 15/04/2013 21:44

ok... what do you understand by this? Could you try to use your own words to explain all this stuff, please?

SC
14 16/04/2013 14:41

Hello everybody

Despite considering the information posted on the forum very clear, I can say that every text consists of paragraphs and that every paragraph contains a topic sentence and that the remaining paragraphs function is to support the main idea of the paragraph.

When I showed this example for me was clear that no is my. The example was extracted of Better writing right now : using words to your advantage / by Francine Galco.—1st ed. p. cm.
For me this author expressed very well the paragraphs functions. I just wanted to share with my colleagues, but if they want I have many support material that I receive of teacher Isabella Damasceno.

See you.

T
C 20/04/2013 08:44

Dear SC14,

This is what we do when we're dealing with the academic discourse... so many times we refer to someone's words... most of the times we mention what a certain author says because we're reading all the time... and the idea of sharing this information with your partners is really appreciated by me! However, we mention the author, but we also comment what he or she has said, as you did now! Good!

Let me comment what you just said... "every paragraph contains a topic sentence"... what else can a reader find in a paragraph?

SC
14 20/04/2013 15:57

Hi everybody,

Beyond the topic sentence, a reader can find in a paragraph other sentences with details about the topic of the paragraph. It's important that all details are relevant and support the topic of the paragraph, if the details are irrelevant for understanding can make the text confusing.

SC
12 16/04/2013 23:46

I think your thoughts along the paragraph should not be left without reasons. You must provide the reader with supportive thoughts in order to prove your topic sentence.

Hugs.

Forum – Aula 03 – thread 3 – 6 messages

SC16 16/04/2013 14:20

Hi, my friends

Argumentative letter

I will just comment about the organization of paragraphs this textual genre.

The initial paragraph should firstly contain the reason for the letter, after this, your viewpoint about a problem and a and how you want the issue rectified. The sentences needs being concise.

Start the second paragraph listing some objections that reader may have against to your position and rebut them. Writing sentences to try convince him about your viewpoint. Give exemples, proves and evidences to show that your judgment can be trusted.

In the final paragraph expose the conclusion reaffirming your position. It is important that phrases tries to establish a friendly relationship with the reader. Include a few logical reasons for maintaining your position and showing that your way of solving the matter is reasonable and effective.

SC5 16/04/2013 15:12

Hi friend,

Your comment was very relevant because showed us as write a good Argumentative letter, what it is necessary in this kind of writing.

See you soon.

SC14 16/04/2013 15:38

Dear SC16,

Congrats for your good comment. You chose Argumentative letter, but there are seven different paragraph style to use in writing, each with their own purpose and message.

Types: Narration Paragraph, Definition Paragraph, Compare and Contrast, Classification Paragraph, Explanation Paragraph, Description Paragraph and Exposition.

See you.

SC3 18/04/2013 22:55

Very good SC16! I just would like to remind that in conclusion, we must be careful not to add any new idea. It should be a summary that summarizes the ideas presented in the previous paragraphs. Hugs!

TC 20/04/2013 08:29

Hi, SC16!

I have no words to add to your explanation because it's just wonderful! But let me know something: have you ever written an argumentative letter? In which situation should we use this kind of genre?

SC16 21/04/2013 19:55

Hi teacher

When working in a team is always necessary to keep a dialogue with members. In my job I never need to use a letter argumentative because people with whom I work are close to me, but I always need good arguments to perform my activities.

Forum – Aula 03 – thread 4 – 9 messages

SC12 16/04/2013 23:42

First of all, your paragraph must have a topic sentence. The topic sentence will be the support given to the following sentences which are your supportive ideas to explain the topic sentence. I mean, the topic sentence will be the core that is going to be used to state your ideas.

Hugs.

TC 20/04/2013 08:13

Hi, my partner!!!!

yes, the topic sentence is too important! You really right saying that it will be state your ideas... but I still have a question: the fact of a topic sentence being the point from which you'll state thing... does it mean that it be at the paragraph beginning? Comment you answer, please

=)

SC12 20/04/2013 18:03

Not really, TC. It may come at any part of the paragraph. It is often used at the right beginning, but the topic sentence is also welcome at the end of it. I particularly feel more comfortable to use the topic sentence at the beginning of the paragraph because my ideas flow better when I have already stated the core of my paragraph.

Hugs.

SC4 20/04/2013 18:07

Forgive my intromission but, the topic sentence not necessarily must be at the beginning of the paragraph. It can comes in any part of it. As you said, it's easier to discover it when it comes at the beginning.

SC19 20/04/2013 19:09

Hi guys!

I also agree with you about the topic sentence in the beginning of the paragraph. It's more easier to finish the paragraph when you have this information.

SC15 20/04/2013 12:35

Hello SC12! It is interesting to refer the main idea of the paragraph in his conclusion.

SC12 20/04/2013 18:08

Yeah, SC15. Unfortunately, I am not very good at using the main idea or topic sentence of my paragraph at the end of it. I've been practising, but I do really need a lot.

Hugs.

SC15 21/04/2013 17:05

Hello SC12! The connective help us this task. I usually use:

As I said before

As explained

Thus

Accordingly

A hug!

SC10 21/04/2013 22:46

SC12, not wanting to show, but I am very good at using the main idea. The secret is to practice without giving up. You are going the right way.

Forum – Aula 03 – thread 5 – 14 messages

SC3 18/04/2013 23:48

Hello everybody! One thing that helps to produce a good composition, is the richness of details. Each paragraph should support the idea presented in the topic sentence and should follow some efficient methods.

They are:

Comparison / contrast to show the similarities and differences or one of them. Example: Brazil has many riches, but are not exploited adequately.

Example to support an argument that shows by the existence or the experience that what you are writing is real and / or possible. For example, Brazil has great natural wealth and most of them is the Amazon forest.

Emphasis to give an order of importance of the events, sometimes highlighting some important point to reinforce the idea.

And finally chronological order to arrange the events in the proper order in which they happened ie, we should not do flash back or mention events outside the order in which they occurred.

SC14 20/04/2013 01:41

Dear SC3,

Congrats for your comment. Each kind of method that you presented here is very relevant. It is important to avoid the use of flash back because sometimes this kind of feature makes understanding the text confusing. Therefore it is better to use the chronological order.

A hug

TC 20/04/2013 08:03

Hi, SC14!

I know that when you say the flashback should be avoided, you mean except for literature, don't you? Yes, I know it! Very good! But talking about the methods you mention... how can I reach the affect such as contrast, for example? Should I use any specila kind of word? And what about emphasis, how can I do it in a text? ? Sould I use a special structure or something else?

SC14 20/04/2013 15:23

Sure TC,

Flashbacks is a recurring feature in the literature and in this case especially helpful in texts of suspense in which the author starts in reverse order to get the reader to make predictions of what happened.

To express many different characteristics we can use different kinds of connectors. See the mainly connectors

used in each kind of paragraph.

CAUSE / REASON EFFECT CONTRAST /
ADDITION OTHERS EMPHASIS / FOCUS

even / in fact / indeed

CONDITION

otherwise / if not / or else if / unless

CAUSE

OUTCOME ADDITION PURPOSE

(be)

caused consequently / and in order to
by

(be) the as a result / as moreover so that
result of a consequence

results results in furthermore
from

since therefore / so in addition /
in addition to

because OUTCOME – CONTRAST TRANSITION

because CONTRARY however the main / first
of yet / even so the
reason is

on though /
account although / even but / while / another / a third/
of though whereas a fourth cause

due to regardless of in contrast / in for all these
the fact contrast to reasons

as still / but still on the
contrary

Each connector is important because it help us write better,
to understand the idea that is expresses.

For more information access <http://www.grammar-quizzes.com/8-10.html>

SC6 21/04/2013 18:57

Thanks SC14, that helps me a lot, to understand
how writes a good paragraph. I dont know how to

use connectors very well and that helps me.

SC3 20/04/2013 10:56

Thanks SC14! We know that there are some famous works with this feature flash back and I confess that to me is a bit confusing to understand, however, this kind of composition is a work of art and is peculiar to the more extensive works.

TC 20/04/2013 07:54

Hi, SC3!

You're right when you say that details is something that helps the writer, and also the reader , to deal with a composition. However, don't you think that too many details can be boring? Whta's the relation between the richness of detals and the genre? For example, suppose I'm selling my house, and write a newspaper ads... in this case, should I use many details in my text? What if I invited some firnds to have a barbecue in my house, should I use the same "richness of details" to describe my house? What do you think?

=)

SC3 20/04/2013 10:36

Hello teacher! In fact, the richness of details should change according to the genre, because as you well exemplified in an ad selling of a house the richness of details is in simplicity, it must be direct and objective, whereas, for instruction my friends to arrive at my house it should have as much details as possible to facilitate its location.

SC15 20/04/2013 12:57

Hi SC3! But in a poetry There isn't interest of inform. It isn't necessary objectivity and clarity of information because the goal is to cause pleasure to the reader. Sometimes the author spends a lot of time describing a landscape or a facial expression. The way of writing depends on the purpose of the text and to whom it is being written.

SC3 21/04/2013 23:12

Exactly SC15. This is reason because the form of writing and the details change according to genre.

SC15 20/04/2013 12:29

Hello SC3! A paragraph well organized give to the reader tha main idea. Good job Beny, including it's important to say that a paragraph needs has idea of introduction development and conclusion that idea. We shouldn'd give a new idea in and.

SC7 21/04/2013 22:51

And adding... a detail usually exists to support or explain a main idea.

SC1 20/04/2013 20:47

Hello SC3!

You are right about the richness of details. It's very important and necessary for the production of a good paragraph. About methods of organization paragraph, it's important to know about them to make a good text.

SC3 21/04/2013 23:21

Hello dear friends SC15, SC7 and SC1. Organization is very important to clarity and clarity is very important to understanding.

Forum – Aula 03 – thread 6 – 6 messages

SC4 20/04/2013 13:03

Each paragraph of a text must bring a different topic about the main idea about we are reading or writing. This forms the text. I have to mention about the topic sentence. The idea of the paragraph is contained in the topic sentence, which is usually, but not always, the first sentence of it. The function of the topic sentence is to state or summarize the main idea of the paragraph.

We can write or read different genres. These writings or reading can have different purposes and different audiences, and so they require different text structures. Obviously, beginnings and endings help link the text into a coherent whole.

The beginning can help to get the reader “hooked” in the story or if you are the reader, you might get “hooked” in the reading because of it.

The organization of the middle of a piece of writing depends on the genre. Researchers have identified five basic organizational structures: **sequence, description, cause and effect, compare and contrast, and problem and solution.**

In the ending, we should have a “wrap up” of the action in the stories, resolving the conflict and tying up loose ends in a way that will leave their audience satisfied. There is a struggle with writing strong endings, often relying on the weak “I had a lot of fun” summation or the classic “It was just a dream” ending to rescue them from their stories. Personally, I must add as a “shakesporean”, I prefer more real endings as for instance, Tristan and Isolde or Romeo and Juliet.

SC14 20/04/2013 15:15

Hi SC4,

Excellent explanation! You managed to put into words the role of the

paragraph and how it should be structured.

A hug.

SC18 21/04/2013 00:32

Hi SC4,

good comment! About the end of the stories, in general, are at the discretion of the case stories escritor. In own entertainment, for example, the end can be happy and full of surprises.

Hug.

SC6 21/04/2013 19:12

Indded a very good explanation. Because, I dont know how write in english very weell I alawys confusing everything and that help me.






And about keep the reader hooked up in the story, for me is a little difcult because, I dont how to keep a sraight line wheil Im writing

SC1
0 21/04/2013 22:54

I agree with you. I have good ideas, but it confuses me a lot in the structure of written.

SC7 21/04/2013 22:25

Text Structure Signal Questions & Signal Words

Cause and Effect	Compare and Contrast	Sequence	Problem and Solution	Description
				
Cause is why something happened. Effect is what happened. (Sometimes the effect is listed first.)	Shows how two or more things are alike and/or how they are different.	Describes items or events in order or tells the steps to follow to do something or make something.	Tells about a problem (and sometimes says why there is a problem) then gives one or more possible solutions.	A topic, idea, person place, or thing is described by listing its features, characteristics, or examples.
Signal Questions				
What happened? Why did it happen? What caused it to happen?	What things are being compared? In what ways are they alike? In what ways are they different?	What items, events, or steps are listed? Do they have to happen in this order? Do they always happen in this order?	What is the problem? Why is this a problem? Is anything being done to try to solve the problem? What can be done to solve the problem?	What specific topic, person, idea, or thing is being described? How is it being described (what does it look like how does it work, what does it do, etc.)? What is important to remember about it?
Signal Words				
So Because Since Therefore If...then This led to Reason why As a result May be due to Effect of Consequently For this reason	Same as Similar Alike As well as Not only...but also Both Instead of Either...or On the other hand Different from As opposed to	First Second Next Then Before After Finally Following Not long after Now Soon	Question is... Dilemma is... The puzzle is... To solve this... One answer is... One reason for the problem is...	For instance Such as... To begin with An example To illustrate Characteristics *Look for the topic word (or a synonym or pronoun) to be repeated

Cause and Effect	Compare and Contrast	Sequence	Problem and Solution	Description
Cause is why something happened. Effect is what happened. (Sometimes the effect is listed first.)	Shows how two or more things are alike and/or how they are different.	Describes items or events in order or tells the steps to follow to do something or make something.	Tells about a problem (and sometimes says why there is a problem) then gives one or more possible solutions.	A topic, idea, person, place, or thing is described by listing its features, characteristics, or examples.
Signal Questions				
What happened? Why did it happen? What caused it to happen?	What things are being compared? In what ways are they alike? In what ways are they different?	What items, events, or steps are listed? Do they have to happen in this order? Do they always happen in this order?	What is the problem? Why is this a problem? Is anything being done to try to solve the problem? What can be done to solve the problem?	What specific topic, person, idea, or thing is being described? How is it being described (what does it look like, how does it work, who does it do, etc.)? Why is it important to remember about it?
Signal Words				
So Because Since Therefore If...then This led to Reason why As a result May be due to Effect of Consequently For this reason	Some as similar Alike As well as Not only...but also Both Instead of Either...or On the other hand Different from As opposed to	First Second Next Then Before After Finally Following Not long after Now Soon	Question is... Dilemma is... To solve this... One answer is... One reason for the problem is...	For instance Such as... To begin with An example To illustrate Characteristics *Look for the topic word (or a synonym or pronoun) to be repeated

Forum – Aula 04 – thread 1 – 5 messages

TC 27/04/2013 06:30

Dear All,

In this forum we'll talk about the magazine article. After reading about the subject (please, take a look at Writing Strategies page 7 to 13), we're going to answer a bunch of questions involving it. But now, we're supposed to start by the first one: what must writers take into consideration when they write? Let's talk a little bit on this point, ok?

=>

SC14 27/04/2013 14:34

Hi everybody,

When we write an article it is important to use an eye-catching title, and an introduction with impact. We also can conclude our piece with a reflective comment which reinforces our purpose for writing. When we write we are also trying to accomplish one or more of these goals:

- To inform
- To entertain
- To persuade

To do this we need to know: What is our audience. Take into consideration this audience's ages, backgrounds and educational level.

Think about how we can capture their attention. If, for example, we are going to speak to a group of second graders on career day, speak to their level of comprehension.

See you.

SC12 27/04/2013 23:03

That's it, SC11 and SC14. These questions must be answered: Why am I writing? Who am I writing to? I think if you focus on these, you definitely achieve your goals.

Hugs.

SC14 28/04/2013 00:22

Hi SC12,

Congrats, your comment includes everything.

SC6 03/05/2013 02:08

When we write we have to ;

- Give information about the issue.

- persuade the reader : That "this" or "that" are the best thing to do or to buy.

Forum – Aula 04 – thread 4 – 11 messages

SC19 29/04/2013 18:03

Hi guys!

When writers write a text, they go through some steps that make up the writing process. The first stage is prewriting. Writers consider the most important stage because it's the moment to decide a topic and to collect ideas. The second stage is writing a draft. In this step, the writer thinks about his audience and in his purpose of writing. After, he thinks about how to organize his ideas.

The third stage is revising. It's a continuous process. The writer revises and evaluates his text until he is satisfied.

Finally, the editing is the last step on the writing process. The writer checks the correctness of his writing: grammar, spelling, and punctuation, and to correct use of capitals, numbers, italics, and abbreviations.

So, they are ready to edit a final draft that contains suitable content, organization, development, and sentence structure.

SC3 29/04/2013 21:23

Hello SC19! Very interesting and complete your placement. In class 3, we learn about these strategies discursive composition. These same strategies we can use in magazine articles. I think also that the prewriting strategies such as brainstorming and outlining, help us to compose a better article, because with them we will organize better the ideas, that is through a good draft, thinking about what we write and for whom, the final objective will be more successful. Hugs!

SC15 30/04/2013 17:17

Hello SC3 and SC19. It is also important to know for who is directs the reading and to set the tone and style of the text.
Bye!

SC19 01/05/2013 14:16

Hi SC15!

You are right!

The audience and the purpose of writing is very important. We can't forget it.
We can think about it when writing a draft, the second step of the writing process.

SC3 01/05/2013 19:07

Hello SC15 and TSC19! I also think knowing the audience well and writing according to the tastes of this audience, is an excellent strategy. Hugs!

SC12 02/05/2013 23:32

That's it ,SC15,SC3 and SC19. The better you know who you are writing to, the better your message will be understood.

Hugs.

SC14 04/05/2013 19:17

Hello friends,

I completly agree with you, it is really important we know who are writing to.

SC5 04/05/2013 17:34

Hello SC15,

Very good information, because when we write we should know first the target audience to who we write, then we use writing focused to a particular audience.

A hug!

SC19 01/05/2013 13:57

Hi SC3!

I agree with you about brainstorming and outlining. Like as writers, I also think that the prewriting

strategies is the most important stage. But really the brainstorming and outlining is the most important step in prewriting strategies. If you use all these steps, you will get to do a good article.

SC3 01/05/2013 19:13

Hello SC19! It is true dear friend. I used these strategies in our last portfolio of the last class and I really liked, because they helped me develop better the composition. Hugs!

SC11 01/05/2013 16:27

Hi! Very interesting your commentary, but I think that thinking about the reader defines a lot of characteristics of your text. If everyone had this in mind, they would be better writers.

Forum – Aula 04 – thread 6 – 6 messages

SC3 03/05/2013 23:36

Hello classmates! About question number two and three I think is very important to review the first draft because we can find spelling errors, cohesion / coherence, structure and we can include or change some words or terms that may help in the clarity of the idea presented. This may help to improve the composition of the text for a better understanding. One thing that can help us is doing a checklist to verify any mistakes of grammar, spelling, and punctuation, and to correct use of capitals, numbers, italics, and abbreviations, etc.

TC 05/05/2013 11:32

In my opinion, revising a text is not an option... it's an obligation, don't you agree? It's a kind of "compulsory" thing... otherwise, we'll run the risk of offering our reader a bad impression of our job! We'll also contribute to have our text misunderstood. Can you imagine reading something from a writer who doesn't care about spelling, cohesion, and things like that? Probably, we'll not be interested in his or her writing any more, because we like quality.

You're right!

SC3 05/05/2013 18:28

Yes, I agree totally! If we do not correct our productions, maybe we will not get success in our ultimate goal. So, I also think that the review is really a obligation.

SC5 05/05/2013 21:08

Hi SC3,

Remember! The more the text is revised and corrected it gets better.

A hug

SC3 05/05/2013 23:23
Surely SC5! Hugs!

SC1 05/05/2013 23:56
Correct teacher, every time when I review my text I never think that is good enough!

Forum – Aula 04 – thread 7 – 4 messages

SC15 04/05/2013 12:40
Hello everybody!

To be suitable is also important to decide what kind of register we will do: formal or informal because there are some differences. In informal register we use simple sentences and we can make writing contraction. We also use active voice. Already in the formal register is upside down this.

SC3 04/05/2013 13:07
That's right SC15! In addition, when we choose the formal pattern we should not finalize sentences with prepositions. For example: *With whom is he talking?* and not: *who is he talking with?* Hugs!

SC12 04/05/2013 23:02
Yeah, SC15. If you misuse the register, you may even lose the track of your audience. In other words, you do not come across with the message you intend to pass. Besides that, your text may not be read.

Hugs.

TC 05/05/2013 11:16
the register is totally connected to the public of our text, isn't it? it stands, for example, the social distance between the writer and the reader. Let's suppose I'm writing to teenagers... if I want to achieve success in our communicative purpose, I probably should avoid a very formal register. On the other hand, if I'm talking to teachers in a Congress of Linguistics, my register will be formal. What's involved

here is the social function of the language. You're rith to call our attention to this stuff.

Forum – Aula 04 – thread 9 – 7 messages

SC5 04/05/2013 16:50

Hi friends,

1. What must writers take into consideration when they write?

The writer must consider what purpose of the writing. Choose the intended audience, so after decide the form of your text, which vocabulary to use, level of formality and others. He must make a brainstorming and after organize ideas.

2. What is the importance of revising the first draft?

Revising the first draft it's possible you rethink about what you wrote. By doing it, you'll be revising and improving your writing because you analyzes organization of the text, like paragraph, punctuation, organization ideas and use new words.

3. What activities do writers do when the edit their final drafts?

When edit their final drafts, the writer inserts words, sentences, and paragraphs; replaces repeated word by other, eliminates bad sentences and paragraphs.

4. What are some benefits of mixed peer response groups?

Mixes peer writing allows another person to have a different view of your text. Other person may identify things that you may have missed, solve problems, analyze clearness, etc. Not to mention that he/she will give you proof that your text is possible to be understood, give you tips on paragraph organization, choice of words and others.

5. What are some benefits of word processing?

The perfect combination of a typewriter, editor and printer are tools that changed the writer's process and product. This computer writing tool also has review grammar and spelling checkers. Using word processing all the writer's attitude when writing the draft, revising, editing is modified, and sometimes different steps in producing your text may happen many times because it is very easy to cut, add and replace information.

A hug!

SC14 04/05/2013 19:12

Dear SC5,

Good comment. Your post was very thorough and told exactly what is necessary for a writer to write a good text.

SC4 04/05/2013 22:56

Your explanation is a sum of the class. Very good! The audience, the revising, the ediction, the mixed peer and the word processing.

TC 05/05/2013 10:45

Dear SC5,

I have no comments about your answers! All of them are so good!! However, I'd like to encourage you to write them in a discursive way, I mean, it'd be ever better if you had tried to write a text involving them, can you understand? This is what we're supposed to do here, in the forum, and also it'll be requested from us: writing texts, write paragraphs, link ideas with the paragraph, can you see? You should try it next time, ok?

SC5 05/05/2013 20:44

The writer must consider what objective of the writing when they write. It's very important choose the intended audience. Because the form of your text, vocabulary, level of formality and others writing process depends on the selected public. The brainstorming is nonetheless important because is a form organize ideas.

In revising the first draft it's possible you rethink about what you wrote. By doing it, you'll be revising and improving your

writing because you analyzes organization of the text, like paragraph, punctuation, organization ideas and use new words. In final drafts, the writer inserts words, sentences, and paragraphs; replaces repeated word by others, eliminates bad sentences and paragraphs.

In the mixes peer writing allows another person to have a different view of your text because other person may identify things that we may have missed, solve problems, analyze clearness, etc. Not to mention that he/she will give you proof that your text is possible to be understood, give you tips on paragraph organization, choice of words and others.

The word processing is made with the combination of a typewriter, editor and printer. The computer is a tool has review grammar and spelling checkers. When using word processing all the writer's attitude when writing the draft, revising, editing is modified, and sometimes different steps in producing your text may happen many times because it is very easy to cut, add and replace information. In fact all tips and used of the tools changed the writer's process and product.

SC9 05/05/2013 22:22

really is very important to remember the choice of target audience it really helps select a discussion directed to the public.

SC18 05/05/2013 15:06

Hello guys and teacher,

3.What activities do writers do when the edit their final drafts?
They add,cut,replace and move material around until they are satisfied.

Hug.

Forum – Aula 04 – thread 12 – 5 messages

SC1 04/05/2013 23:22

Hello Mates!

1 - What must writers take into consideration when they write?

For who writing, what the purpose of writing, how to organize the ideas, and how to end your writing.

2 - What is the importance of revising the first draft?

The revision is important for evaluate and make improvements in your text.

3 - What activities do writers do when the edit their final drafts?

Add words necessary, eliminate words, replace new words what you have cut and change the sequence of paragraphs if the material is not presented in logical order or is repeated.

4 - What are some benefits of mixed peer response groups?

Sharing your write your interlocutor, may point problems out, advise, collaborate, announce, react and question your text in time of adding, correcting or modifying it before publishing.

5 - What are some benefits of word processing?

Word processing helps with quality and quantity, also how make longer texts benefited with the word processing revision tool.

TC 05/05/2013 10:07

You answer questions very well! What about writing a paragraph using these answers?

SC6 05/05/2013 10:11

These are very nice clues. But the most important to me is the 1st one. We need always take care for who we´re writing, and them (re) read our texts, just check to see if it have any mistake of writing. I mean, if you writing to children you dont use a teenager language, or adults contents. And give your text to someone read it and ask whats if have any mistake is always a good thing to do.

SC18 05/05/2013 14:54

Hello SC1,

My answer about 2nd question is similar ti its.

2.What is the Importance of revising the first draft?

It allows the writer to he assess your writing, removing from it what is not appropriate and becoming a better writing.

SC6 05/05/2013 23:52

I think the importance of the first draft is the author have a general idea about the issue hes gonna write about.

Forum – Aula 04 – thread 13 – 5 messages

SC3 04/05/2013 23:58

About working in mixed peer response groups I think this very interesting exchange of information and evaluations. Upon receiving a correction, we can improve our composition at the same time correcting we learn, because we are involved with the organization in relation to the rules of good editing. The word processing is a spectacular feature because it helps us to correct, revise and improve our writing in very short times. These new technologies through the computer has greatly facilitated the work of writers, teachers and students.

TC 05/05/2013 10:04

So you're talking about two different writing strategies... the first is the fact of mixing peer responses; as you mention, how interesting is when we can share our texts with others! we learn a lot by seeing what our partners add to what we've said before. We have tsuch experience here, when we deal with our buddies, don't we? It's a great opportunity to improve our texts, especially because our partners advise us, sometimes they point erros, grammar mistakes... whatever. The second point you talk about about is the use of a word processing tool... thaks God we have it! It really makes our job easier, since it help us revising, editing, etc.

=)

SC3 05/05/2013 18:22

Yes, we do, teacher! I have learned a lot from corrections of my buddy, because she makes me see what I had not realized. About word processing tool I am also very grateful for these valuable tools that help me very much. Hugs!

SC17 05/05/2013 18:15

Hi SC3 and TC!

I also find very interesting working in mixed peer response groups because sometimes other people have a different view of what we wrote that we don't realize and helps us to

observe and correct the text, or even add something that is important to write a good text.

Hug.

SC3 05/05/2013 23:34

It's true SC17! I also find it very interesting to work with buddies, especially in this modality of distance learning that we need a different point of view of a colleague to correct ourselves. It will also be useful in our training because we learn to identify areas that need to improve and this is one of the functions of a teacher. Hugs!

Forum – Aula 04 – thread 16 –4messages

SC11 05/05/2013 15:29

4. What are some benefits of mixed peer response groups?

Mixed peer writing allows another person to have a different view of our text. Another person may see things that you may have missed, spelling problems, analyze clearness, etc. Not to mention that he/she will give you proof that your text is possible to be understood, give you tips on paragraph organization, choice of words, etc. In short, this is the best way to have someone point problems and advise you, and you will be able to find if your text causes the desired.

5. What are some benefits of word processing?

It is the perfect combination of a typewriter, editor and printer. This computer writing tool also has grammar and spelling checkers, and they even suggest a better way for sentence order and detect subject verb disagreement. By using word processing all the writer's attitude when writing the draft, revising, editing is modified, and sometimes different steps in producing your text may happen quite at the same time because it is very easy to cut, add, replace.

SC18 05/05/2013 15:40

Hello SC11,

Good comments!

About the 4th question, my answer is similar to its.

4.What are some benefits of mixed peer response groups?
When developing a writing and give it to another person to read, this person will have a different view from ours, as a reader. This reader can show us where we left gaps, gaps unfilled during our writing and it will make us better see our text. This is what happens in many of our portfolios, when we send to our buddy do your review and add their comments and corrections due.

Hug.

SC15 05/05/2013 20:35

Hi SC11. I agree with you , so I think cool someone revise our text as well get a second opinion about the vocabulary, tone, and organization of the text itself.

SC7 05/05/2013 23:58

I always use peer groups in my classes. They are awesome to develop students' ideas.

Forum – Aula 04 – thread 18 – 4 messages

SC17 05/05/2013 17:20

Hi Everybody!

About the first question, there are some important points that must be considered by the writers as: thinking about what is interesting to the reader, to know the purpose of what is being written, to organize ideas in paragraphs and to think at the beginning and in the end of the article.

SC10 05/05/2013 18:36

I agree with you, SC17. It is really important to know a little bit about our readers when we write any text. What kind of people will read it, also to know about what these people already know about the contents that will be exposed in the writing. Another essential thing is to organize very well our ideas in the paragraphs, sentences well-connected. We have to think about our goals in each one, what we want cause in the readers, with them!

SC1 05/05/2013 23:53

I agree with you SC10 and I add the importance for who you are writing, what the purpose of writing, how to organize the ideas, and how to end your writing.

SC13 05/05/2013 23:59

< font face="arial, helvetica, sans-serif" size="3">Hi SC17!

I agree with you, the writer need to know to whom he will write, for so it is easier to link your ideas to make the text well structured and achieve its purpose.

Forum – Aula 04 – thread 20 – 9 messages

SC19 05/05/2013 18:41

Hy Guys!

The main benefit of mixed peer response groups is the opportunity that writer has to revise some mistakes in his text in time of correcting or modifying it before publishing.

About benefits of word processing, besides helping with quality and quantity, the word processing helps to produce an attractive and readable finished copy.

A hug!

SC10 05/05/2013 18:52

SC19, mixed peer response groups is a good idea because sometimes the writer didn't see some mistakes or didn't write a clarify sentence and another person can notice and helps to improve his text. Word processing helps the writers to spend less time writing his texts and revise them too. It is a great benefit, but we need to take care with this tool because not always it does all corrections that need.

SC5 05/05/2013 19:37

Hi girls,

When we write the writing can be clear to us, but the other can not understand what information we wanted to convey.

Therefore the benefit of mixed peer is that the other can show

us some stretch that is not clear.

A hug!

SC10 05/05/2013 21:06

Yes, SC5. I think that Mixed peer is a great way to have your work avaliated.

SC13 05/05/2013 21:54

Hi SC10 and SC19.!

Word processing also contributes to quality writing editing formatting text for the reader.

SC10 05/05/2013 22:09

Is true!

SC19 05/05/2013 22:36

Hi girls!

I completely agree with you about your ideas. Their are complementary.

Thank you for your comments.

SC13 05/05/2013 23:35

You're wellcome !

SC1 05/05/2013 23:49

Ok SC19! Do you feel on the skin what the other feels when he writes!

Forum – Aula 05 – thread 1 – 12 messages

TC 11/05/2013 06:41

Dear all,

This is our last forum... up to now, we've seen many different text genres... we've noticed their characteristics and discussed many of them. In this forum, we'll be presented to the report... have you ever talked about it? As it happens to other

genres, does a report have a special structure, I mean, like a generic format? What do you think? After reading the contents of our class, I know we're able to answer a bunch of questions about it... but let's just start by the one which define the genre: what is a report? Think about it and tell us something, please.

SC14 11/05/2013 14:03

Hello everybody,

A report is a document written with a specific reason, which tends to summarize and explain facts, often for the purpose of making suggestions and recommendations for actions. In this kind of documents the layout and organization are very important.

According to the Centre for Academic Success a report is a systematic, well-organised document which defines and analyses a subject or problem, and which may include:

- the record of a sequence of events
- interpretation of the significance of these events or facts
- evaluation of the facts or results of research presented
- discussion of the outcomes of a decision or course of action
- conclusions
- recommendations

Reports must always be:

- accurate
- concise
- clear
- well structured

A hug.

SC3 11/05/2013 22:50

Very good SC14! Your comments summarized simply and clearly how it should be a good report. I just remember that we should use linking words to present the positive and / or negative points, such as, however, although, despite, but, while, even though, etc. Hugs!

SC14 21/05/2013 23:45

Ok SC3,

Thanks for your suggestion. I know how important it is to use the linking words, so I am going to try use it more.

See you.

SC10 18/05/2013 23:31

It is important to put real data in the report. If you put your incomplete data report has no credibility.

SC5 22/05/2013 23:55

Hi SC14,

Reports are often used to show the result of a research, experiment, or investigation. There are a lot of fields where reports are used such as in education, government, business, science, and others. A report has an intention of tell a specific information for a particular audience.

A big hug!

SC3 11/05/2013 22:38

Hello teacher! Yes I have. I remember to have seen this subject at last semester (LING IV-B). The structure of a report is similar to other compositions that saw this discipline because we should make an introduction, but we must announce the purpose and content of our report, then the development should summarize each point, giving positive and negative aspects and must be 2 or 3 paragraphs. Finally, the final paragraph should have a general evaluation and a recommendation about the proposed theme.

SC15 21/05/2013 18:00

Good explanation SC3! In the report we use too impersonal tone and written clear. About recommendations and suggestions can be listed. To give positive and negative points makes the report has credibility and to be impersonal.

Bye, bye

SC18 22/05/2013 23:19

Hello guys,
is important to mention that the generic structure of a report, following two points: the general classification and description. The first speaks of a whole, broadly, enquando the second will describe something specific, giving more precise information about something in particular.

SC16 13/05/2013 15:10

Hi classmates

Report is a self-explanatory statement of facts relating to a specific subject and serves the purpose of providing information for decision making and follow up actions. It is a systematic presentations of ascertained facts about a specific event / subject. Report is a summary of findings and recommendations about a particular matter / problem. Report is for the guidance of higher authorities including company executives and directors. Report facilitates timely decisions and follow up measures.

SC12 14/05/2013 23:24

Before answering your question, I'd like to say that a report is not easy to be done. In my opinion, it is the most difficult genre to be produced. Technical requirements must be done previously in order to produce a remarkable report.

Hugs.

SC13 21/05/2013 03:21

It's true SC12, reports are Really very difficult to produce, because

the writer has to have an excellent vocabulary, learn how to put the right words at the right time. Words arranged in an incorrect order, for example, can confuse the reader and as a consequence, cause a misinterpretation about the writer.

Forum – Aula 05 – thread 5 – 4 messages

SC19 18/05/2013 23:18

Hi Class!

Report is a document that contains specific information and evidence presented, analysed and applied to a particular problem or issue.

SC11 20/05/2013 09:58

Hi,SC19

I have also found that reports can be different depending on where you work. We, as teachers, may be asked to write reports that differ from the ones written by someone who works in a sales department. Teachers may be asked to write a report on a class learning progress, and a sales manager, a report on how much has or hasn't been sold over a period.

SC1 22/05/2013 18:53

Hi SC11! A report can be used in different areas, but it will always be used to inform and give suggestions, I work at the police station and whenever have crime in my area, I have to make a report to my superior officer very different from a report used in a school for example, but the same reason, to inform!

SC13 21/05/2013 02:30

SC19, the main objective of a report is to provide information necessary for the study of a certain subject.

Forum – Aula 05 – thread 13 – 4 messages

SC13 21/05/2013 02:12

Hi everyone!

