



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

**FRANCISCA MONICA DA SILVA**

**CHATS E E-FÓRUNS NA EAD VIRTUAL:  
LINKS ENTRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E  
HIPERTEXTUALIDADE**

**FORTALEZA-CE  
2008**



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

**FRANCISCA MONICA DA SILVA**

**CHATS E E-FÓRUNS NA EAD VIRTUAL:  
LINKS ENTRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E  
HIPERTEXTUALIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Linha de Pesquisa: Lingüística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Araújo

**FORTALEZA-CE**

**2008**

*“Lecturis salutem”*

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

S58c

Silva, Francisca Monica da.

Chats e e-fóruns na EaD virtual [manuscrito] : links entre mediação pedagógica e hipertextualidade / por Francisca Monica da Silva. – 2008.

194 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Fortaleza(CE), 10/12/2008.

Orientação: Prof. Dr. Júlio César Araújo.

Inclui bibliografia.

1- SISTEMAS HIPERTEXTO. 2- ENSINO À DISTÂNCIA – ENSINO AUXILIADO POR COMPUTADOR.3- ENSINO À DISTÂNCIA – MULTIMÍDIA INTERATIVA.4-REALIDADE VIRTUAL NA EDUCAÇÃO.5-ANÁLISE DE INTERAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 6-ANÁLISE DO DISCURSO. 7-COMUNICAÇÕES MULTIMÍDIA. 8-INTERNET NA EDUCAÇÃO. 9-GRUPOS DE BATE-PAPO PELA INTERNET. I- Araújo,Júlio César, orientador. II- Universidade Federal do Ceará.Programa de Pós-Graduação em Lingüística. III- Título.

CDD(22ª ed.) 006.7014

01/09

Esta Dissertação de Mestrado foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades (CH) da referida Universidade.

Autorizo, para fins acadêmicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que sejam respeitadas as normas de citação.

---

FRANCISCA MONICA DA SILVA

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**DR. JÚLIO CÉSAR ARAÚJO (UFC)**  
PRESIDENTE - ORIENTADOR

---

**DRA. CARLA VIANA COSCARELLI (UFMG)**  
PRIMEIRA EXAMINADORA

---

**DRA. VLÁDIA MARIA CABRAL BORGES (UFC)**  
SEGUNDA EXAMINADORA

---

**DRA. BERNARDETE BIASI-RODRIGUES (UFC)**  
SUPLENTE INTERNA

---

**DRA. FABIANA CRISTINA KOMESU (UNESP)**  
SUPLENTE EXTERNA

Dissertação Defendida em 10/12/2008.

---

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, **Jorja**, que tem me apoiado em meus projetos de vida, inclusive, durante todo o curso de Mestrado, sendo sempre paciente e compreensiva nos momentos mais difíceis dessa minha jornada.

---

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me deu forças para mais esta jornada.

Ao Professor Dr. Júlio César Araújo, meu querido orientador e amigo que Deus colocou em minha vida, por ter investido em mim desde o início do curso e ter me apoiado durante toda esta jornada.

Ao meu amigo e companheiro de Mestrado João Paulo Eufrazio de Lima, pelo grande incentivo nas horas mais difíceis desta empreitada.

Aos Professores Dra. Vlândia Maria Cabral Borges, Dr. Messias Holanda Dieb e Dra. Bernardete Biasi-Rodrigues, pelas excelentes contribuições na banca de qualificação do projeto de Mestrado.

À Professora Dra. Maria Elias Soares, pelas contribuições no projeto na disciplina “Métodos de Investigação Lingüística”.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFC, com os quais tive o prazer de estudar e de amadurecer minhas idéias para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros do meu grupo de pesquisa Hiperged, colegas e amigos, pelo apoio e pela leitura de meus textos desde o projeto até a dissertação, particularmente, à bolsista PIBIC/CNPq e colega Elisângela Oliveira Viana, pela leitura cuidadosa do meu trabalho, assim como pela ajuda na codificação das telas analisadas na pesquisa.

Ao meu pai, Valdir, que torce pelo meu sucesso.

Aos meus irmãos, Wilio e Jairo, e à minha cunhada, Marilza, que me ajudaram bastante, especialmente no primeiro ano de Mestrado.

Aos meus amigos Luís Ferreira, Stênio Ferreira, Dalva Catonho e Alexandra Cordeiro, pelo incentivo desde o processo de seleção à vaga no Mestrado.

Aos meus amigos Luciana Porto, Ana Cristina da Costa, Julieta Forte, Eliseu Paiva e Marly Alves, que me deram apoio e carinho nesta jornada.

Às minhas amigas Liana Alam, Lane Primo e Mazza Maciel, exemplos de mulheres competentes, batalhadoras e de sucesso.

À minha amiga Luciane Goldberg, por ter permitido que eu participasse de sessões de *chats* em sua turma de Pós-Graduação em Educação Ambiental, por ter me colocado em contato com os alunos e por ter se mostrado companheira durante todo o percurso do Mestrado.

Aos alunos dos cursos virtuais do Senac/CE que me permitiram usar suas participações nos *chats* e nos *e-fóruns* nesta pesquisa.

Aos meus amigos Alex Silva, Danielly Greison e Valdir Silveira Júnior que procuraram me acalmar nos momentos de mais ansiedade e de trabalhos árduos nesta pesquisa.

À amiga Vanira Azevedo, minha outra “mãezona”, que sempre me deu carinho e bons conselhos em direção ao meu sucesso.

Ao meu amigo Paulo Sérgio Cavalcante, por ter me ajudado prontamente nas impressões das versões do projeto de qualificação e da dissertação em andamento.

À minha amiga Gisela Amaral, pela leitura atenta da versão final deste trabalho.

A todos os amigos da EAD/Senac (Delmontios, Fátima, Margarida, Sérvulo e Socorro) que acompanharam todo o meu percurso no Mestrado e que se mostraram sempre carinhosos e atenciosos, principalmente nos momentos em que eu parecia desanimar.

Aos amigos Pedro Furquim, Cristiano Saraiva, Germando Oliveira, Léo Rocha, Aeicha Roldan, Edmara Rodrigues, Gerusa Costa e Glaydson Coutinho, pelo carinho e pelo incentivo que sempre me deram não só para a realização do Mestrado, mas também em outros sonhos realizados.

---

## RESUMO\*

Partindo das perspectivas bakhtiniana e vygotskyana sobre interação e mediação pedagógica, respectivamente, o objetivo da presente pesquisa foi investigar a influência da natureza hipertextual dos gêneros digitais *chats* e *e-fóruns* educacionais na mediação pedagógica e na interação entre os atores de cursos a distância pela Internet. Nossa suposição foi a de que o uso do caráter intersemiótico do hipertexto em ambientes virtuais de aprendizagem colabora no desenvolvimento da autonomia dos estudantes e garante o sucesso da mediação pelo tutor, tendo em vista a diversidade de recursos hipertextuais presentes nesses gêneros. Para a construção dos dados, adotamos uma metodologia que mescla algumas das características qualitativas da pesquisa etnográfica, como a técnica da observação participante, e o mapeamento numérico das ocorrências de usos dos recursos hipertextuais durante a interação e a mediação pedagógica. Os resultados da análise dos dados mostram que as situações de uso dos recursos hipertextuais por tutores e alunos são diversificadas, uma vez que foram encontradas situações do tipo curiosidade, preocupação, incentivo, satisfação, entusiasmo, surpresa, constrangimento, felicidade, tentativa de aproximação, compartilhamento de informações, dentre outros. Diante dessas situações, a análise mostrou que os professores conseguiram fortalecer e dinamizar a mediação pedagógica, possibilitando aos alunos utilizar de maneira funcional os recursos hipertextuais dos gêneros digitais *chat* e *e-fórum*. Ao mesmo tempo, os alunos também utilizaram esses mecanismos nas interações para dirimirem dúvidas e contribuírem para o crescimento do grupo, comprovando que no meio digital a mediação é uma via de mão dupla, em que tutores e alunos aprendem juntos. Isto se justifica porque o uso das múltiplas semioses pode enriquecer as interações na medida em que contribui para a construção do conhecimento mediado.

(273 palavras)

---

\* Palavras-chave: Hipertextualidade; Mediação Pedagógica. EaD; Gêneros Digitais.

---

## **ABSTRACT\***

Based on the concepts of interaction and pedagogical mediation by Bakhtin and Vygotsky respectively, the aim of this research was to investigate how the hypertext nature of educational chats and e-forums influences the pedagogical mediation and interaction among the participants of online courses. The hypothesis was that the hypertext resources available in these educational genres would foster the development of learners' autonomy and support successful mediation by the tutor in virtual learning environments. In order to collect data for this research, the methodology employed some qualitative characteristics of ethnographic research and participant observation techniques along with the quantitative mapping of hypertext resources used during interaction and pedagogical mediation. According to the analysis of the data, hypertext resources were used by tutors and students to demonstrate: curiosity, worry, stimulus, satisfaction, enthusiasm, surprise, constraint, happiness, and attempts to belong and share with the groups, among others. The analysis also showed that the tutors were successful in enhancing pedagogical interaction and making it dynamic when they enabled the students to effectively use the hypertext resources of these two digital genres – chats and e-forums. At the same time, the students used the same tools in their interactions to clarify doubts and to contribute to the development of the group, proving that interaction in the digital environment is a two-way road, in which both tutors and students learn together. This indicates that the use of multiple hypertext resources might enrich interactions and contribute to the construction of mediated knowledge.

(244 words)

---

\* Key Words: Hypertextuality; Pedagogical Mediation. Distance Education; Digital Genres.

---

## LISTA DE FIGURAS & QUADROS

FIGURA 1: EXEMPLO DA DIVERSIDADE DE <i>EMOTICONS</i> DO MSN	30
FIGURA 2: AMBIENTE VIRTUAL TELEDUC	81
FIGURA 3: AMBIENTE VIRTUAL MOODLE	82
FIGURA 4: JANELA DE <i>CHAT</i> DO MSN	99
FIGURA 5: JANELA COM A AJUDA DO MSN	100
FIGURA 6: JANELA DO <i>CHAT</i> DO MOODLE	101
FIGURA 7: AJUDA PARA O <i>CHAT</i> DO MOODLE	102
FIGURA 8: JANELA DO <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	103
FIGURA 9: JANELA DO <i>E-FÓRUM</i> DO TELEDUC	104
FIGURA 10: <i>CHAT</i> DO MSN	110
FIGURA 11: <i>CHAT</i> DO MSN	111
FIGURA 12: <i>CHAT</i> DO MSN	112
FIGURA 13: <i>CHAT</i> DO MSN	113
FIGURA 14: <i>CHAT</i> DO MSN	114
FIGURA 15: <i>CHAT</i> DO MSN	115
FIGURA 16: <i>CHAT</i> DO MOODLE (CAPTURADA DURANTE A SESSÃO DE BATE-PAPO)	117
FIGURA 17: <i>CHAT</i> DO MOODLE (ATRAVÉS DA OPÇÃO “VER SESSÕES ENCERRADAS”)	119
FIGURA 18: PARTE INFERIOR DA JANELA DO <i>CHAT</i> DO MOODLE	121
FIGURA 19: TURNO DO <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	122
FIGURA 20: OPÇÕES PARA INSERÇÃO DE <i>EMOTICONS</i> NO <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	123
FIGURA 21: TURNO DO <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	124
FIGURA 22: <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	125
FIGURA 23: <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	126
FIGURA 24: TURNOS DO <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	128
FIGURA 25: TURNO DO <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	131
FIGURA 26: <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE – BOTÃO “INSERIR HIPERLINK”	131
FIGURA 27: <i>E-FÓRUM</i> DO TELEDUC	134
FIGURA 28: <i>E-FÓRUM</i> DO TELEDUC	135
FIGURA 29: <i>E-FÓRUM</i> DO TELEDUC	137
FIGURA 30: <i>CHAT</i> DO MSN	142
FIGURA 31: <i>CHAT</i> DO MSN	144
FIGURA 32: <i>CHAT</i> DO MSN	145
FIGURA 33: <i>CHAT</i> DO MSN	146
FIGURA 34: <i>CHAT</i> DO MSN	147
FIGURA 35: <i>CHAT</i> DO MOODLE	149
FIGURA 36: <i>CHAT</i> DO MOODLE	150
FIGURA 37: <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	152
FIGURA 38: <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	155
FIGURA 39: <i>E-FÓRUM</i> DO TELEDUC	157
FIGURA 40: <i>E-FÓRUM</i> DO TELEDUC	158

<b>FIGURA 41:</b> <i>E-FÓRUM</i> DO TELEDUC	<b>159</b>
<b>FIGURA 42:</b> <i>E-FÓRUM</i> DO TELEDUC	<b>160</b>
<b>QUADRO 1:</b> CODIFICAÇÃO DOS DADOS	<b>93</b>
<b>QUADRO 2:</b> RECURSOS HIPERTEXTUAIS USADOS POR TUTORES	<b>106</b>
<b>QUADRO 3:</b> RECURSOS HIPERTEXTUAIS USADOS POR ALUNOS	<b>138</b>

---

# SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>GÊNEROS DO DISCURSO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: BASES EPISTEMOLÓGICAS</b>	<b>24</b>
1.1. O CONCEITO DE GÊNERO	25
1.2. OS CONCEITOS DE INTERAÇÃO E DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	32
1.3. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E OS GÊNEROS DIGITAIS	44
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>HIPERTEXTO E EAD: DAS ORIGENS AOS DIAS ATUAIS</b>	<b>60</b>
2.1. HIPERTEXTO	60
2.2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	69
2.2.1. EAD NO MUNDO	70
2.2.2. EAD NO BRASIL	73
2.3. LETRAMENTO DIGITAL	74
2.4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA INTERNET	78
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>UMA PESQUISA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO: EXPLICANDO A METODOLOGIA</b>	<b>84</b>
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	85
3.2. DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO	89
3.3. CONSTRUÇÃO DOS DADOS	90
3.4. PROCEDIMENTOS	95
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>MECANISMOS HIPERTEXTUAIS NO <i>CHAT</i> E NO <i>E-FÓRUM</i>: APLICAÇÃO E FUNCIONALIDADE NOS MOMENTOS DE INTERAÇÃO</b>	<b>98</b>
4.1. CATALOGAÇÃO DOS RECURSOS HIPERTEXTUAIS DOS <i>CHATS</i> E DOS <i>E-FÓRUMS</i>	99
4.1.1. RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO <i>CHAT</i> DO MSN	99
4.1.2. RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO <i>CHAT</i> DO MOODLE	101
4.1.3. RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE	102

4.1.4. RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO <i>E-FÓRUM</i> DO TELEDUC	104
4.2. OS USOS DOS RECURSOS HIPERTEXTUAIS PELOS TUTORES	106
4.2.1. OS MECANISMOS HIPERTEXTUAIS UTILIZADOS PELOS TUTORES	106
4.2.2. SITUAÇÕES DE USO DOS MECANISMOS HIPERTEXTUAIS PELOS TUTORES	109
4.3. OS USOS DOS RECURSOS HIPERTEXTUAIS PELOS ALUNOS	138
4.3.1. OS MECANISMOS HIPERTEXTUAIS UTILIZADOS PELOS ALUNOS	138
4.3.2. SITUAÇÕES DE USO DOS MECANISMOS HIPERTEXTUAIS PELOS ALUNOS	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO 2 – MODELO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO PARA OS USUÁRIOS DOS <i>CHATS</i> E DOS <i>E-FÓRUMS</i></b>	<b>185</b>
<b>ANEXO 4 – RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO <i>CHAT</i> DO MSN</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO 5 – RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO <i>CHAT</i> DO MOODLE</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO 6 – RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO <i>E-FÓRUM</i> DO MOODLE</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO 7 – RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO <i>E-FÓRUM</i> DO TELEDUC</b>	<b>192</b>

---

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Por se tratar de uma interlocução não simultânea, o material preparado e a interação em fóruns e chats são de máxima importância no processo de ensinar e aprender por meio da modalidade, pois, além de se prestarem a resolver problemas decorrentes da ausência de uma relação em presença entre professor e aluno, devem facilitar a construção do conhecimento por parte deste.*  
(CUNHA, 2005, p. 5)

**C**om o advento da Internet, a comunicação através de meios virtuais vem crescendo consideravelmente, não apenas para os usuários tratarem de assuntos pessoais, mas principalmente para interagirem em âmbitos profissional e educacional. Em relação a esse último, dentre os diversos gêneros digitais freqüentemente utilizados na Internet, merecem destaque os *chats* e os *e-fóruns*<sup>1</sup> educacionais, visto que ambos são ferramentas bastante utilizadas em ambientes virtuais acadêmicos de cursos na modalidade a distância.

Quanto àquilo que concerne aos interesses de nossa pesquisa<sup>2</sup>, analisamos o *chat educacional* e o *chat* do **MSN**, para observarmos a interação professor-aluno. O *chat* educacional é, normalmente, encontrado em **ambientes virtuais de aprendizagem** (doravante AVA), para a comunicação síncrona entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O **MSN**, um programa de bate-papo bastante utilizado pelos internautas, tem sido bastante utilizado pelas pessoas envolvidas em cursos virtuais. Esse uso se dá não apenas em virtude de seu acesso fácil, gratuito e lúdico, mas também em substituição ao *chat* do Teleduc, cuja ferramenta não tem sido muito utilizada por motivos que serão expostos no capítulo de metodologia. Esse programa de bate-papo se

---

<sup>1</sup> A expressão “e-fórum” (fórum eletrônico) será usada neste projeto como sinônimo de fórum virtual.

<sup>2</sup> Nossa pesquisa faz parte de um projeto maior chamado *Gêneros digitais: relações entre hipertextualidade, propósitos comunicativos e ensino*, em andamento sob a coordenação do Prof. Dr. Júlio Araújo no grupo de pesquisa HIPERGED, do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFC.

popularizou tanto entre os internautas que, apesar de ser largamente usado para fins de relacionamentos mais íntimos, também passou a ser utilizado como ferramenta de apoio em cursos virtuais para facilitar a interação entre tutor<sup>3</sup> e alunos.

Além dos *chats* educacionais, outro gênero virtual que mereceu ser observado, devido a seu freqüente uso nos ambientes virtuais de aprendizagem, foi o *e-fórum*, cuja classificação como gênero hipertextual é resultante de estudos realizados por Xavier e Santos (2005) e Araújo (2006). Embora o último autor, ao contrário dos primeiros, não se detenha na análise desse gênero, ele reivindica o perfil de hipertextualidade para o *e-fórum* devido aos indícios que caracterizam o hipertexto estarem presentes no referido gênero, como a interatividade, a iteratividade<sup>4</sup>, a não-linearidade, entre outros.

Além da existência dos *e-fóruns livres* (XAVIER e SANTOS, 2005; SIQUEIRA, 2005), disponíveis em *sites* e em portais de grande veiculação na Internet<sup>5</sup>, e de *e-fóruns* virtuais voltados para relacionamentos pessoais e para a criação de comunidades, como a ferramenta de fórum do *orkut* (MIRANDA, 2007), também existem os *e-fóruns virtuais educativos* (hospedados em AVAs como o Teleduc<sup>6</sup>, o Moodle<sup>7</sup> e o SOLAR<sup>8</sup>, nos quais só se garante a participação mediante cadastro de *login*<sup>9</sup>).

Tanto os *e-fóruns* quanto os *chats*, principalmente esses últimos, apresentam alto grau de hipertextualidade, devido ao suporte digital em que estão inseridos e aos seus propósitos comunicativos. Enquanto nos fóruns são discutidos problemas específicos em comunidade civil ou institucional, a fim de se encontrarem estratégias para solucionar as dificuldades que os originaram (cf. XAVIER e SANTOS, 2005), nos

---

<sup>3</sup> Conforme Belloni (2003, p. 83), na Educação a Distância denomina-se tutor o professor que “orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina: em geral participa das atividades de avaliação”.

<sup>4</sup> Para Koch (2002, p. 64), a **interatividade** é uma das características do hipertexto “devido à relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real”, assim como a **iteratividade** também o é “em decorrência de sua natureza intrinsecamente polifônica e intertextual”. A **interatividade** e a **iteratividade**, segundo Komesu (2005, p. 102), estão inseridas na intertextualidade do hipertexto.

<sup>5</sup> Xavier e Santos (2005) afirmam que esses portais abrem os fóruns e instigam os usuários a participarem, a fim de deixá-los o maior tempo possível em contato com a publicidade disposta na página.

<sup>6</sup> Site de acesso ao ambiente virtual Teleduc, configurado para o Senac: [ead.ce.senac.br/teleduc/](http://ead.ce.senac.br/teleduc/)

<sup>7</sup> Site de acesso ao ambiente virtual Moodle, configurado para o Senac: [ead.ce.senac.br/moodle/](http://ead.ce.senac.br/moodle/)

<sup>8</sup> Site de acesso ao ambiente virtual SOLAR: <http://www.vdl.ufc.br/solar/>

<sup>9</sup> É o processo de identificação e acesso a um sistema mediante um nome de usuário e uma senha previamente cadastrados.

*chats*, acontecem diálogos em tempo real assemelhando-se à comunicação face a face (cf. ARAÚJO e BIASI-RODRIGUES, 2005), às conversas do cotidiano e às discussões próprias de uma sala de aula convencional. Neles, além do uso da linguagem verbal reestruturada para atender à demanda do meio virtual cada vez mais dinâmico, também encontramos outros recursos semióticos para a comunicação entre as pessoas: *emoticons*, imagem, som, *links* etc. Todos esses recursos que permeiam o *chat* e o *e-fórum* são bastante úteis no processo de interação professor-aluno e aluno-aluno em cursos virtuais oferecidos pelas diversas instituições educacionais espalhadas pelo país, na modalidade a distância.

Apesar de a modalidade de ensino a distância já ser bastante antiga, pois iniciou-se ainda no século XV, na Europa, com o advento da imprensa a partir de Gutenberg (cf. ALVES, 2001), a sociedade está diante de uma inovação – a educação a distância virtual – que, aos poucos, está se disseminando e ganhando força pelo país, nas mais diversas classes sociais. Nesse sentido, é fato afirmar que os mais variados mecanismos hipertextuais dispostos no ciberespaço podem ser utilizados de maneira funcional e prática para a interação na Educação a distância (doravante EaD<sup>10</sup>) virtual, inclusive, na tentativa de superar algum efeito negativo que a distância físico-espacial possa provocar na construção de conhecimento do aluno.

No que concerne à nossa pesquisa, o uso dos recursos hipertextuais em *chats* e em *e-fóruns* nas aulas virtuais é uma estratégia a mais para despertar o interesse do aluno em seu aprendizado, bem como para a mediação por parte do tutor durante as sessões programadas nos gêneros digitais citados. Assim, acreditamos que os mecanismos hipertextuais desses gêneros tendem a potencializar a interação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem em EaD. Um sobrevôo pela literatura acerca dos estudos relativos ao hipertexto e aos gêneros digitais, realizado a seguir, parece mostrar que os pesquisadores ainda não atentaram suficientemente para investigar essa hipótese.

Um primeiro trabalho considerado foi o estudo desenvolvido por Abreu (2002), que refletiu sobre o papel do professor diante do *chat* educacional e concluiu que precisam ser realizadas novas pesquisas sobre o *chat* com uso didático, para que

---

<sup>10</sup> O conceito e o histórico da EaD serão discutidos no capítulo 2 deste trabalho: “Hipertexto e EaD: das origens aos dias atuais”.

possamos compreender melhor a natureza dos usos das ferramentas desse gênero durante a mediação e a interação em AVAs. Segundo a autora, talvez, seja a falta de domínio do gênero pelos tutores e pelos alunos que dificulte seu uso pleno na interação em cursos virtuais.

No que diz respeito aos *e-fóruns*, por exemplo, Siqueira (2005) e Xavier e Santos (2005) acreditam que a linguagem neles utilizada normalmente é informal (semelhante à que é usada nos *chats* abertos) e, por isso, é comum os usuários não mostrarem suas verdadeiras faces, pois nem sempre se identificam. Isso significa, conforme os autores, que as pessoas que usam os *e-fóruns* costumam se esconder atrás de fotos de terceiros, de imagens aleatórias ou de *nicknames* que não informam realmente quem eles são. Com base na afirmação de Xavier e Santos, a respeito de serem o anonimato e a incensurabilidade da Internet fatores próprios do gênero fórum eletrônico (p. 34), Siqueira (2005) defende que a falta de censura e a não obrigatoriedade de identificação dão margem ao surgimento de discursos racistas na Internet, como o que ela pôde analisar no fórum “Casos de Racismo”<sup>11</sup>. Porém, algo desse tipo é improvável acontecer em *e-fóruns* utilizados nos AVAs, uma vez que, ao contrário do que afirmam os autores quanto aos *e-fóruns* livres, nos *e-fóruns* educacionais, os alunos são identificados por usuários criados pelos tutores no ato da matrícula, os quais não podem ser mais alterados. Então, um *e-fórum* educacional ou profissional não partilharia dessas características levantadas pelos autores supracitados e, dessa forma, anonimato e incensurabilidade da Internet somente caracterizariam o gênero em questão dependendo da situação de uso do mesmo.

O texto de Cunha (2005) e o trabalho de Schuelter (2005), cujas reflexões realizadas serão destacadas logo a seguir, compartilham idéias semelhantes às de Abreu (2002) no que se refere ao uso didático do *chat*.

Cunha (2005) trata em seu artigo sobre a interação na educação a distância, através de uma abordagem lingüístico-pragmática, mostrando que cabe ao professor facilitar a interação com seu aluno virtual, com o aproveitamento do maior número de recursos possíveis encontrados na *web*. A autora, além de refletir sobre o fato de o tutor/professor precisar dedicar mais tempo ao planejamento das aulas, a fim de melhor

---

<sup>11</sup> O *site* Mundo Negro <<http://www.mundonegro.com.br>> já estava desativado quando da publicação do artigo.

organizar o material que será disponibilizado na rede, não deixa de mencionar que o aluno necessita apresentar uma postura ativa, ter iniciativa e autonomia nos cursos virtuais. É importante destacar que, ao final do artigo, Cunha (2005) chama a atenção para os casos em que há falta de estímulo dos alunos para participarem de *chats* e de *e-fóruns*. Vale ressaltar, porém, que o estímulo à participação em *chats* deve estar associado ao fato de o tutor oferecer condições aos estudantes de participarem de sessões nesse gênero, isso porque é difícil encontrar um horário em que todo o grupo possa se encontrar virtualmente para participar do bate-papo. Assim, o tutor precisa negociar o melhor horário para o grupo se reunir no *chat*, e, dependendo da situação, disponibilizar a sessão em dois horários diferentes, de modo a permitir que o maior número possível de estudantes participe das discussões.

Na mesma esteira, Schuelter (2005), em seu artigo sobre as mudanças na metodologia em cursos virtuais e o papel do professor, cita como desvantagem da modalidade virtual de ensino a falta de contato humano entre professor-aluno e aluno-aluno, alegando que há pouca participação dos sujeitos nas discussões empreendidas nos *chats* educacionais, mesmo que todos estejam conectados. Porém, acreditamos que a falta de contato humano não caracteriza uma desvantagem em EaD virtual, pois essa distância físico-espacial entre os atores do processo, existente na EaD mesmo antes do advento da Internet, pode ser superada no suporte digital por recursos presentes nos gêneros digitais utilizados para fins pedagógicos, tais como: o uso de imagens e de fotos dos usuários nos perfis, a fim de os alunos e tutores se apresentarem uns aos outros; a utilização de som para chamar a atenção dos interlocutores virtuais; o emprego de *emoticons* que demonstrem aos usuários do *e-fórum* ou do *chat* suas emoções etc.

Nesse sentido, as constatações de Abreu (2002), de Cunha (2005) e de Schuelter (2005) foram relevantes para a construção de nosso objeto de estudo na medida em que suas pesquisas sinalizam para a pouca participação em *chats* e em *e-fóruns* educacionais e para o fato de que os tutores precisam fazer uso dos recursos dispostos nos AVAs para melhorar a interação com os alunos. Entretanto, nossa pressuposição já sinaliza para o oposto, pois as participações dos sujeitos nesses gêneros digitais não são tão reduzidas assim, e eles já usam os dispositivos hipertextuais em suas interações, de forma intencional, mesmo que, em alguns casos de interação, a

quantidade de uso desses mecanismos seja mais reduzida que em outros, o que contraria as afirmações de Abreu (2002), de Cunha (2005) e de Schuelter (2005).

Julgamos que o fato de Abreu (2002) realçar a necessidade de investir em novos estudos sobre o *chat* educacional é um reforço a mais na ocupação do nicho de estudo já mencionado neste capítulo de introdução, uma vez que analisamos a hipertextualidade nos *chats* e nos *e-fóruns* educacionais com base na mediação pedagógica e na interação entre os envolvidos nessas atividades. Além disso, as reflexões de Cunha (2005) sobre a necessidade de o tutor usar recursos da *web* para estimular os alunos a interagirem e a serem autônomos vêm ao encontro dos objetivos de nossa pesquisa, visto que consideramos essencial contemplar os recursos hipertextuais pelos tutores para atingir esses objetivos. E são esses mesmos recursos (*emoticons*, *links*, imagens, som) que possibilitam ampliar a interação e a participação dos sujeitos nas sessões de *chats* e de *e-fóruns* virtuais.

Diante desses resultados, consideramos ser relevante entrar nesse debate partindo da categoria de hipertexto. Mostraremos, a seguir, as razões que justificam essa empreitada.

Se, segundo Cunha (2005), é necessário que o tutor/professor facilite sua interação com os alunos virtuais, é interessante, então, descrever o uso que esse profissional faz dos mecanismos hipertextuais existentes nas ferramentas sócio-interativas, como o *chat* e o *e-fórum*, durante uma mediação pedagógica. Assim como o tutor/professor planeja a aula escolhendo os livros, os textos e os materiais que lhe darão suporte e o ajudarão a ministrar uma aula convencional, ele também poderia verificar que recursos hipertextuais estão disponíveis no *chat* ou no *e-fórum*, e de que forma eles poderiam ser úteis para a mediação pedagógica e para a participação de todos na aula virtual.

Se tais recursos não forem utilizados efetivamente, para que se aproveite toda a potencialidade pedagógica do ambiente virtual, o professor corre o risco de estar apenas transpondo uma aula convencional para um ambiente digital. No caso de cursos virtuais, isso significaria subutilizar os recursos plurisemióticos disponíveis na Internet. Sendo assim, à luz de nossa proposta de pesquisa, é razoável supor que, se a natureza hipertextual presente nos gêneros usados na EaD virtual for explorada, haverá a

possibilidade de a suposta “falta de contato humano”, citada por Schuelter (2005), ser superada, pois há certos mecanismos hipertextuais que podem ser aliados na redução do distanciamento entre tutor e aluno, como por exemplo: o uso de *emoticons* nos *chats*<sup>12</sup> e nos *e-fóruns*; a facilidade de se inserir um hiperlink em *e-fóruns* para que o aluno acesse naquele momento outros *sites* que precisam ser abordados na aula.

Outro aspecto importante que nos instigou a executar a proposta aqui apresentada diz respeito a alguns estudos que chegaram a resultados que se opõem aos trabalhos de Cunha (2005) e de Schuelter (2005) os quais percebem, em suas pesquisas, a falta de estímulo dos alunos na participação dos *chats* em aulas virtuais.

Motta-Roth (2001), por meio de sua pesquisa com estudantes formandos em Letras (Português/Inglês), por exemplo, concluiu que o *chat* é um rico espaço de interação para os alunos de língua estrangeira. A autora defende que a discussão de temas (previamente orientados) através do *chat* enriquece a interação entre os atores do processo ensino-aprendizagem, principalmente a relação aluno-aluno. Sua análise realça que o aluno, antes *passivo* e mero receptor de informações, torna-se *ativo* e comunicativo no processo de interação virtual no *chat* educacional. Por ter sua definição de espaço ressignificada no contexto digital, o aluno participa a qualquer momento durante a sessão de *chat* programada, de acordo com o interesse sobre o tema e com as habilidades de manuseio do teclado e do programa de bate-papo.

Resultados similares foram encontrados por Araújo (2005a), que também analisou um *corpus* com sessões de *chat* educacional do banco de dados do projeto “*O uso pedagógico do chat*”<sup>13</sup>. Através de sua análise, o lingüista concluiu que o *chat* educacional desmitifica a imagem do professor como o único que detém o conhecimento, bem como a do aluno como aquele que apenas aprende. Araújo demonstra em sua análise que, por ser de natureza síncrona, o gênero digital em questão permite que todos os sujeitos do processo participem efetivamente das discussões, tendo direitos iguais no momento de expor suas idéias. Convém acrescentar que, dependendo da mediação por parte do tutor, dos encaminhamentos que ele possa oferecer aos estudantes e dos objetivos a serem alcançados com as discussões, não só no *chat* (de

---

<sup>12</sup> Sobre a relação humana em EaD, cf. o trabalho de Fontes (2007) que analisa os *emoticons* como índices de afetividade em *chats* educacionais.

<sup>13</sup> Projeto que reúne *corpus* com sessões de *chat*, dentre as quais foram escolhidas as realizadas em duas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, com alunos do 2º ano do ensino médio.

natureza síncrona), mas também no *e-fórum* (de natureza assíncrona) pode ser garantida a participação mais efetiva do grupo.

Uma consideração teórica importante que Araújo (2005a) extrai de sua conclusão é que o discurso pedagógico, comumente classificado pelos que fazem Análise do Discurso de linha francesa, como um genuíno discurso autoritário (ORLANDI, 1996) tende a se aproximar do que a AD<sup>14</sup> designa de discurso polêmico. Ao finalizar o artigo, o autor sugere a realização de novos estudos sobre o discurso pedagógico na Internet, quando afirma que os dados por ele discutidos carecem de novas investigações. Nesse contexto, diríamos que novos estudos se fazem necessários, a fim de que se possa comprovar, com o mínimo de consistência, que a participação e a mediação pedagógica são otimizadas quando os sujeitos envolvidos na EaD exploram a natureza hipertextual de tal gênero digital.

Segundo nosso entender, partindo dos prós e dos contras citados a respeito do uso pedagógico dos *chats* e dos *e-fóruns* virtuais, tais constatações podem ser questionadas de muitas maneiras. A pouca participação seria decorrente da falta de motivação do aluno ou da falta de conhecimento relativo à natureza hipertextual dos gêneros digitais utilizados? A mediação realizada pelo tutor/professor foi satisfatória? Será que o tutor, ao fazer uso do *chat*, o faz apenas como uma conversa em uma aula presencial tradicional, sem a preocupação de usar (ou sem o conhecimento suficiente sobre) os recursos oferecidos pelo gênero utilizado na mediação?

O fato de Cunha (2005) e Schuelter (2005), por exemplo, não responderem a essas perguntas em seus trabalhos não desmerece, de modo algum, o mérito de seus investimentos acadêmicos, apenas abre caminhos para aprofundarmos a influência da natureza hipertextual dos gêneros digitais utilizados na EaD. Sendo assim, nossa pesquisa representa uma oportunidade para discutirmos os gêneros digitais usados na EaD à luz da categoria hipertexto. Isso nos permitirá contribuir com a discussão sobre a funcionalidade dos recursos hipertextuais inerentes ao *chat* e ao *e-fórum* no ensino, particularmente no que se refere à mediação pedagógica.

Outro trabalho relevante para nossas reflexões foi realizado por Arantes (2006), a qual se deteve na natureza hipertextual de *sites*, focalizando as estratégias de

---

<sup>14</sup> Análise do Discurso.

escritura nesse gênero. Em sua análise, a autora não chega a mencionar se essas mesmas estratégias podem ser aplicadas à criação de hipertexto para AVAs, com a finalidade de torná-los mais interativos durante as aulas virtuais. Afirmamos ser relevante citar esse trabalho na medida em que a autora, ainda que se tenha debruçado sobre a natureza hipertextual dos *sites*, não associa a categoria hipertexto à funcionalidade didática potencializada pelos gêneros que disponham dos recursos hipertextuais, deixando uma lacuna importante preenchida na construção de nosso objeto de estudo.

Portanto, no decorrer da pesquisa, observamos os elementos indicativos de hipertextualidade tanto nos *chats* quanto nos *e-fóruns* educacionais. Ao ajustarmos a lupa para essa categoria, buscamos responder uma das questões mais importantes de nosso trabalho, qual seja: **Como e em que situações o uso de recursos hipertextuais como links, emoticons, sons e imagens presentes nos chats e nos e-fóruns educacionais influenciam a interação professor-aluno durante os cursos realizados através da modalidade EaD? O que equivale a perguntar: Como se dá a mediação pedagógica em chats e em e-fóruns educacionais nos momentos em que recursos hipertextuais são utilizados?**

Essa questão, considerada central em nossa pesquisa, levou-nos a operar com a suposição de que se a natureza hipertextual dos *chats* e dos *e-fóruns* educacionais fosse acionada pelos atores da EaD, então seria provável que a mediação pedagógica nesses gêneros fosse mais eficiente, já que a interação entre os sujeitos poderia se tornar mais dinâmica e participativa, atenuando a distância da qual falou Schuelter (2005).

Em função dessa suposição geral, nossas suposições secundárias se dirigiram para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem na EaD. Sendo assim, no que se refere ao tutor/professor, defendemos que a extração das possibilidades pedagógicas da hipertextualidade dos gêneros usados na EaD e a forma “como” são utilizadas pode permitir que esse profissional otimize seu papel de mediador e não apenas o de um mero “transmissor” de informações. (cf. **figura 24**).

Quanto aos alunos, acreditamos que aqueles mais tímidos ou os que simplesmente não se sentem à vontade para participar das discussões em uma sala de aula convencional, têm a chance de participar mais nos *chats* e/ou nos *e-fóruns* uma vez

que, de alguma maneira, têm sua imagem preservada<sup>15</sup>. Isso porque eles podem utilizar a tela do computador como uma forma de proteger sua imagem e não se sentem tão expostos como em uma sala de aula convencional. Estar por trás de uma tela de computador, sem estar face a face com os colegas e com o professor, ajuda os alunos a deixarem a timidez de lado e a tornarem-se mais participativos. Assim, nas situações de interação, os alunos tendem a usar as diversas semioses próprias do suporte digital para se comunicarem com os outros sujeitos, explorando, por exemplo, recursos hipertextuais como *emoticons* para expressar suas emoções durante as discussões, *links* que direcionem seu interlocutor a *sites* anteriormente pesquisados por ele; compartilhar arquivos durante uma discussão etc. A maneira como os estudantes utilizam as semioses em cada situação de interação no ambiente virtual pode ser importante para o processo de aprendizagem.

Acreditamos que essas suposições de trabalho se sustentam na medida em que a educação a distância virtual está se disseminando rapidamente no Brasil, o que nos instigou a conhecer como as ferramentas e os recursos hipertextuais disponíveis nos AVAs estão sendo percebidos e utilizados por professores e por alunos. Além disso, pelo que pudemos perceber, parece não haver consenso entre os lingüistas quanto ao uso pedagógico do *chat*, pois enquanto um grupo de pesquisadores (ABREU, 2002; SIQUEIRA, 2005; CUNHA, 2005; SHUELTER, 2005) aponta problemas na mediação, afirmando que os *chats* e os *e-fórums* educacionais não são gêneros adequados para a promoção da interação, da troca de informações e da ampliação dos conhecimentos entre os usuários do sistema de computação conectado à Internet, outro grupo (MOTTA-ROTH, 2001; ARAÚJO, 2005a; FONTES, 2007; LEAL, 2007) afirma exatamente o contrário.

Diante de tudo o que já foi exposto até aqui, é razoável afirmar que falta um estudo mais direcionado para o uso dos recursos hipertextuais, com fins didático-pedagógicos previamente estabelecidos, nos gêneros *chat* e *e-fórum* na área da Lingüística Aplicada, sobretudo naquilo que se refere ao uso de seus mecanismos hipertextuais na EaD. Por vivenciarmos a experiência profissional como docente que

---

<sup>15</sup> Não no sentido que Goffman (2002) confere a esse termo. Para uma análise sobre a preservação de face em fóruns educacionais à luz do conceito de Goffman, conferir os trabalhos de Paiva e Rodrigues-Júnior (2007). Vale ressaltar, porém, que todos os usuários de um curso virtual são identificados no ato da matrícula quando recebem seus *logins*, mas podem optar por não colocar suas fotos nos perfis, o que preserva de alguma forma a sua identidade.

atua tanto na área do ensino de língua materna quanto na área de EaD virtual, observamos o quanto é proveitoso realizarmos um trabalho como o que vimos apresentando, visto que os resultados podem ser de grande utilidade tanto para a geração de conhecimento teórico-aplicado sobre esse tema de estudo, quanto para outros docentes que estão enveredando pela área de EaD virtual.

Tendo em vista essa discussão, no presente estudo, procuramos descrever como tem acontecido a mediação pedagógica em *chats* e em *e-fóruns* educacionais, com base não só no uso de seus recursos hipertextuais, mas também na maneira como eles são utilizados. Buscamos identificar como o tutor tem utilizado a hipertextualidade no processo de mediação pedagógica via os gêneros digitais em questão, além de como tem se caracterizado a participação dos alunos nesse processo. Com isso, nosso objetivo foi compreender o processo de mediação pedagógica em *chats* e em *e-fóruns* educacionais, considerando os usos da hipertextualidade desses gêneros pelo tutor e a participação dos alunos no referido processo. Em outras palavras, propusemo-nos a descrever a utilização da hipertextualidade inerente ao *chat* e ao *e-fórum* com fins pedagógicos na mediação pelo tutor, assim como caracterizar os resultados da participação dos alunos nos gêneros digitais já citados nos momentos de interação durante a mediação pedagógica.

Para isso, iniciamos nossas discussões, no primeiro capítulo, tratando dos conceitos de gêneros do discurso e de mediação pedagógica, marcados, respectivamente, por uma abordagem bakhtiniana e vygotskyana. No segundo capítulo, abordamos o conceito de hipertexto como um modo de enunciação digital, segundo Xavier, confrontando com outras concepções de hipertexto. Também tratamos da educação a distância, fazendo um apanhado histórico a seu respeito, listando as instituições que servem de modelo dessa modalidade de ensino pelo mundo e as atividades nessa modalidade de ensino no Brasil, finalizando com uma abordagem sobre a educação a distância virtual. Já no terceiro capítulo, após todo esse embasamento teórico e histórico, detalhamos nossa metodologia, que tem caráter etnográfico. Com base nisso, no quarto capítulo, apresentamos nossa análise com recortes de sessões de *chats* e de *e-fóruns* com o objetivo já descrito no parágrafo anterior, para dela extrairmos nossas considerações finais no capítulo final desta pesquisa.

# CAPÍTULO 1

---

## GÊNEROS DO DISCURSO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: BASES EPISTEMOLÓGICAS

*A interface Oralidade/Escrita parece se dissolver de maneira relevante no ciberespaço desse instrumento cultural, que é o computador, especialmente no uso da Internet, que seria responsável pelo surgimento de novos gêneros (hiper) textuais (Chat, e-mail, fórum, site, home-page...), ligados à interatividade verbal e, conseqüentemente, se torna responsável por novas formas e/ou funções de leitura e escrita.*  
(COSTA, 2000, p. 44)

**A** educação a distância, que há bem pouco tempo só dispunha de recursos como material impresso enviado pelo correio, programas de TV e de rádio, atualmente, está sendo “repaginada” pelas tecnologias digitais de informação, através das quais faz uso de novos recursos para garantir a interação entre professores (chamados de tutores na EaD) e alunos. Isso tem sido possível graças ao surgimento das novas tecnologias e, particularmente, da Internet, que permite o acesso rápido a um grande número de informações, viabilizando a comunicação entre pessoas nos pontos mais distantes do planeta. Dessa maneira, as instituições educacionais encontraram nos ambientes virtuais de aprendizagem mais uma forma de trocar, de compartilhar e de produzir conhecimentos.