A report is a document that is written for a variety of purposes, it shows results that may be partial or total, and generally it is a research, in the sciences, social

sciences, engineering and business disciplines. Some examples: Research Report; Academic work; Business Report; Writing Science are types Report Writing, it also can be informational, interpretative and routine.

SC2 21/05/2013 22:44

a report makes life easier for many professionals in many fields.

SC17 22/05/2013 09:47

Hi SC13 and SC2!

In my researches, I find this information:

There are three kinds of reports.

1. Critical: describes and opines on how an activity was developed in order to make known.
2. Summary: It is less elaborate, referring to previous reports.
3. Formation: It is more or less detailed, presenting activities developed during a course.

In our studies a report is very important, and how you said a report is important in many work areas.

Hugs.

SC10 22/05/2013 22:16

I think the purpose of report is to tell some one or specific group of people about the facts that you have studied and give them summary of the fact and also the conclusion!

Forum – Aula 05 – thread 16 – 6 messages

SC6 21/05/2013 18:57

Hi mates !

So, Reports are usually made for work., to give informations about how the things are doing, whats was made or not. In particular areas, like experiments, projects.

Written reports are documents which present focused, salient content to a specific audience. Reports are often used to display the result of an experiment, investigation, or inquiry. The audience may be public or private, an individual or the public in general. Reports are used in

government, business, education, science, and other fields.

SC17 22/05/2013 09:37

Hey SC6!

You are right! A major objective of the report is to report with accurately and fairly how the experiment was conducted. The report also serves to organize data, information and results and transmit them correctly. We realized that the accuracy of a report is very important for the final result of the research.

A hug.

SC15 22/05/2013 13:58

Hi SC17! Finally it's important too the writer give their opinion based in the facts presented in report at the and. (Conclusion)

SC6 22/05/2013 16:18

Hi SC17, Hi SC15, How are you ?

You are right the conclusion is very important to give our general opinion about what we've written.

SC1 22/05/2013 18:34

Ok SC6, I work at the police station and whenever have crime in my area, I have to make a report to my superior officer.

SC19 22/05/2013 23:21

Hi SC1!

Like a teacher, I also have to make a report but the structure is very different and more easier.

ANEXO V - Dados das Entrevistas

Aracati 2013 – ENTREVISTA COM SA1 (MAIO 2015)

P: explica a pesquisa; você costuma participar de chat?

S: sim, agora sim, depende do tempo, né? às vezes o chat é marcado em comum acordo com os alunos e com o professor e às vezes assim, fica meio chato porque eu tenho um horário, eu ensino à noite, o colégio que eu ensino a noite, e a noite eu tenho aula... eu sou professor da rede estadual e do município aqui, e a noite pra mim é complicado porque mesmo que eu esteja fora de sala de aula, que eu possa estar respondendo, lá a gente não tem acesso a internet... lá não tem, né... então ficava meio difícil, então minhas faltas são por isso... mas eu já participei... sim, eu gosto...

P: o que você aprende no chat?

S: no chat eu acho que é assim, as dúvidas... fica mais real, né... porque a gente não tem contato tão grande como no presencial, então no chat a gente interage, né? você não tem medo de pronunciar palavras incorretas, né... por exemplo, você escreve... né... e... e mais um tira dúvidas, pra gente...

S: o chat é sempre com tutor... é sim... na verdade a gente expõe um tema, né... pra ficar mais organizado, né... e a gente vai expondo de acordo com o tema, um tema né... e a gente vai respondendo...

P: em termos de língua mesmo, inglês, você aprende inglês no chat?

S: não, não... no chat não... eu acho assim, a questão do inglês eu acho melhor no presencial, né... no presencial a gente vai expondo, a gente vai construindo... vai formando frases mais coerentes e tal... e eu acho que a gente aprende muito mais no presencial do que no chat.

P: mas e se tem alguma coisa errada no chat por exemplo, dá pra perceber, tem correção?

S: se tiver alguma coisa errada a gente vai apagando... daí volta... dá pra aprender um pouquinho.

P: o tutor te corrige no chat?

S: não, muito difícil.

P: como você percebe que tá errado?

S: porque assim, a gente põe a palavra aí vê que tem alguma coisa que não tá certa... quando a gente começa a aprender inglês, a gente começa aprender e nós mesmos vamos nos policiando... isso... a estruturação, o sujeito, né... depois que você vê assim alguma coisa que não tá...

P: você usa algum aplicativo para ajudar a bater papo no chat?

S: eu costumava usar o google tradutor, mas assim, de forma inversa, eu colocava inglês e via como ficava a estrutura em português (risos) ... não dá tempo no chat não, no fórum dá, mas assim logo no início... agora não porque a gente adquiriu um vocabulário mais extenso, né, você vai adquirindo vocabulário mais extenso, fica até mais prático, algumas palavras que você quer

expressar e você não consegue, né? e a gente fala assim, quando a gente não consegue exprimir alguma palavra a gente pode usar um outro termo que seja parecido e aí continuar o diálogo, manter o diálogo...

P: vocês conversam sobre a língua?

S: não... algum tema de aula... a maioria dos chats são os temas de aula.. nos fóruns também... eu prefiro no fórum... é como eu te falo, depende do assunto que tá sendo tratado, né, mas a questão de estruturação não... uso aplicativos... uso. Até mesmo o dicionário, às vezes você vai lá no dicionário... é dá mais tempo no fórum.

P: no fórum você interage mais com o tutor ou com os colegas?

S: Com os colegas.

P: e como é o feedback dos colegas?

S: é porque você tem uma opinião diferenciada, né... não é uma opinião tão... como é que eu posso te falar... o tutor quando ele vai conversar no fórum, ele já te dá uma opinião mais concreta, mais certa, e o colega não, ele tem uma opinião diferenciada, entendeu, e às vezes pode não ser a certa... mas aí você vai pensando, ah, será que isso tá certo, será que não tá... e a gente vai criando a discussão...

P: mostra dados dos fóruns. Você se lembra do tutor? Desse fórum?

S: eu lembro do tutor... lembro. (Lê uma parte de fórum) não... não lembro.

P: o que tipo de feedback os alunos estão dando aqui um pro outro?

S: eu acho que é mais um complemento, né... a gente tenta complementar a ideia do outro, né... porque é assim, existe um conceito, né, que é a ideia do argumento do outro e a gente vai tentando... a gente vai expondo... e a gente vai complementando a ideia do outro...

P: Alguém discorda no fórum?

S: às vezes sim. Na maioria das vezes só um complement discordando um pouco... é porque é praticamente assim, nos fóruns, quando é lançado um questionamento, a própria aula já traz uma resposta... então não tem como fugir... né... fica um pouco repetitivo. Muitas vezes fica, aí o tutor no caso, ele tem que trazer uma nova... um novo debate no fórum... e quando o tutor não faz isso o fórum para praticamente... fica na mesma coisa...

P: faz diferença abertura e endereçamento nas mensagens dos fóruns?

S: é comum, mas não faz muita diferença, a não ser que você esteja se dirigindo a uma única pessoa, mas no fórum são várias pessoas e você normalmente se dirige a todo mundo...

P: e a língua mesmo, você aprende no fórum?

S: de língua mesmo uma das coisas que eu achei assim que a UFC pecou muito né, porque como eu tinha te falado... nos tínhamos um curso de oralidade aos sábados, durou um ano e seis meses, era só nos sábados, nós tínhamos a Sâmia, depois da Sâmia veio o Emerson, e eu acho que não só eu mas a maioria dos alunos sente essa falta da interação, tanto da fala, como trabalhar a escrita... e no fórum e no chat não é suficiente, eu não acho...

P: e se o tutor corrigisse você nos fóruns o que você acharia?

S: Ah, já recebi já várias correções... bom é assim é engraçado, né, porque você... eu não tenho problema nenhum eu já recebi já mensagem do professor falando, ah pessoal preciso corrigir vocês e tal ... eu por mim eu não tenho problema nenhum de correção, né? até porque eu tenho que aceitar, né? a gente não pode permanecer no erro, mas eu... nunca tive problema de ser corrigido e ficar chateado por isso... eu acho que deve ser corrigido, eu acho que deve ser corrigido sim.

P: como deve ser feita essa correção?

S: eu acho que não, no fórum não, mas eu acho que em mensagem, receber por mensagem privada o trechinho e a correção, olha, você dizendo assim, olha isso aqui tá errado, como nos portfolios, né... vem as correções...

P: então para desenvolver a língua mesmo, como faz?

S: eu acho que a prática... eu acho que a prática é a melhor maneira de aprender... das oficinas. As práticas em chat, pro aprendizado do inglês não...

P: e a morfossintaxe?

S: Ah, a morfossintaxe muito... apesar de ser uma disciplina complexa, né? tinha um e dois... ela auxilia muito pra você aprender a coerência e coesão, palavras... pra você aprender a organizar as palavras, a morfossintaxe ajudou bastante... morfossintaxe foi uma das disciplinas que mais assim ajudou... tem umas que tem uma relevância boa, né, pro aprendizado da língua.

S: na morfossintaxe tinha correção de erros, tinha, o professor corrigia. Eu lembro que era a Keyla Frota, né, ótima, excelente, tanto é que eu me apaixonei por fonologia. Porque ela me orientou muito... e assim ela corrigia, né eu produzia no portfolio, e eu produzia uma palavra errada e ela não deu ponto, mas ela me explicou, olha só, olha só essa palavra é diferente... o som é diferente e... a estruturação da morfossintaxe também foi ela... e ela é excelente...

P: e ela corrigia vocês nos fóruns e nos chats também ou só no portfolio?

S: Não, só no portfolio... nos fóruns a gente conversava só sobre os temas que eram lançados... não me lembro muito não... mas na maioria das vezes era a estruturação das palavras, das ordens... alguma gramática, a gramática do inglês, mas não na escrita da gente... a gente tinha as aulas, e aí das aulas muitas vezes a gente passava no fórum, né, pra tirar dúvidas, né... a gente colava até trechos das aulas nos fóruns, a gente levava aquele trechinho pra tirar dúvidas do assunto, mas a correção era mesmo quando a gente enviava o portfolio e ela devolvia com a correção.

P: e as marcações, negrito, cores, emoticons?

S: (risos) deixa mais o fórum mais interativo... eu uso... eu gosto mais assim de deixar o texto em negrito, ou em itálico para modificar, eu uso eu uso... eu acho que fica mais atraente o fórum (risos). Eu acho que sim, porque mostra que a turma tem um grau de intimidade.

P: o que te leva a escolher um post para comentar?

S: eu acho que pela ideia que ele tá tendo, né? a explicação. Às vezes pode ser alguma ideia que você tem uma concepção diferente do colega e aí você... na verdade eu vou lendo, eu leio, né, e escolho alguma que tem uma ideia diferenciada, e eu vou lá e comento... alguma que eu possa complementar.

P: alguma relação pessoal com o colega?

S: na minha parte não, mas eu vejo que alguns colegas sim, um comenta o outro, ressalta o outro que tem uma intimidade melhor, mas acontece sim, mas eu não, eu comento de qualquer comentário...

P: e o tutor, como você acha que ele escolhe?

S: não sei te dizer assim direito, os comentários do tutor têm bastante, mas nem sempre uma postagem minha ele comenta, né? comenta a do colega mas não comenta a minha... né... aí... é mais ou menos isso, ele não olhou pra mim. Sim, sim eu me sinto ignorado sim... seria bom que comentasse de todo mundo, principalmente quando é a primeira, a primeira frase, né... o primeiro post... aí você comenta lá, e os colegas começam a comentar... eu acho que o tutor deveria comentar o primeiro post da gente pra ver se aquelas ideias que estão postadas batem com o que ele está passando na aula...

P: como é o feedback do tutor?

S: o tutor é assim... não, esse concordo, esse concordo fica muito evasivo... se a ideia não for uma ideia correta, se tiver pelas laterais, né, aí ele já tenta adequar... a algo correto...

P: o que te motiva a continuar participando do fórum?

S: o fórum ele é cobrado muito né, a nossa participação por causa de nota, então essa é a maior motivação.

P: sobre o Language Care, você se lembra? Por quê ninguém participou?

S: lembro, eu acho que justamente pela questão de ele ser livre né? porque é assim, na maioria das vezes, a gente não participa só de uma disciplina, eu já peguei seis a sete disciplinas no mesmo semestre e aí a gente tem a obrigação de participar e responder os fóruns de todas as sete, eu tava com sete... e aí quando você pega um fórum livre você vai priorizar aquele que vale nota...

P: você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre os fóruns e sobre os chats?

S: eu acho assim, a questão dos prazos dos fechamentos dos fóruns batem com o fechamento das aulas e dos portfolios e eu acho isso bom, eu acho que o controle melhorou um pouco. O chat é muito relativo pela questão de horário de dia de casar com todo mundo pra fazer o chat. Tem, ainda tem problema de internet ainda, assim, né, uma vez ou outra, né, muito raro... antes o solar dava muito trabalho... agora deu uma melhorada, agora é muito difícil assim você escutar alunos dizendo, ah o solar tá fora do ar... mas antes nós tivemos muito...

P: o que foi mais produtivo pra você no curso?

S: as disciplinas de oralidade e escrita... eram as disciplinas que eram assim, por mais que eu não tivesse um rendimento bom, mas eram as que mais focavam, porque é assim, o objetivo do

aluno de língua estrangeira é justamente isso, né... é querer ler e querer escrever e tal, né e eram as disciplinas que mais focavam... eu lembro que eu tive muita dificuldade com as disciplinas de literatura... foi nas disciplinas que eu tive mais dificuldade, tanto é que no início eu até pensei em desistir... aí eu reprovei em duas literaturas aí eu tive que refazer... mas as de oralidade, de escrita, de fonologia, de morfossintaxe foram boas...

P: por quê curso de letras na EaD?

S: Na verdade, logo no início eu fiz português, presencial, fiz letras português, só que assim meu objetivo, quando eu fiz a minha primeira inscrição era para inglês, mas não formou turma, e a reitoria da universidade que eu fiz, passou formou uma turma de português, e para ganhar o aluno, né, particular, ele deixou essa turma acontecer. Mas aí quando eu tava no terceiro semestre, a UFC veio pra cá e abriu vagas e eu prestei o vestibular e sem interesse nenhum... e eu fiquei entre os 30, tinha 30 vagas e eu consegui e vim. Eu já sou professor de inglês e quero continuar nessa área.

Aracati 2013 – ENTREVISTA COM SA2 (MAIO 2015)

P: explica a pesquisa. Você acha que você aprende no fórum e no chat?

S: a gente não teve muitos chats... né, mas os chats que nós tivemos foram interessantes porque os assuntos eram interessantes. A mas eu... uma coisa que tira totalmente minha vontade de participar de um chat ou de um fórum são as mesmices das conversas, sabe? Principalmente nas aulas de licenciatura em inglês que a turma repete muito, I agree... fala uma coisinha, duas, três, a gente nota que tá repetindo o que alguém já disse... aí tira totalmente a minha... a minha vontade de participar, né? tanto é que eu vejo qual é a minha responsabilidade nos fóruns e nos chats, eu tento fazer logo e praticamente não volto.

P: mas você participa dos chats?

S: quanto tem chat eu participo.

P: o que vocês conversam nos chats?

S: não, até agora todos os chats de 2009 pra cá, foram todos assuntos com relação ao conteúdo da aula. Nada com relação a outra coisa não.

P: você é satisfeito com o chat?

S: sou, porque eu consigo interagir, eu sou uma pessoa muito direta, sabe, por isso que eu acho que tem pessoas que não gostam muito de mim... (risos) porque eu não enrolo pra dizer o que eu quero não. Eu pergunto e sou muito direto. Eu quero resolver logo... pode até ser sinal de egoísmo, mas eu quero resolver logo o meu problema...

S: o que eu aprendo no chat? Eu tiro as minhas dúvidas, com relação as aulas com relação a conteúdo que eu não consigo entender...

P: você aprende língua inglesa no chat? O inglês mesmo?

S: não, não. O pouco do inglês que eu sei eu aprendi nos meus tempos de aluno no ensino fundamental e médio, eu me saia muito bem, minhas notas eram sempre altas...

P: mas você não percebe que seu inglês melhora com o chat?

S: mas houve somente uma vez que teve interação com o professor falando inglês, uma vez só de 2009 pra cá que eu participei.

P: E no fórum? Você aprende inglês no fórum?

S: sim, porque eu me saio bem melhor escrevendo, é porque eu escrevo muito em inglês... tanto é que às vezes eu estou escrevendo alguma coisa em português na sala de aula, porque eu sou professor há 3 anos, quando eu vou ver eu tenho misturado, coloco português coloco em inglês e os alunos que me chamam atenção porque eu nem... nem... presto muito atenção às vezes no que eu estou escrevendo... mas eu gosto muito da parte de escrita e de leitura... o fato de falar é uma coisa que eu tenho que trabalhar porque professor de inglês tem que falar inglês... não necessariamente muito fluente, mas ele tem que ser uma pessoa que dentro de sala de aula resolver aquele problema que o aluno traz, né, para o aluno se sentir seguro... e lá fora também, porque a sociedade vê que você é um professor de inglês, né? tanto é que tem gente na minha cidade que não acredita que eu sou professor de inglês... porque eu não falo com eles não... mas falo inglês, falo.

P: então você sente que você melhora seu inglês no fórum?

S: melhora... agora tem que levar em consideração que o fórum é só escrito, né... no fórum é só escrito, agora na parte do chat quando eu tenho oportunidade, sim, aí eu uso inglês, quando aparecia algumas cadeiras que o professor dava alguma opção, ah vocês querem em inglês ou em português, eu quero em inglês, porque assim para forçar a mente, forçar a vontade... aí eu forçava em inglês... mesmo que eu soubesse que tava errado, eu acho que na hora, que você tá tentando aprender o errar faz parte do aprendizado...

P: mas você percebia quando falava errado?

S: percebia, e quando o professor entendia que eu tinha errado, ele me explicava, e eu tenho uma facilidade de pegar as coisas da primeira vez, se você me explica uma coisa eu não esqueço mais nunca, porque eu tenho interesse... se ele me corrigia.

P: ele te corrigia?

S: corrigia.

P: no fórum, o professor te corrigia?

S: quando eu erro uma coisa de gramática o professor corrigia de vez em quando... corrigem, lá mesmo, e eu não me importava que os outros ficassem rindo não porque eu tava vendo que os outros também viam, eu não me importo com isso não...

P: mostra dados dos fóruns. Você lembra dessa disciplina? Desse tutor?

S: Deixa eu ver a cara do indivíduo, ah eu conheço! (lê) olha aqui, eu gostei de saber que isso tá aqui... legal... (lê) gostei... ele tinha um inglês muito esquisito, falava muito esquisito... mas como ele era o professor tutor a gente não falava nada, deixava pra lá... (lê) eu sou seu testemunho, eu posso usar um argumento com você na sua loja... ah entendi, porque nessa época ela trabalhava numa loja, e ela me fez, uma semana antes disso daqui ela me fez gastar 400 reais numa bolsa pra minha mulher... (risos).. ela disse que argumento... porque uma vendedora tem

que ter argumento mesmo! (lê)... mas mesmo assim eu estou deixando a educação.. isso não dá pra mim não...

P: cores, fontes, emoticons... você usa isso?

S: eu não costumo fazer isso não... não porque eu tenho pouco tempo pra fazer, tem pouco tempo pra você pensar, tem que ser imediato, veja o horário desse chat é meia noite, olha, nove e treze, nove e quatorze, todo mundo trabalha... logo no começo do curso, 2009 e 2010 eu estudava de madrugada... então tinha professor que quando chegava aqui no encontro presencial perguntava quem eu era, cara tu fica até três da manhã respondendo as coisas? Eu ficava até 3 da manhã respondendo perguntas, jogando perguntas, fazendo portfolio, sabe? Porque meu objetivo quando chegava uma lição nova era fazer a lição todinha e me livrar do portfolio... eu me livrando do portfolio, o fórum eu podia fazer durante a semana, mas o portfolio como tinha data... tinha muito medo de passar o tempo do portfolio... mas tinha muita coisa aqui que a gente notava que era muito copiar e colar... é porque tinha aluno aí que tinha começado com a gente e a gente vê aí no fórum que tinha um inglês perfeito! A gente olhava isso aqui e pensava, isso aqui não é de um aprendiz, não, isso aqui ele copiou e colou... por acaso isso aqui é copiado e colado.

P: você usa aplicativos para ajudar a participar do fórum ou do chat?

S: não, não... eu faço tudo de cabeça. Principalmente eu não uso o tradutor.

P: Você percebe erros nos posts dos colegas?

S: percebo mas não tenho coragem de corrigi-los. Eu deixo a coisa rolar... eu vejo os wrongs, e os mistakes, né, os wrongs eles resolvem e os mistakes com o tempo eles resolvem depois. No meu, eu percebo, e quando era fórum eu deixava rolar, chat chat, eu precisava de tempo que não tinha... é que nem a gente faz com facebook... a gente sabe que tá errado, vai falando vai falando, e depois... porque isso aqui não era a gente sabia que não era tão necessário ficar tão perfeito, era só um papo... agora quando o professor dizia sim, agora eu quero que vocês me mandem alguma coisa tal e tal, aí sim, eu pensava que agora eu tinha que ter cuidado mais elaborado com a gramática. Tinha professor que não tava nem aí, mas tinha professor que reclamava, olha gente eu vou olhar os erros de vocês... aí eles falavam com a gente, só que quando o professor falava com a gente ele falava em off, ele mandava um email pro nosso email particular, ou então do solar, e mostrava os erros, falava que era assim, que era assado.

P: não fazia correção aqui na frente de todo mundo?

S: não, pelo menos no meu caso, nunca aconteceu não. Quando eu percebia meu próprio erro se desse tempo eu corrigia, ou então repetia a mesma frase só que sem o erro pro professor notar que eu tava repetindo só que agora diferente...

P: o fórum te ajuda a aprender inglês?

S: se o professor exige que a gente use a língua, a língua que a gente tá tentando aprender, ajuda. Porque eu achava um erro quando o cara dava... era liberal demais, não, tanto faz em português ou inglês... claro a tendência da gente vai querer escrever em português porque é mais fácil.. porque a cabeça da gente sempre vai procurar o mais fácil, né? mas pra quem está aprendendo a segunda língua, tudo o que você puder fazer que você possa usar a língua é melhor... é melhor porque você vai emergindo..

P: você prefere interagir com o tutor, ou com os colegas ou tanto faz?

S: eu prefiro interagir com o tutor, não, com o tutor, porque é o tutor que normalmente joga a pergunta, e na pergunta ele eu normalmente já dou a resposta e faço a minha pergunta... primeiro eu resolvo meu problema com o tutor, e daí depois eu vejo com os outros alunos...

P: faz diferença atividade obrigatória ou livre?

S: se me interessar tanto faz, eu fiz essa daqui que eu estou fazendo com a senhora porque eu me interessei, porque a faculdade... interessante que as outras pessoas recebiam, essa que a gente terminou hoje, os colegas recebiam e eu não recebia, aí eu mandava um email pra lá, pra Fatinha, e perguntava Fatinha por que é que não veio pra mim? Aí veio de lá sabe como? Diga pro André que se não foi mandado pra ele é porque ele não precisa... aí tudo bem... só que na hora de me graduar disseram que eu preciso. Aí qual o problema que eu tenho, alguma coisa tá saindo errado lá que tá prejudicando a mim... porque eu já podia ter me graduado e já podia ter agora o salário igual do professor de graduado, porque hoje eu ganho bem menos que um professor graduado. Apesar de estar há 3 anos dentro da escola.

S: tanto é que nas atividades que eu podia escolher eu escolhi algumas que os outros não escolheram mas porque eu achava interessante.

P: aqui tinha um fórum livre chamado Language Care, você se lembra?

S: ah professora faz tempo, e eu não lembro nem quem sou eu quando eu chego em casa...

P: explica os objetivos do Language Care.

S: professora eu vou ser bem sincero, eu não lembro, pode ter acontecido, pode, mas também aconteceu de que os tutores marcaram e tutores não aparecerem, mesmo sendo fórum, eles marcaram mas não apareceram... o que aconteceu de a gente tá falando só entre a gente e a gente perguntar, cadê o tutor? E o tutor não diz nada... terminou acontecendo contigo isso... agora isso aqui eu realmente eu não lembro...

P: o que você acha dessa maneira de discutir a estrutura da língua?

S: é mas eu gostaria que fosse uma coisa mais audiovisual, não tanto só escrito... uma coisa mais de ouvido... poderia ser aberto pra todo mundo, e eu não ligo não eu não sou aluno particular da faculdade, todo mundo tem que interagir... com certeza alguém vai saber mais do que eu e com certeza eu vou saber mais do que alguém, então alguém que possa me ajudar e que eu possa ajudar alguém...

S: a gente nunca... os outros polos sim, mas aqui nunca teve um professor que veio aqui pra dar aula de speaking... não não, mas assim de uma vez, que foi corrigido foi, mas foi educadamente corrigido, aí faz toda diferença, mas teve um tutor na cadeira de fonologia que corrigia a gente.... eu acho que é muito antiético corrigir o colega, não sei como eles vão reagir, né,

P: como você escolhe o post que você quer comentar?

S: olha, tem que ser alguma coisa que eu não tenha muita certeza do que eu estou falando... né, porque, por exemplo, se você for colocar uma pergunta que eu tenho certeza que eu sei aquilo ali, eu nem vou comentar... aí tem que ser alguma dúvida, tem que ser alguma coisa que me desperte para um aprendizado novo... porque com relação a linguagem todo dia eu estudo, todo

dia eu estudo, todo dia eu estudo, daí chega um momento em que, não é que você fica saturado, mas que as coisas já são as mesmas, sabe quando você começa a ter contato com pessoas que sabem inglês, mas que não tá no teu nível, porque às vezes sabem mais alguma coisa, então os problemas que eu tenho você já superou aquilo então esse tipo de pergunta que eu já sei a resposta, não me interessa. Tem que ser coisas específicas que me motivem a estudar mais...

P: e a questão afetiva, de proximidade com o colega te motiva a interagir com ele?

S: não, é um interesse particular. Foi até um pouco egoísta, porque eu poderia até fazer um comentário qualquer com o intuito de ajudar o colega, né? mas com relação ao aprendizado, como isso tudo é muito medido, e é muito comedido, porque você tem tempo pra fazer tudo quando você tá dentro da EaD... não é que você não tenha tempo, a gente tem tempo marcado pra fazer tudo... e quem faz a EaD normalmente trabalha, não tem outra maneira de fazer uma faculdade... né? então eu tento otimizar meu tempo...

P: mostra um thread...

S: eu acho que a dela ficou melhor do que o meu (risos) eu também tinha uma certa inveja de alguém que postava uma coisa que tinha tudo a ver com o assunto... tá entendendo? Então eu não vou mentir não, eu queria passar por cima. Se eu vejo que alguém faz melhor do que eu faço eu vou atrás desse cara até eu conseguir... e é isso que me motiva, claro, eu não pisar eu não vou fazer nada a ele não, mas eu quero chegar até o nível que ele chegou...

P: o que você acha do feedback do tutor aqui?

S: eu acho que o tutor deve exigir mais, porque o negócio é o seguinte, eu vou jogar isso aqui pra eles, se eles resolverem eu vou jogar isso, se eles resolverem eu vou jogar isso... entendeu? E jogar desafios para o aluno... né? pra que seja mais motivacional, né? porque se ele jogar só uma coisa, eu vou achar que só existe aquilo, então eu vou parar... porque a nossa autonomia não é tão autônoma, eu dependo do tutor... quando eu estou em sala de aula eu digo pros meus alunos, gente vocês podem me corrigir, eu posso errar, eu posso pisar na bola aqui, por que que eu não posso pisar na bola? Só porque eu sou professor? Né? E eu já ensinei uma coisa errada de propósito pra eles, e eles não perceberam e depois eu fui dizer pra eles que aquilo estava errado, eu estava errado e eles estavam errados, então eu acho que isso é um desafio. Eu gosto desse tipo de desafio... Até mentir, não André, você tá errado, não é assim não... e eu vou falar, não é assim... eu vou, te provar que é assim por causa disso e disso e disso... como se fosse uma defesa de tese, né?

P: mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

S: eu acho que os chats foram muito poucos, professora... acho que poderia ter mais chats e balancear no tamanho dos fóruns... porque os chats, prestando ou não, porque a nossa internet caia demais, cara... demais a internet... e pelo chat eu posso treinar o meu speaking... no fórum eu não posso fazer isso... o chat falado mesmo, a web conferência... nem que eu não visse a cara do professor, poderia usar só o som mesmo... poderia usar o skype mesmo, em vez da web conferencia do solar, podia usar o skype que funciona até melhor... uma coisa mais cotidiana, agora por exemplo, um chat só durante uma cadeira de dois meses, é muito pouco... teria que ter mais chat...

P: obrigatórios ou voluntários?

S: eu acho que tudo que é voluntário é obrigatório dentro de um curso... tudo é importante... agora eu queria um pouco mais de flexibilidade com relação aos portfólios, as datas de portfólios são muito em cima um do outro, já aconteceu de uma cadeira de ter seis portfólios e de toda semana tá mandando um portfólio... pra gente que trabalha, né? Por exemplo, não sei se a senhora notou, eu fiquei tão desanimado no final desse curso que os meus dois primeiros portfólios foi nove, e depois foi 7,5, eu fiz de qualquer jeito. Eu fiz sem vontade nenhuma... é com tudo, essa formatura que não vem, essa falta de informação que ninguém me dá...

Aracati 2013 – ENTREVISTA COM SA4 (MAIO 2015)

P: explica a pesquisa – mostra os dados do chat. Você se lembra desse chat?

S: é uma data que se eu não me engano não deu certo e aí foi marcado para o dia 19. Ou ele estava aberto antes e eu ficava entrando na sala, até entrei no dia... no dia 19 tá certo... é verdade... (lê mais) ele (o tutor) fala comigo mas ele pede pra esperar para que outras pessoas cheguem para que comece o chat. Ele pede para esperar, né? Pra que nós esperemos por mais alguns minutos para que mais pessoas... eu creio que não me viu porque ele está perguntando se todo mundo está aqui... (risos) aparece as fotinhas das pessoas que estão online, funciona e dos que eu participei da certo... acontece isso de ficar entrando e saindo na sala... mas sempre tem como a gente ver lá, comigo nunca aconteceu de a pessoa não perceber se estava na sala ou não... a sincronização funciona...

P: nesses dez minutos iniciais você se lembra o que você estava fazendo?

S: eu estava esperando... como eu já falei com ele e ele passou todo esse tempo sem falar, então ele estava esperando outras pessoas chegarem para começar a discussão, mas eu sempre fico... enquanto não começa o chat eu sempre tenho outra coisa que eu fico fazendo... enquanto não começa o chat eu fico adiantando outras tarefas, mas depois que o professor entra e começa a discussão eu fico só focada no chat.

P: Ele pergunta se você está tendo dificuldade de fazer o relatório...

S: mas é porque eu sei que dependeria de mim fazer aquilo, então eu sei que até o final da disciplina eu ia conseguir... com dúvidas ou não nem que tivesse ajuda de um colega eu ia conseguir fazer... mas é a grande dificuldade que eu vejo da UFC, às vezes a gente passa a disciplina toda... enquanto a aula tá aberta antes da data da entrega do portfólio e a gente vai perguntando, perguntando, e o professor nem mensagem manda... nem nada... então a gente tem que se virar de qualquer forma para cumprir o prazo do portfólio, independente de ele ter um feedback ou não com a gente... a gente recorre aos amigos, à tutora Fatinha e resolve (risos)

P: é fácil tirar as dúvidas com o professor?

S: no chat sim...

P: ele demorou pra te responder aqui, né?

S: parece... internet... eu creio que problema de conexão, realmente... é porque eu não to conseguindo lembrar qual era o assunto do portfólio que a gente tinha que fazer... era o que eu mais tinha medo realmente era a prova (risos)... quando era um chat livre, como esse chat que era um chat tira dúvidas, você falava o que realmente você precisa de ajuda, é comum... mas quando é um chat que tem um tema pra ser discutido a aula toda é diferente, porque nesse caso

os alunos perguntam o professor ajuda tem mais interação, mas nesse caso é diferente, quando é só tira dúvidas eu fui falar do que realmente estava me atormentando... que era a prova... quanto aos portfolios dependia de entrevistas de outras pessoas, por isso que eu falei lá, né? Que eu ia conseguir até o final, mas o que me atormentava mesmo era a prova, né? Por isso que eu falei pra ele, como seria a prova.. E como não tinha mais o que continuar, por isso é que eu perguntei, né? Vai continuar... e como não tinha mais ninguém só tinha eu na turma né... então eu perguntei se encerraria por ali... quase uma hora né, conversando...

P: o que você achou da participação do tutor neste chat?

S: O Rodrigo... em relação a esse chat, eu creio que ele deixou a desejar, ele veio falar da parte das provas, mas mesmo assim sem informações ainda, pra passar pra prova, já que o chat era o último encontro que a gente teria antes da prova, era para ele ter passado como era um chat tira dúvidas, e ele deixou mais dúvida para ser respondida depois que era para ser sanada aqui neste chat... já no próprio começo que eu já tinha cumprimentado... ele já perguntou por outras pessoas e tal e tal, como se não tivesse ninguém ali, e eu estava ali, era como se eu estivesse ali, mas ele não estava me vendo... outro momento quando eu sugiro, por exemplo, vamos terminar o chat, e ele ok, tudo bem vamos terminar, depois eu... repasso outras informações e termina por ali mesmo... olha nesse mas, mas seus colegas não estão aqui, talvez se outros colegas estivessem aqui talvez ele teria continuado esse chat, mas como só estava ali eu e ele, e ele já tinha respondido o que eu perguntei, então não teria mais sentido continuar o chat, foi por isso que eu sugeri que a gente parasse por aqui...

P: o que você aprende no chat?

S: pra mim o chat é muito importante, com certeza, eu acho que a partir do momento que a gente começou a ter professores que obrigavam a gente a escrever só em inglês, a gente começou a perceber como era importante realmente pra essa... pra esse momento realmente do contato com a língua inglesa, né, porque quando a gente podia discutir em português, e a gente ainda não tem esse contato direto com a língua, então ali era uma oportunidade de ter contato com o idioma, né? Então pra mim o chat foi de fundamental importância...

P: e tem correção, você percebe, o professor corrige?

S: não tem correção, é focado mais no conteúdo, mas quanto a parte gramatical assim, dificilmente tem professores que corrigem erros... eu, talvez no momento não mas quando eu volto depois para ler a conversa eu consigo encontrar alguns erro, no momento é tão nervoso pra gente lê, pra participar e tal que a gente nem percebe se tá errado ou se não tá, a gente está concentrado em estar participando, mas muitas vezes, assim...

P: você costuma ler o chat depois, então?

S: eu leio o chat depois... eu leio até pra as provas eu vou pra discutir o tema, mesmo né, resumir algumas coisas eu gosto de sempre pegar isso depois...

S: entre o chat e o fórum, onde você percebe que aprende mais?

S: eu aprendo mais com o fórum, com certeza... o fórum, para mim ele é mais completo, ele tem um tema que você vai discutir, tem a opinião dos colegas, que você pode ficar debatendo e tal, o chat é mais diferente, assim, o professor lança uma pergunta você vai lá e responde, lança outra e você vai lá e responde, não tem tanta interação como tem o fórum. No chat é mais com o tutor,

quando não é muito relevante a gente vai lá e participa, a eu concordo com você e tal, mas o fórum pra mim é mais completo do que o chat...