É natural que, com o desenvolvimento de AVAs, gêneros do discurso sejam transmutados pela Internet a fim de darem sustentação interacional aos sujeitos que aderirem à educação a distância. Para lidar com essa nova maneira de ensinar e de aprender, professores e alunos precisam desenvolver novos letramentos os quais, necessariamente, passam por conhecimentos básicos de informática, a fim de que se tornem sujeitos ativos e participantes no processo de interação nos AVAs.

Devido ao que acabamos de expor, neste capítulo discutiremos os diversos conceitos que servirão como base teórica para nossa pesquisa, dentre os quais

abordaremos gênero do discurso, gênero digital, interação e mediação pedagógica e, por fim, mediação pedagógica no meio digital.

### 1.1. O CONCEITO DE GÊNERO

É importante analisar os diversos conceitos de gênero do discurso para a melhor compreensão da relação entre hipertexto e gêneros digitais, que abordaremos nesta Dissertação.

Segundo Bakhtin (2000, p. 279)<sup>16</sup>, os gêneros do discurso correspondem a “tipos relativamente estáveis de enunciados” orais e escritos que são os mais variados possíveis e vão sendo ampliados de acordo com a complexidade de esfera da atividade humana em que são utilizados, tais como: diálogo cotidiano, relato familiar, carta, ordem militar padronizada, o repertório dos documentos oficiais etc. Bakhtin afirma ainda que “a diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes” (p. 280). Além dos gêneros de discurso primário (reuniões sociais, carta e o próprio diálogo, por exemplo), o autor chama a atenção, também, para os gêneros secundários (literários, científicos e ideológicos) que absorvem e transmutam os primários<sup>17</sup>.

Ainda de acordo com Bakhtin (2000, p. 293), a “unidade real de comunicação verbal” é o enunciado, que é delimitado pelas falas alternadas dos sujeitos em seus diálogos, cujos enunciados caracterizam a réplica. Essa alternância de fala dos sujeitos ao dialogarem caracteriza a interação entre os falantes, que é necessária para uma participação adequada nas salas de aulas (quer as aulas convencionais, quer as que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem).

Em se tratando das particularidades do enunciado, chamou-nos a atenção a afirmação sobre “o querer-dizer do locutor se realizar acima de tudo na escolha de um gênero do discurso” (p. 301). Tal afirmação reforça nossa escolha pelo *chat* e pelo *e-fórum* como gêneros para nossa pesquisa, visto que ambos são bastante comuns em

---

<sup>16</sup> A edição traduzida para língua portuguesa de *Estética da criação verbal* que estamos usando data de 2000, mas a edição russa original data de 1953.

<sup>17</sup> À luz do que propõe Bakhtin (2000), alguns autores têm defendido os gêneros *chat* e *e-fórum* como exemplos de gêneros secundários (cf. ARAÚJO, 2005b, p. 91; XAVIER e SANTOS, 2005, p. 30), posição com a qual concordamos, uma vez que o *chat* tem características do diálogo cotidiano, e o fórum, por sua vez, possui aspectos típicos de discussões em reuniões presenciais com pauta anteriormente estabelecida.

AVAs e o “querer-dizer do locutor”, através deles, aproxima-se do que se espera de uma discussão em sala de aula. Bakhtin (2000, p. 304) afirma que

é de acordo com nosso **domínio dos gêneros** que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, **que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos** [grifos meus].

Isso comprova que quando o interlocutor domina o gênero que deseja utilizar para se comunicar, ele utiliza todos os recursos disponíveis nesse gênero, para manter contato com o outro e para se expressar de maneira a ser compreendido. No caso dos gêneros digitais *chat* e *e-fórum*, conhecê-los bem, a ponto de ter consciência da importância do uso e de seus recursos hipertextuais, pode ser um diferencial para a interação em ambientes virtuais de aprendizagem.

Também é importante ressaltar o que afirma Bakhtin (2000, p. 279) sobre a entonação expressiva, que, segundo ele, “se entende distintamente na execução oral, é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso” (p. 309). Na escrita, a entonação expressiva acima mencionada se dá de várias formas, como o uso de exclamações, de interrogações, de mudança no tamanho ou no modelo das letras, dentre outros recursos. Já no meio digital, essa forma de expressão pode ser enriquecida se nos valermos da hipertextualidade do gênero em uso, uma vez que o hipertexto une recursos de escrita, de imagem e de som em sua essência (cf. XAVIER, 2002; 2007).

Ainda tratando do conceito de gênero e em concordância com a concepção bakhtiniana, Schneuwly<sup>18</sup> (2004) usa a categoria **instrumento** para se referir a gênero. Instrumento, segundo o autor, é um meio de conhecimento que se encontra entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ele age. À luz desse raciocínio, não seria incorreto afirmar que para se tornar mediador, o instrumento deve ser antes apropriado pelo sujeito. No que concerne aos interesses da presente pesquisa, acreditamos que nossos instrumentos, no meio digital, são os gêneros *chat* e *e-fórum*, cujos funcionamento e uso de seus recursos, incluindo os hipertextuais, devem ser, necessariamente, de conhecimento dos usuários dos AVAs, pois, no caso da EaD, o

---

<sup>18</sup> Schneuwly (2004, p. 23), inscrito em uma perspectiva marxista de linguagem, usa os termos ferramenta e instrumento de trabalho para defender a tese de que “o gênero é um instrumento” relevante no “trabalho” com a linguagem.

domínio dos gêneros (ou dos instrumentos, na perspectiva de Schneuwly) propicia, ao tutor e aos alunos, a interação de forma satisfatória e plena.

Partindo de Bakhtin (2000) e de Vygotsky (1985)<sup>19</sup>, Schneuwly (2004, p. 33) distingue os gêneros primários e secundários como oriundos de uma troca verbal espontânea e não espontânea, respectivamente. Segundo Schneuwly, “a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos” (p. 34), ou seja, a partir do gênero primário que tem sua complexidade e sua potencialidade típicas, um novo gênero surge com uma nova roupagem e com um novo uso, transmutado. Um exemplo disso é a aula, que uma vez absorvida pelo *chat*, é reinterpretada como um novo gênero, designada por Araújo (2006) como *chat* educacional. O mesmo raciocínio pode ser feito para compreendermos o *e-fórum*.

Representante da Análise do Discurso (AD) de linha francesa e, também, merecedor de nossa reflexão nesta dissertação, Maingueneau dedicou parte de seus estudos aos gêneros do discurso. O autor francês (2002, p. 59) afirma que “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um *gênero de discurso*” [grifos do autor]. Segundo sua definição, gêneros do discurso são “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes” (p. 61), o que aproxima sua noção de gênero à *unidade de comunicação verbal* bakhtiniana. Maingueneau afirma, ainda, podermos dividir os gêneros baseando-nos pelo **lugar institucional** (hospital, escola, família etc.), pelo **estatuto dos parceiros** (discurso entre crianças, entre crianças e adultos, entre pessoas de níveis hierárquicos diferentes etc.) e pela **natureza ideológica** (discurso socialista, religioso etc.). Ao considerarmos essa divisão, podemos caracterizar o *chat* e o *e-fórum* como gêneros em um “lugar institucional virtual”, ou, em outras palavras, como gêneros presentes em AVAs disponibilizados pelas instituições de ensino, que não obrigatoriamente será uma edificação concreta, mas um lugar no ciberespaço<sup>20</sup>.

Em concordância com Bakhtin (2000), Maingueneau (2002, p. 64) defende que a competência genérica “permite *assegurar* a comunicação verbal” [grifo do autor]. Essa comunicação será assegurada se determinados critérios forem atendidos no uso dos

---

<sup>19</sup> VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales, 1985.

<sup>20</sup> Um exemplo disso é a UNIVIMA (Universidade Virtual do Estado do Maranhão), cujo *site* é [www.univima.ma.gov.br](http://www.univima.ma.gov.br)

gêneros do discurso: **uma finalidade reconhecida** (o que queremos dizer e fazer), **o estatuto de parceiros legítimos** (que papéis enunciador e co-enunciador assumirão), **o lugar e o momento legítimos** (todo gênero do discurso tem um lugar onde deve ser proferido), **um suporte material** (impresso, ondas sonoras, memória de computador etc.) e **uma organização textual** (como, por exemplo, organizar e combinar as frases). Assim, relacionando as idéias de Maingueneau aos gêneros digitais com objetivos pedagógicos, a comunicação será assegurada entre os atores do processo ensino-aprendizagem em um *chat* ou em *e-fórum* quando tutor e alunos tiverem funções e objetivos definidos em sua interação; souberem usar adequadamente os recursos lingüísticos verbais e não-verbais existentes nesses gêneros; apresentarem um mínimo de letramento digital<sup>21</sup>.

No que diz respeito aos gêneros que emergem da Internet, Freire (2003, p. 68) realça que “os sujeitos trabalham produtivamente com e sobre a língua da qual são falantes respeitando certos critérios tacitamente acordados entre os usuários de um determinado programa computacional”. A partir da afirmação da autora de que “a situação de uso da linguagem determina, em parte, a seleção dos recursos expressivos que são (e podem) ser usados” (p. 69), pensamos no uso dos recursos hipertextuais nos gêneros digitais, como elementos que podem favorecer a mediação pedagógica e a interação, durante as situações de ensino virtual. Assim, como um exemplo prático e funcional de critérios sugeridos por Freire (2003), acreditamos que poderia ser acordado o uso de tais recursos em todo seu potencial para a comunicação e para a conseqüente interação entre os usuários do sistema, de acordo com o grau de hipertextualidade oferecido pelos gêneros do ambiente virtual.

Ainda discutindo os gêneros emergentes da Internet, de acordo com Coscarelli & Ribeiro (2005, p. 9), assim como alguns gêneros foram originados com a cultura da escrita em papel, outros surgiram ou sofreram algum tipo de adaptação com a cultura da escrita digital – o *chat* e o *e-fórum* podem ser tomados como exemplos. Em estudos anteriores sobre os gêneros surgidos ou transmutados pelo suporte digital, já haviam chegado a conclusões semelhantes Crowston e Williams (1997) e Freire (2003). Inclusive, Freire (2003, p. 70) comunga dessa postura quando afirma que “mesmo na

---

<sup>21</sup> Consideramos que um indivíduo atingiu o **letramento digital** quando é capaz de fazer uso funcional, contextualizado e social dos recursos disponibilizados pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

sociedade digital, o que se vê é uma boa dose de inovações com muitas reformulações advindas de vários outros gêneros".

Ao ter como ponto de partida a noção bakhtiniana de que o “gênero textual [é um] fenômeno social e histórico”, Marcuschi (2005a, p. 15) também procura estudar, em linhas gerais, os gêneros na mídia virtual, surgidos com o advento da Internet. Devido às especificidades dos gêneros digitais, o lingüista chega a questionar se o modelo de interação face a face desenvolvido pela Análise da Conversação não poderia ser revisto. Tal questionamento se justifica na medida em que, para ele, “os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um **meio**, um **uso** e a **linguagem**” (p. 20). Assim, o meio, nesse caso eletrônico, exerce influência sobre o uso que se faz do gênero, quer seja social, cultural ou comunicativo e sobre a linguagem, em decorrência dos diversos recursos lingüísticos e semióticos encontrados nos gêneros digitais para a interação entre os sujeitos.

Ao frisar a centralidade da escrita nos gêneros digitais, Marcuschi (2005a, p. 27) advoga em favor da tese segundo a qual “os gêneros surgem dentro de ambientes como locais que permitem ‘culturas’ variadas”. Mesmo que a escrita seja uma semiose de incontestável relevância nos gêneros digitais, é importante lembrar que a comunicação no ambiente internetiano cada vez mais se sofisticava semioticamente, pois utiliza outros elementos semióticos, como o som e a imagem. Tanto é que em *chats*, como o do **MSN**, vários usuários associam *emoticons* (estáticos ou dinâmicos) às letras ou teclas de atalho no teclado. Assim, por vezes, mesmo que o remetente de uma mensagem digite letra por letra para criar o texto, o destinatário vai receber uma mistura de letras propriamente ditas com *emoticons* no formato de letras animadas e com “carinhas”. Seria uma espécie de bonequinhos no formato de letras, por assim dizer, e não as letras como se vê no teclado.

Para ilustrar a explanação do parágrafo anterior, disponibilizamos a **figura 1**, na página seguinte, com a tela de uma conversação através do **MSN**. Nela aparecem exemplos da diversidade de *emoticons* associados a combinações de teclas, tais como: “**bj1**” (1), indicando um beijo na despedida; “**ha1**” (5), indicando que o interlocutor deu uma gargalhada devido às várias tentativas de inserir os *emoticons* na tela; “**festa**” (6) para informar que faria uma festa quando concluísse a correção do trabalho; e “**xau**” (7) para se despedir. Também apresentamos *emoticons* estáticos (2, 3 e 4) criados a partir

de combinações de teclas como os parênteses abertos e fechados associados à letra “o” e aos dois pontos ( : ).

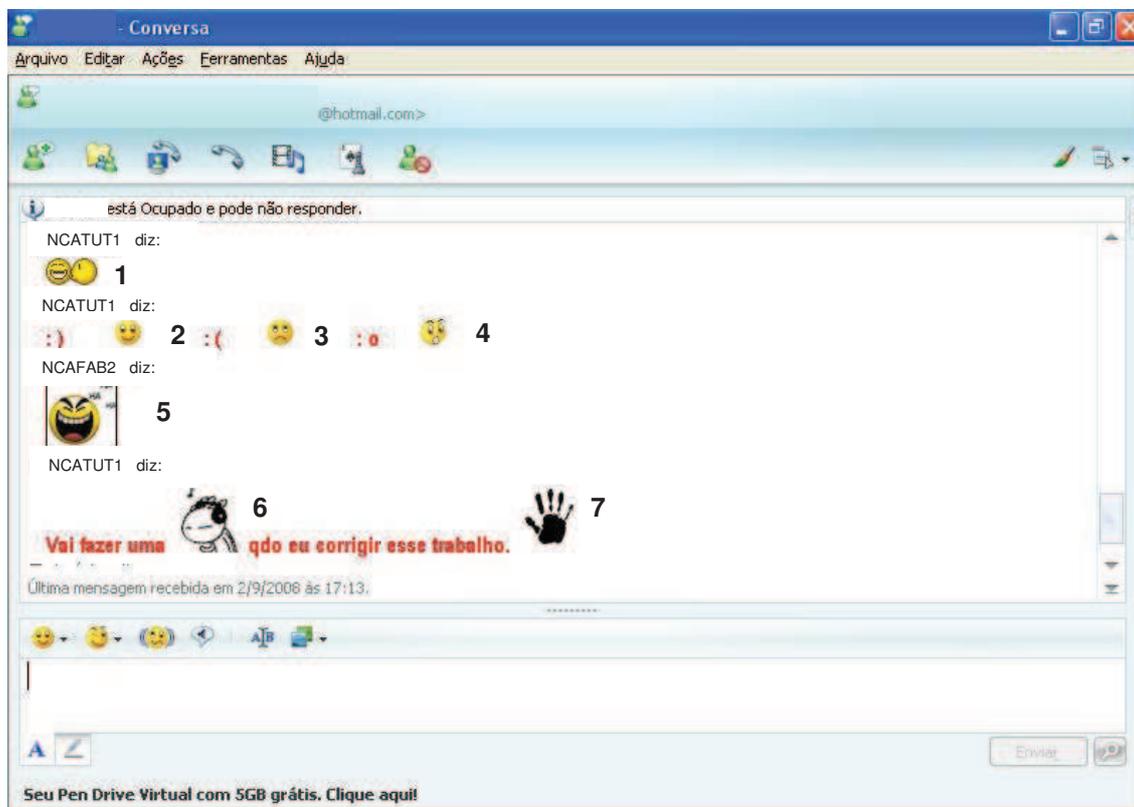


Figura 1 – Exemplo da diversidade de *emoticons* do MSN.

Aproximando-se de Marcuschi (2005a), quanto ao lado social dos gêneros digitais, e de Araújo (2006), cuja concepção é a de que “gêneros são artefatos semiotizados pelos homens para organizar as diversas práticas discursivas” (p. 32), Goulart (2005, p. 45) também afirma que os gêneros “nascem dentro de contextos sociais e estão internamente ligados a eles”. Ou seja, os autores estão embasados em Bakhtin quanto à importância do contexto e da situação de uso na concepção de gênero. Portanto, diante dos vários conceitos expostos até o momento, podemos concluir, então, que os gêneros do discurso correspondem às diversas formas de enunciação que os usuários da língua vão criando e usando ao longo do tempo, para atender aos mais diversos propósitos comunicativos.

No que se refere a gêneros digitais, o *e-fórum* e o *chat* são os mais difundidos entre os usuários da Internet, e, por isso, merecem destaque em nossa pesquisa. Segundo Xavier e Santos (2005, p. 30), mesmo antes de sua inserção no meio

digital, o fórum era um gênero do discurso em que um grupo discutia sobre determinado assunto e, a partir desse debate, conclusões ou decisões poderiam ser tomadas para sanar alguma dificuldade que originou o fórum. Esses autores, ao se referirem ao fórum eletrônico, dizem que ele seria uma espécie de nova roupagem para o fórum tradicionalmente conhecido (aquele que acontecia fora do ciberespaço), pois agora está revestido por um aparato tecnológico e hipertextual fornecido pelo ambiente virtual em que está hospedado. Além disso, ele passa a gozar da *ubiquidade* e da *universalidade* características das ferramentas e dos recursos disponíveis na Internet. Os temas abordados são os mais diversos e polêmicos possíveis.

A respeito do *chat* e de sua natureza hipertextual, Araújo e Biasi-Rodrigues (2005, p. 54) defendem que esse gênero “por estar dentro da *web*, herda deste espaço elementos indicadores de hipertextualidade”, como podem ser exemplificados com ícones de som e imagem. Os autores lembram que, dependendo do grau de letramento digital dos sujeitos que estiverem operando a intersemiose do *chat*, estes podem “sofrer uma sobrecarga cognitiva” (p. 55). Mas é importante reconhecermos que isso não impede totalmente o sujeito de se comunicar pelo *chat* que, apesar de ser considerado por esses autores um gênero complexo por absorver outros gêneros, tem em seus mecanismos hipertextuais uma forma lúdica de interação. E é esse jogo entre lúdico e funcional que vai despertando o interesse do usuário do *chat* pelo uso de suas ferramentas, levando-o a descobrir e a assimilar o funcionamento de cada uma delas.

Concordamos com Araújo e Biasi-Rodrigues (2005, p. 62) quando afirmam que os recursos de som e de imagem não são apenas “meras ornamentações da tela do *chat*”, mas sim, recursos hipertextuais tão importantes para a comunicação entre os sujeitos no *chat* quanto o texto digitado propriamente dito. Dessa forma, cada elemento semiótico do *chat* tem um sentido e uma função a ser descoberta pelo usuário, pois não se trata de concorrência, mas de co-ocorrência semiótica.

Os estudos dos autores mostram que, tanto no *fórum* virtual quanto no *chat*, os usuários dispõem de diversos recursos e estratégias de hipertextualização que tornam a comunicação mais interativa e agradável. A distância física entre os usuários no momento da comunicação, parece ser compensada pelo uso de sons, de imagens, *emoticons*, de textos, de *links* e de outros recursos que facilitam o relacionamento entre eles, como por exemplo: pessoas que nunca se viram pessoalmente podem se conhecer

através das fotos postadas em seus perfis; recursos sonoros do ambiente virtual podem ser usados para chamar a atenção da pessoa com quem se está interagindo virtualmente; os *emoticons* servem para demonstrar as expressões corriqueiramente percebidas nas pessoas em conversas face a face, etc. Tudo isso pode reduzir a distância transacional entre os mesmos, visto que todos esses recursos ascendem ao *status* de signos, pois assumem diversos significados de acordo com o contexto de uso.

Tudo o que expusemos até o momento, a respeito dos gêneros digitais, remete-nos novamente ao que já afirmava Maingueneau (2002, p. 72):

(...) uma mudança importante do *mídiu*m modifica o conjunto de um gênero de discurso [grifos do autor]. Foi sobretudo com a chegada dos mídiu ns audiovisuais e o desenvolvimento da informática que tomamos consciência desse papel crucial do *mídiu*m. (...) Seu surgimento provocou uma ruptura com a civilização do livro que trazia em si toda uma concepção do sentido.

É importante salientar que a citação acima reforça o que abordamos nos parágrafos anteriores, uma vez que, tomando consciência da importância do *mídiu*m (em nosso caso particular, o computador conectado à Internet), certamente passaremos a dar maior importância aos recursos oferecidos por ele e, assim, chegaremos ao universo hipertextual desse *mídiu*m. Então, poderemos ter respostas positivas em relação à participação, à interação e à mediação pedagógica em cursos na modalidade a distância virtual, que é o foco de nosso trabalho, e cujos conceitos serão discutidos na próxima seção.

## **1.2. OS CONCEITOS DE INTERAÇÃO E DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Com base no capítulo sobre a interação verbal, em Bakhtin (1981, p. 112), podemos afirmar que a interação tem base social e, por isso, concretiza a linguagem em uso, uma vez que a enunciação é a realidade fundamental da língua. A forma e o estilo da enunciação, “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, são determinados pela situação de uso da linguagem dentro de um grupo social, histórico e cultural em que os interlocutores estão inseridos.

Ainda segundo Bakhtin (1981, p. 126)<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> A tradução de *Marxismo e filosofia da linguagem* adotada na presente Dissertação data de 1981, mas a edição original em russo é de 1929.

toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. **As fórmulas da vida corrente fazem parte do meio social, são elementos da festa, dos lazeres, das relações que se travam no hotel, nas fábricas etc.** [grifos meus].

E por que também não dizer que essas fórmulas são elementos da comunicação via Internet? Isso com base no fato de que o meio digital dispõe de vários recursos em que se somam texto, imagem e som, os quais são disponibilizados na grande maioria dos gêneros digitais utilizados pelos internautas. É o conjunto dessas fórmulas padronizadas que proporcionam ao usuário da Internet compreender os significados dos diversos recursos hipertextuais utilizados pelos outros membros da comunidade da qual está participando (ou do grupo virtual no qual está inserido) e, conseqüentemente, ser compreendido. Dessa maneira, as fórmulas correntes, com base na perspectiva bakhtiniana, também podem ser associadas à categoria gêneros, uma vez que os gêneros do discurso “fazem parte do meio social” e são usados de acordo com a situação e o objetivo dos interlocutores, bem como com o contexto em que eles se encontram.

De acordo com Bakhtin (2000, p. 289), “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se” e, conseqüentemente, da necessidade que ele tem de interagir com o outro, uma vez que a linguagem tem por base a função comunicativa. Nesse processo, “o que ele [o homem] espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.” (p. 291). Sendo assim, na comunicação verbal, ao compreender a significação lingüística de um discurso, o ouvinte/receptor pode dar um retorno ao locutor, concordando ou não com este, à medida que vai expondo seu ponto de vista, suas idéias e opiniões e, portanto, interagindo com seu interlocutor.

A interação em Bakhtin (2000) é sugerida quando ele trata do enunciado como “unidade real da comunicação verbal” (p. 287), determinada pela alternância dos falantes/locutores, visto que o locutor sempre passa a palavra ao interlocutor, parceiro no diálogo, após concluir seu enunciado, esperando também a oportunidade de replicar ou de concordar com o enunciado do outro. Dessa forma, “a experiência verbal

individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da **interação contínua e permanente** com os enunciados individuais do outro” (p. 313 [grifos meus]). De tal afirmação, podemos concluir que a experiência verbal de um indivíduo não tem sentido por si só, isolada do processo de comunicação, mas sim, em relação com a experiência verbal do outro, com sua interação social e com a produção de enunciados no cotidiano.

Acerca dessa questão, Souza (2003, p. 83), em seu estudo sobre dialogismo e alteridade em uma abordagem bakhtiniana, realça que o despertar da consciência do sujeito se realiza na interação com a consciência de seus pares. Essa conclusão a que chegou Souza (2003) nos remete à seguinte afirmação de Vygotsky (1998, p. 115): “... o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Para tanto, percebemos a necessidade não só da mediação propriamente dita, feita por um educador, mas também da interação com seus colegas de sala de aula. No caso dos cursos pela Internet, através dos AVAs, essa interação acontece por meio dos vários gêneros digitais dispostos no sistema como ferramentas de comunicação entre tutor-aluno e aluno-aluno.

Em seus estudos sobre a construção do conhecimento, Freitas (2003, p. 28) nos remete a Bakhtin, para quem a **pesquisa** é uma relação entre sujeitos e a **interação** é “essencial no estudo dos fenômenos humanos”. Então, considerando-se o processo de ensino-aprendizagem como um constante processo de pesquisa para a construção do conhecimento mediado, também podemos afirmar que, na perspectiva bakhtiniana, a interação é necessária e essencial para que a aprendizagem aconteça.

Conforme Morato (2004), no âmbito dos estudos lingüísticos, a categoria interação é bem mais produtiva somente a partir da década de 1960, quando aparece associada aos movimentos de teoria da linguagem. Ao discutir sobre o *Interacionismo no campo lingüístico*, a autora ressalta que um importante postulado interacionista é o fato de as ações do ser humano procederem de interação, em virtude da natureza social do homem. Segundo Morato (2004, p. 315),

no enfrentamento de seu caráter polissêmico, o termo interação requer que pensemos de alguma forma em um de seus traços definidores mais expressivos, ligado – como se observa na raiz (*inter*) – à idéia de influência recíproca; em segundo lugar, ele nos convida a pensar em algo compartilhado de forma reflexiva (isto é, *ação*).

A citação acima nos interessa na medida em que a influência recíproca e o compartilhamento (de idéias, de conhecimentos e de opiniões) são traços que estão na base do conceito de interação. Esses aspectos constituintes da definição de Morato sinalizam para a interação que acontece via *chats* e *e-fórums* na EaD, uma vez que os sujeitos estão imersos em um contexto social de aprendizagem. Em outras palavras, é através da interação, tendo como instrumento os referidos gêneros, que acontecerá a construção do conhecimento nessa modalidade de ensino.

Uma vez que as ações humanas envolvem interação social, verbal e interpessoal, vale ressaltar a preocupação da Lingüística em analisar especificamente a interação verbal, que, segundo a perspectiva bakhtiniana, é a "realidade fundamental da língua". Porém, é importante lembrar que a noção de interação passou a ter maior relevância para os lingüistas com "a introdução definitiva das dimensões sociais, culturais e contextuais na análise de fatos de linguagem" (MORATO, 2004, p. 319), quando os estudiosos da linguagem passaram a demonstrar maior interesse em compreender os fenômenos comunicativos. Em seu artigo, a autora faz menção aos estudos de Goffman<sup>23</sup> (1973) a respeito da interação, os quais tinham por finalidade compreender as situações de comunicação. Sobre Goffman, Morato (p. 320) afirma que ele

destaca uma variedade de **práticas sociais** que se desenvolvem mesmo na ausência de outras pessoas, isto é, que ocorrem na **ausência de uma interação social direta**, que não se inscrevem nos limites estritos da conversação (como a gesticulação e a postura corporal). [grifos meus]

E, dentre essas práticas sociais, acreditamos poder ser incluída a interação em AVAs, tão comum em cursos através da modalidade a distância, a qual é marcada pela ausência físico-espacial dos interlocutores, que estarão usando *computadores remotos*<sup>24</sup>. Esse tipo de interação, que não ocorre face a face, ressignifica aspectos característicos da conversação cotidiana (gestos, expressões faciais, melodias da voz, etc.) os quais são supridos através do uso de recursos como *emoticons*, sons e imagens, próprios do hipertexto no gênero digital escolhido para a interação.

Por tratarmos da interação verbal, é importante lembrar o ramo da lingüística que enfoca essa noção: a chamada Lingüística Interacional. Essa disciplina se

<sup>23</sup> GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Éditions de Minuit, 1973.

<sup>24</sup> Distante (no tempo ou no espaço). Que é acessado ou realizado por meio de linha de comunicação entre computadores ou redes de computadores. (FERREIRA, 2001).

firmou no final do século XX e, no Brasil, segundo Morato (p. 338), são pioneiros no estudo da linguagem em uma perspectiva interacional, partindo de uma abordagem interacionista sociocognitiva, **Koch**<sup>25</sup> (para quem a concepção de linguagem é social) e **Marcuschi**<sup>26</sup> (para quem os sentidos e as significações surgem das interações sociais).

Ainda sobre os estudos lingüísticos no Brasil, há um grande interesse sobre a aquisição da linguagem pela criança, com base nas pesquisas realizadas por Bakhtin e Vygotsky, "autores para os quais a interação constitui uma dimensão humana que, sem se limitar ao lingüístico, implica de todo modo a ordem da linguagem" (MORATO, 2004, p. 341). Sendo assim, a noção de interação nas perspectivas bakhtiniana e vygotskyana focaliza a utilização da linguagem pelo homem com a finalidade de interagir com o outro na construção do conhecimento. Eis, portanto, a razão de termos iniciado as discussões sobre interação, abordando as teorias desses dois grandes nomes, que continuarão a ser discutidos em seguida, quando trabalharemos com a noção de mediação.

A respeito de mediação e considerando o conceito de interação social de Bakhtin, é importante salientar o papel da interação do sujeito com o meio social no processo de aquisição de conhecimento, segundo a visão sócio-interacionista vygotskyana. Nessa direção, Vygotsky (1998, p. 7) defende a idéia de o homem, como sujeito do conhecimento, ter acesso mediado e não direto aos objetos, pois, para esse autor, "a transmissão racional e intencional de experiência e de pensamento a outros requer um sistema mediador". Dessa forma, o conhecimento é construído pela mediação feita por outros sujeitos dentro do grupo social em que o indivíduo está inserido e seria através dessa interação que a aprendizagem aconteceria. Assim como para as crianças os mediadores são os adultos, os mediadores do conhecimento para os alunos em uma escola são os professores e os colegas de classe. Vejamos: em seus estudos sobre a fala egocêntrica e a fala social de uma criança, a partir de problemas práticos propostos a crianças pequenas, Vygotsky (1998, p. 39) e seus colaboradores concluíram que

---

<sup>25</sup> KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>26</sup> MARCUSCHI, L. A. **Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa**. Conferência. UNICAMP. Campinas/SP: 2003a.

MARCUSCHI, L. A. **Perplexidades e perspectivas da Lingüística na virada do milênio**. Trabalho apresentado na VI Semana de Letras da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 10-12 de fevereiro, 2003b.

qualquer obstáculo aos esforços da criança para solucionar o problema pode interromper sua atividade. **O apelo verbal da criança a outra pessoa constitui um esforço para preencher o hiato que a sua atividade apresentou.** Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que **é incapaz de realizar todas as operações necessárias** [negritos meus].

Dessa forma, ficou comprovado que a criança, quando incapaz de realizar uma ação, procura a ajuda de um adulto, ou até de outra criança mais experiente, visto que necessita de um mediador para executar uma tarefa mais complexa. A implicação teórica disso é que, para Vygotsky, o homem cria sua identidade por meio de sua interação com o outro e com o meio, pois é de acordo com o contexto social, econômico, cultural e histórico em que está inserido, que ele aprende. Essa interação (social) mediada expõe a criança à sua realidade cultural.

Tal mediação, segundo ele, dá-se através da linguagem, a qual é considerada como uma ferramenta intelectual, pois, através dela, pode-se fazer uso de símbolos representativos da realidade para se chegar a abstrações. Essas considerações são relevantes para nossa pesquisa uma vez que a mediação é importante na construção do conhecimento do ser humano em qualquer fase da vida, não apenas na infância. Em virtude disso, temos a mediação como um aspecto de grande importância a ser considerado no planejamento das aulas pelo professor, quer sejam aulas presenciais ou a distância e, principalmente, nessa última modalidade de ensino, já que, por estar distante fisicamente do aluno, o tutor precisa se mostrar sempre presente (virtualmente) para que o estudante não se sinta “perdido” no AVA, até porque ele pode se sentir desmotivado caso não encontre no professor ou nos colegas de turma um apoio em atividades mais complexas.

Dessa maneira, cabe ao tutor desenvolver estratégias que dinamizem as aulas através dos gêneros digitais disponibilizados nos AVAs, tornando-as mais atrativas para os alunos e, se possível, lúdicas, para que eles tenham uma boa participação, procurando evitar, inclusive, o desinteresse pelo curso. Portanto, o professor precisa mediar o processo de aprendizagem dos alunos, incentivando-os à pesquisa, às discussões com os demais colegas etc., mostrando ao grupo e utilizando efetivamente os recursos disponíveis nos gêneros digitais que possam melhorar e dinamizar a interação, incluindo os recursos lingüísticos (linguagem verbal e não-

verbal) disponíveis para a comunicação entre os sujeitos no processo de aprendizagem e, particularmente, os mecanismos hipertextuais (texto + imagem + som).

Sobre mediação entre os sujeitos nas relações sociais, Costa Lins (2002, p. 33) afirma que Vygotsky defende a

teoria psicológica sociocultural do desenvolvimento humano que valoriza a **mediação simbólica** e se preocupa com as capacidades psíquicas superiores do ser humano, que devem ser desenvolvidas na constante **inter-relação do sujeito com as demais pessoas** [negritos meus].

E é nesse tipo de mediação que acreditamos ser o uso dos recursos hipertextuais de fundamental importância para a comunicação entre os sujeitos através de *chats* e de *e-fóruns*. Isso porque defendemos que os mecanismos hipertextuais são importantes para uma interação mais efetiva e produtiva, pois os recursos de som e de imagem, aliados ao texto digitado, propiciam uma relação mais natural entre os sujeitos, à semelhança de uma aula presencial dialogada, principalmente no caso do *chat* educacional, quando além do texto digitado os interlocutores podem usar fotos, *webcam*, envio de *links* e arquivos dos mais diversos tipos. Alguns desses recursos são utilizados em *e-fóruns* que, apesar de ter uma natureza assíncrona, o que não permite um contato tão dinâmico entre os interlocutores como no *chat*, também podem ter seus objetivos e sua funcionalidade pedagógica enriquecidos com o uso do hipertexto e das ferramentas inerentes a eles.

Ao tratar de mediação na visão vygotskyana não se pode esquecer seu conceito de “**Zona de Desenvolvimento Proximal**” (doravante ZDP), que define a zona de aprendizagem de uma criança<sup>27</sup> (objeto de estudo das pesquisas de Vygotsky) e, conseqüentemente, dos seres humanos em geral. Tal conceito é importante porque é dele que parte o interesse de muitos pesquisadores sobre as idéias de Vygotsky, particularmente no que se refere à educação, uma vez que para ele, o desenvolvimento do homem corresponde à aprendizagem de uso das ferramentas intelectuais (como é o caso da linguagem), por meio da interação. Em nossa pesquisa, ao tratarmos de mediação nos gêneros digitais *chat* e *e-fórum*, a noção de ZDP pode nos ajudar a compreender como se dá o desenvolvimento dos alunos durante sua interação com o tutor e com os demais colegas em um curso virtual, caso manuseiem os mecanismos

---

<sup>27</sup> “O aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola” (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

hipertextuais inerentes aos *chats* e aos *e-fóruns*, de que forma a linguagem (verbal e não-verbal) é utilizada por eles nessa interação, bem como que recursos do AVA estão sendo usados para que esse desenvolvimento seja efetivamente atingido. A ZDP é definida por Vygotsky (1998, p. 112) da seguinte maneira:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Portanto, a ZDP corresponde à zona que distancia o modo como uma criança resolve individualmente um problema, do modo como esse mesmo problema é resolvido pela criança através da mediação. Dessa forma, a ZDP define funções que estão amadurecendo no desenvolvimento da criança sob a assistência de um adulto ou de alguém mais experiente. O que é ZDP em um dado momento da vida da criança, no futuro, passa a ser seu nível de desenvolvimento real. Isso comprova que a mediação hoje para uma determinada ação executada pela criança, será assimilada futuramente e ela terá capacidade de desenvolver essa ação em particular, sozinha, sem a assistência de terceiros.

Partindo da ZDP, Vygotsky acredita que o conhecimento seja assimilado mais facilmente quando mediado, porém, deve-se mediar motivando o outro a um discurso participativo e reflexivo, o que pode gerar a autonomia do pensar. Um exemplo provável disso seria a mediação do professor através do uso de *links* para *sites* de pesquisa, em que o professor disponibilizaria um procedimento de pesquisa para que o aluno possa estudar de forma mais autônoma, mais independente. A partir de um *link* disponibilizado ou mediado pelo tutor, o estudante poderá navegar por vários *sites* e selecionar os que sejam importantes para o conhecimento que deseja construir.

Quanto à mediação na educação, Masetto (2003, p. 144) define mediação pedagógica como sendo “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”. Acreditamos que essa definição se aplica não apenas a situações presenciais de aprendizagem, haja vista na modalidade de educação a distância, o professor/tutor também ser responsável pela mediação de conhecimentos para o aluno. Ou seja, o tutor deve ser capaz de despertar o

interesse do aluno para aquisição de novos conhecimentos, mostrando-lhe a funcionalidade do que está estudando, orientando-o em sua autoformação, que deve desembocar no desenvolvimento de um pensamento crítico.

Em se tratando de mediação pedagógica, com ênfase no processo de aprendizagem, Masetto (2003, p. 141) acredita que

**o aluno**, num processo de aprendizagem, **assume papel de aprendiz e participante** (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (auto-aprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem). Busca-se uma mudança de mentalidade e de atividade por parte do aluno: que ele trabalhe individualmente para aprender, para **colaborar com a aprendizagem dos demais colegas, com o grupo, e que ele veja o grupo, os colegas e o professor como parceiros idôneos, dispostos a colaborar com sua aprendizagem** [grifos meus].

Concordamos com tal afirmação de Masetto (2003), pois, nesse processo, o aluno precisa aprender a ter autonomia sobre o seu aprendizado, bem como a ser um sujeito questionador e crítico, capaz de buscar novos conhecimentos sem depender exclusivamente do professor. As seguintes palavras de Belloni (2003, p. 39), acerca do caráter autônomo do aluno em cursos na modalidade de EaD, podem ratificar tal ponto de vista:

Por suas características intrínsecas, por sua própria natureza, a EaD, mais do que as instituições convencionais de ensino superior, poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes estudantes mais autônomos, já que a auto-aprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização.

Entretanto, concordamos em parte com essa afirmação de Belloni, pois acreditamos que, tanto através da EaD quanto do ensino presencial, o aluno pode ser estimulado a tornar-se autônomo e que as posturas e os objetivos do professor e do aluno é que garantirão essa autonomia. Mas também, é importante lembrar que a autonomia vem sendo bastante trabalhada na modalidade a distância, por ela exigir um maior comprometimento do aluno na questão da aprendizagem, pelo fato de ele não ter, à disposição diariamente, em uma sala de aula convencional, um professor para tirar suas dúvidas. Possivelmente, o fato de a EaD exigir bem mais essa autonomia para que o aluno seja apto a realizar com êxito um curso nessa modalidade de ensino, tenha levado Belloni a supervalorizar a eficácia da construção da autonomia na EaD em detrimento do ensino presencial. A partir disso, observamos que o aluno precisa interagir com os colegas de sala de aula e com o professor, compartilhando

conhecimentos e informações na construção do conhecimento, independente da modalidade de ensino. Tal afirmação não prescinde, de modo algum, do papel desempenhado pelo professor na medida em que este deverá sempre estar presente como um facilitador e orientador, ou seja, desenvolvendo a mediação pedagógica.

As palavras de Masetto (2003) e Belloni (2003), assim como outros estudos que discutimos anteriormente, são relevantes em nossa pesquisa, pois, instigaram-nos no sentido de conhecer para compreender a importância tanto do aluno, enquanto sujeito autônomo na construção do conhecimento, quanto do tutor, como mediador desse processo. Essas são características importantes dos envolvidos no processo de aprendizagem, tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância e principalmente nesta última, devido ao fato de, às vezes, por não ser assumido um desses papéis, o aluno poder se sentir inibido em sua participação e, conseqüentemente, desmotivado.

Segundo Masetto (2003), um professor que assume sua postura como mediador pedagógico tem determinadas características, dentre as quais, destaca que:

- O professor é mais voltado para a aprendizagem do aluno no processo de ensino;
- Professor e aluno trabalham juntos, o que significa dizer que a parceria entre ambos deve ser o fio básico no tecido do desenvolvimento da aprendizagem;
- O professor precisa estabelecer o respeito mútuo, a cooperação e a confiança na aprendizagem, desenvolvendo avaliação qualitativa;
- O professor precisa dominar sua área de conhecimento e incentivar o aluno à pesquisa;
- O professor precisa ser criativo, reconhecer as diferenças entre os alunos e ter disponibilidade para o diálogo.

Mesmo sem citar Masetto (2003), é possível articularmos um diálogo entre esse autor e Xavier (2005a, p. 137) na medida em que o último lista algumas características do professor na geração digital, pautando-se dentro da nova visão do aprender, que exige agora um estudante autônomo, participativo e dinâmico, bem como uma aprendizagem descentralizada do professor. Assim, vejamos:

- Pesquisador, não mais repetidor de informação;

- Articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- Gestor de aprendizagem, não mais instrutor de regras;
- Consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;
- Motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Concordamos que todas as características acima citadas são realmente importantes para um professor-mediador, porém, a última característica apresentada por Masetto (2003) nos chamou a atenção particularmente para a educação a distância. Em virtude de serem raros os momentos de contato face a face na EAD, quando eles existem nessa modalidade de ensino, assim como em qualquer outra, é de fundamental importância que o professor reconheça as diferenças entre seus alunos, pois, ele não pode trabalhar sua “turma” como um grupo homogêneo, mas sim, como sendo composta por indivíduos com características, interesses e limitações que são próprias a cada um deles. Porém, o professor só conseguirá identificar essas “diferenças” a partir das diversas interações com os alunos, à medida que ele experimentar os recursos do ciberespaço e utilizar os recursos, particularmente hipertextuais, mais adequados a cada situação de interação dentro do AVA para explicar, orientar, sugerir e questionar as ações dos alunos durante as discussões e o desenvolvimento das tarefas.

Masetto (2003) ainda defende que as *novas tecnologias em educação*<sup>28</sup> são importantes durante a mediação pedagógica, principalmente para a educação a distância, na medida em que são usadas no sentido de valorizar a auto-aprendizagem e de incentivar a pesquisa e as discussões. A afirmação do autor vem ao encontro de nossos interesses, uma vez que os *e-fóruns* e os *chats* são gêneros que proporcionam a discussão, o diálogo, a troca de idéias, a socialização das informações e dos conhecimentos. Ou seja, são gêneros digitais através dos quais a interação entre os atores do processo ensino-aprendizagem e a mediação pedagógica por parte do professor tendem a se potencializarem.

---

<sup>28</sup> Por *novas tecnologias em educação*, Masetto (2003, p. 152) entende como “o uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância — com *chats*, grupos ou listas de discussões, correio eletrônico etc. — e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz”.

Ainda acerca da categoria mediação, vale lembrar Souza *et al* (2004) que desenvolveram um interessante estudo sobre mediação tomando como base a teoria da **Modificabilidade Cognitiva Estrutural** (doravante MCE) de Reuven Feuerstein<sup>29</sup> (1991), grande educador romeno do século XX. Feuerstein, a fim de tentar explicar o ato de aprender através da mediação, partiu do esquema estruturalista de Piaget<sup>30</sup> (1999) e criou a teoria da MCE, que prioriza justamente o que a pessoa é capaz de aprender, e não o que ela não sabe.