P: Você prefere interagir com o tutor, com os colegas ou tanto faz?

S: acho que é um conjunto.

P: qual o papel do feedback do tutor nesse trequinho aqui?

S: até você se sente importante diante do tema, né, você vê que aquilo que você postou tá certo ou se precisa melhorar... se o tutor não comenta nada, você se sente largado, você sabe que cumpriu o objetivo, que era falar no fórum compartilhar com o colega, mas em relação a participação do professor você fica alheio... tem colegas que... teve até fórum que teve só entre colegas, que o professor entrou pouco, com certeza é de fundamental importância a participação de todos, mas acho que a participação do professor, ela deve ter essa relevância maior, né?

P: como é normalmente o feedback dos colegas? Te ajuda a aprender?

S: os colegas acrescentam informações a sua postagem, alguns sugerem, dificilmente contrariam a sua opinião, mas lançar outra pergunta em cima da sua resposta, dificilmente isso acontece, isso mais da parte do professor... dificilmente tem aluno que contraria a opinião, normalmente concorda, e depois sempre há esse acréscimo de informação ao texto. Sempre vai ter gente que vai acrescentar informações novas a sua postagem, e com isso aqui você vai aumentando o seu nível de conhecimento... faz perceber que você está no caminho certo...

P: e em termos de língua mesmo, aprende no fórum?

S: creio que sim... às vezes você escreve de uma forma, e vai lá o colega e escreve de outra a mesma palavra ou a organização do verbo de forma diferente e você percebe, ah, porque aquela pessoa escreveu assim, e você realmente que teve algum erro, ou seu ou da pessoa, e você vai atrás realmente de saber o que aconteceu...

P: você percebe erros nessa thread aqui?

S: assim de cara aqui eu não percebo nenhum erro não consigo não... (tempo para ler)... eu creio que não... em termos de gramática não...

P: como você trata a gramática?

S: eu tiro dúvidas com o professor ou com outras pessoas que eu conheço, geralmente com amigos, como é que eu escrevo isso aqui? Como é que eu coloco aquilo ali? Mas em relação ao fórum... parte gramatical deixa muito a desejar... eu acho... também, tem tradutor, dicionários... no chat também dá... às vezes até a demora é devido a isso, você fica lá tentando escrever, tentando organizar uma frase e fica isso, essa demora entre o comentário do professor e do seu, você está elaborando a sua frase...

P: e se o professor te corrigisse aqui?

S: se o professor corrigisse seria muito melhor, com certeza, eu gosto de ser corrigida... com certeza... eu, na minha opinião para mim eu acredito que eu preferia que eu fosse corrigida pra evitar de possíveis outros erros em outros portfolios... pra mim a correção faz parte do processo de aprendizagem... eu não sentiria não teria raiva por uma correção... eu sei que muitas vezes é

falta de atenção mesmo sua, normalmente tá lá escrevendo daí vai a palavra errada e tal, mas estamos sempre possíveis a aprender, né? Com a correção...

P: e essas marcações, negrito, cores, emoticons?

S: não gosto, não gosto de usar, porque para mim é uma coisa tão formal e eu não gosto de ficar usando... tem professor que pedia que podia ser as coisas alegres, pode colocar textos com cores diferentes, pode colocar a carinha, já tem outros professores que querem uma coisa mais formal, então eu já peguei esse ritmo de ficar sempre na formalidade, eu prefiro usar o padrão pro fórum.

P: aberturas e fechamentos?

S: é importante com certeza...

P: onde você percebe mais presença?

S: nos fóruns... eu não sei se por ser uma obrigação, porque vale nota e tal, mas o fórum requer uma participação maior do que o chat... os alunos dão mais importância a um fórum do que a um chat... é o que eu vejo... o chat normalmente não vale nota por isso a maioria não dá tanta importância...

P: (lê mais um trecho) como você percebe a presença dos colegas aqui?

S: aqui eu já vejo mais como um acréscimo de outra informação, já que não tá ligado totalmente ao meu comentário... mas como ele fez uma postagem dentro da minha, eu sei que é em relação ao meu comentário, e como é diferente do que o que eu falei eu creio que é mais um acréscimo de informação... essa segunda é mais diálogo, porque ele dá o ponto de vista dele em relação a minha, aqui ele concorda e depois explica o porquê que ele concorda, já nesse primeiro tá uma coisa solta, né?

P: o que leva você a escolher o post que você quer comentar no fórum?

S: eu vou pelo nível da informação e por aquele comentário que mais se aproxima do meu ponto de vista, né? Se o que eu vou falar eu concordo com aquilo que ele tá falando então eu vou e comento... eu vou mais pelo comentário mesmo, eu posso conversar com todas as pessoas...

P: mostra o Language Care. Você se lembra desse fórum livre? Por quê você acha que ninguém participou?

S: lembro... mas eu não lembro porque eu não participei, eu lembro que ele ficou aberto durante toda a disciplina toda e era pra tirar as dúvidas, mas eu não lembro porque eu não participei... mas eu ainda prefiro ter um relacionamento com o professor eu e ele, eu mando uma mensagem, tiro dúvidas... do que aqui que vai ficar visível pra todas as pessoas, entendeu? Eu tenho muito isso de ser tímida, de ter vergonha de perguntar... então eu prefiro realmente só com uma pessoa, e quando eu tenho dúvida eu envio uma mensagem, ou quando o professor prefere por email, eu envio o email... mas assim, visivelmente colocar no fórum eu não gosto...

P: então a correção no fórum das aulas também não é bom pra você?

S: mas aí já é porque você está expondo uma opinião... ele poderia mandar uma mensagem so pro aluno...

P: atividade voluntária ou obrigatória, são diferentes?

S: esse chat era olha, particularmente eu acho que você se empenha muito mais no caso da UFC quando é obrigação, porque você que vale uma nota, vale algo, você vê aqui que você vai entender, a participação maior é no fórum porque vale nota... as pessoas não ligam muito para entrar nos outros porque não... mesmo sabendo que é de fundamental importância, mas sabendo que aqui tem um peso maior ela vai ali... porque vale nota, né? É um dos grandes problemas que eu vejo na UFC, porque eles avaliam o aluno só por nota, então o aluno vai buscar aquilo que vai ter um retorno pra ele... eu tenho muito isso, às vezes você pensa, ah eu vou ficar nessa disciplina porque você não consegue ter alguma dificuldade no fórum no portfolio, aí tem um peso maior pra você tirar a nota, aí você vai fazer a prova e tal, e você fica, aaah eu vou ficar nessa disciplina eu que me dediquei eu que fiz isso e isso... mas infelizmente, a UFC só avalia por isso, é fórum, portfolio, soma a nota e divide por isso, pronto, o aluno se for bom é bom pela nota e não pela participação, e por isso acontece isso aí, você vê que era um chat livre, que não valia nota e ninguém entrou, mas o que contava nota, a maioria, não todos, mas a grande maioria participou.

P: eu pensava que o Language Care fosse uma maneira de tratar da língua com mais liberdade...

S: mas aí é que tá, poderia ter uma correção mas desde que fosse uma forma mais particular... e nesse fórum aqui todo mundo participava, era para a sala toda, então continuava sendo visível para todos... e mesmo sem o nome, mas quem escreve sabe que é sua frase e fica constrangido... mas ó, tem pessoas que já tem dificuldade no aprendizado e quando vê uma chamada de atenção assim, que não deixa de ser, nem que não tem o nome, e que vai ter várias pessoas que vai comentar em cima disso então ele vai se constranger num chat sabendo que ele vai ser possivelmente... eu acho eu acho que ele poderia ter pegado essa frase e enviado por email e pedir pro próprio aluno analisar, aí já é entre o professor e o aluno. Ele poderia voltar tentar corrigir, mas aqui como fica visível para todos os alunos, já fica um constrangimento para a própria pessoa... eu vejo assim... com certeza... ficaria visível para todos eu acho que não, mas se fosse entre só o tutor e o aluno eu acho que seria melhor. Você tira o exemplo de uma criança, né? o pai chama atenção, quando é na frente de todo mundo ela já... mas quando ela, é ela e o pai, ela tanto entende melhor como ela não se constrange, né? eu vejo assim, agora nem tanto, né? agora que você já está interagindo com a turma toda, não teria tanto esse problema de, ahhh, meu erro ali... mas no começo... ainda que todo mundo é possível ao erro, né? Eu já tive professores que até eles corrigiam, eu acho que nessa última que eu tive, tinha o professor, que você postava lá e ele postava embaixo a frase com palavrinhas em vermelho, aí você ia identificar o erro, e você postava embaixo a frase corrigida, aí eu achei muito legal, porque ele fazia com todo mundo, não era só com você, e eu achei muito legal... foi, essa agora com o professor Emerson, na disciplina de estágio, ele faz isso com a gente, a gente vai posta e ele pega o mesmo texto que você colocou, e ele coloca embaixo grifando palavras que estão erradas e você vai e corrige aquilo ali... e todo mundo participava, com certeza, os comentários ele vai mais na parte gramatical... corrigindo tudo... eu achei muito interessante, e todo mundo participou, eu não sei se pelo relacionamento com o professor, porque ele é muito interativo. Ele participava muito bem com a gente... mas acontece!

Aracati 2013 – ENTREVISTA COM SA7 (MAIO 2015)

P: O que você aprende no fórum?

S: Acho que no fórum... quando a gente estuda só em casa, o estudo individual, a gente aprende só o que é da nossa parte, né? Quando a gente vai pra um fórum que tem várias pessoas em discussão, a gente acaba aprendendo mais, é como quando a gente vem pra aula... uma aula só que é pela internet, né? Aí assim, tem vários pensamentos, às vezes as pessoas assim dão ideias... são várias formas de pensar diferente... teve até uma disciplina de política, alguma coisa assim, assim meio que virara.. era um debate bem interessante, porque tinha várias maneiras de pensar, e assim você vai aprendendo mais porque não é só você, só sua opinião ali, você vê a opinião de várias pessoas sobre aquele mesmo assunto que você estudou.

P: você acha que é repetitivo? Você gosta?

S: eu não acho que é uma coisa repetitiva, eu gosto muito.

P: qual você prefere, o fórum ou o chat?

S: o único problema do chat é porque às vezes é a questão do tempo... né? A questão do tempo mesmo que às vezes não dá pra participar, mas o chat também é ótimo... só que aquela coisa assim mais instantânea, perguntou e respondeu né? E o no fórum dá pra você pesquisar mais... dá pra você ir bem a fundo, mas chat também é bem interessante, né? Porque a gente usa realmente aquilo que a gente sabe... na hora e pronto, não tem como você ir ali dar uma pesquisadinha como dá no fórum, né?

P: Então antes de postar no fórum você pesquisa... estuda?

S: não é que toda postagem eu vá fazer... como essa aqui foi bem simples, é o que eu pensei na hora e postei, né? Agora geralmente a primeira postagem, aquela coisa mais elaborada, que eu pesquiso mais na internet e no solar... não ponho só a minha opinião mas também faço uma pesquisa... e o resto às vezes eu só leio e digo o que eu penso...

P: e ao comentar os posts do colega, o que leva a você escolher um ou outro?

S: às vezes eu nem vejo muito quem postou, às vezes eu vou lendo vou lendo e depois eu volto e olho pra foto e pro nome de quem postou... às vezes é mais pela própria postagem, às vezes tem uma certa postagem que tá aquela explicação melhor, mais clara... que dá pra entender, que põe exemplo, aí põe um exemplo, ah eu concordo com esse teu exemplo... eu acho que é também uma questão de afinidade, porque você se sente confortável com aquela postagem daquela pessoa você já achou mais interessante, você já teve uma vivência, já viveu alguma coisa parecida com o que aquela pessoa viveu... acho que é mais questão de afinidade mesmo...

P: e você diz a afinidade também pode ser com a própria pessoa?

S: por exemplo, eu tenho afinidade muito grande com uma pessoa, mas a afinidade que eu digo não é da amizade, mas essa afinidade, mas é do que a pessoa posta sempre, por exemplo, tem o Lucas, que faz uma cadeira comigo, eu tenho uma afinidade muito grande com ele de pensamento, eu não estou com ele sempre... mas eu gosto muito das postagens que ele faz eu acho interessante, ele sempre dá uma dica, ele sempre põe alguma coisa a mais ele não só comenta isso isso, isso... e acabou, ele sempre dá um exemplo do que a gente pode melhorar, eu já estou acostumada, eu sempre espero assim dele algo... eu sempre leio... dele eu vou sempre

ver... por exemplo, eu posso ter mais afinidade com outra pessoa mas as postagens dele em si eu sempre gosto mais. Eu sempre já observo, sempre quando ele posta alguma coisa eu já leio a postagem dele...

P: você prefere interagir com os colegas ou com o tutor, ou tanto faz?

S: Depende do tutor, porque às vezes assim tem tutor que é mais afastado, né? Não é assim aquela coisa de tá igual o aluno, né? E tem aquele tutor que já tá todo mundo junto, que é mais enturmado, né? Se for assim um professor legal... que esteja assim igual com o aluno, eu me sinto a vontade também, não tem nenhum problema... tem professores que são ótimos.

P: o que é um bom professor tutor?

S: eu acho que um bom professor da atenção pro aluno, não só vem aqui e só joga o conhecimento, só transmite aquilo que tem que fazer, não é só aquilo que tem que fazer, eu acho que é também aquela questão de conversa... da própria questão até pessoal às vezes... tipo tem um professor que é muito legal, o Emerson, ele é bem assim rígido, sabe? Mas ele é ótimo, porque apesar de ser difícil tirar uma nota boa com ele... mas a gente se sente a vontade pra tudo, pra fórum pra chat, porque ele tem a questão mais pessoal também da gente conversar, mas também tem muito essa cobrança... e apesar dessa cobrança de ser muito difícil é que eu acho que ele é um bom professor, porque eu acho que um bom professor é justamente isso, não é só aquele professor que tira 9 e 10 e passa... não é isso não... eu acho que o rígido é bom, porque aí a gente aprende (risos) e cobra...

P: como é uma boa participação do tutor no fórum?

S: o bom tutor sempre propõe algo novo, assim, ele não só... porque às vezes é assim, tem tutor que só coloca o que a gente deve fazer, pronto aí some. E tem aquele tutor que sempre gosta de estar... pergunta diretamente a pessoa, por exemplo, SA7, você concorda com o que a Marlúcia disse? Por que? Ele tá sempre assim fazendo a interação entre nós mesmos assim, entre os próprios alunos e ele. Ai ele sempre posta alguma coisa, por exemplo, o EmbraceEnglish, por exemplo, o Charlie sempre faz isso, ele sempre posta alguma coisa e pergunta o que a gente acha o que a gente pensa... aí tem a postagem de alguém e ele pergunta o que a gente acha daquela postagem, pergunta... se alguma outra pessoa também concorda com aquilo... eu acho que não é somente postar o que a gente deve fazer e sumir, não. Tem que tá sempre ali com a gente...

P: e os alunos discordam?

S: acontece, como eu te falei né, nessa disciplina... (risos) naquela que eu te falei que discutia sobre política, não lembro se era política educacional tinha muita discordância, Ave Maria... nas disciplinas de língua eu acho que nas disciplinas de língua é mais difícil, se tiver acho que são poucos que discordam...

P: sobre as aberturas e fechamentos das mensagens, o que você acha?

S: a gente já se conhece assim e fica aquela coisa, mais... normalmente é assim, primeiro a gente faz a primeira postagem nossa, né... e depois a gente começa a comentar os dos colegas... e assim, a gente comenta... concordou ou não concordou, e nessa disciplina geralmente concorda, né? É muito difícil ter alguma discordância assim... e propõe algo novo, tem gente que põe link de algum texto que viu... já dá outro exemplo... essas coisas...

P: e os emoticons, uso criativo do teclado (mostra os dados)?

S: (risos) essa é uma carinha sorrindo... eu acho que eu peguei essa mania de uma disciplina com a Aline, porque ela gostava muito, ela dizia, gente, que fórum chato, não sei o quê... todo mundo com a mesma letra (risos) a Fatinha também, é bem assim, a tutora presencial, ela é bem assim, então a gente se trata assim e vai ficando essa coisa mais... é legal e eu gosto muito, e a gente se trata assim, bota carinha.

P: Aqui o tutor era o Rodrigo, você se lembra dele? Da disciplina Língua 5B (mostra os dados, leem).

S: não lembro direito do tutor não... o Rodrigo... ele tem alguma... bom... eu gostei dessa postagem dele, a gente poderia ter discutido mais, por exemplo religião, entrar num debate para construir o argumento em si, pra argumentar (risos) argumentando mesmo, pra todo mundo dizer o que pensa... todo mundo concordando aqui, seria interessante que a gente pudesse ter conversado sobre religião, sexualidade, alguma coisa que a gente pudesse realmente expressar o que a gente pensa e ver o que o outro pensa e debater construindo o argumento mesmo. Aqui não é muito o que a gente pensa... é aquela coisa assim, a gente só diz o que é o argumento e porque é importante... todo mundo sabe que argumentar é importante... o porque que é importante pros estudos, pra vida, pra tudo, porque a gente argumenta o tempo todo, e aqui a gente não argumentou em si, né? A gente só discutiu o que era o argumento, mas argumentar mesmo a gente não argumentou em si...

P: você percebe mais alguma coisa na participação das mensagens do tutor?

S: às vezes quando a pessoa posta carinha assim é mais engraçada, mas também não é só isso não, é mais da interação mesmo também...

P: você aprende inglês aqui nesses fóruns?

S: Eu acho que é a prática de estar ali sempre escrevendo, de tá lendo, isso ajuda na aprendizagem da língua, porque a gente tem que estar o tempo todo lendo, lendo, lendo e postando coisas, não no speaking, né, mas no writing, no reading... eu aprendo bastante... no próprio debate, até novas palavras que eles postam e eu não entendo, daí eu procuro saber o que é aquilo...

P: você percebe quando está errado? Tem correção no fórum?

S: Tinha... antes tinha um professor que fazia correção, mas geralmente a gente não tem muito assim, às vezes só se fala cuidado na escrita, mas só um tutor corrigia mesmo, não são todos... são bem poucos... eu acho que eu aprendi bastante... a questão mesmo da língua quando era corrigido, né? Porque, assim, quando a gente não tem a correção... é como um feedback, né? Como a senhora dava né? Porque a gente não sabe onde a gente erra, né? A gente sabe a nota, tirou 8, tirou 7, mas a gente não sabe porque a gente tirou aquela nota, porque tirou um 7 um 5 um 3, o que que a gente errou... tem que alguém dizer... a gente tá fazendo a gente não vai fazer sabendo o que tá errando, né? Senão a gente sempre ia tirar 10, né, porque a gente faz sempre para tirar um 10, né? Então se não falar o que a gente tá errando, um feedback, quando a gente não tem um feedback significativo, a gente não sabe o que você está errando e então a gente não melhora naquilo... eu não percebo muito quando eu erro... nem no fórum, a questão é mais o debate em si... a gente não presta muito atenção nisso, mais na questão de vocabulário, mas na questão de gramática... só uma pessoa fazia essa correção... só esse tutor fazia isso... no começo

a gente até achou estranho, a gente pensava assim, valha que estranho... mas depois... no próprio fórum, mas depois era bem ele falava assim, ele dava dica de como escrever melhor...

P: dá pra aprender a língua no chat?

S: eu acho que é mais a teoria, né... mas a língua no chat não dá pra aprender não, porque é tanta gente e é tão rápido, é como se fosse um fórum só que ali na hora né?

P: Tem algum lugar que vocês discutem a língua? A língua mesmo?

S: A gente fala da gramática só quando há disciplina como Morfossintaxe, mas não corrige, no próprio fórum não, a gente só discute, mas na questão de se alguém errar assim, não...

P: Apresenta os dados do Language Care e explica. Você não participou... Faz diferença para você a atividade ser voluntária ou obrigatória?

S: sobre o Language Care, eu não lembro desse fórum... eu acho que a gente fica mais como eu vou dizer... o próprio interesse quando diz que vale e não vale nota.. a questão do aluno, a gente se aplica para aquele que vai valer nota do que para aquele que não vai valer nota... (risos)... depende também do que interessa, por exemplo eu me interessei muito do EmbraceEnglish, eu estou participando, eu gostei muito mesmo, e nesse até a questão de gramática, mas como já disse, não vai valer nota, dai descansa mais... quando não vai valer nota, participa sim, mas só se for alguma coisa que interessa muito, ou quando não vale nota, mas vale presença... porque é tanta coisa... que a gente descansa mais... eu acho que é interessante de ser não obrigatório porque vai do interesse de cada um... é como eu te falei, esse agora o EmbraceEnglish eu acho que é mais real, coisas que a gente vê no dia a dia, coisas que estão acontecendo, os policiais de Baltimore, por exemplo, essas coisas assim que a gente vê, que chama mais atenção, isso.

P: e sobre o fórum e o chat, de aprender a língua inglesa?

S: no fórum assim e no chat é mais questão de debate mesmo, mas a língua... é como eu te falei, tem a questão de leitura, a gente lê, a gente participa, a gente escreve, melhora assim, porque a gente está escrevendo ai esquece uma palavra, ai assim, dá língua... gramática.. essas coisas assim, não tem muito retorno não... eu queria muito ter feito um curso de inglês, mas eu gosto muito assim de vídeo, de escutar, eu gosto muito de filme, eu não gosto de filme dublado, eu acho a dublagem péssima, eu gosto de ouvir a voz do ator... pode ser até alemão, mas eu prefiro o filme legendado...

P: porque inglês na UFC UAB?

S: Eu sempre gostei de inglês, desde a escola, de línguas em geral, de português, de inglês, eu sempre gostei... e aí quem falou pra mim foi a minha irmã, e aí eu prestei vestibular, eu, minha irmã e minha tia, aí a minha irmã fez inglês comigo e a minha tia fez outra... na época eu fiz o vestibular, e aí ela me falou e eu gostei, eu sempre gostei muito de inglês... essa é a minha primeira faculdade e eu gosto de ensinar e eu adoro criança.. eu já ensinei criança, já passei um ano ensinando crianças em Mossoró, e também adolescente, mas eu gosto muito de criança adoro criança. Agora tô apresentando um projeto, não estou ganhando nada, mas estou porque eu gosto mesmo eu já coloquei pra criança, eu quero para essa faixa de criança, eu gosto muito dessa coisa de ludicidade, de aprender os numerais em inglês, de levantar de sair da cadeira... meu prazer mesmo é disso!

Aracati 2013 – ENTREVISTA COM TA (JUNHO 2015)

T: teve três momentos desse polo, o primeiro era no IFCE, todo mundo falava bem, os alunos gostavam elogiavam, depois foi pra uma outra escola e agora tá nessa escola que é um pouco melhor, mas a localização dela os meninos reclamam... ela é melhorzinha, mas... eu lembro desses alunos eu lembro dessa turma, já era nesse polo mesmo, nesse terceiro. Mas tem que buscar fundo na memória mesmo, porque são tantas turmas são tantas disciplinas....

P: fala um pouquinho da sua formação.

T: eu sou graduado na dupla habilitação, na UFC, né, de português e inglês. Sempre dei aula dos dois na minha vida toda, nunca fui voltado só pra um ou só pro outro... eu me graduei em 2009, no final de 2009... quando eu me graduei já no último semestre eu já estava fazendo formação de tutor já, já no último semestre da... da graduação em 2009, na própria UFC... mas naquela época não estava tão estabelecido assim, eram só alguns encontros, a Vlândia encaminhou a gente pra fazer quem tinha interesse... tal... era uma coisa mais... aí depois foi que passou a ser uma coisa mais elaborada com online e mais o que, mas naquela época era mais simples, né? Aí eu fiz a formação já, aí depois eu fiz uma especialização em... informática educativa, informática na educação, porque eu gosto mesmo dessa área, né? Até tentei o mestrado em linguística há pouco tempo e não fui aprovado, mas o meu projeto é todo pra UFC-Virtual, porque assim eu gosto mesmo dessa área de tecnologia de trabalhar com a UFC-Virtual, também, né... eu tentei na linguística. Tentei na linguística... e depois eu fiz a especialização e logo depois teve o concurso né, esse que eu entrei, foi no final de 2010, a gente começou no finalzinho de 2010 pra 2011, e aí foi por isso que eu esperei né, porque tinha que passar três anos no probatório aquela coisa, por isso que eu só fui tentar agora, né, mas eu tô continuando, tô estudando, né? e... aí assim, depois disso eu fiz a formação e comecei a trabalhar como tutor, aí eles oferecerem a outra formação a continuada, pra trabalhar como tutor, aí eu fiz também a continuada, aí eu tenho as duas formação inicial e a continuada, mas eu nunca deixei a tutoria, desde 2010 quando eu peguei a primeira turma, até hoje, eu nunca mais deixei, sempre peguei tutoria, sempre duas ou três turmas... nunca deixei, porque como eu também gosto muito e me interesse por tudo da UAB então eu já peguei quase todos os polos, várias disciplinas do inglês eu já peguei... eu só não peguei Brejo Santo, porque a distância é realmente... se bem que se no começo tivessem me oferecido eu tinha pego... mas agora no estado é quase impossível pegar um polo desse, mas eu já peguei todos os polos, Itapipoca... quatro pra cinco anos, eu estou desde 2010 e em todos os semestres eu tenho sempre pelo menos uma disciplina, pelo menos uma desde aquela época... em cada semestre... é isso.

P: e da sua experiência profissional?

T: então eu tô na UFC-UAB há cinco anos, o estado desde 2010 também, eu dou aula de idioma desde 2008, 2009, eu nunca deixei de trabalhar com inglês, com a língua viva mesmo, o idioma, e no estado a partir desse ano eu peguei algumas aulas de redação... porque aqui a escola, devido ao ENEM, a gente tá dando um foco maior na redação e como eu sempre gostei, já fui corretor do ENEM dois anos já, e aí eu sempre gostei então eu peguei algumas aulas de redação mas o foco mesmo é sempre aqui no inglês, no estado, mas hoje eu também estou aqui na FISK de Maracanaú, aqui tem uma FISK e eu dou aula aqui na FISK também, mas aqui só aos sábados, mas eu já trabalhei em outras escolas de idiomas, no CNA na FISK Fortaleza, num outro curso que era lá na Imperador, de idiomas também, sempre peguei alguma coisa desse tipo...

P: Da EaD, você acredita que é possível para os alunos aprenderem inglês na UFC-UAB?

T: É possível é, mas é muito mais doloroso pra todo mundo e muito mais difícil... é possível com certeza porque hoje em dia a gente tem uma gama de ferramentas inclusive online se você pegar que pode... a gente tem alguns particulares, por exemplo, esse English Town, esse próprio... são ferramentas que se a universidade tivesse daquela qualidade, juntamente com a graduação, acho que o aluno teria mais facilidade... por exemplo, né, tem esse outro aqui que vive direto em propaganda... eu já tive experiência com aquele English Town, avançado, e é incrível o número de ferramentas que eles tem, de correção, a forma como há o feedback, a forma como você tem o reconhecimento de voz, na fala, então se o aluno tivesse aquele nível desde o começo, além de mais oficinas... que é uma coisa que talvez seja a maior reclamação dos alunos que é realmente trabalhar com a língua com o idioma dentro do curso, que é uma coisa que, mesmo que seja aos finais de semana... ou que os alunos mais avançados dessem aulas pra eles dentro dos polos, alguma coisa assim, mas deveria ter um programa focado realmente no ensino do idioma desde o começo, além de ter as aulas normais, mas algo mais obrigatório de ensino do idioma, é a única forma de eles se aproximarem do aluno presencial nesse sentido... o English Town tem que pagar, mas eu fiz na época o estado ofereceu alguns meses de graça pra gente assim... então eu fiz pelo estado... mas não é barato não... por exemplo, eu tive muita coisa que tem agora nesse solar 2.0 que o pessoal ainda tá mexendo, que eu coloquei como sugestão, até em reunião depois que eu fiz com a Sâmia, eu fiz baseado em alguns online desse e outros online que tem ferramentas, por exemplo, esse reconhecimento de voz hoje em dia, por exemplo... até aplicativo de celular, o duolingo, que os meninos gostam eu trabalhei aqui com eles, que tem o reconhecimento de voz, e como assim no solar não tem? Pronúncia, pra trabalhar fonologia tem aplicativo pra trabalhar reconhecimento de voz, como assim? Sabe, que pra mim isso é obrigatório e no solar não tem... então fazer isso é uma saída que eles encontram, você percebe mesmo que nos últimos semestres, nas turmas de estágio, que tem 12 treze, só tem 2 ou 3 que falam no último semestre, no curso presencial, no último semestre todos falam, uns melhores do que outros, mas todos falam inglês bem... no último semestre... e numa turma dessa online de 12 ou 13 falam 2 ou 3... você percebe a diferença realmente no uso do idioma, sem dúvida... na escrita é melhor, um pouco melhor, mas é difícil você saber como é o nível deles de verdade porque é um pouco mascarado, isso porque, nas atividades online, você sabe que eles usam o dicionário, tradutor, então quando você recebe as atividades é uma coisa, quando você faz a prova presencial você sabe que é outra coisa, né... porque a prova que você faz presencial, é aquilo ali todas as atividades são presenciais então não tem como fugir, às vezes o professor deixa você usar o dicionário de papel e você tira uma ou outra dúvida lendo o dicionário e pronto, mas online como você tem outras coisas o google tradutor, por exemplo, o google tradutor hoje você corrige 80%, 90% do texto correto hoje, e você só vai consertando... depende do texto obviamente né, se for um texto muito científico acadêmico... mas um texto simples, o google tradutor te dá o texto 80% correto, você vai só consertando algumas coisas ao longo do texto, que é o que muitas vezes esses meninos fazem, né? aí assim, você pega textos bons, mas aí quando você vai pro texto mesmo, quando eles tem que lidar com a tradução de uma palavra ou outra... aí você vê, aí dá pra você saber mesmo o nível de escrita... tá aí o último semestre e pega ali para eles escreverem um texto pra você ali na hora que você tem uma noção boa... mas isso é um problema também... o que eu tô dizendo é que tem muito aluno que se engana, o perfil do aluno é diferente, tem muito aluno que é mais profissional... e 80%, 90% das turmas são de professores, trabalhadores de outras áreas, então assim tem muito aluno que realmente não tem o tempo, não tem o interesse... pô, eu virar um professor de inglês que não sabe o idioma, tem muito aluno ali que já vai tirar o segundo

diploma, e tão ali pra ter uma formação que eles não tem, eles já dão aula mas não tem aquela formação, ou só tem pedagogia que é uma área mais específica, uma série de razões, mas aí justamente aqueles 3 ou 4 da turma... que tão ali realmente focados em aprender o idioma, em sair dali fluente, e tal, são esses que você vê, mas são os mesmos que fazem o curso e que vão atrás de cursos por fora... são esses os mesmos que buscam essas ferramentas que eu estava te falando, são sempre os mesmos, né, aqueles que ficam se enganando, que ficam só ali pra ter um certificado, que é mais fácil, né, ou seja, se você fizer tudo bonitinho, correr um pouquinho atrás e tal, vai e consegue, e o tutor que tá ali tem uma noção, é difícil do lado do tutor... ser tão exigente como talvez fosse na turma presencial, que a gente sabe da realidade que muitas vezes o aluno, a realidade dos polos, a realidade da internet do lugar, quer dizer, uma série de dificuldades que o tutor tem que fazer vista grossa, porque senão a turma, passa pouquíssimos, dependendo da disciplina, então é complicado...

P: e do material, da parte de inglês, a sua opinião?

T: eu nesse ponto eu gosto do material, assim do que dá pra ser feito com o que é disponibilizado pros professores, eu acho muito bom... porque eu sei que tem uma série de restrições ali, né? tecnológicas e tal, para o que os professores tem acesso e o que eles conseguem fazer ali eu acho muito bom, de qualidade, de links possíveis, porque eu sei que tem muita coisa que não dá de direitos autorais, mas eu particularmente gosto do material que é disponível lá, eu reclamo do que poderia ter, do que falta ter, mais dessas restrições porque eu sei que a universidade não tem condições... mas do que os professores conseguem fazer, da maioria das aulas eu gosto, às vezes eu não gosto de alguma coisa relacionada ao número de portfolios, ao número de fóruns, às vezes eu reclamo um pouco disso, mas eu acho um pouco desproporcional algumas disciplinas... por exemplo, tem algumas disciplinas que tem... por exemplo, eu sempre fui contra disciplinas que colocam muito portfolio e muito fórum, por exemplo, três portfolios e três fóruns numa aula... como tem disciplina que tem isso... é muito com certeza, tem disciplina que faz isso, e o aluno não faz nenhum! O número bom é um portfolio bem feito e um fórum bem feito, porque o aluno vai trabalhar isso bem feito no caso duas semanas, né, eu acho dependendo do número de aula, mas ele trabalha duas semanas bem aquele portfolio, então ele faz um portfolio bem elaborado, ele faz um fórum bem elaborado e o tutor dá pra receber o material mais bem feito, e eles trabalham melhor... o ideal pra mim é dessa forma, um portfolio e um fórum em cada aula... por aula. Tem outras disciplinas que, por aula tem três portfolio e dois fóruns, por aula, e às vezes duas três semanas, e os meninos reclamam, por exemplo, nas literaturas, tem literatura que tem isso, e olhe que literatura você tem que ler conto, ler alguns capítulos e às vezes até um romance... então tem algumas coisas surreais, assim, de expectativa que o aluno pode ter naquele número de portfolios...

P: meu foco é na interação dos fóruns e dos chats. Entre o fórum e o chat, qual dos dois você acha mais produtivo, se um, se outro, os dois, ou nenhum?

T: aí depende, do que seria o ideal, ou do que tem no Solar?

P: da realidade, do que acontece no Solar?