Conforme o entendimento que Souza *et al* (2004, p. 39) constroem de Feuerstein, “a mediação é um ato de interação entre um mediador e um mediado”. Através da exposição direta de um indivíduo ao mundo (ou ao *meio social*, segundo a teoria vygotskyana), bem como através de sua aprendizagem mediada, pode-se afirmar que acontece o seu desenvolvimento cognitivo<sup>31</sup>. Nessa perspectiva, o mediador teria como função atuar sobre o estímulo, organizando-o e planejando-o de acordo com seu objetivo de interação, para que a aprendizagem efetivamente aconteça. Acreditamos poder fazer uma relação da função do mediador, segundo Feuerstein, com o que já expusemos quando discutimos as características do professor mediador, segundo Masetto (2003), visto que, ao atuar sobre esse estímulo, o professor precisaria levar em consideração as diferenças de cada aluno. Caso contrário, o professor poderia usar estratégias que não seriam coerentes com as características, com os interesses e com as limitações de cada aluno envolvido no processo.

A teoria do educador romeno se aproxima das idéias já defendidas por Vygotsky sobre interação social e mediação na aprendizagem. Dessa forma, como mostram os autores, “Feuerstein e Vygotsky estão convencidos de que a interação social é o principal fator de desenvolvimento da criança, desde seu nascimento” (SOUZA *et al*, 2004, p. 146), ou seja, ambos concordam que a mediação cultural (dentro de um contexto histórico, econômico, segundo Vygotsky) é indispensável na construção do conhecimento, do significado, da aprendizagem por parte do indivíduo. Para ambos, durante o processo de aprendizagem, a mediação pode tornar a pessoa mediada

---

<sup>29</sup> FEUERSTEIN, R. *et al* (Org.). **A mediated Learning Experience(MLE): Theoretical Psychosocial and Learning Implications**. London: Freund Publishing House, 1991, p. 7.

<sup>30</sup> DOLY, A. M. Metacognição e mediação na escola. In: GRANGEAT, M (Org.). **A metacognição: um apoio ao trabalho dos alunos**. Lisboa: Porto, 1999, p. 27.

<sup>31</sup> O cognitivo na teoria de Vygotsky é expresso pelos termos *funções mentais* e *consciência* (SOUZA *et al.*, 2004, p. 147).

autônoma na construção do saber. Essa autonomia é fundamental, quer seja em cursos presenciais ou a distância, particularmente nessa última modalidade, para que, partindo de uma discussão inicial promovida pelo tutor e/ou pelos colegas, esse aluno possa ter a iniciativa de se aprofundar em suas pesquisas em páginas da Internet sobre o assunto discutido. Também é esperado que ele possa socializar suas descobertas com os colegas e com o tutor, disponibilizando *links* para *sites*, enviando arquivos sobre o conteúdo pesquisado etc., ou seja, usando os mecanismos hipertextuais do *chat* ou do *e-fórum*, para interagir com os outros participantes, ampliando de forma rápida, dinâmica e, por vezes, lúdica, os conhecimentos do grupo.

Tendo em vista que a visão sócio-interacionista vygotskyana tem sido uma das bases teóricas mais importantes e citadas por profissionais da educação e da lingüística aplicada, assim como por psicólogos ligados à educação e interessados no estudo do desenvolvimento da aprendizagem, decidimos usar os conceitos de mediação e de interação segundo Vygotsky em nossa pesquisa, uma vez que nela trataremos da mediação pedagógica e da interação em gêneros digitais, considerando o conceito de hipertexto.

### **1.3. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E OS GÊNEROS DIGITAIS**

Trazendo a perspectiva vygotskyana para a realidade dos cursos virtuais, os mediadores no processo de ensino-aprendizagem seriam igualmente os tutores e os demais colegas virtuais, com quem o aluno se comunica através de gêneros síncronos e assíncronos, tais como o *chat* e o *e-fórum*, respectivamente.

Nesse sentido, Molon (2000, p. 27) afirma que

a mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação.

Com isso, percebemos a importância de haver uma mediação pedagógica adequada nos cursos a distância virtuais, na qual acreditamos ser o uso do hipertexto digital relevante para que alunos e tutores envolvidos nesse processo construam o conhecimento juntos, de forma mais dinâmica e interativa.

No que diz respeito à mediação pedagógica e à participação do aluno em cursos virtuais, há diversas pesquisas sobre o tema e muitos dos resultados entram em conflito entre si quanto às conseqüências que a mídia digital possa trazer para essa modalidade de ensino. No decorrer desse item, discutiremos alguns dos trabalhos que serviram de norte e que nos deram suporte para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Dentre as pesquisas sobre mediação nos gêneros digitais, encontramos Motta-Roth (2001) e Abreu (2002), que encontram resultados distintos em suas pesquisas na área de lingüística aplicada com *chats* educacionais. A primeira autora encontrou resultados positivos na mediação através dos *chats* educacionais, já a segunda observou exatamente o contrário durante sua pesquisa.

O estudo de Motta-Roth (2001) comprova os efeitos positivos para o aprendizado do aluno de língua estrangeira em uma aula virtual através de *chats*, durante a produção de um texto coletivo síncrono sobre temas relevantes para a língua inglesa. Seu trabalho foi desenvolvido com um grupo de alunos formandos do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria, com habilitação em Português/Inglês, que utilizaram o ICQ em nove sessões de *chat*, ao longo de um semestre, para debater sobre temas previamente definidos e extraídos do livro “*A course on language teaching*”<sup>32</sup>, de Penny Ur.

Através do *corpus* coletado e da observação das sessões de *chats*, a autora concluiu, entre outras coisas, que a interação escrita entre os alunos, através do bate-papo, estimula a aprendizagem coletiva destes, fazendo com que eles sejam menos dependentes da figura do professor durante os debates. Segundo Motta-Roth (2001, p. 237),

o uso do *chat* parece contribuir para a constituição de um aluno que busca refletir criticamente e negociar decisões ao longo de um processo de aprendizagem colaborativa em que cada membro do grupo compartilha a responsabilidade pela aprendizagem.

Assim, nas discussões durante o bate-papo virtual como uma recontextualização da sala de aula, sem o olhar autoritário do professor, por vezes observados nas salas de aulas convencionais, o aluno se sente menos ansioso, passa a

---

<sup>32</sup> Livro que trata de questões de língua inglesa, mas cuja referência completa não é fornecida pela autora em nenhum trecho do artigo.

ser mais participativo nas aulas, sente-se mais à vontade para dar suas opiniões. O centro das atenções não é mais o professor e sim o grupo, o que favorece a autonomia e o pensamento crítico dos participantes. E como bem afirma a autora, com base em sua pesquisa:

na interação mediada por computador, cria-se uma relação alternativa aluno-aluno e aluno-grupo que se torna benéfica para a mudança no tipo de participação do aluno na aula: de receptor de informação a construtor de conhecimento (MOTTA-ROTH, 2001, p. 240).

Abreu (2002), ao contrário de Motta-Roth (2001), não chegou a resultados similares, pois, nas sessões de *chats* por ela analisadas, a participação dos alunos foi semelhante ao que se observa em uma sala de aula convencional: o tutor “transmite” os conhecimentos e os alunos os “absorve”. A autora realizou um estudo sobre a mediação pedagógica no *chat* educacional e chegou à conclusão de que os professores que necessitem atuar como tutores em ambientes virtuais de aprendizagem devem se dedicar para conhecer todos os recursos oferecidos por esse gênero. Assim, eles poderão tornar a aula mais atrativa e participativa, tomando cuidado para não subutilizar o *chat* educacional e acabar por fazer uso desse gênero digital apenas como uma extensão da sala de aula convencional, conservando suas mesmas características: o professor é quem “comanda” a aula e o aluno fica como mero “espectador”.

Abreu (2002, p. 87) discute em seu artigo “a necessidade de o professor conhecer e dominar o *chat* educacional para torná-lo um gênero eficaz na educação”. A autora analisou sessões de *chat*, usadas em sua pesquisa de doutorado, com alunos do curso “A Construção de Instrumentos de Ensino/Aprendizagem”, parte integrante de um curso de especialização virtual da PUC/MG. Tomando como base as tentativas de normatização do *chat* educacional proposta por Horton (2000)<sup>33</sup>, Abreu (2002) analisa o *corpus* procurando fazer o cruzamento dos dados analisados com as características e com os objetivos desse gênero, chegando à conclusão de que para tornar o *chat* “uma ferramenta eficaz, acreditamos na necessidade de estudá-lo, na tentativa de definir suas características e os aspectos que dele podem ser explorados para atingirmos objetivos educacionais.” (p. 94)

---

<sup>33</sup> HORTON, W. 2000. Web-based training. Disponível em: <[www.horton.com/DesigningWBT](http://www.horton.com/DesigningWBT)>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2008.

A autora destaca como propósitos comunicativos do gênero *chat* educacional: a realização de sessões, a fim de sanar as dúvidas e provocar uma tempestade de idéias, bem como organizar os alunos para grupos de estudos através de *chats*. Segundo ela, há outros fatores que devem ser observados para tornar o uso do *chat* mais eficaz na educação: limitar o número de participantes para, no máximo, sete alunos; determinar o tempo de cada sessão variando de vinte a noventa minutos. Nesse processo, o papel do professor seria determinar o ritmo da aula, orientar os alunos no sentido de torná-los mais participativos, não deixar que o grupo se disperse do tema em discussão. Porém, o professor precisaria ter o cuidado de não utilizar o *chat* para explanar sobre determinado conteúdo (o que deve ser feito com textos previamente definidos, a fim de que os alunos cheguem ao *chat* aptos a debaterem sobre determinado tema).

Para tais explanações, a autora sugere outros gêneros, como a lista de discussão e os *e-fóruns*. Inclusive, concordamos com isso, uma vez que entendemos o *chat* como um gênero digital utilizado para tira-dúvidas em grupo, para tira-dúvidas entre tutor e aluno, em conversa particular; e para discussão com o aluno sobre um tema anteriormente estudado, a fim de que o tutor possa avaliar se quem está participando das tarefas virtuais é realmente o aluno matriculado no curso ou uma outra pessoa se passando por ele. Sendo assim, não consideramos apropriado usar tal gênero para aulas em que se introduzam conteúdos novos, em virtude da dinamicidade nas trocas de turnos inerentes ao bate-papo.

Segundo Abreu (2002), dentre as diversas ferramentas de interação oferecidas em um ambiente virtual, o *chat* é o menos utilizado. Ela observou na análise de seu *corpus* que, em vários momentos, os alunos foram passivos e esperaram que o tutor/professor digitasse explicações sobre o tema, como em uma aula convencional em que o professor “ensina” e o aluno fica praticamente todo o tempo calado, ouvindo e “aprendendo”. Porém, talvez isso aconteça quando os alunos não se sentem estimulados pelos recursos do ambiente virtual, pelo conteúdo a ser discutido e pelo próprio professor a participar da ferramenta virtual. Quando a autora diz “que o *chat* ainda não parece estar configurado de maneira clara” (p. 94), isso pode se dever ao fato de o uso dos recursos lingüísticos existentes no *chat* não terem sido planejados antecipadamente, como poderiam ser os mecanismos hipertextuais.

Em uma direção mais próxima de Motta-Roth (2001), Yuan (2003, p. 195), a partir de estudos realizados com sujeitos da Faculdade de Ciências da Universidade Nacional de Singapura (Science Faculty of the National University of Singapore), também defende que o *chat* tem um grande potencial a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem de línguas. O autor nos lembra que, apesar do dinamismo das conversas nesse gênero (dinamismo esse que, sem uma mediação pedagógica adequada pode prejudicar o *chatter*<sup>34</sup> iniciante ou, até mesmo, aqueles que já têm maior conhecimento das ferramentas do *chat*), a utilização do *chat* deixa os usuários menos ansiosos, melhorando sua produção escrita e desenvolvendo sua competência interacional.

Em sua pesquisa, Yuan (2003) observou que no estudo prático e funcional de línguas através do *chat*, os alunos/*chatters* tinham a oportunidade de corrigir sua produção escrita (digitada) em tempo real quando digitavam alguma expressão errada. Acreditamos que é esse tipo de uso dos gêneros digitais que precisa ser incentivado em cursos na modalidade a distância virtual, para que o aluno, ao participar ativamente das sessões, desenvolva autonomia e aprenda a gerenciar e ampliar seus conhecimentos. O desenvolvimento dessa competência é relevante porque o aluno aprenderá a não depender unicamente do incentivo do tutor, esperando somente que este lhe diga o que deve fazer e como deve prosseguir nas discussões no *chat*, mas construindo seu aprendizado com a colaboração dos demais colegas virtuais, observando os recursos que o ambiente digital lhe oferece. Em outros termos, assumindo sua autonomia como aluno pesquisador que tem à sua frente o ciberespaço com um mundo de informações novas que deve ser por ele explorado.

Contudo, para que o *chat*, o *e-fórum* ou qualquer outro gênero digital possa ser usado para fins pedagógicos, obtendo o sucesso mencionado por Yuan (2003), é necessário que o tutor elabore um planejamento que contemple como acontecerão a mediação e a interação no meio digital, para que, assim, mediador e mediado interajam e trabalhem juntos na construção do conhecimento. E, a nosso ver, o uso de ferramentas próprias do hipertexto, tais como som e imagem aliados ao texto, nos gêneros digitais durante a comunicação, seria importante na interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, portanto, deveria ser contemplado no planejamento do professor.

---

<sup>34</sup> *Chatter* significa “falador (a)”, de acordo com o COLLINS GEM DICTIONARY. Dentro do contexto de nossa pesquisa, referimo-nos ao usuário do gênero digital *chat*.

Em se tratando dessa inter-relação entre professor e alunos, Dolz e Schneuwly (2004, p. 47) mencionam dois tipos de interacionismos: o *intersubjetivo*, que “prioriza a dinâmica transacional das trocas na aprendizagem”, enfatizando o contexto de interação; e o *instrumental*, que “insiste sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos”. Segundo os autores, “uma teoria social de ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos” e o lugar social em que a aprendizagem acontece. Nos estudos deles, esse lugar social é a escola; já em nossa pesquisa, levando em consideração a EaD através da Internet, são os ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle e o Teleduc, por exemplo.

Ainda nos estudos de Dolz e Schneuwly, os contextos de interação poderiam ser os momentos de reflexão e de questionamentos em sala de aula, nas conversas face a face entre professores e alunos; para nós, seriam os *chats* e os *e-fóruns*, gêneros digitais comumente encontrados nos AVAs que transmutam e ressignificam o gênero aula presencial e as conversas face a face.

A respeito das salas de aulas de escolas de ensino básico, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) apresentam um esquema da seqüência didática que inicia pela apresentação da situação. No plano, os autores defendem que os alunos precisam “compreender o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito”. Isso nos chamou a atenção para o fato de que também no ambiente virtual o tutor deve ter a preocupação de, ao interagir com o aluno, informar-lhe sobre as características, os objetivos e as potencialidades das ferramentas do AVA, para que sejam trabalhados os diversos gêneros disponíveis assim como seus recursos hipertextuais durante as participações nas aulas.

Em pesquisas como a nossa, diferentemente dos gêneros escritos já destacados pelos autores e usados no ensino básico, é necessário focalizar os gêneros digitais, como *chat* e *e-fórum*, que também são escritos/digitados mas em um diferente suporte. Eles precisam ser apresentados aos alunos logo no início das aulas, sendo explicitados todos os seus recursos lingüísticos e semióticos a serem usados, bem como seu caráter hipertextual. Pois, como afirmam Dolz e Schneuwly quanto ao uso

pedagógico dos gêneros, a comunicação oral não é esgotada com a mobilização de recursos lingüísticos, mas também usa signos de sistemas semióticos não lingüísticos.

Assim, considerando o *chat* como uma transmutação do diálogo cotidiano, temos motivos para crer que o caráter hipertextual desse gênero oferece mecanismos que podem suprir a necessidade de expressividade na comunicação virtual em relação à face a face (cf. ARAÚJO e BIASI-RODRIGUES, 2005). Isso significa que, se os sujeitos envolvidos na EaD tiverem conhecimento sobre as potencialidades lingüísticas e hipertextuais dos gêneros digitais que usam, a interação tutor-aluno e aluno-aluno, possivelmente, tende a ocorrer de forma mais natural e positiva, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem em ambiente virtual.

Em sua pesquisa a respeito da interação em EaD, Cunha (2005, p. 5) põe nas mãos do professor a responsabilidade pelo sucesso da funcionalidade dos gêneros digitais e pelo estímulo dos alunos a participarem dos *chats* e dos *e-fóruns*. A autora menciona a responsabilidade do tutor “não só na preparação de material para cursos dessa modalidade, mas também na maneira de interagir com seus alunos por meio de *e-fóruns* e *chats*”. Isso porque um material bem elaborado e específico para a modalidade a distância virtual pode sanar problemas que os alunos enfrentam devido ao distanciamento físico de seus pares, bem como pode servir de apoio para a construção do conhecimento por parte daqueles. Ela ainda chama a atenção para a atitude de autonomia que deve ser característica do aluno virtual, em detrimento da imagem do aluno passivo, tão comum nas salas de aulas presenciais, e complementa afirmando que

no caso de cursos que se realizam via Internet, são muitos os cuidados a serem tomados, pois a rede internacional de computadores tem suas peculiaridades e estas devem ser observadas (...) Cabe ao professor, então, facilitar esse processo, elaborando metodologias, e, conseqüentemente, materiais, que permitam ao seu aluno a apreensão daquilo que ele (o professor) tem por objetivo, aproveitando ao máximo os recursos oferecidos pela rede (CUNHA, 2005, p. 6).

Dentre esses recursos mencionados por Cunha (2005, p.7), destacamos os hipertextuais, pois acreditamos que através deles a mediação e a interação desenvolvidas pelos sujeitos do processo podem acontecer de forma mais dinâmica, fazendo com que o tutor atinja os objetivos nas aulas e que o aluno participe mais e assuma sua autonomia na aprendizagem virtual. E, assim, concordamos com a conclusão a qual chegou a autora ao afirmar que “a possibilidade de interação é, sem

dúvida, a grande vantagem da modalidade *on line*, pois a Internet veio para preencher o que vinha sendo, historicamente, apontado como limitação do modelo de EaD e para permitir que os alunos se sintam acompanhados, assistidos”.

Schuelter (2005, p. 2) também se posicionou quanto à mediação pedagógica e ao papel do tutor na EaD. Acerca disso, o autor pondera que

a existência de momentos de interação mediante o recurso do chat não garante a efetiva participação de todos. Em cursos de que participamos, percebemos que boa parcela dos participantes fica conectada sem, contudo, participar dos debates. Ficam ‘na moita’ como dizem, apenas acompanhando o que acontece, sem se manifestar.

Porém, não acreditamos que isso ocorra de forma generalizada nos ambientes virtuais de aprendizagem, mas somente quando o tutor faz uso das ferramentas oferecidas sem, contudo, planejar sua aula e sem escolher os recursos presentes no gênero digital a ser usado. Por outro lado, Schuelter (2005, p. 3) trata em seu artigo sobre um tema importante para o bom uso dos gêneros digitais, ao afirmar que

outro aspecto a ser considerado na avaliação da eficácia da aprendizagem no ambiente virtual diz respeito ao preparo dos usuários para a utilização do aparato tecnológico envolvido nesta modalidade. Por certo haverá diferenças de aproveitamento nos recursos disponibilizados na Internet quando manejados por usuários afeitos a lidar com o computador, acostumados a navegar na Internet, e aqueles cujo contato com a tecnologia é ainda incipiente.

Em outras palavras, o autor discute a relevância do letramento na *web* para o sucesso dos participantes de EaD e, quanto a isso, concordamos com ele. Realmente, quanto mais letramento digital, é possível uma maior participação e aproveitamento da aula por parte dos alunos. Assim como, quanto maior for o letramento digital do tutor, mais condições ele poderá ter para orientar os estudantes a utilizarem os mecanismos hipertextuais durante discussões em *chats* ou em *e-fóruns*.

Na mesma perspectiva de Motta-Roth (2001) e Yuan (2003), a respeito do *chat* educacional, Araújo (2005a) discute sobre o discurso pedagógico (DP) construído colaborativamente em *chats* educacionais. O pesquisador realizou seu estudo analisando um *corpus* extraído de um projeto denominado “*O uso pedagógico do chat*”<sup>35</sup>, cujos

---

<sup>35</sup> <http://www.itnet.org/schoollinks/chatpilot>

participantes eram alunos do 2º ano do ensino médio de duas escolas estaduais de Minas Gerais. De acordo com Araújo (2005a, p.102),

se o modo pelo qual se relacionam professores e alunos com e na sala virtual convencional, suscitando as imagens de um que sabe e de outro que não sabe, marca o DP [discurso pedagógico] com uma assimetria autoritária, o mesmo parece não ocorrer na Internet. Basta que se verifiquem as condições de produção a que se submetem esses mesmos sujeitos em uma aula digital, em formato de *chat* para a constatação de que a relação destes com o meio digital influenciam na relação professor-aluno.

Partindo do que afirma Orlandi (1996) a respeito do DP e da análise feita de diversas sessões de *chat* educacional, Araújo (2005a, p. 107) conclui que “o DP na Internet apresenta características distintas daquelas previstas pelo que Orlandi designa de discurso autoritário”. Assim como Motta-Roth (2001), o autor mostra que os alunos em um *chat* educacional passam a ter mais oportunidade para opinar, para expor suas idéias, para fazer questionamentos, ou seja, para interagir com mais liberdade com os demais atores do processo. Araújo (2005a, p. 107) atribui essa conclusão à “natureza conversacional do *chat* [que] é sincrônica, de maneira que os participantes têm direito à fala igualmente”.

Seu estudo mostra ainda que, embora alguns professores tentem recuperar a característica de discurso autoritário, o discurso pedagógico construído a partir do *chat* educacional tende para outra formatação. Isso se deve a certas características desse gênero, como a ausência físico-espacial dos participantes, a sincronia nas conversas e a desterritorialização da aula. Assim, a participação entre os sujeitos envolvidos no curso é tamanha que, segundo os resultados da pesquisa de Araújo (2005a, p. 106), o *chat* educacional propicia “a construção colaborativa do conhecimento”.

Essa comunicação mais natural pode romper com certas formalidades comuns na relação professor-aluno em sala de aula convencional, assim como pode oferecer maior liberdade, maior segurança e maior oportunidade para aqueles alunos mais tímidos que não se sentem à vontade para participar de discussões na comunicação face a face, mas que se sentem mais seguros por estarem “protegidos” pela tela do computador. E isso abrirá portas para a participação de um número maior de pessoas nas discussões, em que o tutor atuará como mediador/facilitador, orientando os estudantes nas reflexões para suas pesquisas na construção do conhecimento, oportunizando o discurso polêmico.

Arantes (2006, p. 8), em seu artigo sobre a escrita no ciberespaço, vê

o hipertexto eletrônico como uma remediação dos hipertextos tradicionais, já que, diante da tecnologia eletrônica que possibilita a sua realização, referimo-nos a ele como a virtualização do texto e da leitura, que apresenta características particulares, como a possibilidade de interferências *on-line*, a velocidade e a facilidade pela busca de informações e o acesso a recursos verbais e visuais.

São todas essas características colocadas no final da citação da autora que reforça nossa tese de que os recursos hipertextuais são de fundamental importância no processo de mediação pedagógica, bem como na interação entre os sujeitos em um curso pela Internet. A autora também lembra que o produtor deve ter critérios textuais ao criar o hipertexto, e, refletindo sobre isso, lembramo-nos de um critério citado por Xavier (2007) quando afirma que a deslinearidade do hipertexto deve ser pensada em seu processo de produção. Isso se deve ao fato de que, segundo ele, a não-linearidade na leitura é própria do leitor e não do modo de enunciação em que o texto está disposto<sup>36</sup>. E essa característica do hipertexto é importante em nossos estudos, pois quando bem estruturado e bem produzido facilitará bastante o processo de mediação pelo tutor, que poderá fazer uso dos recursos de som, de imagem e de texto nele dispostos durante a interação com os alunos.

Ainda tratando sobre mediação pedagógica no gênero *chat* educacional, Leal (2007) desenvolveu uma pesquisa com base em nove sessões com alunos do curso de Computação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Para essa pesquisadora, “mediar é uma relação entre sujeitos que buscam no diálogo uma forma facilitadora e motivadora de aprendizagem” (p. 50). Diferentemente de Abreu (2002), Leal (2007, p. 60) constatou que “o bate-papo traz contribuições para o professor e para os alunos quando seu uso é planejado” e que a participação dos estudantes tende a aumentar. Contudo, diferentemente do que propomos, o foco da pesquisa de Leal não foi a hipertextualidade do *chat* como potencializador da interação e da mediação. A autora aponta, como uma das causas para essa maior participação dos alunos, o fato de não haver necessidade de ele ter

---

<sup>36</sup> Há estudos outros, porém, que creditam à não-linearidade a definição de hipertexto. (cf. COSCARELLI e RIBEIRO, 2005). Essas autoras defendem que o hipertexto já existia no suporte impresso e sua origem não pode ser creditada ao suporte digital. Respeitamos o posicionamento das pesquisadoras e até somos concordes quanto a sua idéia, mas, precisamos esclarecer que, em nossa pesquisa, utilizamos a noção de hipertexto digital porque tratamos, nesta Dissertação, da mediação em gêneros praticados em ambientes virtuais de aprendizagem.

permissão, graças à natureza síncrona de tal gênero, para expor suas idéias ou de esperar que os demais colegas façam suas contribuições para que depois ele próprio também possa vir a participar do debate. Assim, o aluno participa mais efetivamente que nas salas de aulas presenciais.

Segundo a nossa opinião, ao usar o *chat* educacional, o professor deve deixar os alunos interagirem entre si o máximo que puderem e quiserem. A mediação acontecerá quando houver necessidade ou quando o mediador é solicitado. Ou seja, a interação deve ser maior do que com o próprio professor (LEAL, 2007, p. 51).

Sabemos quão importante é a participação dos alunos no *chat*, porém, é um tanto quanto perigoso o tutor deixar as discussões totalmente nas mãos deles, principalmente dos iniciantes, que podem mudar completamente o foco e usar a sessão para fins diferentes do que o mediador planejou. Além disso, se o tutor passar a maior parte do tempo como observador, particularmente em turmas iniciantes, como ele poderá orientar os alunos quanto ao uso dos recursos hipertextuais para tornar a participação de cada um deles mais atrativa e mais prazerosa, facilitando, assim, a interação com os demais colegas? Inclusive, a própria interação do tutor com os alunos seria reduzida e, possivelmente, prejudicada.

Em relação a essa preocupação com o excesso de liberdade no *chat*, Leal (2007) chama a atenção para o fato de que em sua experiência com as sessões que serviram de *corpus* para seu estudo, o resultado foi positivo em relação à participação dos alunos e à forma de mediação. Mas, dependendo da turma e da forma de mediação, os resultados podem não ser tão satisfatórios assim. Até porque se não for bem conduzido, o *chat* pode virar um caos, com muitas pessoas “falando” (teclando) ao mesmo tempo, fugindo do tema proposto para a discussão e gerando as tão conhecidas conversas paralelas, também comuns nas salas de aulas presenciais.

Sobre a importância da mediação, Leal (2007, p. 50) nos lembra que “o mediador, através de materiais e ferramentas, questiona e incentiva o aluno a fazer novas descobertas”. Assim, é nesse momento que o tutor tem a oportunidade de incentivar os estudantes não só a discutirem sobre o tema proposto, como também a observarem a hipertextualidade da ferramenta que está utilizando para se comunicarem com os colegas.

A partir disso, o próprio tutor poderá se utilizar dos recursos hipertextuais do *chat* para se comunicar com os alunos, mostrando para eles que, além da linguagem escrita (digitada na tela do computador), os usuários desse gênero dispõem de outras semioses com as quais podem operar em favor da construção colaborativa do sentido. Isso pode sugerir que os alunos desenvolvam certa autonomia em suas participações virtuais, pois, estando conectados à Internet, eles terão uma gama enorme de *sites* que poderão visitar para se aprofundarem nos estudos. E, com isso, eles também poderão fazer contribuições durante as sessões, indicando novas leituras através de *links*, como já foi citado. Mas, para que essa participação aconteça de forma satisfatória, vale lembrar a seguinte afirmação de Leal (2007, p. 54):

a interatividade que acontece entre os sujeitos que utilizam o *chat* como uma ferramenta pedagógica precisa ser motivada por um formador, no caso, o professor/mediador que deve acompanhar todo o processo e estimular a efetiva participação de seus alunos.

Tal comentário é relevante, pois vai ao encontro das idéias de Vygotsky, teoria que nos serve de base quanto à mediação e que defende ser necessária a presença de um mediador na construção do conhecimento da criança, o que, para nós, estende-se a qualquer fase da vida do homem e em qualquer situação de aprendizagem, quer seja na escola ou não, quer seja em ambiente virtual de aprendizagem ou não.

Como para haver uma mediação produtiva em qualquer modalidade de ensino o professor necessita deter o conhecimento sobre as diversas ferramentas disponíveis para que ele desempenhe sua função, vale lembrar Araújo (2006, p. 171), que mostra o hipertexto como um elemento importante para a utilização do *chat* educacional. Senão vejamos o que esse autor afirma:

Em qualquer sala de *chat*, o sujeito deve saber utilizar alguns dispositivos digitais cujo funcionamento se assemelha àqueles que são próprios da navegação hipertextual. Esse uso exige do *chatter* a mesma necessidade de saber operar com o teclado e, sobretudo, com o *mouse* para manipular os *links* de uma *homepage*, por exemplo, a fim de adentrar o labirinto da atividade de hiperleitura. Assim, é possível afirmar que não haverá a presença da escrita no *chat* se esta não for uma mescla constante entre o uso intenso do teclado e os muitos cliques do *mouse*.

Concordamos com Araújo no que se refere a *saber utilizar* os recursos digitais durante a elaboração do conhecimento no *chat*, uma vez que acreditamos entrar em cena, nesse momento, o tutor no papel de mediador, que precisa atentar prioritariamente às discussões dos alunos sobre os conteúdos estudados, mas que pode

tentar lançar mão da hipertextualidade do gênero *chat* em prol da ampliação dessa interação.

Sobre o acompanhamento do uso dos recursos hipertextuais no *chat* pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, Araújo (2006, p. 175) diz que

uma das restrições, no caso dos *chats*, sem dúvida consiste em conseguir acompanhar o hipertexto produzido na sala, o qual, devido ao intenso fluxo conversacional que ponteia o *chat*, é acometido por um intenso movimento vertical, dependendo do número de participantes. Neste caso, as barras de rolagem farão com que toda a produção do hipertexto conversacional ganhe um frenético movimento vertical na tela digital, impondo aos participantes a necessidade de rapidez na digitação e fluência na atividade de leitura.

Concordamos com essa afirmação, tendo em vista o dinamismo do *chat* como gênero síncrono, e acreditamos que somente a prática de uso nas ferramentas e nos recursos hipertextuais oferecidos pelo *chat* aliados à proficiência na digitação e na leitura levarão os participantes da interação a atingirem um acompanhamento mais próximo do que é esperado.

Quanto à interação tutor-aluno e aluno-aluno em cursos virtuais, é válido salientar, ainda, a importância do uso dos *emoticons* como um complemento da linguagem verbal escrita (em nosso caso, digitada) para demonstrar afetividade na EaD. Fontes (2007) aborda esse tema afirmando que, independentemente do meio utilizado na comunicação humana, sempre é necessário haver uma maneira de expressar sentimentos e emoções entre os interlocutores. No caso dos *chats* educacionais (e não somente eles, pois os *e-fóruns* também partilham dessa necessidade), uma das maneiras mais antigas e mais simples de expressão de sentimento durante uma conversa é o uso dos *emoticons*, que foram criados desde 1982<sup>37</sup>. De lá para cá, tais engenhocas têm passado por muitas alterações, pois, de somente simples conjunto de caracteres de escrita, foram sofisticados pelos engenheiros de *softwares* que passaram a produzir imagens com cores e com movimento, como já exemplificamos anteriormente na **figura 1**. Esses elementos paralingüísticos fazem muito sucesso entre os internautas e isso pode explicar o seu uso nos vários gêneros internetianos. Fontes (2007, p. 65) explica que

---

<sup>37</sup> “A primeira mensagem surgiu em 19 de setembro de 1982 e foi proposta em um *Bulletin Board* por Scott Fahlman para distinguir assuntos sérios de piadas” (FONTES, 2007). A mensagem original em que Scott Fahlman propõe o uso dos *emoticons* pode ser encontrada no *site* <http://www.cs.cmu.edu/~sef/Orig-Smilely.htm> (acesso em 10 de setembro de 2008).

assim como no contexto da comunicação humana em geral, seja ela mediada pela fala, pela escrita ou pelo computador (escrita digital), a necessidade de incorporar elementos semióticos que veiculam emoções, sentimentos e percepções revela que só existe espaço eficiente de troca comunicativa entre seres humanos se houver lugar para a expressão do sentir.

Na interação em um ambiente virtual de ensino, usar os *emoticons* significa demonstrar, para seu interlocutor, as emoções e os sentimentos que ele não pode visualizar devido à distância física entre os dois, ou, em outras palavras, significa uma aproximação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, que estão fisicamente distantes, fortalecendo, assim, o vínculo afetivo entre eles. Como afirma Fontes (2007, p. 75),

o uso da ferramenta bate-papo e todas as implicações trazidas por seus recursos semióticos revela que os *emoticons* são parte integrante na construção de sentidos em ambientes digitais de aprendizagem, seja por parte do professor, seja por parte do aprendiz.

Portanto, detectamos a importância do uso de *emoticons* nos *chats* em ambientes virtuais de aprendizagem, pois acreditamos ser uma maneira de tornar a interação entre os sujeitos bem mais agradável, o que poderá influenciar de maneira positiva o processo de aquisição de conhecimento por parte do aluno, bem como a mediação realizada pelo tutor. Veremos, em seguida, que, além do gênero *chat*, também os *e-fóruns* podem ser importantes ferramentas utilizadas na EaD virtual, visto que contêm tantos recursos hipertextuais quanto os primeiros gêneros citados.

Tratando mais especificamente do fórum virtual, vale lembrar Paiva e Rodrigues-Júnior (2004, p. 3) que utilizaram esse gênero em sua pesquisa sobre *footing* na construção do conhecimento, com o intuito de localizar pistas nas participações dos usuários no *e-fórum* que explicassem como os *footings* acontecem no meio virtual. Nesse trabalho, os autores listaram algumas características do fórum, as quais Paiva e Rodrigues-Júnior (2007, p. 150) retomaram para análise, dentre elas:

(i) sua interação assíncrona, (ii) sua organização em threads, ou seqüências, ou turnos comunicativos, (iii) sua disposição de agrupar vários tópicos discursivos de uma só vez, (iv) sua linguagem mais cuidada, erudita, e (v) sua tendência um pouco rígida às possibilidades de mudanças de *footing* dos participantes da interação.

À luz do conceito de *footing*<sup>38</sup> de Goffman (2002), Paiva e Rodrigues-Júnior constataam a respeito dos *e-fórums* educacionais o que aquele já afirmara acerca de qualquer atividade de interação humana. Ou seja, os participantes mudam constantemente de *footing*, provocando uma alteração no estilo da fala, indo ao encontro do item (v) das características listadas na citação acima.

Diante das várias posturas (ou *footings*) assumidas pelo tutor em um curso pela Internet, concordamos com Marcuschi (2005a, p. 55) quando o mesmo diz que “a figura do professor é muito mais de um *instrutor* e ‘dirimidor’ de dúvidas, que incentiva os demais participantes a agirem com contribuições pessoais” em um *chat*. Isso porque, na interação através desse gênero digital — que deve conter um número reduzido de participantes, para evitar sobrecarga de informação, e cuja sessão deve girar em torno de trinta minutos a uma hora, para evitar o cansaço dos mesmos — os alunos naturalmente conversam entre si dirimindo as dúvidas uns dos outros, dentro de suas possibilidades, socializando conhecimentos, sem depender exclusivamente dos retornos e das explicações do tutor.

Nesta seção, tratamos sobre estudos a respeito do **hipertexto digital** e seu potencial pedagógico nos cursos *on-line*, bem como sobre os conceitos de **mediação**, segundo a visão sócio-interacionista de Vygotsky, e de **interação**, de acordo com Bakhtin, a fim de associá-los ao uso pedagógico dos gêneros *chat* e *e-fórums*. Ao longo das discussões, percebemos que muito ainda precisa ser investigado, principalmente no que se refere aos seus mecanismos hipertextuais, os quais consideramos essenciais para uma melhor interação e mediação em ambientes virtuais de aprendizagem para a modalidade a distância virtual, o que nos motivou a elegê-los como objetos de nossa pesquisa.

Entretanto, para tratarmos com mais propriedades sobre esse assunto, no próximo capítulo, investigaremos, com um olhar crítico, a origem do hipertexto e o histórico da EaD, a fim de identificarmos como essa modalidade de ensino vem se processando ao longo dos séculos, que tipos de recursos tecnológicos, em cada período da história, têm sido utilizados para contemplar a mediação e a interação entre os

---

<sup>38</sup> Alinhamento, postura ou projeção social do “eu” dos participantes envolvidos em uma interação preferencialmente conversacional (PAIVA e RODRIGUES-JÚNIOR, 2007, p. 145)

sujeitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, e qual a possibilidade de os recursos hipertextuais fazerem parte desse universo pedagógico de maneira funcional.

## CAPÍTULO 2

---

### HIPERTEXTO E EAD: DAS ORIGENS AOS DIAS ATUAIS

*A comunicação interativa é, portanto, o que enfatizo como desafio para a educação centrada no paradigma da transmissão. Trata-se de um desafio que na verdade se desdobra em três. Ao mesmo tempo o professor precisa se dar conta do hipertexto como mudança paradigmática comunicacional que define a tendência contemporânea da esfera tecnológica; precisa fazê-lo potenciar sua ação pedagógica sem perder sua autoria diante dele; e finalmente precisa perceber ainda que “não se trata de invalidar o paradigma clássico”.*  
(SILVA, 2006, p. 69)

**E**m virtude de os objetivos de nossa pesquisa abrangerem a mediação em gêneros digitais usados na modalidade de ensino a distância, e pelo fato de considerarmos os recursos hipertextuais importantes para a interação no suporte digital, neste capítulo, primeiramente, abordaremos o conceito de hipertexto e apresentaremos pontos de vistas divergentes entre pesquisadores que estudam essa categoria. É importante ressaltar que toda a discussão teórica sobre o assunto, realizada neste capítulo, faz-se necessária para se chegar à manifestação dos recursos hipertextuais, pois, em vários contextos, tutores e alunos são sujeitos de uma enunciação digital através de tais recursos, nas sessões de *chats* e de *e-fóruns* analisados. Em seguida, deter-nos-emos ao histórico da EaD, apresentando as diversas tecnologias e os suportes por ela utilizados ao longo da história, particularmente na atualidade, com o uso do suporte digital.

#### 2.1. HIPERTEXTO

Surgido na década de 1960, nos Estados Unidos, com um pesquisador chamado Theodor Holm Nelson<sup>39</sup>, o termo *hipertexto* foi definido inicialmente como

---

<sup>39</sup> Para maiores informações acerca da origem do hipertexto, ver Nelson (1992).

“um conceito unificado de idéias e de dados interconectados, de modo que esses podiam ser editados em computador” (KOMESU, 2005, p. 89), evidenciando um sistema de organização de dados e um modo de pensar. Com o significativo crescimento do número de usuários conectados à Internet, bem como as possibilidades de uso pedagógico das ferramentas existentes na grande rede mundial de computadores, as discussões sobre o conceito de hipertexto e seu uso didático são cada vez mais freqüentes no meio acadêmico, particularmente na lingüística aplicada. Porém, alguns autores divergem entre si em relação ao que o hipertexto traz de novo para os estudos lingüísticos, o que levou os interessados no assunto a dividirem-se em dois grupos: um defende o hipertexto como uma nova realidade lingüístico-textual que exige do leitor novos letramentos; já o segundo afirma não existir no hipertexto qualquer novidade em relação aos outros textos escritos.

Dentre os estudiosos da lingüística que pertencem ao primeiro grupo destacamos Xavier (2002; 2005b; 2007), Komesu (2005) e Araújo (2005b; 2006), que vêm desenvolvendo pesquisas sobre o hipertexto com um modo de enunciação digital.

Em sua tese de doutorado, Xavier (2002, p. 97) defende

o hipertexto multimidiático como a tecnologia enunciativa que viabiliza a emergência de uma nova forma de acessar, produzir e interpretar informações de maneira multi-sensorial que se constitui no modo de enunciação digital (organizado em códigos binários), que já convive há algum tempo com os vários outros modos de enunciação existentes.

Na pesquisa, o autor menciona o fato de o modo de enunciação digital integrar mídias verbais, auditivas e visuais que possibilitam um maior envolvimento do leitor com o hipertexto, que pode clicar sobre os hiperlinks fazendo escolhas na ordem de leitura dos textos.

Xavier (2005b, p. 171) defende ser o hipertexto um modo de enunciação digital, definindo-o como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Segundo o lingüista, com o hipertexto surge uma nova tecnologia de linguagem em que não só a palavra, mas também sons, gráficos e diagramas estão unidos e participam para a apreensão do sentido. Em artigo mais recente, o autor ratifica a tese de que o hipertexto é uma “tecnologia enunciativa em que

não apenas a linguagem verbal produz sentido, mas as linguagens visual e sonora também contribuem para tal.” (XAVIER, 2007, p. 202). Dessa maneira, somente sabendo lidar com os recursos das linguagens verbal e não-verbal disponíveis na superfície da tela digital, o hiperleitor poderá atingir os objetivos no processo de comunicação ao conseguir extrair significação a partir delas.

Reforçando a noção de hipertexto como um modo de enunciação digital, Araújo e Biasi-Rodrigues (2005) concordam com o conceito usado por Xavier (2002) que vai além dos **nós** textuais dos *links*, levando em consideração o seu caráter intersemiótico. Segundo Araújo e Biasi-Rodrigues (2005, p. 52), essa noção de hipertextualidade é interessante à sua pesquisa “na medida em que o hipertexto passa a ser visto como um mecanismo próprio para enunciação já que permite o surgimento de outros gêneros”. Em um outro trabalho, Araújo (2006) defende que o *chat* é um novo gênero originado da transmutação do diálogo cotidiano e das aulas para a esfera digital, cuja distância físico-espacial dos interlocutores leva-os a utilizarem recursos extralingüísticos para demonstrarem suas expressões, ou seja, eles se utilizam dos recursos hipertextuais para caracterizar uma interação presencial no meio digital. A idéia de hipertexto combinando texto–imagem–som, defendida pelo lingüista, também nos interessa uma vez que trataremos dos gêneros *chat* e *e-fórum* que, sendo manifestações concretas da enunciação digital, apresentam características hipertextuais.

Nesta mesma linha de raciocínio, Komesu (2005, p. 98) mostra que “o hipertexto não é um suporte material ou um único texto, mas uma prática multimodal que envolve os processos de escrita e de leitura atualizados na tela do computador” (p. 98). Partindo dessa definição e acreditando que a multissemiose que lhe é inerente difere daquela do texto impresso defendida por Koch (2002), tendo em vista que somente o primeiro tipo pode se utilizar de sons através de recursos de multimídia, Komesu (2005) se opõe ao conceito de hipertexto defendido pelos autores do segundo grupo.