T: na nossa realidade, pronto, entendi, o fórum com certeza... o chat é outra funcionalidade do solar que é muito mal feita pra mim é a pior de todas, não tenho dúvidas de dizer isso, pra mim o chat é a coisa mais mal utilizada e mais mal tecnologicamente mais mal feita aqui no Solar, aquele chat é muito ruim, é muito lento, tem pouquíssimas funcionalidades, até um aplicativo de Windows 95 é melhor que aquele chat... por exemplo, você... tudo é muito lento... as salas, por

exemplo, às vezes que eu usei o chat, a última vez faz um ano atrás, faz muito tempo que eu não uso chat numa disciplina, até porque os professores perceberam que o chat não funciona bem, e não estavam mais incluindo nas disciplinas também, porque os alunos percebiam que não funcionava... se você pegar por exemplo, um Whatsapp, por exemplo, você grava voz e manda, imagina um fórum ali no estilo do Whatsapp, o que os meninos iam fazer iam informalmente já me colocaram até em grupo e eu já interagi com eles, eles gravando áudio, mandando as mensagens de áudio deles, e tudo muito mais rápido, muito mais dinâmico, só pelo fato de você usar no celular, já é 10 vezes melhor do que você usar no computador, o chat, por exemplo... esse é o primeiro exemplo, só o fato de você usar no smartphone já é muito melhor... porque você tem acesso ali ao microfone, ao fone, a digitação mais rápida, aos emoticons, etc. etc. Que no computador é tudo muito mais lento, a webcam ali não funciona, nem tem naqueles chats, se tem não funciona... emoticons, na época que eu usava tinha uns emoticons simples assim... mais nada do que temos hoje em dia essa variedade... e o próprio corretor ortográfico automático ali dentro, que outros aplicativos já tem e no Solar não tem. Você pode colocar arquivos dentro do chat, hoje em dia, e lá não tem isso, é muito difícil você jogar uma imagem jogar um vídeo dentro do chat... que é uma coisa que hoje em dia é simples, você fazer isso, então no Solar não tinha, então se fosse uma ferramenta muito boa muito bem feita, parecido com o que a gente tem hoje, por exemplo no Whatsapp, algo parecido com aquilo ali, muito mais rápido e tal, que os alunos pudessem marcar horário rapidinho funcionaria massa e muito bem. Eu já fiz isso mesmo em coisas mais informais com alunos meus de curso de idiomas e funciona muito bem. Com o pessoal da UAB eu já usei o Whatsapp também, hoje em dia todos os alunos formam grupos das disciplinas no Whatsapp e aí você já vai trocando informações, às vezes das atividades, ou o professor faz uma brincadeira manda um áudio os meninos respondem e tal... de boa, funciona bem, é uma coisa que você tá 100% ali direto, é diferente do chat que marca ali aquele momento, e na hora, uma hora, sai todo mundo da sala e acabou. Então é só aquele momento e acabou, né, é só no momento que você pode, então no whatsapp, por exemplo, é 24 horas, e por ser mais fácil, mais ágil e por celular, é muito mais fácil... de momento você... é diferente de ter que entrar no computador, ligar microfone, sentar, ligar webcam que fica lenta pra entrar, e demora a digitar, demora a aparecer... aí tem que marcar todo mundo se você quiser, mandar uma mensagem não sei o que, aí você tem que marcar, pra tal pessoa... é... aí não tem, não aparece os avatazinhos do pessoal, e você não identifica, às vezes você nem sabe quem tá na sala de chat... então é muito ruim, é muito ruim mesmo, isso eu falo com tranquilidade... então por isso, o fórum, que em teoria é muito mais simples, assim, consegue ser útil, consegue fazer muito mais sentido, porque assim, você consegue ter pelo menos ali uma troca... muito mais bacana de informação de réplicas de tréplicas, perguntas mais elaboradas, respostas mais elaboradas, mais bem pensadas... o único ponto desfavorável ao fórum, não é nem relacionado ao fórum porque eu acho o fórum uma ferramenta importante sempre, é algumas disciplinas... que é óbvio, porque pelo fato de serem muito engessadas em determinado conteúdo, o fórum vai ficando muito repetitivo, né, nem o professor tem mais por onde sair muito menos o aluno, então dependendo da disciplina, por exemplo, se for uma disciplina mais gramatical o aluno responde o que é isso e o que é isso, e todo mundo responde a mesma coisa... então o tutor fica tentando encontrar, e aí pra onde que eu vou aqui? Não tem, simplesmente não tem... Porque se o fórum é sobre a aula sobre o conteúdo da aula, ele só tem aquilo ali... então se você pega disciplinas escritas, de só um determinado gênero, um gênero que é muito ali engessado, você pega as características do gênero, onde você pode usar, não sei o que, pronto e acabou, não tem mais pra onde fugir... já de literatura, que dá pra fazer altas discussões, ou então até mesmo de língua mesmo, dia a dia, algo de cultura, aí você pode ir longe com o pessoal debatendo... geralmente são os que mais

rendem mesmo, nos fóruns, né? porque você pega esses engessados, todo mundo responde a mesma coisa, geralmente o tutor consegue fazer mais uma pergunta duas no máximo, torcendo mesmo assim, sabe pra sair alguma coisa, pronto, acabou o fórum...

P: explica a disciplina Inglês V-B. Mostra os dados do chat.

T: eu acho que eu lembro que eu consegui assim fazer o chat porque eu acho que foi próximo justamente à prova se não me engano... à prova final, presencial, e eu lembro que assim eu marquei com o pessoal que, como a gente às vezes tem acesso aos envelopes um pouco antes, né, e dá uma olhada no que tem na prova, eu marquei assim de conversar com o pessoal porque eu já ia ter uma noção do que ia cair na prova, então eu ia conversar com o pessoal e tirar umas dúvidas mais direcionadas... então galera, vamos estudar isso aqui, vocês tem alguma dúvida sobre isso? Pra gente prestar mais atenção na prova? Sobre o gênero tal e o gênero tal e tal são os que podem cair na prova, então os meninos acabam se empolgando mais pra participar porque eles sabem que a prova... a prova é mais importante, vale mais, e eles tem muito mais medo porque, justamente, porque eles não vão ter acesso a nada online e tal, então eu vou participar do chat porque lá ele vai conversar mais sobre a prova, vai ter uma noção sobre o que vai cair... e eu acho que rende mais, rendeu mais, não entra todo mundo, eu acho que não, provavelmente não, mas rende muito mais... (lê os dados)... é eu acho que... deixa ver o que eu falei pra ver se eu lembro... lembro, é justamente foi até o que eu coloquei aqui, eu ia falar justamente sobre os gêneros que iam cair na prova e aí eu marquei esse chat para, eu tendo acesso antes eu ia ter noção dos gêneros que eles iam estudar mais, das características, até construir alguma coisa né... e só uma aluna entrou é verdade... é difícil dizer mas assim, esses polos, quanto mais distante é o polo mais dificuldade esses meninos têm de acessar internet, eu lembro que essa turma tinha mais profissionais, pessoal mais velho do que outras turmas, por exemplo, se você pegar Caucaia, Maranguape, esses polos mais próximos, você vê o perfil de aluno mais universitário, né, tradicional, e quanto mais longe são os polos, mais... eu lembro que essa turma... uma das razões que é tão difícil pra marcar chat nesse período de disciplina assim, porque raramente você consegue encontrar um horário que todos podem entrar, porque eles tem esse perfil profissional, primeiro ponto.... eles não tem acesso e cultura de chat, porque o chat não é muito bom e geralmente os professores nem colocam nas disciplinas... porque não veem tanta, os que colocam... colocam muito como tira dúvida... mais assim pra fazer uma revisão... eu já usei também como... para alunos que faltaram a aula e aí eu fiz o chat pra repor aula com os meninos, mas aí você percebe que é mais uma coisa extra, uma coisa mais... livre... é difícil, não tem condição de ser obrigatório... eu já fiz chat com muitos alunos, eu lembro de chats que eu já fiz que deu 6, 7, 8 alunos e deu uma interação grande, mas assim são casos bem isolados... mas na grande maioria vem dois, três...

P: quando vocês estão conversando no chat, força o aluno a usar a língua, não?

T: sim, nesse ponto sim... quando entra no chat e o professor tá só falando inglês já vê que não pode usar português ali então ele se força a só usar o inglês, e nesse ponto é bom, com certeza, sempre que ele se força a usar o idioma é ótimo...

P: o que ajuda o uso de inglês no chat?

T: com certeza, muitos usam ali o tradutor, o dicionário online, muitos tem medo de ir ali e usar direto o que eles já sabem do idioma, então muitos vão ficar ali usando o tradutor pra testar o que eles estão escrevendo... muitos usam o word ali pra ficar colocando e vendo a maneira correta, no office, e depois vai corrigindo, né, o office corrige e depois joga no chat... no bate

papo... muitos fazem no celular, porque o celular hoje em dia tem o corretor automático se você tiver o dicionário em inglês instalado, né? o teclado em inglês instalado, então eles fazem ali e depois joga no chat, então são uma série de ferramentas que eles usam... agora muitos também escrevem assim de boa errando algumas coisas e tal e vai se embora, até porque o professor não vai ficar corrigindo ele no chat porque a funcionalidade não é aquela, só se fosse um chat sobre isso, né? mas o chat não é pra isso, né, então os alunos vão arriscando, vão jogando... e vão interagindo...

P: tem correção de erros?

T: eu já corriji assim, se for uma coisa assim meio gritante, então até dentro do chat você corrige, olha presta atenção, a melhor escrita seria de tal forma, assim você pontua alguma coisa que você vê que é mais gritante, ou então alguém coloca um vocabulário totalmente diferente, quer perguntar alguma coisa e perguntou foi outra... não se está querendo dizer isso aqui, né? mas geralmente coisinhas dentro do chat não corrige não. Porque, primeiramente, porque o chat é um pouco mais lento do que o normal, não é tão interativo, não é tão ágil como deveria ser... e você sempre espera os outros meninos irem se, se forem três, quatro alunos, você faz uma pergunta e espera que todo mundo responda, pra depois você responder... então por conta disso, então se o professor ficar corrigindo todo mundo, vai perder o foco total, né, então não tem condições de fazer isso não...

P: normalmente se conversa sobre o quê no chat?

T: o que vai determinar isso é o próprio encaminhamento da aula, né? se for, por exemplo, um chat tira dúvidas, aí você, todo mundo tá na disciplina, nas disciplinas I, II e III, aí a gente, pelo menos eu dou uma pesquisada no, no... ou então se eles já tiveram feito algum portfolio, dou uma pesquisada no que eles tiveram mais problemas, galera vocês tiveram mais problemas com o gênero tal, por quê? aí os meninos vão colocando... ou então nos fóruns também já dá pra ter uma noção porque os meninos debatem os temas, por quê vocês estão mais com dúvidas aqui? Por isso, isso, e isso... não mas vocês estão tendo problemas com isso, e vai onde eles tiveram mais problemas, ou se for preparando alguma coisa da aula, você pode fazer um aprofundamento dentro do chat, já preparando pra prova por exemplo, agora se for algo mais voltado só pra interação, por exemplo, só pra ir ali interagir, praticar a escrita, aí sim o professor pode até olhar melhor a escrita e corrigir alguma coisa do aluno, eu acho que o que determina é o tipo da aula, o que o professor já pediu para ser feito no chat...

P: mostra mais dados do chat. Quando você entrou você conseguiu visualizar se a Fran já estava lá?

T: sim quando eu entrei eu já vi ela, e aí eu disse vamos esperar mais, depois ela entrou na sala e eu fiquei esperando se mais alguém entrava na sala, fiquei esperando uns 10 minutos... porque às vezes o aluno também... porque você entra e coloca isso, você não analisou quem tá lá mesmo... então pergunta, tem alguém aqui? Só tem aquela noção que é uma coisa muito antiga mesmo parece o início do msn... às vezes o aluno entra sai e vê que não tem ninguém, depois volta de novo... às vezes acontece isso, agora eu tenho que lembrar se você entra e já aparece o nome dele como online, ou verdezinho, alguma coisa assim... eu confesso que não lembro... mas sempre entro e faço a pergunta, ou às vezes eu entro e digo, pessoal, eu já tô por aqui... quem entrar, avisa... porque às vezes você tá fazendo outras coisas, você não vai ficar lá 15 minutos olhando pro chat, né? então você coloca uma mensagem e fica uns 15 minutinhos

esperando, pessoal, já tô por aqui... quem entrar dá um oi ai que eu já interajo com vocês... (lê os dados)...

P: sobre o que vocês conversaram neste chat?

T: aqui o tópico era mais de tirar dúvidas mesmo... (lê os dados)... quando tem três ou quatro a coisa fica mais interativa, né? mais rápida até... mas veja só dois fica uma coisa bem mais lenta ainda né, só dois um responde aí passa alguns minutos, é bem mais lento, também pela própria ferramenta... eu acho que tava com problema, olha, tanto é que tava saindo e entrando, olha o problema... olha eu disse que eu tô com problema, olha I have a problem, então eu acho que o problema era com a minha internet... ela disse que ela ainda vai fazer que tá tendo problema... ela disse que tá cheia mas eu vou conseguir, olha ela disse olha eu vou fazer... ela não especificou o que ela tem de problema... e depois ela quer... é ela quer saber como é que vai ser a prova... esse chat eu fiz no final da disciplina pra tirar dúvidas, o foco era primeiramente pra falar do último portfolio, se tava tudo ok, porque geralmente também o que acontece, acho que no caso dessa disciplina, que o último encontro presencial, não é na véspera da prova, porque tem uns encontros que tem a revisão e no outro dia a prova, aí geralmente esse chat faz mais sentido acontecer na metade do curso, né, e eu acho que nesse caso aqui eu só iria pra fazer a prova... então eu marquei esse chat talvez uns dois três dias antes pra... tipo galera, pra não ficar muito longe eu vou marcar um chat, quem quiser aparecer, tirar dúvidas, tal pra ter uma... pode chegar por lá que eu vou tirar dúvidas, se eu já tiver acesso a prova eu já aproveito e digo mais ou menos o que pode cair pra você ir estudando... então esse foi o caso aqui... (lê)... é porque aqui eu ainda não tinha... eu acho que eu tinha mandando um email pra receber as provas online porque eu prefiro imprimir e levar... então eu acho que aqui eu ainda não tava com acesso a prova pra poder levar... então aqui eu devo ter mandando uma mensagem do solar pra todos... possivelmente. Então, possivelmente eu mandei uma mensagem pra todo mundo depois, depois que eu vi a prova, eu mandei mensagem pra todo mundo dizendo, pessoal, estudem tal e tal, foquem em tal e tal, eu dou uma noção pra eles não chegarem tão... despreparados, sem obviamente entrar em detalhes, mas dar um foco geral mesmo... (lê)... I will pay attention to that... aqui é justamente aquilo que eu te falei, como eu uso o chat pra aluno que tá devendo nota, eu uso pra aluno que tá devendo falta, que tá com falta, nesse sentido, a participação, como se fosse assim, o aluno teve problema no portfolio... não conseguiu enviar ou pediu pra ser enviado depois... aquele velho caso que pra sempre vai ter né, e aí o prazo você recebe, eu digo que eu recebo mas eles já sabem que a nota vai ser menor... dependendo do caso, e às vezes no chat eu completo, então eu digo pra eles que eu vou aceitar como extra para nota de participação. Cada caso é um caso, né.. (lê)... mas eles não vieram né, então... não deu pra fazer muita coisa, então como ninguém veio pra trazer as dúvidas, então é por isso que não funcionou muito bem... é por isso que a maioria dos professores desistem, né, porque eles recebem esse feedback da gente que os chats não funcionam, né? então acaba indo aos poucos tirando das disciplinas, quando a gente marca raramente funciona, em alguns polos em algumas disciplinas que às vezes funciona...

P: mostra dados dos fóruns. O que é positivo no fórum?

T: primeiro, porque assim, o aluno tem que se obrigar a sempre usar inglês no fórum, a fazer textos mais bem elaborados no fórum, então acaba aprendendo vocabulário, acaba aprendendo a estrutura textual, porque eles tem que se obrigar a escrever, fazendo, eles são obrigados a buscar dentro da aula ou na internet algumas citações que eles podem comentar... então tudo isso aí ele está usando sempre o idioma, ele tem que se obrigar a usar o idioma, tem alguns errinhos e tal,

mas ele tem que usar o idioma, a interagir com o colega, então é válido, né? claro que em alguns fóruns como eu falei... ou o número de alunos é baixo... ou o tema não ajuda muito... ou uma série de razões, né... às vezes até eu mesmo, em alguns fóruns, não interajo tanto quanto deveria... às vezes o tutor não interage tanto quanto gostaria... por estar em outras disciplinas também... mas mesmo os fóruns em que não há 70 ou 80 mensagens, há só 30 por exemplo, mas todo mundo usou o idioma, todo mundo tá tentando fazer textos mais elaborados, e isso é importante, todos eles estão buscando textos na internet pra comentar, todos estão usando o idioma de alguma forma... lógico para essa habilidade escrita onde é o foco da disciplina é válido, tudo é válido, não pode ser só essa coisa, né? não é a toa que eles tem que ir buscar mais...

P: o que ajuda o aluno a participar do fórum?

T: o ideal, e eu sempre gosto de falar nos primeiros encontros, é que eles sempre tentem fazer textos mais acadêmicos, sempre tentem buscar trazer citações pra trazer dentro da discussão, e comentar aquelas citações, colocar a referência de onde eles tiraram, pode ser dentro mesmo da própria aula do Solar, eles trazerem, ou de algum artigo que eles encontrarem, ou alguma coisa que tá no material de apoio e trazer pra eles comentarem... então assim responder as perguntas que os tutores fazem... as próprias ferramentas tecnológicas que tem no fórum melhoraram um pouco inclusive, e tem umas de interatividade, de fonte, de você poder colocar uma foto você consegue, de vídeo não mas se quiser colocar uma foto dentro do fórum agora você consegue, um texto dentro do fórum você consegue, você mudar a fonte, colocar um emoticon alguma coisa, então até essa parte tá menos engessada, o fórum tá um pouco melhor... nas disciplinas o fórum é melhor. Então isso às vezes até empolga o aluno a escrever mais a interagir mais quando a coisa é mais dinâmica também... eu acho que num primeiro momento eles têm que... eu digo sempre, galera, quando eu acho que você merece uma nota no fórum? E eu acho importante dar uma nota pelo fórum... mesmo que seja menor do que nos portfólios, mas eu acho importante dar nota na participação dos fóruns. Então quando eu acho que você participa bem? Primeira coisa, primeira coisa é responder o que a aula te pediu para o fórum, a atividade que está escrita ali no fórum, o professor cria uma disciplina e achou importante pra iniciar o fórum aquilo ali que tá na aula, então todo mundo tem que responder aquela pergunta inicial... então primeira coisa que eu trago, olha, comecem por aqui... ai todo mundo vai responder... segunda coisa, o tutor vai fazer no mínimo mesmo que seja só mais uma pergunta, mais elaborada, ele vai fazer mais uma ou duas perguntas um pouquinho mais elaboradas... isso lógico depende do que tá falando, às vezes é muito engessado e não dá pra fugir muito, mas sempre eu tento fazer pelo menos uma ou duas perguntas, então respondam aquilo que o tutor tá pedindo, façam uma réplica... e terceiro, façam uma réplica de algum colega de vocês... pronto, eu acho que é isso, responder a pergunta que o professor da disciplina pediu, responder a pergunta do tutor, e trazer uma réplica mais elaborada de alguma das respostas dos meninos, nem que seja questionando o que ele já colocou, então fazendo isso bem, eu acho que tá tudo certo...

P: como a participação dos alunos nos posts?

T: (lê os dados)... aqui ele falou muito da parte escrita aqui no geral... não entrou muito... os alunos às vezes confundem... aqui ela já responde com mais propriedade aqui, né, o que é um argumento... arguments are defenses, ela já tenta responder a pergunta inicial de forma mais

clara... pra que que serve um argumento e tal, olha, ela já tenta responder com mais propriedade... inclusive eu lembro da Franciele, ela era uma das melhores alunas... não é isso, quem é? É a Franciele, né? É ela mesma, mas eu lembro dela, ela era uma das melhores alunas desta disciplina... ela que tava no chat, justamente, já tira por aí, né? ela era uma das mais interessadas mesmo... eu lembro dela... aqui ela realmente respondeu, olha, the first person at last, quer dizer alguém realmente respondeu, né? aí eu peguei e me aprofundi um pouquinho mais, eu perguntei o que que ela queria dizer com ambiguous, como isso interfere nesse tipo de texto... pronto daí eu já fiz uma pergunta que eu quero que todos respondam, não só a Franciele, né? é pra todos, pra dar uma olhada no post dela e tentar responder... olha ela só no dia 15 que ela responde, olha como as coisas são bem mais demoradas também, né? Isso é ruim... assim, tem que ter certo intervalo de tempo, obviamente, né, mas às vezes o intervalo.... é tanto intervalo que dois três dias aí acaba o fórum, a gente que esses alunos só entram dois três dias quando o fórum tá acabando, né? Então como é que vai interagir com uma coisa em três dias de interação? Como é que faz isso? A não ser que o tutor ficasse entrando muito nesses três dias, mas ele também não consegue, né? porque ele tem 15 dias... entrando pelo menos um dia sim um dia não, se chegar nos últimos três dias... como é que ele vai entrar, a cada turno ele vai entrar?

P: o que limita o tutor entrar no fórum?

T: são as outras atividades profissionais mesmo. A maioria dos tutores, você sabe muito bem que os tutores fazem... a tutoria é dos professores que gostam da UFC Virtual, ou porque se interessam mesmo por esse lado, mas é um algo extra da maioria dos profissionais, né... ou porque tá no mestrado ou porque tá estudando alguma coisa... é meu sonho virar um tutor profissional assim acadêmico, sabe? Assim... se tivesse isso como carreira acadêmica... era o meu sonho.

P: a participação dos alunos – a função comunicativas dos posts deles?

T: (lê os dados)... eu acho que quando o aluno entra no fórum, ele já entra pensando, eu tenho que entrar no fórum pra participar de algum fórum, eu não posso simplesmente responder ao que a pergunta inicial tá pedindo e nunca mais entrar... eu tenho que entrar, eu tenho que ver, ler as postagens eu tenho que ver onde eu posso entrar e ver alguma coisa que ninguém viu... alguma coisa assim... então às vezes os alunos eles replicam... mesmo que o aluno não esteja perguntando nada pra ninguém, mas ele viu aquela postagem e ele viu alguma coisa que ele... eu acho que ele não mencionou isso, eu vou colocar... ah, aconteceu comigo a mesma coisa, eu vou comentar... ele tem aquela sensação de que, queira ou não, ele tá participando ali do fórum, então ele pensa isso, eu vou colocar aqui a minha parte e vou ver as outras postagens pra ver se tem alguma coisa aqui comum comigo pra poder entrar aqui na discussão também. Mesmo sem fazer alguma pergunta eles dão uma olhada, fazem algum comentário simples, né, do que eles acharam... às vezes alguma coisa que eles acharam interessante, eles replicam... ele aqui tá acrescentando... ele tá comentando alguma coisa que ele achou interessante e faz um comentário em cima da postagem... é por aí... é isso mesmo... às vezes eles mesmos na pressa ali do fórum de responder, às vezes eles não tem o cuidado de analisar direito o discurso, né, coloca lá... olha, discordo dessa parte, que quer dizer isso... porque o fórum é uma mistura daquela escrita mais acadêmica focada ali na aula com uma coisa mais interativa... mais assim, mais veloz... ou seja, não é tão assim como o chat que é uma coisa assim mais informal, e tal, mas também não é aquela coisa mais... é... e também, se fosse ficaria muito engessado, como o portfolio... aquilo ali bonitinho todo cuidado... então é uma mistura dos dois, então às vezes eles não tem o

cuidado de, olha é isso mesmo, essa parte aqui, aí coloca lá entre aspas, se fosse uma coisa bem explicadinha, essa parte aqui, eu discordo disso aqui... ok? Não eu concordo com isso... por causa disso e disso... então às vezes eles jogam lá um comentário e aí o tutor que tem que prestar atenção ah ele tá falando disso aqui, tá bom? Eles não mostram assim...

P: o que você acha das aberturas, fechamentos e endereçamentos nas mensagens?

T: eu gosto, eu acho interessante, porque essas turmas que estão mais unidas, essas turmas que demonstram mais união dentro desse mundo isolado da UFC Virtual, são as turmas que às vezes você percebe que têm mais... têm resultados um pouco melhores, sabe... eu percebi com o tempo que essas turmas que adquiriram essa... e isso demonstra, isso é um indicativo de que eles já tão mais unidos, se conhecem, já tão acostumados, isso demonstra que eles já tem mais abertura pra comentar os posts do outro... porque nessas turmas, às vezes os meninos não se sentem muito abertos a comentar, então só comentam o que o tutor pergunta... só responde o que tá no fórum, e aqui já tá... às vezes sem o tutor participar, sem o tutor entrar no fórum dois três dias eles continuam interagindo entre eles...

P: eles discordam também?

T: sim, sem dúvida... sim, mas corrigindo a escrita assim não, corrigindo não... às vezes alguns professores fazem alguns fóruns só pra isso, né? alguns fóruns como esse do Language Care mesmo que o professor, o tutor pode tirar algumas coisas do fórum e jogar lá dentro pra dar uma aulazinha de escrita, mas isso é uma coisa mais rara, né? dentro do fórum acho que não, senão perde o foco mesmo...

P: o que os alunos aprendem no fórum?

T: eu acho que é aquela coisa mais automatizada mesmo, eles vão aprendendo estruturas mais complexas, as estruturas que o fórum exige um pouco mais formais, eles aprendem... vocabulário mesmo, eles vão analisando aquele vocabulário e vão replicando aquele vocabulário, aquelas estruturas, eles vão replicando uma parte delas, né? é porque querendo ou não eles continuam com mesmo estilo, né, reiterando, se um começa assim, assim, eles vão mantendo aquilo, já usam o mesmo vocabulário... pra fazer um tréplica depois, então eles vão aprendendo...

P: sobre o Language Care?

T: aluno sempre será aluno, né, independente se ele tá no ensino fundamental ou na pós-graduação, aluno só quer saber de nota... então como esses fóruns, eles não tem muita validade de nota, então, primeiro eles já se desinteressam por isso... como a maioria já não, já é um pouco puxado pra muitos, né, pra participar de tudo, ler tudo, pra fazer portfolio e coisa e tal, então quando tem uma coisa extra, a mais... geralmente não funciona... como não funciona o chat... como não funcionou aqui... esse é o primeiro ponto, e eu acho que o mais importante, né? e quando o tutor percebe que a coisa não vai funcionar, eu não vou perder um tempo precioso tentando puxar uma coisa que eu sei que não vai funcionar... então eu faço no começo eu tento mas quando eu vejo que a coisa não vai rolar eu... eu acho que nessa turma aqui eu não vou ter o feedback que eu tô esperando, então de boa... mas às vezes você coloca e então você tem o feedback de algumas turmas, ah então aqui dá pra... aqui o negócio funciona... aí você vai um pouquinho mais fundo... cada turma tem um... né? da correção de erros... dependendo de como o tutor coloca isso, eu acho que não, mas com certeza se eles tivessem que analisar a escrita de

outros alunos dentro dos fóruns com certeza isso intimidaria, eu não tenho dúvidas, mas se o tutor trazer algumas, de forma anônima, o próprio tutor fizer isso, só pra que eles comentem, tipo assim, como é que deveria ser isso aqui... aí eu acho que eles fariam, agora analise e traga uma frase x e tal... aí eu acho que não...

P: em que momento o aluno corrige seus erros, presta atenção no que ele tá errando para corrigir, pra melhorar?

T: é o que a gente falou no início da tua entrevista, sobre a parte oral, ele não tem, o aluno como o presencial, aquela coisa de ficar aprendendo na base do erro e do acerto, ele não tem aquela interação direta, quer dizer nem na parte oral nem na parte escrita... quer dizer ao longo do semestre, ao longo do curso... então você só percebe o nível dele, só consegue dar o feedback dele somente na última prova, que é onde realmente... tem que escrever sem o uso de dicionário, sem nada o que ele sabe, e ali é onde ele realmente tem que se desafiar a escrever... porque nos portfolios, ele já vai ter acesso a um monte de ferramentas, que vai mascarar o real conhecimento dele em termos de escrita, embora muitas vezes ele saiba muito do conteúdo em si, do que tá pedindo no portfolio, né... mas não dá pra ter certeza do que ele sabe de verdade porque ele pode ter pedido ajuda pra outras pessoas, é outras, né, o que a gente falou das ferramentas... então não tem aquele feedback real... não tem... simplesmente ele tem pouquíssimo... ele tem pouquíssimo, dentro do portfolio... o professor vai ver algumas coisinhas e vai avisar pra ele... e no final, muitas vezes ele não tem também, porque a gente sabe que a gente entrega a prova lá na secretaria e nunca mais é devolvida pra eles... então, se você for analisar em termos de feedback que eles têm, tanto da escrita quanto da parte oral, é muito pouco... sem dúvida é bem difícil eles se corrigirem, não tenho dúvidas.

Caucaia 2013 – ENTREVISTA COM SC12 (ABRIL 2015)

S: quando eu decidi fazer letras a distância, essa decisão foi porque eu já tinha uma graduação, e a minha irmã foi decisiva nesta decisão, ela falava faz letras, faz letras... eu já trabalhava ensinando inglês, mesmo durante a minha primeira graduação... tá certo, então vou fazer a distância, e o polo de letras em Caucaia, não é tão longe... pronto resolvi fazer... e como eu estava estressado com a minha primeira graduação, foi uma graduação longa, estatística, algo que não tem nada a ver, bacharelado em estatística... na verdade quando eu fiz o vestibular na época, eu fiz pra engenharia mecânica, e eu fiquei nos classificáveis, e eu consegui entrar na específica de outro curso se você não entrasse na primeira. Eu gostava de matemática, mas o curso foi cansativo, eu comecei em 1996 e terminei em 2006... terminamos foi recorde, o campus era o campus do Pici, terminamos sete, foi um recorde para a estatística, normalmente é um ou dois... tem placa de formatura com um aluno. O curso é difícil em si... e aí há todo um contexto dentro da situação da universidade que torna ainda mais difícil, né? e aí pronto... vou fazer letras. Saí exausto... e aí professora, nesse sentido, eu pensei, vou fazer a graduação porque eu já estava trabalhando na área eu precisava de letras, né? resolvi fazer uma especialização na UECE pra adentrar um pouco na área, que foi uma especialização em tradução. Gostei muito... e... assim foi interessante... mas mesmo assim faltava a graduação na área...

P: vocês aprendem inglês em fóruns e chats?

S: ah... na verdade a interação é extremamente importante porque assim, se você já tem uma experiência, você aperfeiçoa, a experiência de lidar com a outra pessoa... ou seja, essa interação lhe permite que você de certa forma ensine e receba a informação, eu acho que acontecendo isso, é extremamente importante... em relação ao aprendizado da língua... da língua em si... é... não sei assim pelos colegas, porque você nota que havia uma necessidade de um nível melhor dos colegas, né? houve uma evasão muito grande também da nossa turma original, que foi do Rubens Vaz, então começaram 30 alunos e hoje temos pra finalizar agora só 5... foi aglutinado porque foi necessário porque reduziu muito... então fomos pro polo Flavio Marcilio. Então o aprendizado é grande nesse sentido... o maior aprendizado que eu senti, na verdade, eu sou sincero a dizer, não foi exatamente com os colegas, claro que o aprendizado da motivação de ensinar, mas com os tutores... né? isso desse jeito, SC12, você não acha que pode ser assim? Os tutores mandando essas mensagens, né? Eee... e alguns colegas já com experiência em sala de aula mandando pra gente, que eu tenho mais experiência em cursos, que diziam, isso acontece desse jeito desse jeito... então do inglês em si... eu considero ser pouco.. pouco a questão do aprendizado formal da língua... né? mas em termos de experiência, que eu vejo extremamente válido, foi gigantesco... experiência no sentido de ensinar, no sentido das experiências de vida mesmo, de como funciona dentro de uma escola, de como ensinar na escola, isso aí é fantástico... e extremamente importante, vai contar mesmo... e o inglês... é aquela coisa, você usando você aprende de qualquer forma, então está lá interagindo, você e a professora, você e o colega... então nós estamos nos comunicando... ao escrever, toda essa possibilidade... ooo... enquanto você está escrevendo, falando isso funciona, isso lhe traz certa habilidade de dizer assim, opa! Tá legal, está funcionando isso, os colegas agradecem, você recebe o feedback deles, você também dá o seu feedback e assim vai, né?

P: mas porque você acha que aprende? Por que está usando a língua?

S: Porque você passa a utilizar uma ferramenta que é o computador e que você precisa ter certa habilidade, né, por exemplo, eu estou falando com a senhora aqui, se eu tivesse falando com a senhora aqui em inglês... eu estaria processando essa ferramenta aqui, my brain... no momento eu que eu tô usando o computador, eu tô usando outra ferramenta pra poder usar o inglês... então o meu inglês também não pode ser tão básico, né, eu preciso ser mais rápido no sentido de que eu vou lá, pá, pá, pá... e utilizar formas de comunicação mais rápida... elaborar, pensar, como eu vou construir essa frase, eu quero dizer essa frase mais rápido, exatamente... eu preciso dela.. então eu vou ter que buscar a semântica da língua pra juntar com a questão tecnológica, juntando esses dois na língua aí é fantástico...

Tecnologia

S: desde que eu conheci o ensino a distância eu passei a ter menos medo do computador (risos) apesar de eu ter feito uma graduação em estatística, que a gente usava o computador, mas o interessante é que mesmo os professores e mesmo os alunos era uma coisa de muito papel, muito escrever, muito quadro... a gente não utilizava muito o computador, com exceção do ultimo semestre no laboratório... então usando essa ferramenta, o computador, ela foi extremamente útil nesse sentido... né? eu vou, eu vou ter que utilizar e vou ter que fazer isso de alguma forma mais rápida, eu disse eu vou perder o medo do computador, e perdi o medo do computador, e vi que essa ferramenta a gente tem que utiliza-la para saber como utiliza-la bem, não dá pra ficar alguém só dizendo, faz isso, faz isso faz isso... inclusive os próprios colegas já com uma, mais novos, e com uma interação maior com o computador, dizia SC12, faz assim assim, assim, que é mais rápido e tal, então foi fantástico também, isso é fantástico, nesse

sentido essa ferramenta... pronto, eu perdi o medo da ferramenta computador... foi extremamente essencial e... e inclusive quando eu vou mandar um email em português, eu sinto mais dificuldade do que se eu mandasse em inglês... por incrível que pareça... vou fazer um texto em português eu sinto mais dificuldade do que em inglês, porque todo processo, é como se o processo já estivesse formatado aqui já... você já vai e faz os seus reports... pronto professora, é estranho... eu vou usar português agora... você já pensa mais em algumas palavras que você deixou de usar... meu deus como é que é o spelling dessa palavra que eu não sei mais... daí você tem que checar para não escrever errado... já em inglês você se sente um pouco mais a vontade... e eu senti isso dos colegas, de colegas que sentiam dificuldade na escrita com o computador e... há poucos dias eu tava notando isso... olha o colega tal, o colega x o colega y, tá tão bom, tá legal... porque você sendo professor, de certa forma você também fica ali avaliando, né? não tem jeito né? (risos) olha tá legal isso aí... tá bem melhor do que no início...

P: mostra os fóruns, as threads... (SC12 lê)

S: nós entramos aqui numa discussão de termos que trabalhar um argumento e como argumentar na hora de comprar um carro, né... no sentido de quando você vai comprar um carro, a professora disse assim, se vai comprar esse carro, por quê você usa essas premissas de dizer que... é... se é um carro que não gasta tanto combustível, né? Primeiro, eu coloquei aqui que muito pros brasileiros isso de... pro brasileiro é muito importante essa questão do self-esteem, né? que procura um carro que... o tipo do carro seja interessante, nesse sentido assim... e aí a gente colocando os melhores argumentos pra essa compra e ver qual é a melhor forma de chegar a... de chegar a esse ponto... a um ponto comum... tá eu vou fazer essa compra por causa desse motivo desse e desse... foi isso que foi discutido nessa... nesse fórum aqui, né? e aí o Beny disse assim, SC12 eu concordo contigo... inclusive ele colocou até o wikipedia, né? there is a deductive argument, né? a deductive argument é isso, permitir que as pessoas troquem os pontos positivos, os aspectos negativos... né? ao ponto de chegar a essa conclusão...

P: esse tipo de conversa colabora com a sua aprendizagem?

S: esse tipo de conversa é bom... mas no sentido digamos... pessoal, do que mesmo talvez até do inglês... talvez até do inglês... é claro que a partir daqui eu crio... é... na... no meu pensamento formas de persuadir... de como eu persuadir, de como eu falar de persuasão... de como eu posso trabalhar textos nesse sentido... isso ajuda... digamos, fluente no sentido de argumentar... isso contribui, mas o principal ponto que contribui com os alunos a distância, devido ao amadurecimento deles, né? devido ao nosso amadurecimento... eu acredito que nós somos alunos mais amadurecidos, isso ajuda, esse tipo de conversa... se eu levar isso que para uma sala de pessoas mais jovens, né? eu não vou ter esse tipo de resposta...