Ao segundo grupo que discute o conceito de hipertexto pertencem Marcuschi (1999), Koch (2002), Possenti (2002), Coscarelli (2003; 2005) e Ribeiro (2005) que afirmam não haver grandes novidades no hipertexto digital, pois ele já existe em textos impressos, como notas de rodapés, citações, fotos, referências entre outros

recursos utilizados pelos autores para dar ao leitor uma informação a mais sobre algum assunto em particular no decorrer da leitura de um dado texto.

Segundo Koch (2002, p. 63), o hipertexto é um suporte lingüístico-semiótico bastante utilizado na interação virtual, em que se tem um rápido acesso às informações, além de ser também uma estruturação textual que transforma o leitor em co-autor do texto lido. Isso se dá pelo fato de que cada leitor escolhe o “caminho” a ser percorrido em sua leitura. Ele escolhe se necessita ou não acessar os hipertextos e, caso a resposta seja positiva, pode decidir a ordem do acesso de acordo com sua necessidade para a interpretação e para a compreensão do texto em análise. Por isso, para a autora, “todo texto é um hipertexto” (p. 61), concordando, assim, com o que já havia sido defendido por Marcuschi (1999) e Possenti (2002) quando ambos afirmaram que a real novidade no hipertexto digital seria apenas a tecnologia utilizada, a sua disseminação no ciberespaço.

Marcuschi (1999, p. 21) afirma que o hipertexto é um *tipo de escritura* com várias possibilidades de construção, conseqüentemente influenciando na estruturação do sentido, e não apenas um gênero textual ou um suporte. Em estudos mais recentes, Marcuschi (2005a, p. 26) ratifica essa afirmação dizendo que “o hipertexto não pode ser tratado como um gênero e sim como um *modo de produção textual* que pode se estender a todos os gêneros, dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas” [itálico meu], propriedades essas que julgamos serem os mecanismos hipertextuais planejados desde o momento da criação do hipertexto por seu autor, até a sua utilização pelos usuários.

Segundo Araújo (2006, p. 89), porém, autores como Marcuschi (1999) e outros que comungam com suas idéias parecem “privilegiar a não-linearidade como marca central e definidora da hipertextualidade”, quando, para caracterizar o hipertexto, devemos dispor de um leque bem maior de categorias a serem observadas.

Possenti (2002, p.214) chega a fazer uma espécie de crítica ao hipertexto ao afirmar que “a novidade seria que a tecnologia do hipertexto permite que qualquer um publique suas idéias” sem a avaliação de um sistema editorial. Segundo ele, não pode haver deslumbramentos sobre o hipertexto, pois, “por enquanto, parece que o que é efetivamente novo é apenas o suporte” (p. 221). Para ratificar tal afirmação, ele se

utiliza de alguns exemplos como o “Dicionário de Filologia e Gramática”, de Joaquim Matoso Câmara<sup>40</sup>, em que encontramos, nos verbetes, referência a outros verbetes (destacados em itálico) que aparecem em outras páginas, restando ao leitor decidir se vai ou não virá-las para localizar o significado da palavra nova. E isso caracterizaria, segundo o autor, um exemplo de hipertexto impresso no dicionário.

Portanto, segundo Possenti (2002), o hipertexto não é novidade do mundo digital, pois já existia em outros meios/suportes. Entretanto, discordamos desse ponto de vista, uma vez que, antes do surgimento da tecnologia digital e, particularmente, da Internet, não se falava em hipertexto. Acreditamos que a idéia de hipertextualidade já vinha se desenvolvendo no texto impresso, mas se concretizou de fato no suporte digital em virtude da **ubiquidade** (refere-se àquilo que está ao mesmo tempo em toda parte), uma das características fundamentais do hipertexto e não encontrada no material impresso.

Adepta dessas idéias, Ribeiro (2005, p. 125) afirma que “não é preciso dar ao leitor um computador com acesso à Internet para oferecer a ele o hipertexto”. Isso porque a autora acredita que, mesmo em textos antigos como a Bíblia, existem formas primitivas de hipertexto, particularmente no momento em que se procura por capítulos e por versículos nas leituras de fé. Assim, segundo ela, o hipertexto que se tornou “sinônimo de texto não-linear” (p. 125) nas novas tecnologias não é algo próprio da Internet, mas acontece também no meio impresso. Tal afirmação ratifica o pensamento de Koch sobre todo texto ser um hipertexto.

Outra pesquisadora que também comunga com a idéia de Koch é Coscarelli (2003; 2005), que se utiliza do conceito de hipertexto digital segundo Lévy (1993, p. 33) como um conjunto de **nós** (palavras, imagens, gráficos, seqüências sonoras, entre outros) ligados por meio de *links*. A autora afirma que,

com o advento da informática, o conceito de texto parece continuar o mesmo, uma vez que pode tomar infinitas formas para continuar sempre sendo um mecanismo de interação. O que muda são as formas de manifestação, ou seja, novos gêneros textuais são criados em função de uma nova interface, novas formas de expressão são utilizadas, antigas são retomadas, mas o texto continua sendo instância enunciativa, contrato entre autor e leitor. (COSCARELLI, 2003, p. 68)

---

<sup>40</sup> CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de filologia e gramática**. São Paulo: Iozon, 1968.

E acrescenta, ainda, que há muitos elementos no texto de um jornal (e de muitos outros gêneros, senão todos) que fazem dele um tipo de hipertexto (COSCARRELLI, 2005, p. 111), e, ao discutir se há algo de novo nessa noção, essa pesquisadora afirma serem exemplos de hipertexto os índices e as notas de rodapé, seguindo, assim, uma linha de raciocínio semelhante à de Koch (2002). Diante disso, ela ratifica a idéia de que não há tantas diferenças entre texto e hipertexto, não fazendo, assim, distinção entre a leitura de um texto *off line* e de um *on line*. Dessa forma, para Coscarelli, independente da realização linear ou não, toda leitura é hipertextual (cf. GUALBERTO, 2008, p. 59).

Conforme já explicamos na seção anterior, respeitamos o ponto de vista da lingüista em relação à noção de hipertexto, sobretudo pela sua produtividade conforme demonstrado em estudos por ela orientados (cf. RIBEIRO, 2008; GUALBERTO, 2008). Não obstante isso, em função da especificidade de nosso objeto de estudo, qual seja a mediação pedagógica em gêneros digitais, optamos por considerar o hipertexto como um modo de enunciação digital (cf. XAVIER, 2002, 2005b, 2007). Em outras palavras, trabalharemos com o hipertexto digital e não com o impresso.

É importante ressaltar, ainda, que Coscarelli (2005, p. 112) acredita ser a hipertextualidade própria não só da “forma de apresentação física de um texto, mas também de como ele é processado pelo leitor (*por quem* ele é lido, *como* e *com que* propósito)”. Devido a isso, ela acredita que a liberdade de leitura e de escolha dos *links* oferecida pelo hipertexto cria um leitor mais capacitado (COSCARRELLI, 2003, p. 81), fato este com o qual também concordamos, em virtude dos vários letramentos necessários para a leitura no hipertexto.

Diante do exposto, Ribeiro (2005) e Coscarelli (2005) parecem concordar que o leitor é quem define o caminho a ser seguido na leitura do texto, de acordo com seus objetivos e com seus interesses. Entretanto, Coscarelli chama a atenção para o fato de que “a liberdade do leitor no hipertexto, por sua vez, não é tão infinita quanto parece” (p. 112), isso porque os *links* criados pelo produtor do hipertexto podem limitar a hiperleitura apenas aos caminhos que esse autor desejar que o leitor siga. E, se o hiperleitor desejar se aprofundar nas informações pesquisadas, ele precisa acessar outro *site* que aborde o assunto de seu interesse.

Ainda sobre a leitura dentro do hipertexto, segundo Gualberto (2008, p. 51),

a rede não tem um núcleo central, mas centros que são tomados como provisórios. A partir de qualquer *hiperlink* é possível migrar para outros textos, por meio de conexões plurais. Cada hiperleitor, ao estabelecer seu percurso, configura uma linearidade específica, provisória, de acordo com os seus interesses. Isso significa que o usuário diante do hipertexto, pode, de acordo com seu interesse, construir um trajeto de leitura e transformar qualquer espaço em um centro provisório.

Quanto a isso, acreditamos que o autor de um bom hipertexto deve ter preocupação com o caráter deslinear da leitura do mesmo desde sua produção e, assim, deixar *links* dentro da página que está criando para que o leitor possa ter um leque maior de possibilidades e caminhos a seguir, não se prendendo a um número limitado de informações. Basta que, para isso, ele coloque *links* para *sites* ricos no assunto explorado e também com várias possibilidades hipertextuais, para que o hiperleitor possa navegar partindo de seu *site* para outros na grande rede mundial. Deve-se lembrar, porém, que, para isso, o produtor do hipertexto precisa dedicar-se bastante aos estudos de *sites* relacionados ao que está preparando, para torná-lo funcional e prático.

Longe de desmerecermos os investimentos acadêmicos dos autores do segundo grupo, bem como os de estudiosos da lingüística que comunguem com Marcuschi (1999) sobre a não linearidade ser o eixo definidor do hipertexto, é necessário salientar que existem outros traços importantes no hipertexto digital. Desse modo, acreditamos que a não-linearidade por si só é insuficiente para caracterizá-lo. Até porque a deslinearidade durante a leitura de um texto é própria do leitor em qualquer suporte, quer seja impresso ou digital, e não do produtor do hipertexto, então, a não-linearidade não poderia ser eixo definidor do hipertexto digital. Na realidade, há um conjunto de critérios a ser observado em tal definição, senão vejamos: intertextualidade, não-linearidade, volatilidade, fragmentaridade, espacialidade topográfica e multissemiótica (KOMESU, 2005), imaterialidade (XAVIER, 2002), acessibilidade ilimitada, interatividade e iteratividade (MARCUSCHI, 1999). Provavelmente, devido aos resultados de estudos posteriores à sua definição de não-linearidade como característica marcante do hipertexto, Marcuschi, segundo Araújo (2005b, p. 96), “não reduz a hipertextualidade a não-linearidade e elege o *link* e os **nós** textuais como eixos definidores do hipertexto”.

Também é importante lembrar que, de acordo com Xavier (2007, p. 208), “o raciocínio deslinear é próprio do sujeito-leitor e não do modo enunciativo em que o sujeito-autor escolhe para expressar-se”. Assim, para esse autor, o diferencial do hipertexto enquanto tecnologia enunciativa seria o fato de a deslinearidade ser assumida em sua produção (com a criação de *links* através dos quais o hiperleitor possa decidir os caminhos a seguir durante a navegação) e não apenas em sua recepção pelo hiperleitor.

Por outro lado, há características intrínsecas ao hipertexto que aproximam os pontos de vistas desses autores, como o fato de ele se valer de recursos imagéticos e sonoros na criação dos **nós** ou dos *hiperlinks* que levarão os usuários do sistema de computação a outras páginas relacionadas àquela de onde o hipertexto foi acionado através de um clique do mouse. Dessa forma, *links* dos mais diversos tipos podem ser disponibilizados nele para que o próprio hiperleitor possa decidir que caminho deve seguir em sua leitura durante os estudos, no caso do aluno na EaD virtual, sem, contudo, fugir da proposta de pesquisa do grupo, de acordo com os objetivos do curso e do mediador. Fazendo uso de um gênero digital em que o hipertexto seja mais atrativo, mais lúdico e mais fácil de manusear, acreditamos que os alunos possam se sentir mais incentivados à pesquisa e à posterior troca de informações com os colegas e com o tutor em uma interação, desenvolvendo sua autonomia na construção do conhecimento. Porém, sem esquecer da mediação do professor, que poderá também se utilizar dos recursos hipertextuais em sua interação com os estudantes.

Para ilustrar a afirmação do parágrafo anterior, podemos observar a definição de hipertexto defendida por Koch (2002, p. 63) como um “suporte lingüístico-semiótico”, o que também é assegurado pelas palavras de Lévy (1993, p. 33), para quem o “hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões”. O que este autor chama de **nó** corresponde a uma porção textual que se esconde atrás de *links* os quais podem ser representados por palavras ou por expressões, por gráficos, por imagens ou por um outro tipo de objeto que ligue uma determinada porção textual ao texto principal.

E, como cada um desses elementos pode ser um hipertexto, contendo outros **nós**, navegar através deles pode se tornar uma atividade complexa, necessitando de um letramento adequado às práticas de leitura e de escrita em ambiente internetiano. Trata-se do letramento digital, necessário para que o hiperleitor não se perca em meio a tantos nós e *links*. Esse grau de complexidade que a leitura através de hipertextos exige de seus

usuários nos remete à Marcuschi (2005b) quando afirma que “para a visão tradicional, o hipertexto seria uma espécie de ‘ameaça’ à idéia de estrutura textual estável. Isso porque ele não tem uma realidade física palpável e só se mostra virtualmente ou em um formato de programa ‘invisível’ ou no seu conjunto” (p. 191).

Mas é necessário lembrar que o surgimento de tal ameaça depende do grau de letramento digital do usuário. Dessa forma, se o aluno souber navegar no AVA, localizar as informações desejadas, alternar de uma janela a outra e entre os *hiperlinks*, dificilmente terá problemas em relação à leitura e à compreensão do texto eletrônico que estuda. Um usuário iniciante no ciberespaço, sem ter ainda um letramento digital adequado poderá, em algum momento, sentir dificuldades para se locomover entre os *links* e as páginas que serão disponibilizadas em sua hiperleitura, podendo, inclusive, sentir-se perdido em sua leitura pelos hipertextos.

Acreditamos que um hiperleitor proficiente não seja ameaçado no ciberespaço, uma vez que sua prática de navegação pela Internet será essencial para que possa lidar com os vários *links* que estão disponíveis nos gêneros digitais pelos quais ele navega. Portanto, o letramento digital deve ser característica essencial e talvez possamos chamar até de pré-requisito, tanto para o professor que deseje atuar como tutor em cursos pela EaD virtual, quanto para o aluno que tenha interesse em curso através dessa modalidade. Caso contrário, tanto a mediação quanto a interação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem na Internet estarão comprometidas.

É importante lembrar, também, que o desenvolvimento tecnológico aumenta consideravelmente e, conforme Sorj (2003, p. 61), “aquilo que parece o ponto de chegada rapidamente fica obsoleto”. Então, o letramento digital nunca é atingido totalmente por um indivíduo, pois tal letramento é construído dia a dia, em virtude dos vários recursos tecnológicos que surgem frequentemente. Isso comprova que o estudante da era digital, principalmente aquele que opta pela modalidade a distância virtual, necessita atualizar-se constantemente, para não ficar aquém do esperado ao utilizar o AVA para interagir com os demais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O caráter intersemiótico que caracteriza o hipertexto e os gêneros digitais responsáveis pela materialização da enunciação na Internet pode ser peça-chave para

uma melhor compreensão acerca da mediação pedagógica e da interação em ambientes virtuais educacionais. Isso porque, através das diversas semioses próprias do meio digital, acreditamos ser possível identificar se a comunicação acontece de forma satisfatória ou não para o aprendizado do aluno. O uso de *emoticons* indicando alegria, tristeza ou dúvida, por exemplo, pode demonstrar o que o aluno e o tutor pensam e sentem acerca dos momentos de interação com os demais atores do processo de ensino-aprendizagem. Assim como o envio de *links* (acionados através de texto ou de imagem), por exemplo, será importante para definir se o aluno utilizou o meio digital para realizar pesquisas outras, dentro do tema discutido, comprovando a autonomia necessária aos estudos na EaD virtual.

Portanto, estudar o caráter intersemiótico do hipertexto pode vir a colaborar, inclusive, para a efetiva aceitação e disseminação dessa modalidade de ensino pela sociedade, pois, como afirma Crystal (2002, p.176),

os estudantes que se mostram tímidos em uma aula na vida real ou que não têm oportunidade de participar dela (talvez devido às dimensões da sala de aula ou à presença de companheiros excessivamente falantes), agora têm a oportunidade de ser fazerem ouvir.<sup>41</sup>

Portanto, tomando como base a afirmação de Crystal (2002), fazer uso do caráter intersemiótico do hipertexto pode ser uma forma de incentivar os alunos mais tímidos a se fazerem presentes em aulas utilizando os gêneros *chat* e *e-fóruns*. Dessa forma, eles têm a oportunidade de se tornarem mais participativos, mais comunicativos e mais aptos a darem contribuições durante os estudos através da educação a distância pela Internet, que vem se popularizando em virtude das facilidades oferecidas pelas instituições de ensino para aquelas pessoas que nem sempre têm disponibilidade de tempo para freqüentarem um curso regular e presencial.

## 2.2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Antes de tratarmos sobre o histórico da EaD, faz-se necessário distinguir *ensino a distância* de *educação a distância*, pois tais expressões, comumente usadas como sinônimas, apresentam diferenças significativas para nossos estudos. O primeiro

---

<sup>41</sup> Tradução nossa do original “Los estudiantes que se muestran tímidos en una clase de la vida real o que no tienen oportunidad de participar en ella (tal vez debido a las dimensiones de la sala o a la presencia de compañeros excesivamente locuaces), ahora tienen la oportunidad de hacerse oír” (CRYSTAL, 2002, p. 176).

refere-se às atividades desenvolvidas por tutores de instituições educacionais, com ênfase no ensino, a fim de que os alunos adquiram determinado conhecimento. Já a segunda está relacionada ao “exercício educativo”, envolvendo estudantes, professores e ambiente, ou seja, todos os elementos do processo ensino-aprendizagem (cf. IMMIG, 2002, p. 13). Apoiadas em Moran (2004), compartilham dessa mesma opinião Paulo e Tijiboy (2005), que fazem uso da expressão **educação a distância** em seu artigo pela seguinte razão: é um termo mais abrangente que **ensino a distância**, o qual enfatiza o papel do professor, “como alguém que ensina à distância” (p. 5), o que parece deixar o aluno e o meio em segundo plano.

Diante do exposto, em concordância com Immig (2002) e com Paulo e Tijiboy (2005), também utilizaremos a expressão **educação a distância** ao tratarmos das relações envolvendo os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, bem como do ambiente e dos recursos tecnológicos utilizados para a interação entre eles. Mesmo porque, em nossa pesquisa, valorizamos também a participação do aluno como sujeito ativo, pesquisador e autônomo na construção do conhecimento, e não apenas o papel do professor como mediador.

### **2.2.1. EaD no Mundo**

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)<sup>42</sup>, a EaD é a modalidade em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas sem que professor e aluno estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora. Tal definição dialoga com as idéias defendidas por Moran (2000, p. 1), quando ele afirma que a educação a distância

é [o] ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Ela pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece, fundamentalmente, com professores e com alunos separados fisicamente no espaço e no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. Tal modalidade de ensino, de acordo com Alves (2001), surgiu no século XV com a

---

<sup>42</sup> <<http://www2.abed.org.br>>

invenção da imprensa por Guttenberg, período em que os livros passaram a ser reproduzidos em maior número, o que facilitou o acesso à informação àqueles que não precisavam necessariamente ir às aulas para ler livros, antes manuseados somente pelos professores que usavam as obras manuscritas.

É importante lembrar que essa modalidade de ensino é praticada efetivamente (e, quiçá, possamos dizer, reconhecida pelas instituições educacionais) desde o século XIX, quando a comunicação entre tutores e alunos acontecia por meio de cartas, através das quais seguiam os conteúdos estudados e as questões propostas sobre eles. A EaD passou a ser bastante praticada por pessoas que não tinham tempo suficiente para cursar o ensino regular diariamente em horários fixos, por motivos vários, como a incompatibilidade com o expediente de trabalho ou a longa distância que precisaria percorrer até um local onde pudesse estudar em salas de aulas na modalidade presencial.

Devido a isso, como lembra Almeida (2003, p. 1), foi imputada “à EaD a reputação de educação de baixo custo e de segunda classe”. Esse “preconceito”, por assim dizer, perdura até hoje, porém, vem sendo superado com o avanço das tecnologias que, após ter inserido na EaD o uso da TV, do rádio, da videoconferência, entre outras tecnologias e suportes, atualmente utiliza o ciberespaço para atender às necessidades do aluno da EaD, dando origem à modalidade a distância virtual.

Em outros termos, a comunicação entre tutor e aluno na educação a distância, a princípio marcada pelo uso de material impresso enviado por meio de correspondência, passou, em um segundo momento, também pelos suportes televisivos e radiofônicos e, mais recentemente, tem feito uso dos recursos oferecidos com o advento da Internet. Tudo isso a fim de reduzir a distância físico-espacial que separa os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e que, por vezes, a sociedade encara como um ponto que causa certo descrédito a essa modalidade de ensino.

Vale lembrar que, na educação a distância, o tutor atua como um mediador no processo de construção do conhecimento por parte do aluno e este passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o próprio estudante precisa estar preparado para uma aprendizagem mais autônoma, para gerir seu processo de aprendizagem, visto que não terá um professor ao seu lado (fisicamente) para tirar suas

dúvidas durante os momentos de reflexão sobre o conteúdo estudado. (cf. BELLONI, 2003; SELEME e SARTORI, 2004).

Em virtude dos vários suportes utilizados pela EaD e apoiada em estudos de Evans e Nation (1993)<sup>43</sup>, Belloni (2003, p. 56) apresenta três gerações nessa modalidade de ensino:

- *A primeira geração* (final do século XIX) é caracterizada pelo uso de correspondência para a troca de material impresso entre alunos e professores e, conseqüentemente, pela interação lenta entre os atores do processo;

- *A segunda geração* (anos 60) é caracterizada pela integração entre o uso do material impresso e os recursos audiovisuais. Seus principais meios são o impresso e os programas de vídeo e áudio, e são difundidos via cassetes ou via antena (*broadcasting* [transmissão radiofônica]). Nessa geração, a interação entre o professor e o aluno também não é tão rápida;

- *A terceira geração* (anos 90) é caracterizada pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, cujos recursos (tais como *e-mail*, *chats*, listas de discussão, *e-fórum*) agilizam a interação entre os atores do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Alves (2001), de 1840 a 1883, países como Suécia, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos passaram a utilizar essa modalidade de ensino, que chegou ao Brasil somente em 1904. Dentre as grandes instituições internacionais que investem na modalidade a distância de ensino, temos: o **Centre National de Enseignement a Distance**, na França; a **Universidad Nacional de Educación a Distancia**, na Espanha; e a **Open University**, na Inglaterra. Também merecem destaque a **Universidad Nacional Abierta**, Venezuela; e a **Universidad Nacional Estatal a Distancia**, na Costa Rica. E, como não poderia deixar de ser, tais renomadas instituições também nos serviram de modelo educacional.