P: feedback do tutor e feedback do aluno?

S: quando o tutor comenta a nossa postagem, a gente, todos, isso é 100%, a gente fica mais ansioso em responder pro tutor... é como você estivesse na sala de aula presencial e o tutor dissesse assim, SC12, você agora... SC3 você agora... né? então leva a gente a uma obrigação maior de dar uma resposta ao tutor do que ao aluno... com outro aluno, mesmo aquele que você tem mais contato, nas aulas presenciais, ou mesmo através do telefone... você tem mais contato... aí realmente você lê as postagens daquele colega, é engraçado que o fórum é um pedacinho da parte real da coisa... ou seja, você... eu vou interagir com o colega que eu mais interajo na vida... pronto, pela afetividade. Claro que o conteúdo conta... claro que se você diz, dear Andreia, eu acho isso isso, isso... se você diz, dear SC12, eu acho isso isso, isso, se você

não for tutora, se você for aluna, eu também vou lhe dar uma resposta... ah, tá certo, eu gosto de responder também aqueles que me falam, né? e também aqueles que postam comentários interessantes, ah, eu achei aquilo interessante, nesse sentido tã tã... ou você concorda totalmente, ou você discorda, aquela coisa... o tutor como sendo o professor a distância, parece que o comentário dele com o aluno, com você é muito mais forte, é como se fosse assim, você, é a sua vez de falar... é como se dissesse assim, SC12, você, eu penso igual a você nesse sentido tã tã, pronto, quando o tutor fala isso, nesse sentido pra gente é muito mais forte, né? o aluno se sente talvez até de certa forma obrigado a dar uma resposta ao tutor, isso é bom, eu gosto muito da interação com o tutor, porque ele mostra que ele tá sempre ali pertinho da gente... na maioria das vezes o aluno não faz perguntas, ele comenta ou concordando ou discordando... não faz perguntas para haver continuidade daquele assunto. É o tutor que dá continuidade daquele assunto... mas o outro alunos diz apenas assim, é SC12 eu discordo do seu ponto de vista por isso e por isso... ponto. Acontece de discordar, claro que a discordância é menos frequente, mas é na boa, não tem nada de threatening, nesse sentido... e professora já houve um comentário inclusive, mas foi com o tutor, foi com o tutor dentro do fórum foi um comentário que o tutor fez dentro do fórum que ninguém gostou... mas eu sou do tipo, que se eu não gosto eu digo... aí eu falei... eu falei no fórum... eu disse, eu acho que o senhor poderia falar de uma forma diferente, a forma como o senhor falou tratou como se a gente fosse childish... e aqui nós já somos adultos, nós já somos adultos, e tal... aí ele falou, vamos tratar disso de uma forma a parte, não no fórum, né? e aí que a gente discutiu mais a esse respeito, aí resolveu, pedimos desculpas um ao outro... etc. Etc... mas é porque foi um negócio bem harsh mesmo, né? todo mundo sentiu... e não foi direto comigo, foi geral, foi do tipo assim, vou lhe dar um exemplo, acho que professor nenhum deveria fazer isso... o professor disse assim: será que eu preciso explicar novamente ou preciso desenhar? ... é um comentário, né, que dá vontade de responder assim, é se o senhor não tem competência de explicar, desenhe! Dá vontade de dizer isso, claro que eu não disse isso, tem que ter tato...

P: Edina

S: pronto ela sempre dizia, Hi SC12, e quando eu vejo que é o tutor que fala assim, eu me sinto encorajado, né? pronto, exatamente porque ela mencionou o meu nome... e fez a pergunta, né? ela persuadiu ela suscitou a continuar a conversa, e eu acho isso muito importante, então nesse sentido influencia demais o aluno... dificilmente qualquer aluno que vê isso aqui ele deixa de responder... ele deixa de responder... porque é exatamente como eu lhe disse, é como se naquele momento ali, a professora tá olhando para você, o tutor tá olhando para você, isso aqui funciona no sentido de ser bem presente, né? é como se estivesse ali do seu lado, nesse sentido...

P: sobre rotinas de abertura e despedida

S: eu comecei a falar hugs e depois eu pensei, será que eu deveria fazer isso? Eu coloco sempre e ficou, eu terminava eu tinha que colocar hugs (risos) é como se fosse um toque... depois isso foi mudando, houve uma certa mudança e eu comecei a dizer assim: I truly agree with you, ou I agree with you but... e eu mencionava pra quem eu tava dizendo... são exatamente colegas da nossa turma, da nossa turma são os remanescentes, os 4 ou 5 remanescentes do nosso polo, Beny, Samara, Rejane, o James, a Jacyara, juntou esse grupo... mas a gente interage muito ainda... é legal... agora o colega, dependendo do que o colega fala, né? ele também pode suscitar muito do outro colega, né? então você troca, você faz essa troca...

P: e em termos de língua?

S: no momento em que eu estou fazendo as minhas postagens eu me preocupo com o que eu estou escrevendo... eu não uso tecnologia para escrever, porque as vezes não é confiável, e também porque mesmo que eu não sei como falar aquilo que eu quero falar daquele jeito eu tento encontrar um jeito, dar uma volta para falar aquilo, eu dou um jeito de fazer isso... ou checar o dicionário... mas tradutor não... eu também digito direto no fórum sempre direto lá no fórum... o próprio mensagem dos colegas me ajudam, as expressões que eles usaram, eu pego dos colegas e utilizo, também, lá da aula, que a gente tá discutindo, uma expressão lá da aula que talvez eu nem conhecesse, tipo assim, esse ponto lá... teve uma aula que foi muito... foi a respeito do affective filter do Krashen e a gente usou bastante essa expressão, pronto, tudo, tanto dos vídeos postados nas aulas... como as próprias aulas, né? os tutores, os próprios tutores usam expressões, aí você pensa assim, gostei dessa expressão... achei interessante, nunca tinha visto, vou passar a usá-la... então isso aí ajuda muito...

P: erros?

S: às vezes eu percebo, porque eu sou muito de ler e reler, mas depois de um tempo, voltando a ler as mensagens... ou então, por exemplo, um colega foi comentar minha postagem, aí eu reli a minha postagem pra lembrar o que eu falei, e vejo, vixe errei aqui, ou no spelling ou outra coisa, e se dá tempo corrigir eu tento corrigir, senão eu mantenho, né? é interessante porque a ferramenta as vezes parece que ela tem um tempo de correção, né? é porque senão parece que depois de um tempo, mesmo o fórum não tendo fechado... você não corrige mais... né, então a gente deixa...

P: tem correção de erros?

S: eu me sinto um pouco embaraçado, envergonhado de corrigir o colega... eu às vezes espero que o tutor faça isso, a maioria das vezes o tutor fez sim, ele disse, é melhor você dizer dessa forma... até mesmo na discussão, e eu acho que até aqui é melhor porque é aqui a janela, né? ele corrige no sentido de dizer assim, SC12, essa palavra... por exemplo, ele não é direto, ele diz, você disse a palavra tal, mas aí o tutor vai e usa a palavra correta que o aluno deveria usar, e o aluno percebe, ah, é essa... entendeu? Em vez de dizer assim, não é essa palavra, é essa... como um colega uma vez usou do a mistake, do a mistake... e o tutor foi lá e comentou and when you make a mistake? Aí o aluno entendeu, ah, when I make a mistake... e já incorporou aquilo na resposta...

S: a gramática é mais difícil a gente ver nesse sentido assim... o tutor pode ser mais incisivo, eu acho que ele tem esse, esse... essa autoridade de dizer assim, SC12, evite usar essa expressão evite usar essa palavra... eu acho que seria interessante fazer isso, seria importante.

P: Fórum ou chat?

S: Sem dúvida no fórum... o fórum, o chat eu tenho uma impressão de uma pressa, existe uma pressa maior de a gente ter que responder aquilo que está perguntando... é óbvio que a gente tá aprendendo, claro, mas eu não sinto isso... eu sinto a pressa... ta ta ta... parece que alguns tem a necessidade de postar mais... e eu gosto do fórum que é o tempo de pensar... já o chat... eu participo tendo um horário adequado, eu procuro participar... aparentemente no calendário prevê o chat... mas não há... até depende do tutor... quando o tutor diz, nós vamos ter o chat... caso contrário, a gente sente ali naquele ambiente, quando nós temos aula presencial, o próprio aluno diz assim, tá previsto o chat, mas o tutor não falou nada então não vai ter chat... tem essa questão também...

P: mostra os dados dos chats. Chats voluntários ou obrigatórios?

S: influi, com certeza, até a minha mesmo... até a minha mesmo... a minha participação nesse sentido... por exemplo, se ele é obrigatório, eu vou ter que arranjar um horário pra mim pra ter aquele chat, certo? Senão, senão... dificilmente, eu me disponibilizo pra ter aquele chat, primeiro tem a questão do tempo em si... segundo a minha internet é lenta, eu até costumo dizer que ela não é banda larga, ela é banda estreita, certo? (risos) então, a narrow band e aí nesse sentido eu evito entrar no chat, também vou entrar pra ficar caiu, volta, professora caiu, volta... então não funciona direito, quando é obrigatório, quando é obrigatório, a história do aluno... é obrigatório, tem que fazer, aí ele vai... e a qualidade da interação vai mudar, eu acredito que sim, é como um voto obrigatório ou não, eu até comparo a isso.. eu acredito assim, se ela é ... mesmo que entrou só um, mesmo que não é obrigatório, aquele que entrou está com vontade de participar então a qualidade seja até melhor do que aquele que é obrigatório... então se, obrigatório, Andreia Paulo Pedro e Joao, então vai todo mundo entrar, aumenta a quantidade de pessoas então fica aquela coisa muito rápida, senão, se não é obrigatório, então a quantidade diminuiu, então fica aquela conversa, dois três, eu acho que melhora nesse sentido.

P: o conteúdo da conversa fórum e chat?

S: é parecido, é muito parecido, dependendo como, o tipo de perguntas o tutor lhe guia, guia a turma no chat, então nesse sentido é muito parecido... a gente não conversa sobre a língua, não, a não ser que seja um tópico gramatical pra ser discutido, por exemplo o tópico é if clauses, então a gente vai discutir, como é formado, como se pode usar, em que aspecto... pronto, o tutor corrige, o tutor corrige da mesma forma que o tutor corrige no fórum ele corrige no chat, o tutor corrige... já de aluno pra aluno é mais difícil... também. Eu sinto isso tanto no fórum quanto no chat, e como eu lhe disse, eu sinto intimidado de corrigir o colega... o tutor eu acho até ótimo, porque aí você evita continuar com o erro...

S: aqui no chat é muito mais rápido, ela é muito mais precisa naquela fala, olha o tutor fala bem mais rápido, né? olha aqui isso não é muito comum... foi o tutor, né? mas não é comum, olha só, uma, duas, três linhas... geralmente uma ou duas linhas, né? é muito rápido, nesse sentido... com certeza, então uma coisa já de três linhas não é muito comum... nos últimos chats que nós tivemos, eu passei a perguntar um pouquinho mais, minhas mesmo, mas pouquíssimas perguntas, mas antes eu não perguntava... eu esperava responder... a gente aprende porque é o feedback do professor, ali o aluno está com aquela dúvida e da aquela resposta... agora, é bom o aluno perguntar também, né? a partir daquilo que ele criou, uma pergunta, né? ele tem muito mais respaldo para depois, quando ele tiver a resposta ele vai ter mais respaldo... (lê os dados)... olha aqui da Samara, né? aqui o tutor fazendo mais uma pergunta... what could you say about the information in a book review?... ela deu um exemplo, certo, então é isso... então é... um negócio que é algo que requer da gente uma rapidez um pouco maior, até porque é definido logo no início, né? o chat tem uma hora e meia, ou uma hora, então parece que ter que ser cumprido esse, esse... tempo, né? agora por ser rápido ajuda a aprender também, né, tanto da língua, eu vou ter que pensar mais rápido no idioma... né, às vezes alguns alunos perguntam, pode ser em português, e o tutor responde, no (risos)... let's do in english, então faz o aluno pensar mais rápido... porém... no sentido de pensar mais rápido, diminui um pouco na qualidade das postagens... diminui a qualidade das postagens pela pressa... então, provavelmente uma parte do cérebro fica querendo falar algo que ele vai ter que escrever... então talvez ajude mais na oralidade, talvez nesse sentido ajuda... e também, nota-se que há muitos erros gramaticais no

chat, ou de spelling, ou alguma coisa assim por causa da rapidez aí ninguém se incomoda muito nesse sentido né...

P: Language Care (lê os dados)

S: a minha memória é péssima... para lembrar dos pontos exatamente... foi um determinado texto, ou foi um livro? (eu explico o objetivo do fórum) certo... é bem interessante mesmo... e pronto, e por evitar dar nomes das pessoas que erraram a gente fica mais livre para falar, eu falaria isso, eu faria isso, eu escreveria isso... eu faria assim, dessa forma... então eu acho que, olha aqui o after... olha como ficou after, então o erro mesmo (lê os dados) pronto... foi discutido aqui o tópico do brasil, que ia receber uma copa do mundo mas infelizmente não cuidava nem dos problemas básicos, daí surgiu uma discussão assim, o brasil não resolve nem os problemas básicos porque vai sediar uma copa do mundo? Ahhhh, isso... é pronto... however, eve though, isso ajuda, isso coloca dentro da realidade da língua, né... porque as vezes a gente... a gente traz o problema pra cá, a gente traz o problema pra nossa realidade, é o problema junto com a língua, vai ser meaningful pra mim, vai ser significativo... então aquilo tem um significado...

P: consegue perceber os erros sem a ajuda do tutor?

S: pronto, é provável, é provável... que a gente percebesse, porém, é provável que nós não fossemos pontuais pra corrigir... mas nem todos conseguem perceber... eu acho que eu perceberia alguns, os meus colegas também perceberiam, mas eu vejo que há colegas que ainda tem muitos problemas com a língua que não iam perceber... isso, é importante... então ser incisivo, o tutor tem que ser incisivos, deve ser dito aos tutores que sejam incisivos como se estivessem dentro da sala de aula – SC12, faça desse jeito, SC12, é assim... assim tá errado, assim tá errado, faça assim, corrija, o aluno vai ficar satisfeito com isso, extremamente, sem medo... é o tutor que tem o visa o passaporte pra dizer isso, é ele que está autorizado, vai lá corrija, não use um however aí, um whereas é mais apropriado... do tipo assim, desse jeito. É importante...

P: onde você mais aprende inglês?

S: livros, gramática, e depois do solar, depois que o solar entrou na minha vida, depois da língua inglesa a distância, o computador também, porque tem links interessantíssimos, quanta coisa interessante que eu descobri na internet que me ajuda mesmo no meu dia a dia, é fantástico mesmo da ferramenta internet. Agora claro que eu, como eu sou ainda da geração x, eu sou ainda do tempo do livro, eu tenho que ter contato com o livro, eu tenho que ter contato com o papel... e com o professor, definitivamente, nunca.... eu já cheguei a essa conclusão... pra aprender, pra ajudar no meu aprendizado, o contato com o professor é essencial... é necessário, né? é tanto que, se eu não fizesse uma graduação a distância agora, por exemplo, se fosse a minha primeira graduação, eu queria fazer presencial, eu queria fazer presencial, porque o contato com o professor, vem cá! Faz isso, faz isso aquilo, desse jeito, eu gosto... como foi a segunda graduação eu pude fazer a distância... mas acho extremamente necessário do aluno com professor e do aluno com o livro...

Caucaia 2013 – ENTREVISTA COM SC14 (ABRIL 2015)

P: Eu estou gravando, tá bom? (incompreensível) Essa é minha tese... (incompreensível – risos) Eu vou te perguntar sobre... deixe-me ver onde você entra aqui.... Caucaia... Teve um *chat* de Caucaia não sei se você vai se lembrar... (incompreensível) Esse é um *chat* que aconteceu na tua turma... (leitura)

S: Ok...

P: O que você pensa que aconteceu aqui? O que você entendeu que aconteceu aqui?

S: (incompreensível)... quem está lá?

P: É, *who's there?*

S: Quem está aí? (incompreensível) Quem está aqui... o aluno entrou, cumprimentou, perguntou quem estava ali... fala um pouco mais... *don't be alone please...* não me deixe sozinho... (incompreensível)... o que eu penso que aconteceu? Que o aluno entrou e estava se ausentando... e... ao final ele pediu desculpa ao professor que não tinha participado como devia porque ele estava em uma outra sala...

P: Quando ele fala que estava em outra sala... é uma outra sala de... é física?

S: Eu acredito que ele estava em outra disciplina, porque infelizmente acontece, principalmente quando a gente tava nessa modalidade... porque se a gente optar por uma disciplina optativa... geralmente tem choque. Quando são as disciplinas do semestre não costuma ter, mas quando é disciplina optativa... corre esse grande risco... por isso que tem disciplina que eu tinha me matriculado e eu desisti quando eu vi... quando eu vi o calendário que constava tudo chocando, tipo, compreensão e produção de texto acadêmico que eu ia cursar no sétimo e não cursei porque chocava todos os encontros com literatura 3... então eu vi que eu não ia render nem numa coisa nem na outra então foi a coisa mais bem feita que eu fiz, porque... porque estava funcionando uma disciplina aqui no polo Flavio Marcilio e a outra disciplina lá no Rubem Vaz, ou seja, eu que dependo de ônibus eu nunca ia conseguir assistir as duas... e se assistisse no mesmo polo também não ia ser a mesma eficácia, né?

P: Então você acha que ela tava em uma outra sala de disciplina?

S: De disciplina... Ela não... Eu acredito que ela ia dizer que estava na sala dela fazendo outra coisa, na cozinha.... eu acho que ela quis dizer que, quando ela disse que estava em outra sala, ela estava em outra disciplina com... e que tinha havido um choque, né?

P: Hum hum... essa aqui é você... SC14 é você... (minutos para ler).

S: É um *chat* de literatura... colocando que... é porque nessa época era....

P: TC é a sua tutora tá?

S: Certo.... é porque é assim... na na... fui eu que disse ou foi ela que disse?

P: Não... TC é a sua tutora... você é a SC14...

S: Certo...

P: Foi no dia 27 de abril de 2013...

S: Hum... dia 27 de abril de 2013 foi a disciplina de....

P: De língua...

S: Aaah é... que ela pediu pra gente ler um artigo e comentar sobre ele... né? Comentar o quanto importante era pra a nossa leitura né? Que a questão era, era... ela pediu que fosse lido um artigo e a gente foi comentar o que tinha ... entendido sobre o artigo... e qual a importância daquele artigo dentro do nosso aprendizado... né? (incompreensível murmura enquanto lê)... era uma disciplina que era a questão da compreensão de texto... a gente tinha que ler o artigo e teria que falar sobre o que tinha compreendido... e tinha algumas percepções diferentes... e por isso que tinha essas respostas... de que às vezes o que eu leio eu compreendia de uma maneira... a informação pra mim soa como.... diferentes leitores têm diferentes informações... então nem sempre o que eu leio eu compreendo como você né? ...

P: Hum hum... Aqui a professora perguntou, né, “Oi SC14, pronta para falar sobre artigos de revista?”... Aí você respondeu... “yes... no fórum”... aí a professora... “ok...”; e aqui também, “and here too...” que é o *chat*, né?

S: Hum hum

P: Aí você... já começa a falar sobre o *magazine article*...

S: É porque é assim... geralmente as professoras já... assim, quando tinha algumas disciplinas quando tinha *chat*, tinha lá um mote pra gente dar uma lida... então assim... quando eu entrava eu procurava já falar... porque quando a turma é muito numerosa e quando você vai dizer todo mundo já disse tudo também, né? Então eu já procurava entrar e já tentando já entrar no tema, na temática pra não ser repetitiva... porque às vezes você leu, entendeu uma coisa... mas quando você vai dizer alguma coisa o outro aluno já disse e aí você vai concordar com ele... fica meio...

P: E aqui a professora responde, né? Escolher um bom título.. e a professora pergunta... por quê é importante “*be aware about the reader?*” E aí você responde, “*because different readers have different information, social status...*” aí você responde, né? Cada entrada dessa é uma mensagem que você enviou no *chat*... E aí a professora entrou na sala de novo... O que que aconteceu aqui?

S: É assim, o que que acontecia... é... eu não sei... eu falo por mim... e alguns colegas também não tinham acesso a internet... um acesso que fosse muito constante... por exemplo... quando eu comecei esse curso, o meu acesso a internet era 3G... tinha o 3G da da ... era... da IG... da Vivo... aí o que acontecia... esse 3G tinha momentos que estava muito bom o sinal... mas virava um tiquinho aqui o computador ele já perdia... então assim, eu tive muito problema... principalmente na disciplina de compreensão e produção nasal, né? Que é a oralidade... porque tinha que gravar o áudio e o professor tinha que escutar... aí ele marcava as duplas, né? Aí às vezes a professora dizia que ficava aparecendo para ela, ops ops.. por causa do retardo... então às vezes eu tinha que ir pra casa da minha irmã... às vezes eu pedia pra participar das coisas à noite e eu ficava na empresa pra poder participar... porque eu tinha esse problema... porque não tinha acesso...

P: Você ficava na empresa para usar a internet da empresa?

S: É o meu chefe... eu pedia para ficar lá às vezes, tipo, eu saía as 18 e pedia pra ficar lá até as 19 e eu combinava com a tutora e com o meu par da dupla lá... pra que a gente pudesse fazer no momento em que eu tinha acesso... senão eu ia pra casa da minha irmã, que tinha Velox, que era um pouco melhor, pra participar... porque senão... o 3G não me permitia... aí depois, felizmente, chegou o acesso a rádio aí pronto eu não tive mais

P: Onde você morava?

S: Lá no meu bairro lá de Maracanau... aí foi quando melhorou, mas infelizmente, até hoje tem muita gente... a gente tem muita dificuldade nesses *chats*, porque muitas vezes, a.. teve aluno que até já relatou que postou mensagem que não chegou... aí.. assim, já esse semestre passado, a gente teve um *chat* com a professora de literatura, a SC5 tentou participar e não estava conseguindo... o computador dela estava reestartando ou então quando entrava... vários alunos reclamaram... ai dizia pra professora que não estava conseguindo postar... e que não tava indo... ai ela pedia para sair... pois tenta reiniciar... e voltar... então, existia isso... problema de acesso... pois é... às vezes a gente fica tentando participar aí fica muito lento e a gente acaba saindo...

P: Então quando o tutor ou alguém fica entrando e saindo da sala...

S: Entrando e saindo? É por conta do acesso que fica muito ruim então a pessoa sai para ver se quando retorna melhora a qualidade da comunicação.

P: Aqui é você também no mesmo *chat*... tem um momento que você fala... vocês estão conversando e tal e aí você fala assim... “*just we are online? Só nós estamos online?*” e aí a professora responde... continua o que ela estava falando... “eu estava dizendo que é realmente importante prestar atenção na escrita pra quem nós estamos escrevendo porque dependendo disso nós vamos falar sobre o que é interessante para ele” aí ela responde o que você perguntou aqui... “parece que só tem nós aqui”... aí você fala... ela volta... ela responde o que voce perguntou parece que só tem nós aqui e depois continua... e sobre a língua que nós usamos nos artigos de revista, o que você pode dizer sobre essa língua... E aí você fala assim... “é eu sei...” só tem nós aqui... você continua nessa...

S: E aí só tinha isso no *chat*... não tem mais nada?

P: Não, tem mais só que esse trequinho me interessa...

S: Ah tá...

P: O que você entende aqui, por quê você fez essa pergunta de repente, você se lembra?

S: É porque é assim, elas especificavam o número de alunos para participar e às vezes... assim... às vezes o aluno tinha justificado para ela que não ia participar... então assim, a gente acordou algo, e se só estava eu e ela, se ia realmente acontecer, né? Se ia permanecer daquela maneira ou se ia mudar, né? Porque o *chat* estava sendo nós duas... só tinha nós duas... não tinha outro aluno lá... mas assim, na disciplina ela decidia... dia tal tal e tal, porque assim, quando as turmas eram um pouco mais numerosa quando a turma nao era tão numerosa o que o tutor costumava fazer... vamos fazer um *chat* com todo mundo. Mas quando a turma era mais numerosa, agora como no estágio de elaboração, a turma está bem numerosa... então o que a tutora disse, eu vou dar três dias porque se ficar todo mundo não fica uma coisa muito eficaz porque é muita gente, quando o outro ta respondendo já passa não consegue acompanhar e aí... não é muito... acaba que a gente não consegue ler a mensagem de todo mundo, então fica uma coisa meio que

quebrada, e quando é um grupo menor... fica mais difícil de todo mundo realmente participar, porque fica uma coisa muito rápida, um posta por exemplo eu posto outro posta, acaba que alguns alunos acabam nem participando tanto, ou se aproveita que, por causa de ter um monte passando bem rápido então responde uma coisinha ou outra... então quando realmente quando fica um grupinho menor fica mais... até mais fácil de ela cobrar do aluno...

P: Mas no caso aqui eram só vocês...

S: No caso dela ela fez só comigo, né? Ela ficou fazendo porque tinha sido acordado... e nessa disciplina que... se foi produção escrita devia valer nota, mas tinha disciplina...

P: A tutora aqui era a TC.

S: Então era produção escrita. Se a disciplina... tem chats que se a pergunta a participação tem chat que é só mesmo para tirar dúvidas... mas o que acontece, quando o forum é para nota e para frequência, a participação é sempre mais efetiva... quando o chat é mais pela questão... não, é pro meu aprendizado então eu vou participar porque lá eu vou ter a chance de tirar todas as minhas dúvidas, infelizmente muita gente não aproveita esse momento...

P: Esse aqui era voluntário.

S: Então assim, existe... nesse sentido acho que falta maturidade dos alunos... porque às vezes a gente reclama tanto... que tem pouco contato, mas aí quando o tutor se predispõe a dar um momento como esse, que é de estar ali disposto, não vamos, já tivemos a aula, vamos discutir a aula o que aconteceu... então muitas vezes as dúvidas tiradas nos foruns, nos *chats*, o que acontece, têm a ver com os portfólios... e eu só não participo quando tem algum inconveniente que realmente não seja possível... porque... por exemplo, tem uma disciplina de literatura que eu fiz, que eu tava cheia de dúvidas sobre a temática, era sobre poesia eu tava cheia de dúvidas e com a participação foi quando eu esclareci então eu disse pra tutora que aquele momento tinha clareado e que eu tava apta a fazer o portfolio dela, que antes eu nao me sentia... então ela disse que agradeceu exatamente por isso, então às vezes tem um lado... eu acho que às vezes a UFC deixa a desejar quanto a participação eu acho que realmente, mas isso existe, quando um momento que um tutor se predispõe a dar um *feedback* pra gente nem todos os alunos aproveitam...

P: Você acha que é melhor *chat* obrigatório, pra nota, ou frequência, ou você acha melhor o *chat* livre?

S: Pra frequência? Eu acho que o *chat*, pro aluno... porque nem todos os alunos tem o acesso, porque realmente há muitos problemas com esses *chats*, há muitos problemas, tem alunos que ficam prejudicados quando é pra frequência, então muitas vezes os alunos não participam porque não é possível, não é porque não quer, mas porque não é possível. Seja por problema de internet, seja pelo horário que o tutor dispõe... então assim, aberto, o aluno é que vai... eu acho que é melhor porque o aluno que pensa é bom pra mim então eu vou participar, eu tô precisando... mesmo eu entendendo a disciplina, eu indo lá... pode ser que eu tenha entendido algo... como literatura que é uma disciplina muito mais abstrata, e eu penso eu entendi corretamente? Esse texto pode ser cobrado na prova... então assim acho que é muito válido... e essa questão de não ser obrigatório eu acho importante porque... o aluno é que tem que ter essa coisa de não fazer as coisas igual a aluno de ensino fundamental, tipo assim, vale pontos, tia? Então assim eu acho que é interessante ser aberto sem ser contando nem pra frequência nem pra

nota... até porque assim, a qualidade do *chat* vai ser melhor... porque se eu não to fazendo só porque eu tenho que ter a frequência ali, eu tô fazendo porque eu tenho interesse... então realmente eu vou ali tentar realmente sanar ou reduzir as minhas dúvidas, então eu acho que é mais eficaz do que se eu for só pela obrigatoriedade...

P: Aqui nesse pedacinho a professora fala “*I mean in terms of register*”, ela tá lá falando sobre o registro da da aquela coisa dos artigos de revistas... e aí você diz, “eu penso que é porque nós temos muitos portfólios e fóruns até amanhã” quer dizer ela tá falando do artigo de revista... e você continua falando ... “porque que não tem ninguém aqui hoje? Só nós duas? eu acho que é porque a gente tem muitos portfólios e fóruns pra entregar até amanhã...” você continua falando de outra coisa... quer dizer, ela tá falando uma coisa e você tá falando de outra, aí ela posta aqui corrigindo a ortografia de uma coisa, e aí você continua... a maioria de nós trabalha todos os dias...né? e nós temos só o final de semana para fazer as atividades... aí ela começa a falar o que você quer falar... “sim eu sei vocês estão sempre ocupados... é por isso que eu te parablenizo... você ainda quer continuar o curso é tão difícil e você escolheu”... aí você responde eu sei que é importante organizar o tempo para cada disciplina é difícil... e aí a tutora fala... “*keep strong...*” eu, por exemplo, quando eu terminar eu vou ajudar o meu pai tomar banho porque ele tem 92... esse pedacinho aqui... teve uma mudança né? Na conversa, vocês estavam falando de conteúdo e depois...

S: É a gente acabou saindo totalmente do tema...

P: O que você acha sobre isso? Por que foi importante falar disso, sobre isso nesse momento? Como você sentiu essa mudança?

S: Eu acho que no fundo eu quis justificar porque os meus amigos não participaram... e aí também assim, deve ter fugido alguma coisa do conteúdo, e aí eu também eu justifiquei a minha ausência, né, no caso, o meu pai com 92 anos realmente foi com a idade que ele faleceu... então talvez tenha sido por isso...

P: Como você sentiu a professora recebendo isso? Mudando o tópico falando sobre o que você queria falar?

S: Eu acho que foi uma sensibilidade dela né?

P: E ela mostrou isso para você aqui? Você vê alguma marca de sensibilidade da tutora, onde você vê uma marca de sensibilidade?

S: (aluna chora...)

P: Foi nesse ano?

S: (aluna chora...)

P: Desculpa... A vida é tão difícil né SC14... E isso chamou tanto a minha atenção... Eu vi vocês estavam conversando e eu vi que de repente a SC14 precisava falar disso... com a tutora... você lembra aquele trequinho que eu te mostrei antes... a tutora queria continuar falando sobre revista... e você: “professora...” você queria falar sobre essa dificuldade que voce tinha... isso era importante para voce, e por um momento vocês disputaram o turno, ela queria insistir que vocês continuassem conversando sobre revista... mas depois ela conversa com você sobre o que você quer... então muda a participação toda para conversar sobre o que você queria conversar...

e vocês conversam sobre isso por alguns minutos... depois é você que toma a decisão de voltar a conversar sobre revista... não ela...

S: Eu acho que deu uma aliviada... né depois que eu expus...

P: Era um momento muito difícil para você? Que você estava vivendo...

S: (aluna chora...)

P: Ela sabia que você passava por essa dificuldade nesse momento?

S: Não... eu acho que foi a sensibilidade e espontaneidade dela... meu pai eu tinha que dar banho nele, né?

(Pausa...)

P: Tem alguma maneira de olhar aqui o que ela fala para você e ver que ela se importa pela maneira como ela escreve, por exemplo?

S: Sim... quando ela diz que reconhece as dificuldades, e que é importante dizer que quer continuar o curso... acho que é mostrar que, assim como a gente tá tendo dificuldade de dar sequência pra participar do que tem que participar... ela está passando por coisas similares e que a gente tem que ultrapassar isso, né? Por mais difícil que seja....

P: É importante compartilhar essas dificuldades que a gente vive com os professores para ter uma coisa mais humanizada?

S: Sim...

P: São muitas dificuldades né SC14?

S: São... com certeza... por exemplo, meu pai faleceu e eu tinha um trabalho de morfossintaxe II, para apresentar, e depois eu fui falar com o tutor no final e ele fez uma brincadeira de mal gosto assim, ele me disse você ta parecendo como alguém que morreu... e meu pai tinha morrido fazia dois dias (chora...)

P: O tutor falou isso para você? Ele não aceitou o seu trabalho?

S: Não... ele aceitou mas eu fui falar pra ele que... eu realmente estava abatida né? Meu pai tinha falecido fazia dois dias... e ele olhou pra mim e disse que eu parecia que tinha morrido... assim... foi uma brincadeira... mas pra mim aquilo ali foi muito ruim... ai outro aluno disse que meu pai tinha falecido ai ele ficou todo constrangido... mas pra mim foi...

P: Ele não sabia quando ele fez a brincadeira...

S: Disse que eu é que parecia que tinha morrido (chora...)

P: Entendi... então ele percebeu que você realmente estava muito mal mas ele quis fazer uma brincadeira para te animar... e ai...

S: Sim... acho que assim eu não acho que ele fez uma brincadeira para me levantar... mas sim porque eu tava apática na aula dele, eu apresentei o trabalho e tudo, mas eu tava apática na aula dele... então acho que ele quis dizer que eu... ele não sabia do meu problema lógico, mas a

maneira que ele disse que parecia que você tava era morta... e eu desabei... aí o colega falou, professor o pai da menina faleceu faz dois dias...

P: Então ele não sabia...

S: Não sabia, mas tem certas brincadeiras que eu acho que não...

P: Machucam...

S: É...

P: Ele falou isso *online*, ou ele falou isso presencial?

S: Não... no encontro presencial...

(Pausa...)

P: Que interessante e eu estava vendo esse *chat* e eu percebi nesse momento que era tão importante para SC14 falar sobre isso com a tutora que me chamou a atenção e eu trouxe isso para a minha pesquisa... eu achei esse momento super bonito... porque a tutora parou... eu vejo aqui e ela disse “keep Strong” ela fala para você e depois ela deixa você falar e você vai levar a conversa até onde você quiser... e tem um momento que... quem quer voltar para a conversa do assunto da aula, é você mesma porque ela deixa isso para você... aqui... você que quer voltar para o assunto da aula, depois que vocês conversam sobre essas dificuldades todas, você que quer voltar a conversar sobre o assunto da aula... parecia até que vocês iriam parar ali... vocês conversaram sobre as dificuldades e os problemas e parecia que vocês iam parar ali... mas você... volta pro assunto da aula e continua conversando mais um pouquinho sobre aquilo...

S: Eu acho que eu precisava ter o amparo dela ali no caso e depois eu me senti mais aliviada e depois eu consegui voltar ao tema...

P: Você está bem? Você quer continuar ou você quer parar?

S: Eu tô bem... eu posso continuar sim... tudo bem.

P: A gente nunca sabe o que vem né? Quando a gente pergunta alguma coisa pessoal... Perdão.

S: Meu pai faleceu faz quase dois anos, mas como ele passou dois meses sofrendo muito e assim... por mais que a gente aceite e compreenda... é complicado...

P: Aqui nesse pedacinho, a sua tutora... vamos ler primeiro para você lembrar o que aconteceu.... você pergunta: “você pode explicar o que significa bt?” Era alguma coisa lá em cima, “eu não entendi essa frase”... aí ela responde, “Desculpe é problema de... de digitação”

S: É com o teclado.

P: Ok, então relacionado a quantidade de palavras eu devo repetir... as palavras todas às vezes...

S: As palavras...

P: Quando eu estou escrevendo um artigo de revista? A tutora pergunta para você... Aí você fala... professora, eu preciso sair porque eu vou medicar o meu pai... mas ainda assim você responde antes de sair... é importante usarmos pronomes para mudar a frase... aí a tutora

responde, ok, é muito bom falar com você, eu entendo os motivos de você sair, obrigada bye bye... onde você vê aqui que a professora... é afetuosa... que marcas de texto assim ela mostra para você que ela receptiva... afetuosa... na maneira como ela escreve... o que você percebe?

S: Ela diz que é sempre bom falar com você né? Que entende os motivos... quer dizer ela... apesar de ela estar numa aula como eu não pude participar o tempo todo ela entende que aquela limitação estava realmente me impedindo de permanecer... por que é assim, tem uns que não... a gente acordou... nem todos os tutores tem a mesma... a gente acordou de 21 as 22 então tem que ser de 21 as 22...

P: E aqui ela põe assim exclamação... o que você acha disso? Faz diferença essa pontuação para você...

S: A pontuação faz... porque... pontuação significa que... a exclamação que você está admirando alguma coisa, ta querendo expressar algo de belo, então assim lógico que a pontuação faz muita diferença... se eu apenas fecho ou se eu coloco um ponto de exclamação eu coloco um contexto totalmente diferenciado...

P: E isso aqui o que é?

S: Eu acho que... é como se fosse uma despedida carinhosa...

P: Mas o que significa isso?

S: Eu acho que é um abraço... eu acho que é ou um beijo ou um abraço...

P: Você usa essas coisas quando você escreve?

S: Nem sempre... eu não sou muito de usar os emotes não... (ri) mas eu sou mais de escrever...

P: Quem usa muito isso? E por quê?

S: Eu acho que esses dois é um beijo ou um abraço, eu não estou certa...

P: Olha aqui, ponto de exclamação repetido...

S: Ponto de exclamação...

P: E assim?

S: Ai é o inverso, né? É como a forma escrita do emote, né eu entendo como se fosse um abraço... eu não entendo muito eu não uso... mas eu sei que é mais no sentido de... como até agora ta tendo a propaganda da tim, né, que ele coloca vários emotes, né, ele coloca dois pontos, vírgula... explicando né?

P: Porque tem alunos que usam, professores que usam, mas tem alunos que não usam tanto... isso faz diferença para vocês?

S: Lógico... faz diferença... porque assim, por mais que a gente tenha um certo distanciamento com alguns tutores e uma proximidade... uma empatia com... sempre tem mais empatia com uns e outros, né? Isso é inerente a vida pra tudo. Mas sempre tem aqueles tutores que a gente... sente que... são aqueles tutores que se colocam no lugar do aluno, que buscam ver como aquele aluno tá... se o aluno... tem tutor que se o aluno fica ausente ele manda uma mensagenzinha pra ele

perguntando o que tá acontecendo... e tem tutor que você pode não aparecer de jeito nenhum e o tutor nem percebe... a gente já teve disciplina que o tutor não participou de um fórum... ou então só botava lá o título do fórum e... por exemplo, a gente teve um tutor aqui que ele participava até demais que era o Tom Jones...

P: Ah o Tom!

S: (risos) o Tom era ótimo! Ele

P: Se você não participasse logo ele ficava triste, né? Ele queria que você respondesse logo...

S: E se você respondia um ele perguntava mais dez, então assim, ele ficava instigando...

P: É importante ficar perguntando?

S: Eu acho que é sim... eu acho que é importante quando o tutor instiga o aluno... porque é assim às vezes ele bota uma pergunta no fórum, e você vai lá e responde... aí tudo bem, tá perguntando isso e eu respondi... aí um aluno um colega participou você achou legal ai que bom contribuiu com o meu aprendizado então tá bom. Pronto. Tá respondido o fórum... aí tem aquele tutor que diz e sobre isso? O que você entendeu? Ou não a sua resposta tá legal, mas já pensou nesse sentido? Analisa neste sentido...

P: Então você gosta quando o tutor faz perguntas?

S: Quando ele instiga o aluno, quando ele realmente participa... porque infelizmente tem tutor que não participam... tem tutor que comenta uma mensagem de um aluno uma mensagem de outro aluno... tem tutor que a gente não sabe se postou uma coisa coerente ou se não postou, porque ele não dá *feedback*... tem tutor que usa aquele discurso... não, a discussão é entre vocês e eu tô aqui para avaliar. Mas tem tutor que realmente participa. Porque tipo assim, não, vocês estão indo por uma linha boa, mas olha o link tal... veja isso... porque eu acho que isso é construir o conhecimento... a gente ampliando mesmo o olhar né? Porque às vezes a gente fica muito centrada num mesmo ponto...

P: Certo, porque aqui a professora nesse *chat*, que voce participou só você e a TC, ela faz muitas perguntas, na verdade só ela que faz perguntas e você responde... se fosse um *chat* tira dúvidas você faria perguntas, mas você não fez perguntas, você responde as perguntas da professora o tempo todo.

S: E porque assim, como acontece, geralmente quando, o último *chat* que nos tivemos, por exemplo, vou colocar a disciplina de literatura, por exemplo, com a outra tutora, ela colocava né os temas, e a gente teve um *chat* já dessa disciplina de estágio, então a professora separou uns oito alunos por turma, então tinha tinha no material de apoio já dizia mais ou menos o que ia ser abordado, a gente teve que assistir um vídeo... e desse vídeo tinha várias perguntas sobre competência de aprendizagem da língua... então assim, a gente não podia ir pra esses *chats* sem ter estudado isso, então a gente já sabia mais ou menos o que ia ser abordado, não sabia a sequência que ela ia perguntar mas já sabia... então assim, a gente às vezes responde de acordo com o vídeo pra ver se a gente entendeu... a gente já sabia que ia ter que responder aquelas perguntas, porque já tinha lá, porque era um vídeo muito extenso, então já tinha lá que a gente tinha que encontrar naquele vídeo a visão daquele autor dentro das competências... só que às vezes a gente compreendia uma coisa que não era correto, então o professor lança a pergunta... você acertou o ponto tal, mas isso não... então reveja isso no vídeo... então tem a questão das

perguntas, mas também tem os *chats* que é só pra... o professor diz assim, olha esse chat é só pra revisão pra prova... querem participar quem tá precisando esclarecer dúvidas, e têm as disciplinas também que tem só o *chat* tira dúvidas... tem umas que não tem...

P: Porque eu achei estranho... porque assim, este era um *chat* tira dúvidas... mas a professora que faz mais perguntas do que o aluno... porque se você tem dúvidas você que faria perguntas...

S: É porque também tem algumas vezes também que têm alguns encontros presenciais e a gente já coloca... ela já vai anotando ali quais são as principais dúvidas... então assim... a partir dos portfolios... às vezes ela pega os portfolios os erros mais cometidos, às vezes até os próprios fóruns... então assim, como não há muito tempo também... geralmente eles botam o *chat* de 50 minutos uma hora, então as vezes eles tentam... é otimizar esse tempo dessa maneira... não eu percebi que houve muitos enganos no fórum então... vamos ver porque... ou então assim, às vezes a gente manda mensagem pro tutor, sem ser no fórum, a gente manda mensagem dizendo que não tá entendendo certas coisas... então quando ela vai pro *chat*, muitos momentos ela já vai com essas dúvidas que a gente já passou... tenta otimizar para que não fique tão extenso...

P: Então só pra encerrar uma ultima pergunta, já vai dar meia hora... então é... no geral você acha que esse *chat* que a gente tá falando aqui que você lembra né com a Edina que era sobre artigos de revistas, ela fez perguntas para você sobre o que era importante num artigo de revista... você falou que era o leitor que era a pontuação... essas coisas estruturais e da produção do artigo... e ela fez várias perguntas e você sempre respondia as perguntas corretamente, de acordo com o texto e pronto... era um *chat* produtivo? O que você aprende de inglês nele?

S: Eu acho que... assim, leitura, leitura é sempre muito importante, então antes do *chat* ela já orientou a leitura de um artigo científico sobre aquela tematica, e tudo o que é leitura é acréscimo, e quando a gente vai discutir, já que a gente tava numa disciplina de produção escrita, se a gente vai discutir, pra eu escrever bem pra eu produzir bem eu tenho que entender bem um bom artigo, pra que eu tenha um bom artigo, pra que eu tenha argumentação se eu vou escrever uma coisa com consistencia, entao eu acho muito válido, eu acho muito valido porque no momento que eu disto do que o artigo trouxe, ela vai me dar esse feedback se eu to dentro do que o artigo propõe ou não... então eu acho válido eu acho valido esses *chats*, eu acho assim... às vezes o solar é que não favorece muito... porque às vezes a internet em casa ta funcionando mas quando entra no solar... às vezes as outras coisas tão funcionando bem, por exemplo, nos fóruns, nos fóruns a nao ser que tenha um grave problema no solar a gente consegue participar, mas quando tem aquela coisa síncrona, porque ... é difícil... nem sempre... mas eu acho que neste semestre, nós tivemos um *chat* neste semestre... mas teve semestre que tipo assim, várias pessoas tentavam entrar e não conseguiam... entrava mas não conseguia permanecer porque o acesso ficava muito ruim, por exemplo, teve uma vez que eu consegui entrar e eu tive sorte porque eu tinha copiado todo o histórico, assim antes de eu sair eu copieei e joguei no documento do *word*... para guardar, porque vai ficar no histórico mas neste dia teve um problema no solar então não ficou entao a tutora até pediu que eu mandasse pra ela depois...

P: Então não é só um problema de internet, é um problema no solar também?

S: Às vezes, nem sempre acontece, mas às vezes... os *chats* são dificultados. Por exemplo, a web conferência, a web conferência... do tempo que eu to aqui eu só tive uma web conferência... tive não... tive uma proposta de ter numa web conferência na disciplina de literatura inglesa 4... porque eram dois encontros presenciais e uma web conferência. A tutora... a gente ligava o microfone para falar aparecia assim barulho horrível, parecia que tinha um monte de cachorro

latindo, ela pediu que todo mundo desligasse o microfone porque não era possível, acabou sendo muito mais escrito do que falado... porque ninguém conseguia...

P: E nessa escrita do *chat* aqui especificamente, nessa escrita do *chat* ajuda a checar com a professora se você entendeu a leitura...

S: A leitura e também a escrita...

P: E a língua, você aprende a língua gramática, vocabulário?

S: A gente aprende porque a maioria dos tutores corrige... assim, quando a gente coloca uma coisa muito... ele não corrige assim: você está errada, mas... o que você quis dizer?... porque aí dentro daquele o que você quis dizer a gente olha e epa... essa estrutura está realmente confusa, então auxilia neste sentido porque muitos tutores, principalmente os mais voltados para... por exemplo o de literatura, apesar de ela não ser de produção escrita, ela dizia, gente o que você quis dizer? E aí, epa.. eu escrevi uma coisa.. aí eu olhava assim a coerência... e até às vezes no fórum ela dizia, gente eu vou colocar correção lá no fórum, viu? Vocês se incomodam se eu corrigir alguma, as vezes não é nem produção escrita, mas gente a gente está num ambiente de aprendizado. Alguém se incomoda? Eu nunca me incomodei com isso... porque tem alguns alunos que eu acho que eles ficam constrangidos por serem corrigidos diante dos outros, mas eu acho que não... eu sempre tive uma percepção que é a seguinte... que se eu... cometi um erro pode ser um erro que o meu colega comete, e vice-versa, e uma questão de aprendizado eu não tenho que ter vergonha eu cometi um erro porque ali eu posso errar, eu não posso errar em outros ambientes...

P: Então é bom quando a professora mostra para você o que você está errando? Sozinha você percebe depois que você escreve se você errou alguma coisa?

S: Às vezes de imediato não, mas às vezes eu vou ver, por exemplo, eu tenho o tempo errado...

P: Aí você corrige, você mesma, ou você deixa pra lá, quando isso acontece?

S: Eu busco corrigir, mas...

P: Aqui eu vi que quase não teve esse tipo de problema, o único problema que teve foi quando ela digitou uma coisa que você não entendeu, era um erro de digitação da tutora e aí você perguntou... essa é a única pergunta que você faz... ah você faz duas perguntas, uma é aquela que você fez... tem mais alguém aqui além de nós, e a outra foi, professora você pode me explicar o que significa bt? São as duas únicas perguntas que você faz neste chat. E aqui é o único problema de língua, que na verdade é uma pergunta de clarificação, e aí ela responde aí desculpa, é about, bt é about, é um problema de digitação... mas na verdade é a única correção que acontece que foi sobre o que a professora escreveu. Nesse chat não teve nenhuma correção da professora sobre o que voce escreveu... nenhum problema em relação a isso ne? ... Mas mesmo assim você acha que é produtivo para aprender a língua?

S: Eu acho assim, o que acontece... a gente tem muito pouco contato com o tutor presencialmente... muitos tutores tem esse momento de nos auxiliar... nessa questão da percepção do erro, ou do engano no chat e no fórum, mas nem todos fazem, tem uns que dizem assim, não eu prefiro mandar uma mensagem para vocês pra não constranger. Alguns já acordaram em sala, vocês se incomodam ou não? Alguns não alguns dizem, não tá errado e eu sou professora de produção escrita minha obrigação é mostrar que tá errado... tipo assim, não

seria assim, ou então, pay attention, third person... né? Porque ai é pro próprio aluno perceber que é na terceira pessoa e esse aluno não flexionou... então assim, eu acho muito útil.

P: Legal, que bom. SC14 muito obrigada por ter me conseguido essa entrevista, e perdão por eu ter tocado num assunto tao delicado, tao doloroso.

S: Eu que agradeço porque eu acho você uma pessoa muito sensível. Desde quando eu te conheci.

Caucaia 2013 – ENTREVISTA COM SC16 (MAIO 2015)

SC16: essa ferramenta do chat essa dificuldade a mais como aluno e como tutor tem que lidar, né, porque não tem como ser diferente... não é assim como uma conferência que cada um espera o outro para poder falar, cada um vai falar e cada um pede permissão pra falar, aqui não existe isso... então a gente tem que ter consciência dessa dificuldade da ferramenta e tentar não se perder durante a conversa...

P: (lê o chat em voz alta) teve um tempo demorado aqui, né? Parece que teve um problema aqui. Você se lembra do que aconteceu aqui?

SC16: aqui a gente... eu não posso afirmar com certeza, né? Mas dentro do chat de uma maneira geral ocorre problemas como a perda da conexão...pode ter sido isso... mas eu não tô vendo aqui que eu entrei e sai... eu acho que eu não cheguei a perder conexão aqui... porque se eu tivesse saído e entrado apareceria, né, SC16 saiu, SC16 entrou... eu acredito que aqui eu tava tentando entender a pergunta o que ela queria saber e o que é que eu ia responder... né? Eu acho que o problema que ocorreu neste chat foi isso aí, né? Às vezes a gente assim... eu vou ser franco, tem algumas atividades que tem um chat, que tem que discutir isso aqui e tal, né? A gente dá uma lida lá antes pra saber mais ou menos o que a professora vai perguntar, o que que foi passado na aula, porque a ideia é justamente colocar ali algumas ideias da aula para saber se o aluno assimilou alguma coisa saber se ele tem alguma dúvida, algum questionamento, né? E algumas vezes, né, eu vou falar por mim, né, tem alguns textos lá que ela pediu pra ler e que eu não sei o que ela perguntou, porque, as vezes, o ponto que eu não tenha assimilado lá na aula, que não tenha ficado claro para mim e eu sequer consigo entender o que que ela quer saber... pode ter ocorrido isso... imagino... eu não tenho certeza exatamente o que que aconteceu, deixa eu ler de novo... eu não me recordo de fato... mas acontece isso que eu tô lhe falando, esses tipos de situações, né? Às vezes você não sabe o que o professor tá perguntando, né... às vezes você até sabe, talvez você tenha entendido... né... mas não tenha... não sabe responder porque não sabe a resposta...

P: Como você o chat? Qual o objetivo do chat?

SC16: minha opinião particular sobre o chat, o chat poderia ser melhor, do ponto de vista que menos pessoas participassem, porque a instituição coloca o chat como obrigatório, muita gente vai lá porque é obrigatório... né? Porque... e aí existe uma série de outras dificuldades que impedem que o aluno participe de maneira mais efetiva, no meu caso, a maioria das pessoas assim como eu trabalha, estuda, tem família, tem outras preocupações além de só estudar, e eu acho que poucos alunos que estão aqui são somente alunos. E eu tenho essa dificuldade a mais porque... como eu lhe falei, eu não sou professor não estou trabalhando na área, eu sou engenheiro, eu sou engenheiro eletricista, né... e como falei, eu tenho outros problemas e às

vezes a gente entra no chat como eu ou como outro aluno qualquer, né, não esta assim preocupado em tirar dúvidas, porque tirar dúvidas ele pode até fazer em outro momento em outra ocasião... e às vezes ele tá mais lá porque está obrigado a ficar presente, e aí não existe contribuições muito positivas, você entra num chat tem muita coisa repetitiva e pouca coisa você tira dali, por exemplo... com essa nova disciplina do Charlie, né, ali já não existe um caráter de obrigação vai quem quer e vai ter um bônus que é... essa questão das horas complementares mas você não se sente obrigado a participar, você vai porque quer, então ali... aquele chat ou naqueles fóruns ali eu vi uma participação mais efetiva, né?

P: você acha que a qualidade da interação é melhor?

SC16: Naquele chat específico eu achei até melhor, porque existem pessoas que não é só aquela turma né, tem Caucaia e outras... então tem questões muito interessantes, porque o pessoal troca mais até desvia o assunto porque começa a discutir outra coisa debater outra coisa que não é exatamente o tema do fórum, assim... mas de maneira objetiva, aquele chat ali é mais interessante é mais participativo e as contribuições são melhores...

P: aqui você acha que é muito repetitivo, foi essa palavra que você falou?

SC16: no chat... eu diria nem tanto porque é mais dinâmico, mas no fórum é muito repetitivo... as perguntas que estão lá no fórum estão lá para esclarecer a lição, o professor faz as perguntas lá da lição para ver o que os alunos acham e tal tal tal... e aí como eu lhe disse, né... as aulas eu considero muito boas excelentes, né? E o que eu vejo lá no fórum é que os alunos simplesmente respondem o que tá dentro da lição... não tem algo novo... não tem ponto de vista diferente, não tem uma coisa... o pessoal tá lá pra participar porque é obrigado e vai responder o que tá dentro da lição... então a contribuição do fórum... eu acho que...

P: entre o fórum e o chat, em qual você aprende mais?

SC16: embora o chat seja mais curto porque o tempo é muito pequeno, né, e a professora às vezes faz com a turma inteira que eu acho impraticável.. às vezes a professora divide a turma mas às vezes é com todo mundo... o chat eu acho que tem a liberdade de a professora perguntar alguma coisa diferente... ele pergunta alguma coisa lá do texto mas aí dependendo do que o aluno responde ele pode lançar outra pergunta... do fórum é diferente... porque o que o pessoal respondeu já foi definido lá na lição, vai responder isso... isso, isso, aquilo, então os alunos se preocupam em responder aquilo que o fórum está pedindo, né? E como assim não... se o tutor não entrar lá e fizer uma pergunta diferente... eu vi poucos professores fazerem isso... tinha um professor não me lembro o nome que era altamente presente no fórum.. o Tom Jones... você respondia uma coisa ele imediatamente já lhe perguntava... por quê? O que foi? Por quê você pensa isso? Então eu destaco esse professor, porque tem tantas outras coisas pra gente fazer além de só estudar que às vezes você vai lá responder só pra garantir a presença, a participação... e às vezes tem um professor que não quer só que o aluno responda, né? (risos) Ele quer saber o que que o aluno está pensando de fato... e fica interessante...

P: você prefere interagir com o professor, com os colegas, ou tanto faz?

SC16: interagir com o professor é mais interessante, né? Porque de maneira geral o que os alunos respondem é o que tá lá dentro da lição, né?... e eu não sou assim dos estudantes que mais participam dos fóruns, minha participação no fórum é mínima, né... por conta de vários fatores... eu considero que eu sou um aluno que poderia ter uma presença melhor dentro do

curso, né? Mas eu não tenho... e aí eu tenho motivos particulares né, não só a família, não só o trabalho, mas se a gente for pensar só em trabalhar... participar da família e só estudar, que tempo a gente vai ter pra fazer outras coisas que a gente gosta, né?

P: E em termos de língua inglesa, você sente que você aprende a língua no chat?

SC16: no chat, vocabulário sim, mas a parte da escrita como a parte formal não... eu me sinto assim livre para escrever no chat sem me preocupar se eu estou falando de maneira correta, minha preocupação é que eu seja entendido... se o professor não entender o que eu coloquei, então ele pergunta, é isso mesmo que você tá dizendo? E eu posso consertar, porque é assim, é como uma conversa, né? Como eu falei, numa conversa você pode ser entendido mais facilmente... porque a qualquer momento você pode se corrigir... e aqui a gente não tem eu respondo blá blá blá e nem me preocupo e é muito comum dentro dos fóruns e dentro dos chats, que existem muitos erros de gramática, de vocabulário, de pontuação...

P: o tutor corrige?

SC16: teve um dos tutores que corrigia, e numa das primeiras aulas ele deixou claro isso que ele ia fazer a correção gramatical, mas não com o intuito de repreender o aluno e dizer que ele tá errado, mas sim que ele aprendesse a maneira correta de falar... eu achei interessante a colocação dele porque é... uma maneira assim... de o tutor dar um apoio maior para o estudante, né? Embora talvez isso dê mais trabalho para o tutor, porque o tutor vai ter que se preocupar com o conteúdo da lição e ainda ter que corrigir gramática, mas tinha alguns poucos tutores que faziam isso, né... e eu considerava legal, interessante, né? E eu acredito que a maioria do pessoal não se sentia constrangida quando era corrigido...

P: você já foi corrigido e como você se sentiu?

SC16: de maneira nenhuma eu não tenho essa preocupação de ser corrigido, absolutamente... eu... cada pessoa pensa diferente, eu de maneira nenhuma me sinto constrangido.. vou continuar interagindo sem maiores problemas vou continuar interagindo normalmente, até porque se o professor faz isso ele não faz isso só com um aluno... e faz isso com todos, né? E não existe só um aluno lá que tá cometendo erros, numa turma dessa aqui qualquer um pode cometer um erro uma falha e qualquer um ... então eu não vejo isso como uma maneira de... de você se sentir menor por causa dessa correção do tutor ou do colega... mas como eu lhe disse né, tem pouco... pra dizer a verdade só lembro de um tutor que corrigia...

SC16: o problema que eu acho dos chats e é um problema que leva a outro, por exemplo, o fórum fica aberto lá durante um tempo então durante aquela semana é aquilo que você vai discutir, né? E o chat da mesma forma e tem um agravante porque é um tempo menor, embora se possa ter um pouquinho mais de liberdade para perguntar outras coisas então se um tutor ficar perdendo tempo lá pra ficar corrigindo grafia corrigindo o aluno então quando é um, dois, três, ainda vá lá, né? Mas numa turma... é complicado né? Eu não vejo assim uma maneira de aproveitar o tempo do chat pra fazer isso também... porque o tempo é extremamente curto, você tem uma semana pra discutir uma coisa, e além daquela coisa você tem outras atividades e tem portfolio tem tudo, então tem muita coisa pra se fazer dentro de uma disciplina lá, que se o tutor for arranjar mais uma pra fazer... fica impraticável...

SC16: lidar com pessoas é difícil...

P: Da maneira como a Edina escreve aqui, como você percebe a tutora?

SC16: a primeira coisa que eu vejo é a questão do contato, né? A maneira como ela se refere a mim como Robert, eu não sou Robert, eu sou SC16, então eu acho isso interessante, como uma maneira mais carinhosa, pra dar assim mais intimidade pro aluno para ele ficar mais a vontade pra falar, né? A partir do momento que ela lhe trata não exatamente pelo meu nome, ela também permite que eu faça a mesma coisa, né? Por exemplo, aqui ela já falou SC16, então eu não sei se aqui ela escreveu Robert como inglês ou se ela esqueceu...

P: e sobre os emoticons, pontuação, efeitos com o teclado?

SC16: aqui é aquela questão às vezes de um tutor... ela acho que ela estava sozinha mesmo... mas lá na ferramenta ela tem como ver se ela está só ou não, né? Então ela deve ter colocado isso aqui porque ela deve ter visto que eu estava presente uma vez que eu não saí do chat, né? Mas que eu estava procurando as palavras pra escrever e às vezes... você perde tempo pra fazer isso... (risos) eu não sei... por exemplo... eu não sei assim... aqui é uma linguagem informal, né? Então tem alguns símbolos que eu não sei se eu que tô atrasado que não tô reconhecendo como é que agora a maneira da pessoa se comunicar dentro de um chat, por exemplo, né? Se tem alguma coisa diferente, tem uma expressõezinha que alguém já me explicou mas eu não lembro o que é que o professor escreve xoxo, eu não sei o que é aquilo então eu acho que eu tô ficando atrasado... eu sei que é alguma coisa de cumprimento porque sempre coloca no final da mensagem quando quer se despedir, você puder me explicar depois? eu vou dar um chute o que que eu acho... olha vou lhe ser franco... se ela estivesse escrevendo isso aqui pra mim... porque eu não sei pra quem ela tá se referindo se pra Samara neste momento... alguma coisa que ela... deixa eu ver aqui de novo... aqui parece que a Samara também tá demorando a responder e a se comunicar, não sei se caiu a conexão ou não... aqui Sam saiu, aqui Sam entrou, aconteceu aqui algumas vezes, né? Acredito que nesse primeiro momento era pra saber se ela realmente tava online, né? ... não sei o que que isso aqui pode significar, né? Não sei...

P: entre o chat e o fórum então?

SC16: não participo muito do fórum, não, minha participação é dar a presença lá, porque eu acho que o fórum obrigatório como coloca lá não traz grandes contribuições, pra mim não traz, porque o que o alunos estão respondendo é exatamente o que tá lá dentro da lição, na maioria das vezes, né... e a pessoa quer responder alguma coisa tá lá as perguntinhas diz isso, isso, aquilo... e quando o tutor é menos presente aí é o caos porque é só aquilo mesmo... então você dá uma opinião, mas tudo o que já foi dito lá na lição...

P: o que leva você a escolher um post para comentar?

SC16: eu procuro responder alguma coisa que... eu procuro ler o que a pessoa já disse, mas procuro dar alguma... completar alguma informação do que o aluno colocou lá, não sei se foi isso que aconteceu, ou eu apenas repeti de alguma maneira diferente colocando algumas ideias novas, mas dentro do que tá na lição, então eu escolho assim pra responder, assim pra... de maneira geral... uma coisa que eu posso dar alguma contribuição... falar de alguma forma diferente o que ela falou lá... ou simplesmente concordar com ela e escrever de outra forma... é porque, como lhe falei, né... o fórum na minha opinião é muito repetitivo.

P: das aberturas e fechamentos de cada mensagem, você acha importante fazer isso?

SC16: (lê os dados) eu acho importante cumprimentar, porque são coisas assim bastante simples uma forma de cumprimentar que você acaba aprendendo um pouquinho alguma forma

diferente... eu às vezes coloco... hi my friends, eu sempre colocava os meus amigos, ou só hi, mas eu acho interessante... aliás, eu considero importante, você principalmente quando você está fazendo um comentário para outra pessoa, aí primeiro cumprimentar, às vezes eu não coloco nada no final mas no início eu sempre faço... (risos) eu acho legal no final, eu acho legal tanto o cumprimento quanto você se despedir, eu normalmente não me despeço, mas no início o cumprimento eu sempre faço... pra quem você tá falando pra você não dar uma de metido...

P: Discorda também?

SC16: discordar nesses fóruns aqui é difícil, porque o aluno tá respondendo o que tá lá dentro da lição, não tá colocando nada diferente... pelo menos a maioria das vezes, porque assim, antes de entrar no fórum e colocar qualquer coisa eu vou dar uma lida no que o pessoal está falando primeiro pra tentar me inteirar e aí escolho algum e respondo, que seja tanto mais fácil de responder quanto de colocar de alguma maneira diferente e colocar alguma coisa a mais... né? Mas discordar dentro do fórum é difícil não só pra mim, mas pra todo mundo... porque o que o pessoal tá respondendo é o que tá lá dentro da lição, então não tem o que discordar... quando é uma coisa assim como um contraste com a disciplina do Charles, a gente tá discutindo temas que não tem nada a ver com lição... que não é obrigatório que não sei o que... aí tem coisas interessantes, né? O pessoal tá falando não exatamente o que é uma verdade, você tem a liberdade de escolher o que você quer falar, não existem respostas certas, existe uma opinião.. um ponto de vista com alguma coisa que você concorda.... então é diferente de um fórum pra discutir uma lição com caráter obrigatório...

SC16: na maioria das disciplinas é isso o que acontece... os fóruns é repetitivo... você vai repetir o que tá lá na lição...

P: o que você usa para ajudar a escrever nos fóruns e chat? Você usa aplicativos ou outras ferramentas para ajudar?

SC16: uso... vou ser franco, uso... como eu não tenho muita habilidade de escrever... até tenho, mas o tempo da gente é resumido e você tem que otimizar o pouco tempo que tem, se eu fosse parar pra pensar um texto em inglês e responder tudo em inglês... aí pra eu achar as palavras... às vezes eu começo... aí não sei, aí vou atrás... lá no tradutor... às vezes eu escrevo uma frase toda em português e aí traduzo... mas aí depois que eu traduzo eu tenho que corrigir, porque vem cheio de erro cheio de coisa...então... assim, mas eu uso.. eu uso porque a gente precisa otimizar o tempo que a gente tem principalmente quando é obrigatório e a gente tem prazo...

P: você parece muito próximo da Ericelia aqui, não? Você escolhe comentar posts de pessoas mais próximas? O que influencia a sua escolha de posts de colegas para comentar?

SC16: somos muitos próximos... eu e a SC5, mas pra mim não faz diferença eu me preocupo não com a pessoa mas o que ela respondeu o que ela escreveu, não porque eu sou mais próximo... assim, né... esse da 5B, então a gente já tinha um certo grau de intimidade porque a gente já tava mais de um ano e meio aqui, então alguns componentes da turma lá... assim mas só reforçando, eu não me preocupo em responder porque foi ela...

SC16: eu acho que é mais pela questão... dentro de um fórum quando você diz alguma coisa e alguém faz uma replica, principalmente se for discordando você tem até por obrigação de dizer alguma coisa... e ... às vezes a conversa é interessante... o pessoal... eu acho até interessante porque nas minhas postagens dentro do fórum poucas pessoas têm feito algum comentário sobre

o que eu falei... né... e mas como eu disse, às vezes pelo que você fala e quando alguém responde alguma coisa sua... eu tenho essa preocupação de pelo menos olhar se alguma pessoa escreveu alguma coisa pra mim, pra saber o que ela respondeu, pra saber se ela concordou... se ela concordou, ok, eu posso dizer mais alguma coisa ou não.. porque... aí como eu lhe falei... dentro do fórum tem aquela coisa de ser repetitivo, você posta alguma coisa, aí vai alguém lá, concorda ou discorda e diz o porquê, e às vezes fica por isso mesmo.. e quando estica um pouquinho fica mais interessante, tem alguma coisa a mais...

P: O que você acha das perguntas da tutora aqui (mostra os dados)?

SC16: a questão não da pergunta em si, mas da tutora ter feito um questionamento sobre a minha resposta... é... essa parte aqui é a que eu acho a mais interessante, é quando pode ter alguma contribuição a mais, ou pra ver se eu encaixo até se o tutor quer saber se realmente a gente tá acompanhando a lição... ou se você colocou alguma coisa que foi diferente, não é exatamente aquilo e ela quer saber por quê que você pensa aquilo... então eu me sinto na obrigação de responder alguma coisa... mesmo que seja alguma coisa errada também, de outra forma, né? Mas essa questão aqui de você responder, alguém fazer um comentário e depois o tutor entrar e fazer eu considero importante... importante apesar de às vezes você ficar imaginando o que é que o professor quer que você responda... simplesmente saber se você tá acompanhando a aula... ou simplesmente você colocou aquela informação mas você não sabe nem o que foi que você disse... né... então... aí pra mim vem uma preocupação a mais, então agora eu tenho que realmente responder... porque se for isso eu agora eu tenho que responder... mas pode ter ocorrido em outros fóruns em outros momentos, que o professor fez alguma pergunta, eu fiz algum comentário e o professor questionou e eu não respondi... aconteceu algumas vezes, né? Aí a questão às vezes é o tempo, porque tem outras atividades... teve alguns semestres dentro do nosso curso que foi extremamente assim... difícil pela quantidade de atividades, antes era uma disciplina e depois a outra, era um método mais tranquilo, mas quando ficou tudo junto durante o semestre, tudo junto não dava tempo pra pensar o que você ia escrever no fórum, mas você tinha que participar e aí os fóruns eram pobres...

P: os fóruns mudaram agora?

SC16: não... os fóruns continuam a mesma coisa... tem algumas disciplinas... tem algumas atividades te deixaram livre...por exemplo teve uma disciplina de... fonologia, que um semestre era obrigatório, fóruns, chats... e no semestre seguinte não foi, o chat foi livre.. porque juntaram tudo e o aluno tinha 10 coisas pra fazer ao mesmo tempo com prazo.. e eu, por exemplo, só começo a fazer quando o prazo tá se esgotando...

P: esse era um outro fórum, permanente e voluntário, o Language Care (explica o Language Care). Você se lembra desse fórum? Porque você não participou?

SC16: não lembro não desse fórum... eu cheguei a ver esse fórum sim... e vou dizer porque eu não participei... porque a gente tem outras atividades obrigatórias, então quando não é obrigatório, tem alguma coisa interessante eu vou, mas quando não é... eu particularmente aqui eu vou lhe dizer que não foi nem questão de ser interessante ou não.. mas foi questão de disponibilidade... ele não era obrigatório, não valia nota... mas como estou dizendo, a gente não é só estudante... eu acho que interessante essas inovações... essa questão lá do Charles eu vejo algo novo ali... algo diferente que tem uma participação mais efetiva, né? Eu via aquele encontro presencial aqui, né? Veio muita gente, eu nem esperava que tivesse tanta gente... Mas veio bastante gente o pessoal veio interagiu... eu acho interessante... o mais interessante porque

primeiro porque é novo, você tem a curiosidade de saber de onde ele vem, como é a vida dele o que ele faz... esse trabalho que ele está desenvolvendo aqui, o que ele fez pra chegar aqui... porque isso é assim é uma oportunidade que eu considero extremamente positiva, que eu sinto inveja que eu queria fazer, mas que pra mim hoje é totalmente impossível de eu fazer... eu tenho duas filhas pequenas 10 e 11 anos... então a minha irmã fez mestrado doutorado, passou quase um ano nos Estados Unidos, e eu tinha vontade de fazer isso, mas na minha época as oportunidades eram menores e mais difícil.. e hoje está mais fácil, mas agora eu não tenho disponibilidade...

P: Porque você decidiu fazer Letras na UAB?

SC16: primeiro porque eu gosto do idioma, eu tinha uma vontade de morar fora e estudar fora, mas na época era muito mais difícil. Meu curso era engenharia e eu quando estudava engenharia eu já trabalhava e o curso era extremamente pesado e se você trabalha e tem família, aí... eu passei uma longa temporada na UFC para poder concluir o curso, mas eu escolhi inglês, não só pela flexibilidade, mas porque eu gosto da língua e eu quero falar inglês, eu quero chegar e conversar, e eu gosto muito de viajar, eu não fiz muitas viagens, assim, mas já fui duas vezes aos Estados Unidos e achei interessante porque é uma coisa diferente e me estimula e tem uma série de coisas que me estimula e eu quero conhecer o idioma, você quer falar, você quer se comunicar.... essa última viagem que eu fui aos Estados Unidos eu passei um mês lá... né... e foi uma experiência altamente positiva, apesar de eu ter aprendido pouco, porque a gente tava lá a passeio, então... eu queria também testar, ver como é que tava a minha comunicação, porque a primeira vez que eu fui a minha irmã tava lá... e agora eu fui só... eu vou só e eu vou lá arriscar... e foi terrível! (risos)

P: você consegue aprender inglês na UAB?

SC16: eu aprendo, eu sinto que a gente aprende aqui no curso sim.. o curso é, no meu ponto de vista, pra mim é excelente, você tem a oportunidade de estar aqui para aprender a ensinar, não exatamente para aprender a falar... o aluno que vai falar aqui é aquele aluno que tá usando outras ferramentas, não só o curso, porque o curso em si, embora ele te dá, teoricamente, todas as ferramentas para você falar, conversar e ensinar, né... você não consegue fazer isso... a maioria dos alunos não consegue... não é o curso em si, é o aluno, o aluno trabalha, ele tem família, então só o curso você não vai aprender a falar... não vai sair daqui se comunicando, muitas pessoas aqui tem essa habilidade de comunicação muito melhor do que a minha, mas porque eles são professores e estão em contato com o idioma todo dia... eu não estou... então... a parte da fala fica comprometida, mas não é o curso, né? Eu até faço um outro curso por fora para tentar melhorar a minha comunicação... e aí, voltando para a questão da viagem, é interessante, porque coisas simples que você não sabe, e acaba aprendendo de maneira natural...

(viagem de cruzeiro com a família...)

Caucaia 2013 – ENTREVISTA COM SC17 (MAIO 2015)

P: Eu vou gravar, tá bom? Fica mais fácil (~1 minuto - aluna lê os dados) Você se lembra dessa conversa?

S: muito muito... eu não me lembro muito não para ser sincera... Mas eu lembro... eu lembro do conteúdo... eu lembro dessa disciplina...

P: Você lembra o que você estava estudando na época?

S: A gente estava estudando gêneros textuais.... nas línguas...

P: Na língua inglesa V-B?

S: Isso.

P: Certo.... E ai vocês tinham esses *chats*. Esses *chats*, como é que eles eram, eram obrigatórios ou eles eram voluntários?

S: Geralmente, bem no início da disciplina, os *chats* valiam presença. Não, valiam pontos mesmo, valiam pontos pra contar no final.

P: Nessa disciplina específica?

S: Nessa disciplina, bem no início das disciplinas de compreensão escrita, compreensão oral, elas tinham essas pontuações quando a gente participava dos *chats*....

P: Certo, mas ai você, nesta disciplina específica pra lembrar melhor, teve dois *chats*.... Pra falar a verdade. Teve um que não deu certo porque na hora parece que na hora não tinha conexão suficiente e ai o pessoal tentava entrar e parece que a tutora entrou desmarcando e remarcando para o dia seguinte. E esse é o dia seguinte, só você veio... Teve um outro aluno que tentou entrar, mas nesse só você participou. E depois teve uma outra sessão de *chat*, mas foi só com a Onete, tá? Então nessa sessão só você veio....

S: Eu lembro...

P: O que que você diz, porque poucos alunos participam da sessão de *chat*?

S: Olha nesse, nesse período, eu acredito, que tenha sido.... dava muito problema geralmente. No começo do curso, o Solar dava muito problema durante a sessão do *chat*, ou alguém caia ou a pessoa não conseguia entrar, ou as vezes a pessoa eh... não podia participar por causa do horário né, e tudo mais, mas assim, eu não lembro exatamente porque fui só eu não.... eu não sei se ela tinha separado nesse dia, porque às vezes o tutor faz assim, ele separa, então quantas pessoas podem nesse dia? 3 ou 4 pessoas, né? Então eu acho que nesse dia talvez ela tenha separado... e o pessoal não tenha participado...

P: E como ela fazia esse agendamento, essa separação, via mensagem?

S: Geralmente era via mensagem. Ou quando a gente se encontrava na aula, às vezes o professor já deixava definido, gente tal dia vocês podem participar do *chat*? Ou então ela mandava mensagem com vários horários também pra gente escolher.

P: bom vamos lá então ao *chat*. Vocês estavam aqui discutindo que tópico especificamente você reconhece?

S: *book review* né?

P: *book review*?

S: isso.

P: Ok, e o propósito do *chat* era qual?

S: era tirar dúvidas sobre os gêneros, porque a gente estava confundindo muito nesse período o que era *book review* ou então... com a sinopse, com a sinopsezinha do livro, né? E aí ela explicou melhor que não era exatamente isso, que era um cunho crítico, que você tinha que colocar aquilo que você achava, de certa forma, imparcialmente, do livro. Pra tirar dúvidas mesmo esse *chat*.

P: Certo, e.... e olhando assim mais assim pertinho, focalizando, como você percebe a professora assim, o comportamento dela no *chat*. O que você pode dizer sobre ela? Assim olhando da maneira como ela escreve?

S: Eu achei ela bem participativa, assim, ela colocou alguns pontos específicos, ela até pediu aqui pra gente olhar tal página do livro tal. Então ela focou bem... Porque alguns tutores... eles fazem perguntas mais aleatórias, né? Ela foi bem específica no, no... no assunto da aula, dava pra você ver que ela tava bem inteirada também do assunto....

P: Ela começa aqui, ela entra na sala no horário né? Um pouquinho mais cedo, provavelmente o *chat* tava marcado pras nove, hora redonda, ela entra cinco minutinhos mais cedo... né... daí você entra... daí ela te chama de novo... o que aconteceu aqui?

S: Esse período é como eu tava te dizendo, o *chat*, às vezes a conexão, nesse início do curso, ela ficava lenta, então a gente demorava pra receber as informações do tutor, então às vezes ela tava se comunicando comigo e eu não tava vendo, depois é que eu ia perceber. Então às vezes era uma questão de conexão e velocidade, né, às vezes ela tava se comunicando e eu não tava vendo. Às vezes tava tudo bem, as vezes dava umas pausas...

P: No mesmo *chat*?

S: No mesmo *chat*.

P: E aqui você diz assim “*Hi teacher, I am sorry I was in another room*”

S: Aah sim.

P: O que que é esse *another room*, é o físico, ou você tava numa outra sala *online*?

S: Não eu acho que eu estava na outra sala, tinha duas salas de *chat* separadas e eu entrei na sala errada.

P: Ah entendi. Dentro do mesmo curso...

S: É porque nesse era separado.... já tinha as turmas separadas e já tinha os *chats* definidos, aí eu entrei no chat errado.

P: Certo, mas querendo entrar nesse?

S: Isso.

P: Você não tava fazendo uma atividade numa outra...

S: Não, não

P: De um outro curso de uma outra disciplina no Solar?

S: Não... não.

P: Mmmm, ta bom, então o que que ela faz mais aqui exatamente?

S: Ela um.... faz um tipo de uma revisãozinha, diz que a gente tava estudando sobre *review*, ai começa a falar (incompreensível) falar de hábitos, né, dos professores de inglês quando quando.... eles estão dando aula... ai ela pergunta né? O que você pode dizer sobre *review*, o que você pode entender? Ela queria puxar um pouco do que a gente tava entendendo.... Ai deu uma pausinha né, provavelmente por causa da conexão... daí depois eu respondo, né, que são interferências no texto... pra melhorar, né... com a intenção de melhora-lo, ...

P: Hm hum, e ai ela... fala que essa é uma das possibilidades da palavra e vai tentando trazer você...

S: Isso, vai puxar um pouco mais daquilo que eu estava entendendo.

P: Nesse começo aqui.... você fala que a professora é muito presente, ela parece muito atenta, é isso?

S: Isso.

P: E o que você acha dessas pontuações que ela usa...

S: ... É, algumas eu nem... é ela... ela tá fazendo tipo um rostinho, né? Olha, na hora eu não percebi muito não, mas olhando agora... assim é bem expressiva, né? Ela está querendo que a gente participe... que eu participe... Como se estivesse assim me chamando para participar, gritando até... bem expressiva...

P: Você costuma fazer isso também quando você está...

S: Não, eu não costumo não....

P: Por quê?

S: Eu não sei... eu, eu... eu, eu não uso muito de... eu sou mais prática... na conversazinha básica mesmo... eu não uso muito desses.... desses símbolos não....

P: Hum hum... e aqui por exemplo, olha, ela faz uma pergunta... ai ela faz isso... como que você percebe isso?

S: É tipo uma pausa, né? Pra eu pensar... Ela dá uma pausa pra pensar um pouco sobre o que ela tá pedindo, o significado do *book review*. É como se ela tivesse esperado um pouquinho, então tudo bem...

P: E aqui é diferente?

S: Essa daí... eu entendo que essa daí é como se ela tivesse pensando, né? Como se ela tivesse dado uma pausa no pensamento dela, e tivesse continuado.

P: Aqui também?

S: Isso.... aqui ela deu uma pausa como se fosse assim pra mim... aqui ela deu uma pausa no que ela ta pensando pra me explicar, de certa forma explicar melhor né....

P: Hum Hum..... Bom vamos lá.... Ela pede que você vá até a página....

S: Até a página 24.

P: Até a pagina 24, veja volte e responda. Na verdade se você olhar... a tutora... faz muitas perguntas, não é?

S: Huhumm huhumm

P: E você faz perguntas para ela sobre as suas dúvidas?

S: Eu acho que não... pelo que eu dei uma olhadinha assim, eu pergunto geralmente se eu estou correta naquilo que eu estou... naquilo que eu estou pensando, acreditando que seja uma *review*, né?

P: Então as suas perguntas são mais assim “se eu estou correta no que eu estou dizendo?” Tem mais algum tipo de pergunta que você costuma fazer?

S: Eu acho que não.... às vezes sim, às vezes nos *chats*, quando tem algum assunto e algum conteúdo, algum assunto específico eu pergunto sim. Mas nesse aqui não deu muito tempo não... porque ela fazia muitas perguntas aqui também né? Às vezes o... o tutor, ele dá espaço, “gente, vocês estão com alguma dúvida? Perguntem” né? Ela foi mais de perguntar, perguntou se tinha dúvida, mas ela foi perguntando mais...

P: O que você acha mais produtivo para você? O professor que pergunta muito ou o professor que dá espaço?

S: Eu acho que tem que ser o meio termo. Aquele professor que pergunta para saber se o aluno realmente está participando se ele está estudando o material. Mas também o professor que da o espaço também, aquele professor que dá espaço para você falar o que você pensa, sem ficar perguntando toda hora o que tem no material, porque às vezes também ele pergunta tanto que não dá tempo da gente pensar nem o que vai falar né? E tem realmente alguns tutores que fazem isso, que perguntam muito, outros que que deixam muito livres, mas existem também aqueles que fazem o meio termo, que param um pouco pra escutar, que escutam assim... Várias opiniões, eu vejo assim quando o *chat* tem muita gente, eu vejo que alguns professores só observam.... várias pessoas falando, para ele dar depois o parecer final, dizer se é aquilo mesmo, se tá correto, se a gente tá muito longe daquele tema que esta sendo proposto....

P: Então os alunos costumam perguntar para o professor também suas dúvidas?

S: Costumam sim, sim...

P: Então e em termos de aprendizagem aqui. A professora pergunta bastante pra você, né? A gente vê aqui quase no final alguns outros alunos tentando entrar, mas já era no final... mas você já estava também quase saindo. A professora faz muitas perguntas e você tenta responder e ela vai conduzindo você pelo sentido de... *review* do material, você fala de *review* como revisão de texto, *review* comparando com sinopse até chegar na *book review* ... que é o que vocês estavam estudando... resenha, né? E ai ela faz muitas perguntas. O que você aprende num *chat* desse? Tem aprendizagem para você?

S: Eu acho que sim, eu acho que sim. Apesar de ser uma coisa muito rápida... como eu tava te dizendo as vezes a gente tira uma dúvida que a gente não consegue extrair do material. E mesmo ela perguntando, perguntando... ela faz a gente pensar um pouco também sobre a interação. Porque às vezes a pessoa fala, “ah eu sei, eu não preciso falar sobre aquilo”, então de certa forma, sim, apesar de ser às vezes um horário que a pessoa chega do trabalho... esse horário acho que era pela manha, né?

P: Hum hum...

S: Isso...

P: Talvez um sábado...

S: Mas às vezes as pessoas chegam do trabalho e tudo mais... tá cansado, mas mesmo assim a gente consegue extrair alguma coisa mesmo falando daquilo que a gente aprendeu, sempre é bom.... pra gente realmente se ouvir, ver realmente que a gente está.... entendendo né? Chegando a um objetivo....

P: E em termos de língua mesmo?

S: De inglês?

P: Sim...

S: Eu acho que também, a gente pratica um pouco porque a gente é forçada, a responder rapidamente, né, então a gente fica pensando em como a gente vai falar realmente né? Que é diferente daquilo que a gente fala em português... então eu acho que sim... serve muito pra inglês também...

P: E quando tem erros, assim, erros de gramática, erros de digitação, às vezes, ou a escolha de vocabulário... como é que acontece no *chat*?

S: Geralmente o tutor, ele... só se for uma coisa muito gritante... pra ele falar... mas como tem muita gente que também não tem tanta intimidade com a tecnologia, no curso sempre tem pessoas mais velhas, ou pessoas mesmo que não são muito... sempre tem algum erro de digitação e tudo mais. Se for uma coisa muito gritante, é muito incomum pra falar a verdade...

P: Por quê que ele não faz isso?

S: Eu acho que para não constranger, né? Acho que no fórum é mais comum. No fórum é mais comum o tutor falar assim: “você quis expressar isso...”, mas no chat como é muito rápido também, acho que para não parar aquele momento do *chat*, pra gente aproveitar realmente aquilo que.... aquilo que foi proposto.... não é muito comum não....

P: E no caso de algum aluno que tem alguma dificuldade... ou ainda não conseguiu adquirir bem uma estrutura um vocabulário assim, como que ajudaria a melhorar a língua, assim, será que ele percebe que tá errando, ou percebe dos outros... Você?

S: Eu acho que sim....

P: Você quando está batendo papo no *chat*, mesmo que não tenha correção de gramática correção de estrutura, você aprende mesmo assim?

S: Sim, porque eu sempre observo também a construção dos outros, né? A construção de frases dos outros. Pelo menos pra mim funciona assim, eu observo o que as outras pessoas estão falando, como ela construiu aquilo ali... até assim... se foi da forma que eu acho que é correta ou não né? Então eu acho que serve sim, observando o que os outros falam também, a gente consegue se organizar também um pouco melhor....

P: Hum Hum.... Aqui você se lembra, se teve algum momento que teve alguma coisa que você errou e depois você corrigiu?

S: Aqui nesse daqui eu acho que eu peguei o material do... do... ela pediu ir lá na página e eu até coleí o material aqui... Isso ela pediu que eu fosse lá no Solar e eu até coleí a parte aqui... porque ela pediu especificamente a página, né?

P: Hum Hum

S: Ou então às vezes eu faço correções, né... eu procuro não escrever com.... o corretor, às vezes eu procuro assim... quando eu tô com alguma dificuldade de... de... construção... às vezes eu coloco no corretor para dar uma olhada se realmente é aquilo, quando não é uma coisa muito rápida. Geralmente eu não faço isso não, mas as vezes eu dou uma olhadinha, pra ver se aquilo que eu to construindo não está errado...

P: Você coloca no *Word*. Assim?

S: Isso...

P: E você usa alguma outra tecnologia?

S: Alguns tradutores, alguns tradutores às vezes, né? Às vezes quando eu quero construir, geralmente eu coloco assim, eu via os alunos no início do curso fazendo muito isso... colocava lá em português, né, pra ver se né lá organiza lá no google tradutor... e depois passar corrigindo, né? No começo eu também fazia isso, mas com a insistência dos tutores né, “oh gente, não vamos fazer isso não” hoje em dia se eu for escrever alguma coisa pra consultar, eu escrevo tudo em inglês pra depois ver se aquilo que eu estou escrevendo esta realmente organizado de acordo com a forma que eu quero... mas com o tempo com o tempo que a gente ta estudando a gente vai procurando outras fontes, faz curso e tudo o mais... e isso vai ficando uma pratica bem mais distante, pelo menos pra mim, hoje é assim, eu percebo que eu tenho muito mais autonomia de escrever sem estar olhando lá... hoje em dia eu uso assim só pra ver o que eu estou escrevendo... eu tenho muito aplicativo no meu celular, eu tenho dicionário, e quando eu tenho alguma dúvida eu procuro mais nesse tipo de aplicativo, mas no início eu buscava mais, eu tinha mais dificuldade... ainda mais porque fazia tempo que eu não estudava inglês, né?

P: Mas dá tempo de usar o tradutor pra bater papo?

S: É meio complicado... mas dá tempo, mas é complicado porque é muito rápido o *chat*.

P: Mas no fórum dá?

S: No fórum sim, se a pessoa quiser usar no fórum é mais fácil né? Porque a pessoa tem mais tempo, né? Porque nao é uma coisa que está acontecendo simultaneamente, então se a pessoa quiser usar ela usa.

P: Entre o fórum e o *chat*, qual dos dois pra você é mais produtivo para aprender a língua?

S: Eu acho que o *chat*.... eu acho que o *chat*... Assim, pra gente produzir mais rapidamente... no fórum a gente tem tempo de pensar naquilo que a gente quer construir, né? E se quiser fazer uso de um outro recurso também para ajudar... faz... O *chat* eu acho que por ser mais rápido... ele faz a gente... força a gente a escrever mais, a pensar mais....

P: Bom, então vamos para o fórum... Tem três partes de fórum aqui que você participou, vou começar com uma em que você postou nesse aqui uma nova entrada no fórum. Esse era um fórum da mesma disciplina, língua inglesa V-B, com a mesma professora, tá? Ai tinha la, a pergunta do fórum, a proposta do fórum, e você deu uma nova entrada no fórum, um *post*.

S: Certo.

P: Respondendo aquela pergunta inicial da professora... Aqui vocês estão falando sobre argumentação. É no fórum 1, da aula 1, “*argument*”.... Vocês tinham que definir a palavra “*argument*”. Ai você dá a resposta, e ai ela vem e comenta e você responde de novo, e aqui ela faz mais perguntas... e ai ela comenta... de novo a tua resposta... e você por fim responde de novo...

S: Eu lembro disso sim... eu fiz até um trabalho sobre esse... tema...

P: Como você vê a participação da professora nessa conversa do fórum comparando com a do *chat*? (10 segundos) Tem muita diferença em termos da participação da tutora?

S: Eu acho que parece o mesmo tipo de comportamento... Da pra ver que ela está... atenta, ne? Ao que a gente está postando... tudo mais... como no *chat*... da pra ver que ela esta bem expressiva, ela continua com os mesmos tipos de marcações com os rostinhos e tudo mais... é o mesmo estilo...

P: Hum hum...

S: Isso...

P: Hum Hum... e as perguntas ela faz as perguntas...

S: É... no final ela faz uma pergunta né? Pra gente... puxando... ela achou um pouco bagunçado, né? Então ela pergunta pra realmente puxar se eu estou entendendo aquele assunto... (10 segundos)

P: Aqui também a gente vê a diferença de um dia depois... como você vê o tempo do fórum?

S: Ah o fórum é bem assim mesmo, né? Ele é bem espaçado... porque... Como ele não tem uma obrigatoriedade da gente estar se comunicando no mesmo período, ela já respondeu no dia seguinte, né? Geralmente é assim mesmo, você posta num dia, os comentários são um pouco mais tarde... se ela tiver online ela pode até comentar naquela hora, mas geralmente é assim de um dia para o outro, o tempo que a gente tem, porque como a gente estuda outras disciplinas, né, a gente fica... entrando em um... ai se comunica na outra...

P: Então essa é uma *thread* né, uma linha de conversa entre você e a professora, você e a professora... agora aqui por exemplo, você... aqui foi outro aluno que entrou, certo? Ai... Ele também tentando responder a pergunta da professora, uma nova entrada no fórum, mas ai que

vai lá comentar... outros alunos comentam... a professora também... outro aluno comenta... e aí você também comentou... aqui é uma interação um pouquinho diferente daquela sua lá... que eu te mostrei antes, lá você respondeu, a professora perguntou, você respondeu, a professora, perguntou e você respondeu de novo. Aqui não, né? Aqui tem participação de mais alunos... quando os alunos comentam... participam respondem... quando isso acontece, como é a participação do aluno? O que o aluno fala quando ele comenta, o que ele faz quando ele comenta, normalmente?

S: Geralmente ele fala sobre o assunto da aula, às vezes acrescenta alguma coisa, né, algum assunto que vai pesquisar... porque geralmente o que eu percebo no curso semipresencial é que a gente faz muita pesquisa por fora também... do material, pra gente entender melhor também, porque às vezes o material está ali, a gente estuda, estuda, mas a gente quer buscar outras fontes, outras visões... então a gente busca muito... eu pelo menos eu percebo assim dos meus colegas... de mim... que a gente procura materiais externos... pra contribuir no fórum... principalmente no início assim a gente era até incentivado a procurar... né... e assim eu vejo que os outros alunos estão procurando também... assim... colocar outros pontos de vista sobre a questão que eles estão do “argument”...

P: E aí vocês fazem perguntas, vocês fazem perguntas uns para os outros, assim como a professora faz? ... Ela comenta o seu e faz perguntas... você responde ela comenta e faz mais perguntas, né?... como é que um aluno faz uns com os outros?

S: Às vezes sim... às vezes a gente pergunta, mas é mais comum a gente acrescentar alguma coisa... Acrescentar alguma coisa do que ele disse, a gente comenta aquilo que ele falou e a gente acrescenta alguma coisa, alguma visão nossa particular, ou então alguma coisa que a gente pesquisou e escreveu ali no fórum.

P: Então assim, quando vocês comentam um do outro é mais com o objetivo de....

S: De acrescentar... Acrescentar... Até porque às vezes... não dá nem tempo do colega responder a nossa pergunta também, né? Então a gente... a gente é mais notável no fórum ... que a gente tente acrescentar alguma coisa, alguma informação nova para ele também, né?

P: E se alguém coloca alguma coisa errada, por exemplo? Que não tem nada a ver com o fórum... vocês vão lá e corrigem o colega?

S: É mais fácil o tutor fazer isso daí. É mais comum o tutor....

P: Vocês discordam da opinião do colega?

S: Ah sim... sim, acontece também da gente discordar. Principalmente naquele... a gente já teve muita discussão pessoal, então a gente discorda sim, né? ...

P: Então ou concorda e acrescenta alguma coisa?

S: Ou concorda e acrescenta alguma coisa, ou discorda daquele ponto de vista e também acrescenta o nosso ponto de vista né...

P: Mas não faz muita pergunta um pro outro não?

S: Não, não... não é muito comum não... mas tem alguns *chats* que a gente participa, era mais quando a gente fazia gramática, que a gente tinha que fazer essa interação, de perguntar... se

aquelas construções gramaticais que a gente fazia, se elas estavam corretas, se nosso colegas concordavam... aí nesse *chat* sim, aí o colega tinha que responder sobre as nossas estruturas, mas normalmente não...

P: Com quem você acha que você aprende mais, interagindo assim, com o colega ou com o tutor, no fórum.

S: A gente interage muito mais com o colega no fórum....

P: E é produtivo pra você?

S: É... é acredito que seja, porque a gente observa também aquilo que ele coloca, a gente lê vários argumentos para ver qual é aquele... qual é aquele que a gente vai né... a gente pensa assim mais ou menos parecido... que a gente vai querer acrescentar alguma coisa... eu acho que sim, mais com os colegas.

P: Olhando mais o texto dos *posts* dos fóruns, vocês sempre começam as mensagem com uma saudação, com uma abertura e as vezes até um fechamento. Isso é normal?

S: É, é...

P: Porque vocês fazem isso?

S: Foi desde o início... acho que a gente viu os outros colegas fazendo né? Respondendo pra gente até ser mais específico, porque tem muita gente no fórum então a gente quer ser mais específico respondendo a uma pessoa, então pra ser mais específico, então a gente faz a saudação pra eles saberem que tá comentando sobre aquela pessoa.

P: É importante isso? Porque tem também essa maneira de responder lá praquela pessoa lá... a aqui que fica endentado indicando que tá respondendo praquela pessoa lá... né?

S: Mas as vezes quando já tem muita gente, a gente quer focar naquela... naquele assunto... ou também porque foi aquela pessoa que introduziu o assunto, né? Então a gente responde... de acordo com o argumento dele...

P: É interessante isso...

S: Isso é muito comum... mas eu não sei dizer porque... sinceramente... virou uma coisa muito comum mas eu não sei porque...

P: A professora usa muito isso... vocês não... por quê?

S: Não sei dizer.. kkk

P: Mas você sabe o que isso significa?

S: Sei... sei... É... agora é mais comum a gente usar o rostinho porque agora o Solar mudou, né? Ele tem as... os simbolozinhos lá..

P: Então vocês usam mais agora:?

S: Agora eu vejo mais... Eu não uso muito não, mas eu vejo os colegas usando...

P: Hum hum... O que você não gosta do fórum? O que pra você não é legal?

S: O que eu não gosto do fórum, às vezes... é a repetição... a repetição do assunto do fórum... por exemplo... as vezes o fórum é um assunto básico, uma coisa básica, um assunto básico... que não tem muito o que a gente explorar naquele fórum, então é assim quando não tem muito o que a gente explorar, não é um assunto vasto assim, então fica cansativo, fica repetitivo a gente tem que participar do fórum porque faz parte da nossa presença também, e fica aquela coisa cansativa, a gente não tem mais o que dizer em alguns fóruns... Se o tutor não participa... Tem tutor que participa... eu já tive tutor que colocava desafio no fórum... e isso incentivava a gente sempre tá olhando aquele fórum pra saber se o tutor tinha colocado um novo desafio... outro assunto... mas se é sempre só aquele mesmo assunto chega uma hora que ninguém tem mais o que dizer... fica cansativo...

P: Hum hum... E o *chat*, o que você não gosta no *chat*?

S: Eu... no *chat* eu não tenho muito do que reclamar não... Às vezes a única coisa que é complicada às vezes é o horário... no *chat*... né? Porque não dá pra todo mundo participar... antes a gente tinha muito problema de conexão... a pessoa caía, tinha que ficar entrando e saindo pra conseguir conexão... mas hoje em dia, isso não tem acontecido mais não... hoje em dia tá melhor depois que o Solar mudou...

P: Que bom que as ferramentas estão evoluindo, né? (risos) Olha aqui. Esse é outro fórum, fórum 2, *thread* 7, da mesma disciplina, tá? Você entra no fórum e responde aquela pergunta lá proposta do fórum, falando de *review* de novo aqui, o mesmo assunto do *chat*... a tutora vem e faz uma pergunta para você, mas depois não teve mais nada... porque não teve mais nada... você não respondeu a pergunta da professora. Por que?

S: Eu acho que pode ter sido já no encerramento... final do fórum e eu não vi a pergunta da professora... eu não entrei mais aqui... pode ser que eu estava fazendo uma outra disciplina em conjunto... a gente fazia, né? As vezes eu entrei mais na outra disciplina do que nessa aqui... as vezes eu não cheguei nem a ver... o comentário dela... porque como a gente não sabe, né? O fórum... por exemplo, quando a gente recebe uma mensagem a gente tem notificação no nosso *email*, mas no fórum não... aí a gente não sabe que a pessoa se comunicou com a gente... a gente até esquece às vezes... é muita coisa... e tem outras disciplinas...

P: Certo... tem outras disciplinas junto né?

S: É....

P: E quando um colega... envia algum comentário... Porque é assim, normalmente vai desenvolvendo uma conversa, outros vem concordam, comentam, acrescentam... mas às vezes ninguém comenta nada, olha? Porque isso acontece? Às vezes alguém posta alguma coisa lá, que às vezes é até legal, mas ninguém escreve nada pra ele...

S: Às vezes ele posta no final também...

P: Mas aqui é dia 07, não?

S: É, pode ser no final, mas vamos pegar mais no começo, pode as vezes ser bem no começo...

P: Tem alguma outra coisa, porque responder a um colega e não a outro... o que você acha? Tem alguma coisa entre vocês também, do relacionamento entre vocês pessoal?

S: Eu acho que sim, eu acho que sim, eu estava justamente pensando sobre isso... às vezes você tem uma identificação com algumas pessoas que você já está acostumado...

P: Olha esse aqui, foi bem no começo né?

S: Por exemplo, no início do nosso curso, a gente tinha uma turma formada né? A gente começou com uma turma né? Com o passar do tempo as turmas foram aglutinadas... foram ficando juntas, a gente foi conhecendo outras turmas, a gente nunca tinha tido contato com aquela pessoa, eu acho que essa questão de identificação... a gente comentava mais daquele que a gente conhecia, da nossa turma, né? Acho que era isso... depois que a gente se acostumou com essa questão de turmas juntas... de conhecer as outras pessoas que a gente começou a participar com todo mundo, mas no início aconteceu isso, pode ser que tenha sido esse período... parece ser...

P: Certo... que migrou né? As turmas mergiram...

S: Eu acho que também às vezes tem também a identificação das ideias às vezes, né? Você tem aquela compatibilidade de ideias com alguma pessoa então você sempre dá uma olhadinha naquilo que ela comentou, por uma questão de identificação.

P: Certo, entendi... Você já está mais acostumada a conversar com aquela pessoa?

S: Aquela pessoa tem as ideias parecidas com o que você pensa, então seja mais por isso...

P: Hum hum... aqui ele fez uma postagem mas ninguém comentou, né?

S: Essa e essa daqui também né?

P: Hum hum... aqui foi só uma mensagem, aqui foi só uma mensagem, aqui também...

S: Às vezes acontece também de a pessoa enviar uma mensagem no fim da disciplina, ela não vai comentar o de outra pessoa porque ela ainda vai dar a opinião dela sobre aquele assunto... às vezes ela não quer comentar, ela poderia fazer isso, comentar a opinião e dar a opinião dela... mas no início era muito comum fazer assim, a pessoa tinha que fazer o comentário dela, então ela escolhia não comentar, fazia o próprio comentário... acontecia também...

P: Fazia uma resposta nova, é isso?

S: Fazia a resposta dela, fazia a resposta dela...

P: Então o que leva você a escolher, quero comentar esse, ou esse.... É... você entra no fórum para participar... o que leva você a escolher, eu quero comentar esse, esse não...

S: Pra mim... pra mim... Geralmente quando eu inicio, eu inicio geralmente eu inicio com aquilo que eu to entendendo... geralmente, eu inicio com meu *post*... Depois eu vou dar uma olhadinha naqueles que eu achei mais interessante, um ali geral, né? Ai eu achei mais interessante, eu posso explorar alguma coisa daquele, daquele e comentar esse comentário do colega... né... eu vi alguma coisa que... que eu posso comentar... a gente escolhe assim... normalmente assim... eu faço assim....

P: eu só vou perguntar pra você agora sobre o outro fórum que teve, nesse mesmo curso chamado *Language Care*... você lembra dele?

S: Agora assim... não....

P: Ele era de gramática... A professora explica... *this is a place to talk about the language... what do you think about the ... discuss, concern the connectors, for instance...* ta ta ta... ai ela fala assim: *Brazil*... Ela dá uma frase e quer que vocês completem a expressão com uma ideia oposta... ela está querendo que vocês exercitem estrutura... ne?

S: hum hum...

P: Ai a Teresinha vai lá... e coloca, *Brazil is ta ta ta*... Ai ela comenta... *Hi teacher, thank you for saying so... Brasil*... ta ta ta... então elas começam trabalhando a estrutura, outro aluno vai lá e coloca também outra frase... então eles começam a exercitar essa estrutura... o que você acha desse tipo de atividade?

S: Eu acho interessantes essas atividades de gramáticas... porque é assim, faz a gente praticar, né? Com todo mundo, com os outros colegas... e a gente observar também o que os outros colegas fazem pra gente acrescentar alguma coisa... no caso da Teresinha, né, ela já deu uma ideia mais ou menos do que a gente... teria que fazer... então a gente observar também como os colegas constroem, principalmente nesses de gramática, eu achava bem bacana, porque no início do curso, muita gente ficava sem... sem... muito tempo sem ter contato com a língua, já tinha curso e tudo, mas tinha esfriado, ne? Então eu achei bacana no início das disciplinas focalizar a gramática também... no começo do curso tinha bastante gramática... interessante... até porque eu gosto muito de gramática, eu gosto muito dessa parte de gramática...

P: Hum hum...

S: Eu sei que nem pra todo mundo é a mesma coisa, né?

P: E você acha que um fórum só pra isso... porque os outros fóruns tem os tópicos, ne? *Review, argument*... você acha um fórum só pra isso, separar a gramática é melhor? Ou ela devia ser junto tratada lá mesmo no fórum.

S: Eu acho interessante ser separado... porque ai a gente foca nessa parte da gramática, se for misturado a gente vai ficar... uns que não se identificam tanto com essa parte da gramática, vão escolher mais a parte dos tópicos pra comentar, né? E os outros vão escolher mais a gramática, então, se for separada, a gente vai ser forçado a praticar um pouco de gramática também...

P: Então você acha que no fórum é normal estar discutindo os tópicos da aula, os assuntos da aula... se tivesse correção de gramática você acha que ia misturar duas coisas?

S: Assim, nesse caso aqui especificamente que era só gramática, né?

P: Hum hum...

S: Nos outros tópicos às vezes acontece de o tutor fazer uma correçãozinha gramatical, mas se for focar só nisso.. vai perder o foco do fórum, vai perder um pouco o foco do fórum, né? Então se tivesse alguns fóruns separados também pra parte da gramática, tirar dúvidas... é conhecer estruturas, né, seria bacana também... agora no final do curso a gente não tem tanto, né, mais... já passou dessa parte ai, mas no início a gente tinha...

P: E o que você acha do professor corrigindo você? Como você se sente quando o professor corrige a tua estrutura?

S: Olha... se for assim... de forma... educada, eu não vejo nada demais... até porque a gente tá estudando... a gente está aprendendo né? Errar é humano, também faz parte do processo... eu não vejo nada demais não... não sendo uma coisa... como já houve um caso de um tutor corrigir de forma assim... ele foi interpretado pelo aluno como se ele tivesse sido um pouco... grosseiro, no comentário dele... deu até um probleminha no fórum mesmo, foi só uma vez eu não me lembro certo... mas aí cortaram a conversa porque aí... o aluno interpretou de forma assim... talvez tenha sido a forma como o tutor tenha falado, talvez ele não tenha conseguido se expressar... acho que talvez por isso que essa professora tenha usado tanto rostinho... dizendo olha tudo bem, eu estou fazendo isso mas olha... nada demais... e como o tutor não usou nada o aluno interpretou de forma que ele tinha sido muito rude... Então sabendo fazer, como tem outros tutores que fazem isso, olha não seria melhor fazer isso? Bota um rostinho lá que é pra dizer olha eu tô só falando isso mas tá tudo bem eu não tô sendo grosseiro nem nada... eu acho que não tem nada demais não você sabendo fazer... sendo educado, cortês... não tem nada demais...

P: Certo... isso é importante, então, as pessoas se mostrarem como elas estão, emocionalmente?

S: É bom. Depois dessa eu percebi que sempre é bom você colocar... como a gente tá aqui conversando né, são só palavras né? Às vezes sai uma interpretaçãozinha errada, né, às vezes um rostinho ajuda bastante, um rostinho uma carinha assim...

P: Hum hum... Eu acho que era isso que eu queria perguntar pra você... esse fórum específico do Language Care, você não participou... ela era voluntário... você se lembra por que?

S: Não... não me lembro...

P: Ele era permanente durante a disciplina toda...

S: Eu não lembro exatamente porque não... às vezes eu perdia alguns fóruns desses... ele durou lá a disciplina inteira, né?

P: É

S: Eu não lembro porque não... eu não era muito de faltar nos fóruns não...

P: Ele não era obrigatório...

S: Eu não sei talvez eu tivesse focada mais no outro fórum... porque assim, quando eu tô com dificuldade em uma disciplina às vezes eu fico mais focada naquela, do que nas outras... (fim)

Caucaia 2013 – ENTREVISTA COM TC (JUNHO 2015)

P: eu gostaria que você falasse um pouquinho da sua formação.

T: bom, eu sou graduada em Letras, né, no curso que eu fiz a gente tinha duas habilitações, língua portuguesa e língua estrangeira, no meu caso língua inglesa, a gente fazia os dois currículos, né, na Universidade Federal, e... aí depois eu fiz Especialização... um tempo depois e por último eu fiz o mestrado em Linguística Aplicada... eu fiz a Especialização em Linguística Aplicada também, foi naquela faculdade... como era o nome daquela faculdade... era Faculdade Ateneu... Faculdade Ateneu... a minha área eu pesquisei sobre leitura... e no mestrado foi

material didático com a professora Dilamar, material didático em língua inglesa e pesquisando também a parte da leitura... eu via a seção de leitura dos materiais em questão...

P: você teve algum treinamento especial para trabalhar na EaD?

T: Eu fiz um curso de formação de tutora. Na UFC Virtual.

P: Te ajudou?

T: Demais.

P: É muito diferente trabalhar na EaD?

T: Trabalhar com o ensino de nível superior é diferente, porque a minha experiência sempre foi na escola, né, e eu achei diferente por conta disso, né, porque realmente a gente vai ver a teoria por trás da... da... tudo o que sustenta a formação do professor... trabalhar com eles foi difícil no começo sim. Eu sempre trabalhei com o ensino médio, eu trabalhei com curso de língua também, mas eu sempre trabalhei com o ensino médio. Eu sou concursada da rede estadual. E eu dou aula só de inglês.

P: contextualiza a pesquisa. É possível aprender inglês na EaD?

T: eu acredito que é possível sim. Eu penso mesmo que tem tantos recursos tem tantas outras coisas para o aluno ver, para checar que é possível aprender, mas é necessário bastante disciplina, sabe, bastante disciplina deles... tem outra coisa também que foge assim ao... o que eu acho é que assim, a EaD aqui, pra gente aqui, eu acho que a gente trabalha demais. Os alunos passam assim muito tempo... eu não sei como funciona em outros países, né, mas eu vejo aqui, uma pessoa que trabalha 8 horas por dia, quando ela vai pra aula, quando ela vai fazer as atividades, ela já tá cansada e eu acho que isso interfere bastante, sabe? Mas... mas os alunos aprendem sim, quem deseja... porque... não é só porque chama atenção, porque é um jeito novo de aprender, não é por isso não... eu vejo assim, quem gosta, aprende.

P: você percebe os alunos desenvolvendo a competência em língua inglesa, você ao longo das disciplinas é possível ver os alunos melhorando, aprendendo?

T: É possível ver sim, eu vejo que alguns melhoram... mas eu vejo também que os alunos ficam ali titubeando, tateando pra lá e pra cá e tal... tem algumas pessoas que você percebe assim que... algumas pessoas que eu não posso acusar, sabe, mas algumas pessoas que não são honestas. Eu vejo que o que atrapalha... é possível aprender sim, eu já tive alunos assim que... que... já peguei num semestre mais adiante não sei como é que ele veio, mas eu vi que é possível aprender sim... mas eu vejo que tem alunos que parece que não se dão conta... porque ali é uma formação para ser professor, e então eles não se aprofundam muito nas coisas e às vezes eu percebo isso... aquela coisa assim eu tô fazendo o curso porque eu quero um curso de nível superior, mas enquanto eles estão no curso eles tem que ter essa consciência, eu tô num curso de formação de professor, então eu não espero menos do que isso... mas dá pra aprender viu?

P: no curso mesmo ou eles tem que buscar fora também?

T: é pouco, nunca se aprende só no curso... sempre tem outras informações que são importantes... eu sempre gosto de levar uns livros, eu falo, olha gente que coisa linda... eu sei é virtual é EaD mas eu acho que esse contato presencial eu acho muito bom...

P: o que você acha das interações nos fóruns e nos chats?

T: eu percebo que às vezes eles não querem dar continuidade a conversa, sabe, eu percebo que, por exemplo, o fórum tem uma pergunta tal, e eles querem responder só aquilo. É como eu falei pra você, eu coloco para eles envio mensagem e falo, gente, isso é tão pouco... com todas as coisas que nós lemos, partindo do princípio do que eles leram mesmo o material, né, do que tem no material e tal, eu acho que eles escrevem tão pouco. Então eu digo pra eles, gente, vamos estender a conversa, pra gente não ficar só naquela conversa de eu falo e você fala, vamos interagir mesmo, aprofundar o assunto, trazer assuntos pertinentes que não estejam nas perguntas dos fóruns, mas que são assuntos pertinentes as aulas. E alguns resistem, eles não querem...

P: como você percebe essa resistência?

T: porque você faz a pergunta e eles insistem em dar respostas curtas demais, sabe? Uma resposta que não dá pra ver se ele aprendeu, se ele gostou daquele assunto se ele tem algo a criticar a acrescentar, se ele tem algo... isso eu percebo... às vezes eu coloco outras perguntas no fórum, as vezes relacionadas a outro texto pra ir além daquilo que o fórum tá perguntando. Porque o que que acontece, quando tem uma pergunta no fórum, então todo mundo vai responder aquela pergunta, alguns deles... se sentem assim, tipo, a gente está fazendo uma coisa repetida, né, porque assim, todo mundo vai lá e diz a mesma coisa. Então eu sempre gosto de colocar uma outra pergunta pra... pra conversa se estender, mas não só pra se estender, mas porque eu acho que tem coisas nas aulas que eu acho que o fórum não aborda... tem algum texto, algum autor... eu acho que como tutora é bom você discutir isso com os alunos, então eu sempre faço outras perguntas... e eu percebo isso, eu fico na maior empolgação, eu ponho outra pergunta no fórum e vou pra mensagem, olha gente eu acabei de postar uma pergunta assim tal, vai lá comenta deixa a tua opinião, diz alguma coisa... às vezes eu faço não é toda a vida né?

P: por que você manda mensagem?

T: Pra incentiva-los e pra lembra-los porque muitas vezes a gente... eu fico pensando né, o dia de trabalho é tão corrido, as coisas que eles fazem que eu faço né, então, é... se eu não mandar mensagem lembrando que tem aquilo ali fica uma coisa muito longe... perde o contato. Eu considero importante, eu aprendi isso no curso de formação, sabe? Que a professora entrava em contato com a gente e lembrava... não era só aquele recadinho dizendo, bom dia pessoas desejo uma boa semana... não é só isso não, eu desejo isso também, mas eu desejo que você responda tal pergunta, vamos conversar sobre esse assunto também, enriquece. Eu acho bom você lembrar, mas eu não insisto demais. Eu acho que eu mesma falho porque aqueles que eu já vi que desistiram mesmo, eu sempre mando uma mensagem de boas vindas as disciplinas tal, e eu mando um lembrete para quem eu vejo que não está participando... mas a partir do momento que duas três vezes eu vejo que ele não tá participando...é uma falha minha, eu sei que eu deveria fazer mas eu fico tão preocupada com os que estão participando...

P: E do chat?

T: poucas disciplinas eu fiz o chat... nessa tinha né?

P: por quê poucas disciplinas?

T: porque nem todo professor orienta, pede o chat, e também tem outro porém, os meninos não... a gente marca né e tem essa dificuldade de eles sentarem ao vivo assim, ao vivo, a

interação ser no tempo, né? e da minha dificuldade também. Eu faço mais chat quando o professor diz tem que ter. De outra forma...

P: quantas horas de trabalho você dedica as disciplinas da UAB por semana?

T: eu pego uma por vez, mais ou menos assim uma hora por dia... senão todo dia, mas um dia sim outro não...

P: e quantas horas de trabalho você tem normal na sua lotação no estado?

T: tenho 40 horas.

P: do chat você acha que é difícil pros alunos do horário?

T: é do horário... e também porque muitos tem dificuldade de conversar, porque uns monopolizam a conversa, é muito rápido, parece que eles tem necessidade de postar qualquer coisa, de fazer qualquer coisa, e a gente fica voltando, olha pessoal, o tópico é esse aqui... então parece aquele vício de teclar sabe, e as discussões às vezes não fica... uns ficam assim, ah eu tô aqui, eu tô aqui, quero falar também, e aí dar a vez pro colega no chat é meio complicado...

P: É produtivo pra aprendizagem?

T: eu acho que é pouco, sabe? Mais por conta do comportamento dos meninos mesmos, porque fica todo mundo assim, vou usar uma expressão bem nossa aqui, fica todo mundo aperreado, querendo colocar sua opinião e calma vamos aqui vamos ver as ideias... olha eu vejo assim, tudo que faz pra gente aprender, se o sujeito se interessar mesmo levar a serio tudo funciona, então eu acho que a gente aprende no chat também, só que as vezes, não sei, talvez seja a minha falta de habilidade de administrar, e dizer assim, não, todo mundo agora pare e só eu vou falar... e... eu acho que pode ser bom pra aprender...

P: você acha que aprende coisas diferentes, em relação a língua, no chat e no fórum?

T: no fórum, eu acho que a gente vai pra uma linguagem mais polida, mais adequada, como é que eu posso explicar, a gente procura usar a estrutura das sentenças direitinho... faz um acabamento naquilo que você escreve porque você tem condições de olhar e revisar, não isso aqui tá errado daí vai lá e edita e corrige, alguma coisa assim... no fórum né, agora no chat, como é direto, então não tem tempo pra essas coisas, né?

P: e quando tem erros assim, como acontece a correção de erros?

T: no chat, não dá pra... eu não corrijo, não tem aquela coisa eu não fico corrigindo não. Agora no fórum eu às vezes mando uma mensagem pra eles dizendo, olha isso aqui talvez... não é desse jeito, tenta outra forma, o que você acha de... eu não digo assim: isso tá errado! De cara, eu fico... às vezes eu fico inventando ali dizendo alguma coisa ao redor pra ele perceber que tem alguma coisa ali com problema, né? eu digo assim: eu acho que essa sentença não se escreve dessa forma, ou isso não se escreve assim, o que você acha de fazer de outro jeito, sugerindo que ele... mas na verdade é tudo um fingimento, né, porque eu sei que não tá legal, então, ele precisa corrigir, só que eu não quero dizer assim: isso tá errado corrige! Então eu mando mensagem individual. Eu nunca corrijo no fórum abertamente não, porque eu não quero envergonha-los, porque eu acho que vai deixa-los reprimidos, e eu acho desagradável, todo mundo vê, e eu fico pensando na interação assim, no presencial, eu não ia dizer assim olha isso

tá errado, diga de outra forma! Eu gosto... isso também assim, claro, a gente aprende essas coisas no curso de formação, mas também na vida da gente.

P: o que vocês aprendem no curso de formação?

T: que a gente tem que ter cuidado com o aluno, que não pode dizer assim... aprende das dificuldades dos alunos a distância, que não é pra expor o aluno, e também tem os coordenadores das disciplinas, né, tem os coordenadores que avisam pra gente que precisa ter essa delicadeza com os meninos.

P: mostra os dados do chat. Tempo para ler. O primeiro.

T: foi... eu acho que as vezes dá problemas e não dá pra gente entrar mesmo. Eu havia mandado a mensagem que eu acho que estava cancelando... pro outro dia.

P: porque você não mandou aqui a mensagem cancelando?

T: eu não me lembro não, mas acho que foi pra não ficar registrado no chat que eu tava cancelando, apesar que fica registrado do mesmo jeito, né, mas sei lá acho que pra não ficar registrado que eu tava mesmo cancelando... pra depois, acho que foi por isso porque eu fiquei com vergonha, talvez.. está certo assim que eu mandei uma mensagem cancelando e que eu remarquei mesmo. Deve ter sido alguma coisa na minha casa mesmo naquele dia...

P: mostra o segundo chat.

T: esse aqui tá melhor.... (lê)... quando foi hein? Foi em 2013... (ri)... mmmmm... quer dizer que você achou esse chat interessante?

P: foi um dos poucos que foram realizados...

T: olha quando entra várias vezes assim, é porque tá com problema e a gente entra e volta para poder tentar participar, né... mmmm é aqui a gente conversou...

P: você se lembra do objetivo desse chat?

T: não, deixa eu ler mais aqui... pronto eu falei sobre o que é uma review de um texto, né? ai... mmmm... é eu acho que era pra falar o que que era o review, né? I intend to improve them... eu falei que isso era um significado, né? eu acho que eu tava tentando fazer com que eles percebessem que tem outros... que não é só isso, né? só pra corrigir o texto, né?... ah, muito bem, era, eu comecei falando o que que significa a palavra review, até chegar no book review, que era pra mostrar do livro, né?

P: era um bom chat?

T: eu achei que era interessante, era bom... porque a gente tava centrado no tema que a gente tava trabalhando, né? porque a gente tava trabalhando naquele momento... agora eu realmente não sei porque que só tinha essa aluna aqui, esses alunos aqui... eu não sei se foi se a gente marcava só com uma parte... eu não me lembro disso... mas eu sei que aqui a Samara participa bem... e ela... que ela participou bastante... nós conversamos bastante... eu acho que pelo que ela participa ela é uma das boas alunas...

P: como o chat complementa a aprendizagem da aula desse assunto?

T: eu acho que o que eu vejo de positivo é que a gente não tá naquele ambiente de avaliação, tá entendendo? O fórum, os meninos vão ser avaliados e fica ali exposto pra todo mundo e eu acho que tira aquela pressão, ah, eu vou escrever porque tem uma nota alguma coisa... e aqui não... aqui todo mundo é mais livre... eu acho que complementa, todo mundo fica mais a vontade, e me deixa também, eu gosto assim do... do aluno que participa, né? porque o que eu sempre digo pra eles é assim ó, quando a gente vai pra uma discussão, você tem que ter feito as leituras, se você não tem as leituras sugeridas, você vai falar de que? Você vai ficar só ouvindo? É preciso que tenha a leitura prévia das coisas da unidade, dos textos, né... e a gente percebe na hora assim o aluno que olhou que viu que tem perguntas a fazer e o aluno que tá só pra receber... mas aqui não é só aquele momento que... o momento de ter contato é aqui você já vai... aqui você já vai pra dar opinião, eu vejo assim, pra expressar o que você entendeu pra tirar dúvidas...

P: como você percebe que o aluno leu ou não leu o material antes?

T: por causa do vocabulário que ele usa, se ele usar um vocabulário assim muito vago... assim ele não sabe introduzir o que ele quer dizer, ele não faz referência ao texto... é assim, eles não eles não desenvolvem assim o que eles querem, o pensamento deles, sabe? Então você percebe que eles não sabem... eu faço perguntas... naquele texto tal, vocês... às vezes eu falo assim, gente vocês leram o texto tal e não ficaram em dúvida nisso? Vocês não queriam saber o que é? Por que... aí eu fico me colocando assim, porque eu fiquei, eu queria saber mais isso aqui... mas isso eu faço com eles mais nas mensagens... no chat eu vou percebendo quando ele não tem nada a dizer quando ele fica vago e dá pra perceber, né?

P: aqui você fez uma pergunta e depois isso aqui...

T: eu tava esperando (risos)

P: É importante fazer isso?

T: eu acho que sim, eu acho que demais essas coisinhas assim, é um vício meu quando eu tô escrevendo, uma colega mesmo me disse que quando eu mando emails pra ela eu fico conversando com ela e aí eu coloco muito isso, então é como se eu tivesse a pausa da conversa, né, procurando pensando a palavra... eu faço demais... é porque não é corrigir os erros dos livros, né? a book review é diferente, é o gênero textual e tal e fazer a book review é mostrar, é dar a sua opinião...

P: você coloca em vários posts diferentes mas você tá continuando, né? por quê você faz isso assim?

T: é porque esse espaço aqui se eu demorar muito a enviar a mensagem aí talvez eles já vão colocar uma outra coisa aqui eles vão pensar que eu já terminei o raciocínio, porque aqui, dá continuidade, quando você coloca assim essa vírgula, né? dá a entender que você vai continuar.

P: eles percebem isso e esperam?

T: eu acho que eles percebem.

P: tem aquele sinalzinho igual no skype que fica mostrando que tá escrevendo no chat do solar?

T: eu acho que tem, sim, algum aviso assim pensando, então não seria necessário fazer isso né, mas é uma mania minha, eu acho que aqui dá a ideia de que eu não terminei o que eu queria dizer e... e eles vão ficar esperando eu terminar a minha mensagem, e eu acho que é a

necessidade de enviar rápido... e ela espera aqui... aí ela responde, e eu disse que não porque a sinopse não tem a opinião sobre o livro, né? e na review você bota lá no final do texto alguma coisa...

P: então você acha que aqui ela tá aprendendo?

T: eu acho que sim, porque antes ela pensava que era a mesma coisa... olha por quê que eu falei isso aqui, porque lá no comecinho... porque essa palavra é uma palavra conhecida dos professores né, review, então a gente pensa que review é revisar, por isso que eu falei lá no comecinho do que era essa ideia pra nós, mas não é só isso, quando você fala de gênero textual, porque todo texto você faz review, né? você dá uma revisada no texto, mas introduzir para chegar aqui no ponto de explicar o gênero.

P: você acha que ela leu o material da aula?

T: eu acho que ela leu sim, leu. Eu acho que... bom... e interagiu, ela conversa comigo, né? então eu penso que ela leu... a gente tava lá na aula, e eu peço que eles deixem a aula aberta e é como se a gente tivesse folheando e conversando sobre aqui no material... com eu havia pedido para ela olhar na página 24, eu pedi que ela falasse sobre o que é uma estrutura de uma review, né, aquela parte assim, como é que é feita a review, eu não posso concluir no início, né, então eu pedi que ela falasse da estrutura.

P: ela parece que copiou aqui...

T: é, ela copiou... ela cola né... pronto, ó, quando eu coloco aqui ó... porque você vê que ela foi copiou e colou, então depois eu pergunto pra ela, o que você tem a dizer sobre esse monte de informação que você leu, né? não é só apenas copia, né, eu quero saber dela... porque eu não posso falar assim, você copiou e colou! Já é ruim... então eu vi que ela foi pesquisar mas agora eu quero ouvir a voz dela né? como se diz aqui no Ceará é um bocado de informação, tá entendendo? Mas o que você tem a dizer sobre isso?

P: então uma das coisas que vocês usam que ajuda a escrever no chat é o material, que vocês ficam com ele aberto. E o que mais ajuda a escrever no chat?

T: mmmm... eu... eu... o que eu acho que mais ajuda é o conhecimento deles sobre as coisas, sei lá, alguma leitura, eles tem que ter lido alguma coisa antes, não sendo apresentado aqui esse assunto aqui na primeira vez, tipo assim, nós vamos pro chat pra... não é pra isso é pra já saber alguma coisa, porque não são alunos do ensino médio, são alunos do curso superior então já é pra ter trabalhado essa coisa da autonomia... então já é pra eles terem feito essas leituras, essas dúvidas, essas perguntas e virem aqui aparecer com isso. Pra mim isso é o que mais ajuda a interagir, é já ter estudado e já saber alguma coisa sobre aquilo.

P: você sabe se os alunos usam algum outro recurso pra escrever no chat?

T: eu não sei, Andreia, eu imagino que eles façam isso sim usam alguma coisa, mas não dá pra perceber se tão usando tradutor alguma coisa não...

P: fala do Roberto, Robert.

T: eu acho que aqui eu errei, porque eu sempre escrevo o nome deles do jeito do nome deles, eu não escrevo assim não... eu repeti, mas eu fiz isso aí mais vezes? Não eu acho que errei... eu não queria escrever o nome dele assim não... eu gosto de usar o dear, quando eu escrevo para eles...

eu acho legal assim, eu coloco muito ponto de exclamação assim pra dizer uau, eu gosto de colocar, até quando eu escrevo pro aluno um recadinho eu mando pontos de exclamação a mais... eu acho que significa que eu tô ali que eu tô alegre... esse aqui é de triste, né? porque eu perguntei e ninguém respondia, ei não vai embora não.. Samara! (risos) pronto aqui é como se eu estivesse gritando, né? ei não vai não... são as brincadeiras que a gente faz.

T: aqui foi pra situar o Roberto, né, porque como não dá tempo porque a conversa está lá mas se ele for voltar e ler leva muito tempo, então eu já digo logo a gente tá em que ponto da conversa, né?

P: aqui você volta no começo da conversa depois que a Samara saiu, você diz pro Roberto, mas antes vamos falar da palavra review. Por quê foi importante fazer isso aqui?

T: (risos) por conta da organização do meu pensamento... e também porque eu acho que eu fiz isso porque se eu não tivesse falado... eu sei parece estranho né porque eu tinha falado pra ele que a gente tava falando de pontuação daí eu volto, né e vou lá pro início... eu não me lembro assim eu acho que na minha cabeça tava organizado de uma forma, primeiro eu acho que tinha falar um pouco da noção de review, porque não é importante primeiro falar um pouco da teoria? Eu acho que é porque era assim que tava organizado na minha cabeça (risos) e eu acho que ele perderia se não conversássemos sobre aquilo...

P: ele chegou atrasado, né? é normal o aluno chegar atrasado?

T: é, sim é normal, sim. Eu converso com eles sem problemas, não fico perguntando porque chegou atrasado, eu penso assim, chegou, bem vindo... Mas o que ele faz aqui ele vai embora? (lê mais)... isso aqui é pela manhã? Valha um chat pela manhã... eu acho que esse tempo aqui ele tava revisando a minha pergunta, procurando, pesquisando, mandando alguma pergunta no google, alguma coisa assim... mas que horas começou esse chat? Nove né, então normalmente é de uma hora... então acho que aqui a gente já tava encerrando...

P: e o que atrapalha a participação dos alunos no chat?

T: tempo, né? a hora dos alunos acho que atrapalha bastante, porque todo mundo trabalha né, eu achei estranho esse aqui pela manhã, mas a gente tinha combinado provavelmente o horário que eles podiam... eu acho assim tempo... o que atrapalha é isso, os meninos não tem muito tempo pra fazer... e também aquela coisa de falta de profundidade assim no que eles estão buscando, eu vejo que muitos mostram uma leitura superficial, parece que tem alunos que nem querem estar ali fazendo o curso as vezes, então eu acho que atrapalha a falta de se aprofundar nas coisas...

P: e a tecnologia?

T: atrapalha também, mas a gente pode marcar outro dia que tem mais condição na internet né... mas a gente tem tão pouco contato, né, não dá pra saber assim... o que eu vejo que eles reclamam, é a falta de tempo pra fazer as coisas... então você percebe... e isso fica... eu percebo a falta de leitura deles, pra mim isso é o que mais atrapalha...

P: aqui outro chat com a Onete....

T: conversei bastante com a Onete... (lê)... mmmm....

P: mostra as follow up questions, é importante esse tipo de pergunta?

T: eu acho fundamental, porque isso é que força eles a se expressar mais, com as palavras deles, a continuar a conversa, né, é... eu quero como se fosse assim eu tô te convidando a você a falar mais sobre isso, por quê isso é importante? Então é assim...

P: mostra a mudança do assunto da Onete... falam da dificuldade de estudar online... o que você acha desse momento aqui?

T: (risos) olha como eu disse, você tem que entender e ajudar... isso aqui eu acho que é tentar ajudar os meninos a perceberem que eles não são só aquela tela aquela coisa... aquele numero, são pessoas e tem dificuldades mesmo, né? então eu quis dizer pra ela, olha é assim mesmo, a vida é assim mesmo e tal, mas querendo que ela voltasse pro assunto... porque eu não vou cortá-la... eu deixei que ela expressasse a dificuldade, mas também falando, olha o seu papel é esse você tem que cumprir isso, é pra incentivá-los... eu acho que isso é bom de vez em quando porque senão perde o foco, porque isso aqui é uma coisa acadêmica, não é pessoal, se fosse pra contar coisas pessoais assim seria uma outra rede, seria os outros faces da vida, né?

P: depois ela volta a falar de article...

T: mmmm... na verdade eu demorei a dar atenção pra ela, né... eu tentei várias vezes até chegar... olha aqui minha mania de usar isso aqui, carinha...

P: e ela não usa muito né?

T: de pontuação... eu não lembro assim, eu lembro que a gente não faz é que a gente não para assim pra corrigir, porque não dá tempo, né... olha ela escreve como se fosse no papel, olha ela tem todo cuidado de colocar pontinho final aqui, olha começa desse jeito... é... ela não fala...

P: você percebe o estado emocional dela?

T: da pra perceber o estado emocional dela, que ela tá preocupada, pelo que ela diz, mas não pela falta dos emotes de pontuação não por isso... mas é pra se pensar... eu acho que... essa aluna é muito séria, sabe, essa aluna é muito séria... acho que é dela... tem aluno que usa... mas faz tanto tempo que eu não me lembro desses detalhezinhos não...

P: bom praticamente no chat você faz pergunta e eles vão respondendo e você faz mais perguntas... é sempre assim?

T: é sempre assim, mas às vezes os alunos fazem perguntas também, coloca alguma dúvida, e outro aluno mesmo pode ir lá e responder, ou acrescenta alguma coisa...

P: e aqui no final. Foi produtivo, você acha?

T: eu acho que sim... bom... ela demonstrou que ela sabia, eu não sei exatamente o que ela aprendeu aqui, mas eu acho que ela mostrou que ela estudou que ela sabia o que tava falando, né, eu acho que uma atividade como essa você fortalece o que você aprendeu, esse aqui é o momento pra gente... não só pra mostrar pro tutor que você sabe, mas pra você saber se colocar, dizer olha, desse jeito aqui, o autor diz assim, até que a gente não mencionou os autores muito aqui, né... é porque o chat é mais informal é mais rápido do que o fórum...

P: onde você acha que os alunos aprendem mais, no fórum ou no chat, ou tanto faz?

T: no fórum eu acho... o que acontece no chat é porque é uma coisa assim... é ao mesmo tempo, é simultâneo, né, então é mais pessoal tipo assim, só tem eu aqui então a professora tá me dando atenção tá respondendo só pra mim agora, tem um gostinho diferente no chat... no fórum, fica aquela coisa exposta, né, eu vou ser lá pra ser avaliado, então eu acho que eles se preocupam bastante com o fórum, mais que com o chat... será que eu tô respondendo a pergunta? (risos)

P: mostra dados do fórum... que assuntos vocês conversam no fórum?

T: sempre tem a proposta da conversa, né, nós vamos discutir as características do gênero tal.. então eu sempre coloco alguma coisa pra provocar né, pra começar a conversa... então tem sempre uma coisa que eu gosto de fazer, né, eu deixo uma pergunta no ar... né, esperando a participação deles... (lê)... mmmm

P: é importante direcionar pelo nome?

T: é sim, faz diferença faz diferença, eles veem que eu dei atenção pra eles né, pra participar, é necessário.

P: e essa abertura, hi hello, e às vezes até no final também, né, hugs...

T: (risos) eu acho interessante, pra mim quebra aquela coisa assim... essas coisas assim de escrever, é mania minha, eu sempre falo com eles aqui, eu sempre dou um olá, ou fulana, como se estivesse encontrando na rua, oi fulana, aí eu vou conversar... eu vejo que aqui ele tava mais tranquilo pra escrever, foi uma coisa mais a vontade, aqui é como se fosse na rapidez, eu vou colocar pra responder, porque aqui ele tá respondendo uma pergunta minha né, então ele vai lá e só responde... pronto, as cores essas marquinhas eu penso assim, eu percebi que tava tudo igual e eu vi que essa fonte aqui eu acho mais simpática, fica mais alegre e eu comecei a mudar, eu acho que eu fiz outras fontes e outras cores também... com outras letras, eu gosto dessa lettrinha aqui, eu penso que ajuda a expressar a cor, o formato da letra então aqui é como se fosse uma coisinha mais pessoal, mais...

P: como é a rotina normalmente?

T: eu gosto de elogiar as coisas que ele diz, eu gosto de elogiar e pegar alguma coisa que ele falou pra poder continuar a conversa, né... mas uma coisa que eu falo sempre pra eles, quando a gente for pra essa conversa no fórum, a gente tem que saber que não há necessidade de você esgotar o assunto de fazer uma postagem imensa. Então acho que eles faziam isso, você vê aqui, eles colocam uma coisa e dão espaço pra gente ou pro outro comentar, né? até mesmo assim, porque uma postagem muito grande os meninos não leem, ou passam por cima, então perde aquela coisa de conversa, fica um monólogo, eu até comento isso com eles nas mensagens, eu peço que eles postem coisas e façam perguntas, não precisa escrever até uma página inteira, mas que eles façam um apanhado e digam alguma coisa que dê margem pra que outros colegas possam ir comentar também, porque senão a conversa fica muito... não fica bonita, eu acho bonito quando tem assim ó, significa que houve mais interação.

P: como é o movimento do aluno quando um conversa com o outro?

T: os meninos também fazem isso, eles elogiam, eles elogiam bastante os colegas... deixe me ver aqui... alguns fazem algumas perguntas, né? outros colocam mesmo só elogios... deixe me ver aqui... o marcos fala, né? Tem muito esse I agree with you, muito bem, excelente, eu concordo, esse eu concordo é o campeão... eu penso que eles concordam com o colega, e eles

fazem assim, eles colocam uma coisinha diferente, então eles fazem assim, eles fazem um comentário que concordam e tudo, e colocam uma coisa diferente alguma coisa que o colega não falou, uma vez eu disse pra eles assim, olha você vai lá comentar, não é só dizer eu gostei tudo bem, mas... comenta alguma coisa que o colega não.. acrescenta alguma coisa ao comentário ao colega, eu acho que isso motiva a aprender né, toda hora, se alguém dá atenção pra o que a gente escreve, pra o que a gente diz, é uma maneira de demonstrar atenção sabe, ler o que ele diz e tenta conversar com ele.

P: você acha que eles conseguem aprender língua?

T: melhora, sim, eles aprendem vocabulário, eles aprendem bastante vocabulário, a estrutura as sentenças, eu penso que eles aprendem isso... eu percebo, é como eu disse... eu não sei exatamente o que esse aluno faz fora, né, eu não sei qual foi o início dele na EaD, o que ele fez antes pra poder dizer ele cresceu até aqui, antes de começar aqui... eu sei por exemplo que esse aluno aqui o Beny ele é professor, então ele escreve muito bem, ele sempre faz isso, então eu imagino que ele sempre tenha sido bom, né? na escrita, na interação tudo mais. Diferente de outros alunos que eu não sei muito...

P: o que ajuda aos alunos produzir as mensagens do fórum?

T: olha, quando eles são mais atenciosos, com quem eles já têm estudado há algum tempo, que eles eram da outra turma, então eu percebo isso assim, que eles são mais... Beny e Case, a gente percebe que eles interagem bastante, né, eles são de outras turmas, eles já fizeram bastantes disciplinas juntos e estão pertinho de terminar o curso, né? eu acho que isso influencia... geralmente, olha, parte do princípio que eles estudam pra que eles tenham o que comentar aqui, porque olha tem que puxar a parte pra apresentação oral, pro fórum, tem que ter estudado antes, e a vontade de participar, claro, a vontade motivada porque eles sabem que é avaliativo, então eles vão querer colocar coisas pertinentes, né? vão prestar atenção na escrita, mais do que lá no chat...

P: usam aplicativos, você acha, google?

T: eu acho que alguns usam, porque até a gente mesmo usa, quando escreve uma palavra eu vou lá eu mesma postar pra ver se está certo, eu não gosto muito do google, eu gosto mais de dicionário online... é...

P: e o que impede ou limita, perturba a participação no fórum?

T: toda a vida eu digo a mesma resposta pra ti (risos) olha eu acho assim o que impede e o que atrapalha é a falta de maturidade e a falta de consciência do papel deles mesmo do que eles estão fazendo na EaD, né? que não é só uma coisa de postar qualquer coisa... é assim, a consciência de que eles estão cursando formação de professor, e que eles precisam se cercar de muitos conhecimentos, porque qualquer profissional precisa ter muito conhecimento, então às vezes eu vejo que algumas pessoas não tem consciência disso, então eu acho que isso atrapalha demais, a questão da, a questão da de ética mesmo assim, por exemplo, não ficar só copiando e colando coisas, né, porque às vezes você vê a participação do aluno numa outra atividade, né? num portfolio, pô, ele escreveu tão bem e depois vai pro fórum e não usa assim, aquelas marcas de quem leu, não usa um vocabulário adequado... não dá continuidade ao assunto, você percebe que tem alguma coisa diferente, então você diz o que é isso aqui (risos)...

P: Language Care?

T: eu lembro, esse aí eu lembro... eu acho que não foi muito produtivo assim pra mim, na verdade a gente não teve muito tempo pra fazer, pra mim também, porque como era uma coisa mais voluntária, né, eu tive pouco tempo pra dedicar a isso, sabe? Eu não me lembro assim de muita interação nesse não... mas teve algumas coisinhas sim, foi uma ideia que eu achei maravilhosa, sabe, mas que a gente não explorou muito... podia ter feito mais... porque aqui a gente ia tá falando mais da estrutura mesmo da língua né, então era mais voltado pra isso, era pra falar sobre isso, então eu acho que um tipo de fórum desse aqui... ah é muito bom, demais. Mas eu percebo que a minha ausência nesse aí foi terrível (lê)... mmmm.... pronto... eu acho que é bom, eu considero eu tenho uma paixão assim pela coisa da gramática assim, das regras, e eu acho importante o professor saber, né? então eu realmente queria ter trabalho nesse fórum. Ai eu faria correção, porque a gente deixou claro que o interesse desse fórum era pra fazer isso mesmo, então todo mundo já tava sabendo que ia ser assim... ah, tá aqui ó, problemas, identificar mistakes, explicar. É só que eu percebi, eu percebo que eu não tinha a coisa de ir lá e ver se o menino tinha feito direitinho, porque não dava tempo... foi ah, porque eu perguntei aqui, you have a question... é o sujeito que eu tava procurando, o que você acha? E ela vai e corrige, e eu acho isso tão bom, porque aqui eu não disse pra ela, você escreveu errado, mas eu fico fazendo perguntas pra ela perceber, né, o que que você acha, pra ela perceber, e aí ela vai lá e corrige ela mesma...

P: se você não fizer essa pergunta, você acha que ela perceberia?

T: não. É importante chamar a atenção, não percebe não... e aí ela comenta, justamente e aí corrige.

P: esse é o meu único dado de correção...

T: porque justamente por isso, esse era um fórum específico pra isso. Então quem tava participando já sabia, olha isso aqui não conta pra avaliação... e a gente vai com esse propósito, porque foi explicado, né, então era pra ter havido mais, atividades desse tipo, corrigido mesmo aqui, mas no outro fórum eu não vou fazer isso não.