---

<sup>43</sup> EVANS, T. e NATION. D. Educational Technologies: Reforming Open and Distance Education. In: EVANS, T. e NATION. D. **Reforming Open and Distace Education**. Londres: Koogan/Page. 1993.

### 2.2.2. EaD no Brasil

De acordo com Alves (2001), várias instituições no país têm se dedicado ao ensino a distância desde o início do século XX, inclusive, através do suporte radiofônico como são exemplos a **Rádio Sociedade do Rio de Janeiro**, fundada em 1923, e o **Instituto Rádio Técnico Monitor**, fundado em 1939, em São Paulo. Ainda segundo o autor, outras entidades merecem ser lembradas em virtude de seu trabalho com EaD em meados do século XX, como por exemplo, o **Instituto Universal Brasileiro** (surgido em 1941) e o Senac – **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial** (que iniciou os cursos por correspondência em 1973).

Nesses mais de cem anos que se passaram desde o surgimento das primeiras manifestações dessa modalidade de ensino no Brasil, várias outras instituições educacionais têm desenvolvido projetos no sentido de democratizar a educação através dessa modalidade de ensino, tanto em nível básico (para complementação de aprendizagem ou em situação emergencial, segundo a regulamentação de EaD no país) quanto profissional e superior. De acordo com o portal do Ministério da Educação e Cultura – MEC,

no Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 ). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós graduação lato e stricto sensu.<sup>44</sup>

Regulamentada oficialmente a EaD no país, podemos concluir que, apesar da certa gama de preconceito que ronda essa modalidade de ensino, ela tem ganhado espaço na sociedade, sendo cada vez mais divulgada e adquirindo força no país. Vale ressaltar que, em cursos de pós-graduação *latu sensu* nessa modalidade de ensino, são exigidos, pelo MEC, momentos presenciais para a realização de provas e de defesas de projetos, de monografias e de demais trabalhos finais de curso, quer seja na modalidade a distância tradicional, quer na virtual.

---

<sup>44</sup> [http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com\\_content&task=view&id=61](http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=61)

Em se tratando da EaD virtual, vale salientar a importância de os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem demonstrarem conhecimento sobre o uso dos recursos disponibilizados através das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), a fim de utilizarem-nas a seu favor nos estudos virtuais. Em outros termos, surge a necessidade de tutores e de alunos atingirem o **letramento digital**, conceito esse que será discutido na próxima seção, por considerarmos de extrema necessidade para o uso funcional e produtivo das ferramentas disponíveis no ciberespaço, particularmente no AVA em que a interação acontecerá.

### 2.3. LETRAMENTO DIGITAL

A origem do termo **letramento**, de acordo com Peixoto *et al* (2006), vem do aportuguesamento da palavra inglesa *literacy*, que se refere ao estado ou à condição daquele que é educado para ler e escrever.

No Brasil, esse conceito tem se tornado mais amplo que o de alfabetização, em virtude de nossa realidade social, uma vez que várias situações do cotidiano requerem que os sujeitos saibam lidar efetivamente com as situações de leitura e de escrita, colocando-as em prática, em uso real e funcional. Assim, é considerado *letrado* o sujeito “que sabe ler e escrever, e, que responde de maneira ampla e satisfatória às demandas sociais fazendo uso de alguma maneira da leitura e da escrita” (PEIXOTO *et al*, 2006, p. 2).

Convém lembrar que alguns estudiosos da área defendem que não existe letramento zero (cf. TFOUNI, 2004; PEIXOTO *et al*, 2006; RIBEIRO, A., 2008), ou seja, tais pesquisadores não concordam com a existência do **iletramento**. Ao invés disso, eles consideram existirem diversos **graus de letramento**. Ana Ribeiro (2008, p. 179) afirma que “mesmo em relação aos ambientes digitais, o ‘grau zero’ de letramento é improvável”. Outra pesquisadora também partilha da mesma opinião ao afirmar que “saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis” (RIBEIRO, V., 2003, p. 15).

Assim, o fato de alguém ter o mínimo de conhecimento possível sobre a função da escrita e da leitura já indica que ele possui algum nível de letramento (que não seja o zero) e isso pode ser desenvolvido até que se atinjam níveis mais elevados,

mesmo que essa pessoa saiba apenas assinar o nome porque tenha memorizado como reproduzir as letras no papel. E mesmo os que não fazem uso da escrita e da leitura de forma alguma não poderiam, do ponto de vista desses autores, serem considerados iletrados porque o ser humano é dotado de capacidade de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, da mesma forma que as pessoas que não manuseiam dispositivos eletrônicos como computador, também podem aprender a utilizá-lo de maneira funcional. Em outras palavras, a capacidade que o ser humano tem de desenvolver as habilidades ligadas aos diversos tipos de letramentos já o exime do nível zero.

Dessa forma, a condição de letramento vai além do saber ler e escrever, ou seja, do simples alfabetizar. É, na realidade, fazer exercer as diversas demandas sociais que se utilizam da escrita, é contextualizar o ensino da leitura e da escrita, enfatizando a função sócio-comunicativa da linguagem.

Em se tratando da contextualização do ensino da escrita, há quem defenda a existência de diferentes tipos de letramentos de acordo com o contexto (cf. BARTON, 1998<sup>45</sup>; SOARES, 2002; RIBEIRO, 2008), como se pode comprovar com a seguinte observação de Soares (2002, p.8):

[...] diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

De acordo com Soares (2002), em concordância com idéias de Barton (1998), se há vários contextos diferentes e se o letramento está relacionado a eles, então, devemos usar o termo *letramentos*. Dessa maneira, podemos falar no letramento alfabético, típico do suporte impresso; no letramento digital e/ou computacional, próprio do suporte digital e do contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação; no letramento acadêmico, referindo-se aos textos e aos documentos inerentes ao meio universitário, entre outros. Inclusive, é importante salientar que, dependendo da situação, mais de um deles podem ser necessários concomitantemente, ou seja, eles podem se entrecruzar.

Além do contexto e da situação de uso, Ribeiro (2008, p. 28) ainda acrescenta, como sendo importantes ao letramento, o objetivo da *agência de letramento*,

---

<sup>45</sup> BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.

ou seja, “dos diversos espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para letramentos diversos”. Por assim dizer: a escola, a família, o trabalho, a igreja, dentre outros locais (cf. KLEIMAN, 1995).

O letramento digital não exclui o alfabético, ao contrário, eles se completam. A ordem desses letramentos varia: há usuários das Tecnologias da Informação e Comunicação que, primeiramente, atingem o letramento alfabético e, só depois, o digital; por outro lado, existem crianças nascidas na era digital as quais, em seu cotidiano, mantêm contato com aparelhos eletrônicos dos mais variados tipos antes de serem alfabetizadas na escola, e sabem manuseá-los tomando como base outras semioses existentes nesses aparelhos, e não nas palavras escritas propriamente ditas.

De acordo com Soares (2002, p. 6),

a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, *novas maneiras de ler* e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. [itálico meu]

Portanto, além de ser um contexto que abrange diversos suportes, o meio digital também altera o processo cognitivo de leitura e de escrita, levando-nos a construir novas relações com o saber escrever na Internet (cf. ARAÚJO, 2008). Com isso, é necessário um conceito de letramento específico para esse meio, o **digital**. Partindo desse novo conceito, então, o que seria uma pessoa **letrada digital(mente)**? Seria aquela que consegue identificar e utilizar de maneira funcional as diversas linguagens que dialogam entre si e se complementam, ou, em outras palavras, as diversas semioses encontradas na tela do computador ou de um vídeo game, no display do celular, do MP3, do MP4, do MP7, dentre outros recursos tecnológicos utilizados no cotidiano da sociedade.

É importante lembrar que simplesmente ter acesso a um computador com vários acessórios de última geração e conectado à Internet, ou ter acesso a esses vários recursos tecnológicos citados no parágrafo anterior, não implica, necessariamente, que um determinado usuário tenha atingido algum grau de letramento digital. Para tanto, compreendemos ser necessário saber fazer uso do equipamento de maneira funcional, manuseá-lo de acordo com sua necessidade. (cf. MATEUS, 2004, p. 214).

Ainda quanto ao uso funcional das tecnologias, seguindo a linha de raciocínio de Dillon (1996)<sup>46</sup>, Coscarelli (2005, p. 122) discute sobre os mitos a respeito da leitura de hipertextos, e nos remete ao letramento necessário para ativá-los, para alterná-los, para lê-los e para compreendê-los no meio digital. O primeiro mito refere-se aos *links*, que associam informações e são considerados naturais para os usuários por serem uma imitação de como funciona a mente humana. O segundo refere-se ao papel ser um suporte linear e, portanto, ofereceria apenas uma possibilidade de leitura. O terceiro relaciona a velocidade de acesso a uma grande quantidade de informações à maior capacidade de aprendizagem. E, finalmente, o quarto mito, o qual interessa de fato a essa discussão, por Dillon (1996) afirmar que “as futuras tecnologias vão resolver todos os problemas atuais”, porém, Coscarelli (2005, p. 122) acredita que “na maioria das vezes, a tecnologia não se transforma em solução por si só, mas depende do uso que fazemos dela”. Em outras palavras, ter acesso às novas TICs e saber acessar um *site* não são garantias de que o usuário utilizará os dispositivos do ciberespaço funcionalmente, e, conseqüentemente, não implica que ele tenha atingido o letramento exigido para manusear o hipertexto no meio digital.

Ao também discutir o letramento digital, Araújo (2007a, p. 81) nos chama a atenção para a exclusão digital ao afirmar que

o acesso ao letramento digital, salvaguardando alguns casos, tem sido, notadamente, oportunizado muito mais aos grupos sociais privilegiados do que aos grupos menores, provocando o que pode ser entendido como exclusão digital.

Concordamos com o pesquisador quanto a isso e, também, quando o mesmo defende a escola como a instituição que pode mudar tal situação, capaz de estimular o aluno a ir além de simplesmente “conhecer o código relativo às modalidades escrita e oral da língua” (p. 82), orientando-o para o letramento propriamente dito, envolvendo diversas situações sociais. Para tanto, é necessário que sejam dadas condições para a escola desenvolver um trabalho no sentido de formar cidadãos letrados cultural e socialmente.

Além disso, é importante lembrar que não basta, por exemplo, implantar laboratórios de informática nas escolas, é necessário realizar um trabalho de inclusão

---

<sup>46</sup> DILLON, A. Myths, misconceptions, and an alternative perspective on information usage and the electronic medium. In: ROUET, J. F., LEVONEN, J., DILLON, A., SPIRO, R. **Hypertext and cognition**. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 25-42.

digital com os professores e com a equipe pedagógica, a fim de que todos tenham condições de orientar os alunos a também fazerem parte dos “incluídos digitalmente” e, assim, atingirem o letramento digital necessário dentro da sociedade contemporânea. Também, é importante o acompanhamento dos laboratórios por uma equipe técnica de suporte para evitar o sucateamento dos equipamentos e para garantir a continuidade de uso dos mesmos. Caso contrário, os processos de letramento e de inclusão digital nas escolas serão comprometidos.

Dentre as atividades do dia-a-dia que requerem o letramento digital, é importante incluir o processo de ensino-aprendizagem virtual, ou seja, os cursos pela Internet, que estão sendo cada vez mais difundidos em nosso país. Acreditamos que somente o conhecimento acerca do conteúdo específico não é suficiente para que um professor seja capaz de assumir turmas em cursos pela *web*. O letramento digital também é um importante fator para haver uma interação mais atrativa entre os sujeitos envolvidos no processo educacional e para uma mediação pedagógica mais rica e produtiva, com o uso dos recursos inerentes ao suporte digital.

Ter somente o conhecimento específico do conteúdo e não ter o letramento digital necessário ao uso dos recursos oferecidos pelo ambiente virtual utilizado no curso on-line, a nosso ver, pode significar “subutilizar” o suporte digital.

#### **2.4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA INTERNET**

É consensual a informação segundo a qual a Internet é uma grande rede mundial de computadores interligados que surgiu nos Estados Unidos em 1969 e foi usada, inicialmente, pelo Departamento de Defesa Americano, a fim de “descentralizar as informações de seus centros de pesquisa, interligando vários centros estratégicos de uma rede de computadores” (OTHERO, 2002, p. 11).

Ainda segundo o autor, no início da década de 1980, vários centros de pesquisa já haviam aderido à ARPANET (Advanced Research and Projects Agency), por exemplo, a Universidade de Los Angeles (UCLA), o Instituto de Pesquisa de Standfor (SRI), a Universidade de Santa Bárbara (UCSB) e a Universidade de Utah, dentre outros. No Brasil, a Internet começou a ser usada nas comunidades acadêmicas dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro em 1988 e, somente a partir de 1993, ela,

que era antes usada exclusivamente no meio acadêmico, nos grandes centros de pesquisa espalhados pelo mundo, expandiu seus domínios para fora dos laboratórios e passou a ser utilizada também comercialmente e para uso doméstico.

A Internet que, através de suas várias ferramentas e serviços, passou a ser usada para a comunicação pessoal e oficial/comercial, determinou o surgimento de novos gêneros, haja vista as alterações que ela provocou nas práticas discursivas. Isso pode ser comprovado, por exemplo, com o crescente uso de *e-mails* em substituição às cartas pessoais e comerciais que, até bem pouco tempo atrás, circulavam em nosso país através do correio convencional e vem sendo substituído, em muitos casos, pelo correio eletrônico.

Assim, após a Internet deixar de ser exclusiva do meio acadêmico, os recursos do ciberespaço passaram a ser utilizados também para a comunicação pessoal, para o comércio e para a educação em geral. O acesso a ela, no início, não era tão fácil quanto hoje. Além de a conexão ter velocidade limitada, o custo era alto, então, tornou-se restrito a um pequeno grupo na sociedade que tivesse um maior poder aquisitivo ou que trabalhasse em empresas nas quais pudessem usar os recursos oferecidos pela grande rede mundial de computadores. Diante dessa nova realidade, da qual uma pequena parcela na sociedade conseguia usufruir, surgiu a necessidade de haver projetos de inclusão digital.

Mas o que vem a ser isso? O conceito de inclusão digital está intimamente ligado aos projetos que promovem a interação de pessoas de baixa renda com as tecnologias de informação, permitindo a elas acessarem o grande número de informações que estão disponíveis na Internet. Seria, assim, uma maneira de democratização das informações. Porém, juntamente com Braga (2007) e Araújo (2007a), é importante lembrar que a inclusão digital ainda é um desafio para países subdesenvolvidos que não dispõem de recursos financeiros suficientes para realizá-la de forma satisfatória.

Nesse sentido, é relevante entender que não se trata de simplesmente “alfabetizar digitalmente” ou levar alguém a atingir o “letramento digital”, mas oferecer condições de se ter retorno com esse aprendizado, pois, como bem afirma Rebelo (2005, p. 1),

em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas “alfabetizar” a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores. Como fazer isso? Não apenas ensinando o bê-á-bá do informatiquês, mas mostrando como ela pode ganhar dinheiro e melhorar de vida com ajuda daquele monstro de bits e bytes que de vez em quando trava.

A citação de Rebelo (2005) nos chama a atenção exatamente para a importância do uso do computador e da Internet na educação. Se, para o autor, a inclusão digital melhora os quadros sociais, então, podemos concluir que através dessa inclusão aliada à educação a pessoa aprenderá a refletir e a questionar sobre sua realidade social, buscando formas de modificá-la de acordo com a necessidade. Dessa maneira, não devemos utilizar o computador apenas para ensinar *softwares* específicos, isolados, dissociados do dia-a-dia do indivíduo, ao contrário disso, a inclusão digital acontecerá a partir do momento em que os usuários passarem a ter um retorno com o aprendizado. Isso pode ser atingido, por exemplo, com a informática aplicada ao ensino, através de cursos que possam relacionar o conhecimento específico do usuário do sistema de computação à sua prática diária, principalmente no que se refere ao seu crescimento profissional e educacional. E, nesse momento, a educação a distância pode demonstrar a sua importância, particularmente na modalidade virtual.

A discussão acima é importante porque revela que o crescente uso dos computadores desde a década de 1940, e particularmente o crescente uso da Internet, tanto profissional nas empresas, quanto doméstico e educacional, “eliminou a dependência espacial, assim como a escrita eliminou a dependência temporal” (ZUMPANO, 2005, p. 104), facilitando o surgimento das salas de aulas virtuais.

Isso significa que a Educação a Distância não se dá mais somente através de meios impressos (livros, apostilas, manuais de apoio, entre outros), ou através de emissoras de rádio e de videoconferências. Com o avanço da tecnologia digital, surgiram os cursos a distância na modalidade virtual, o que seria uma espécie de evolução desse ensino, cuja comunicação tutor-aluno partiu das cartas e das ligações telefônicas para os ambientes virtuais, considerados, em muitos casos, mais ágeis e mais eficientes que o método tradicional.

Em função disso, convém diferenciar **educação a distância** de **educação (a distância) on-line**, segundo Almeida (2003, p. 4). O primeiro tipo se dá através de cartas, de *e-mails*, de ligações telefônicas, de rádio, de televisão e de outros meios de

contato entre tutor e aluno que estão fisicamente distantes. Normalmente, eles só se encontram em uma avaliação final de curso e não há uma significativa interação entre os estudantes. Já a educação (a distância) on-line corresponde àquele tipo em que a comunicação pode ser síncrona (os *chats*, por exemplo) ou assíncrona (como os *e-fóruns*), geralmente existindo um ambiente virtual adequado para a interação entre os participantes.

Para efeito de ilustração, seguem duas telas referentes aos ambientes virtuais de aprendizagem utilizados em nossa pesquisa. Na **figura 2**, abaixo, encontramos a imagem capturada da agenda de ambientação do “Programa de Desenvolvimento de Docentes” através do **Teleduc**. No lado esquerdo da tela, existe um *menu* contendo opções em forma de *links* que direcionam para as diversas ferramentas que tutores e alunos utilizarão durante as interações e, a cada vez que uma das opções for acionada mediante um simples clique no mouse, o quadro (ou *frame*) do lado direito será atualizado.

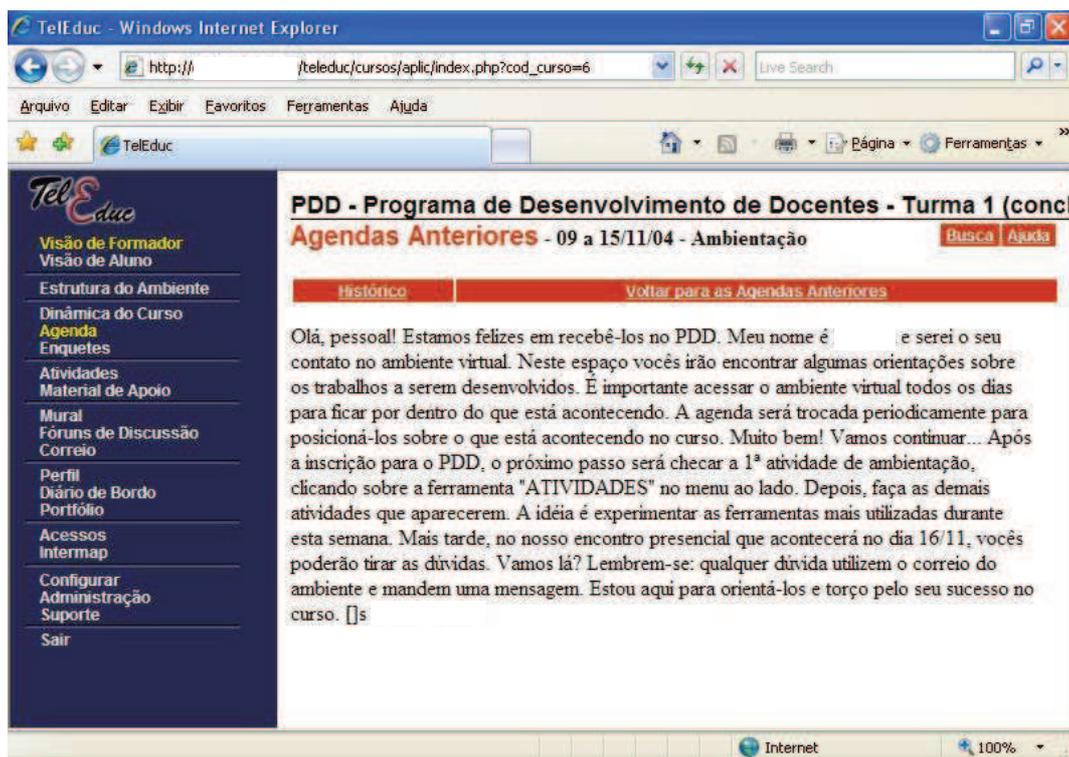


Figura 2 – Ambiente Virtual Teleduc.

Já a **figura 3**, subsequente, corresponde a uma tela capturada do Moodle. No lado esquerdo da tela, ficam localizados objetos como a lista de participantes, a caixa de texto para pesquisar fóruns dentro do ambiente, o *link* para o envio de

mensagens e a lista de atividades recentes. No lado direito, fica a programação do curso e a lista de tarefas, módulo a módulo. Porém, diferentemente do Teleduc, a localização de cada objeto pode ser alterada pelo tutor, a fim de criar um *layout* agradável e de fácil compreensão no ambiente. Além disso, frases como as destacadas nos retângulos vermelhos apontam para a natureza hipertextual do gênero *e-fórum* no Moodle.

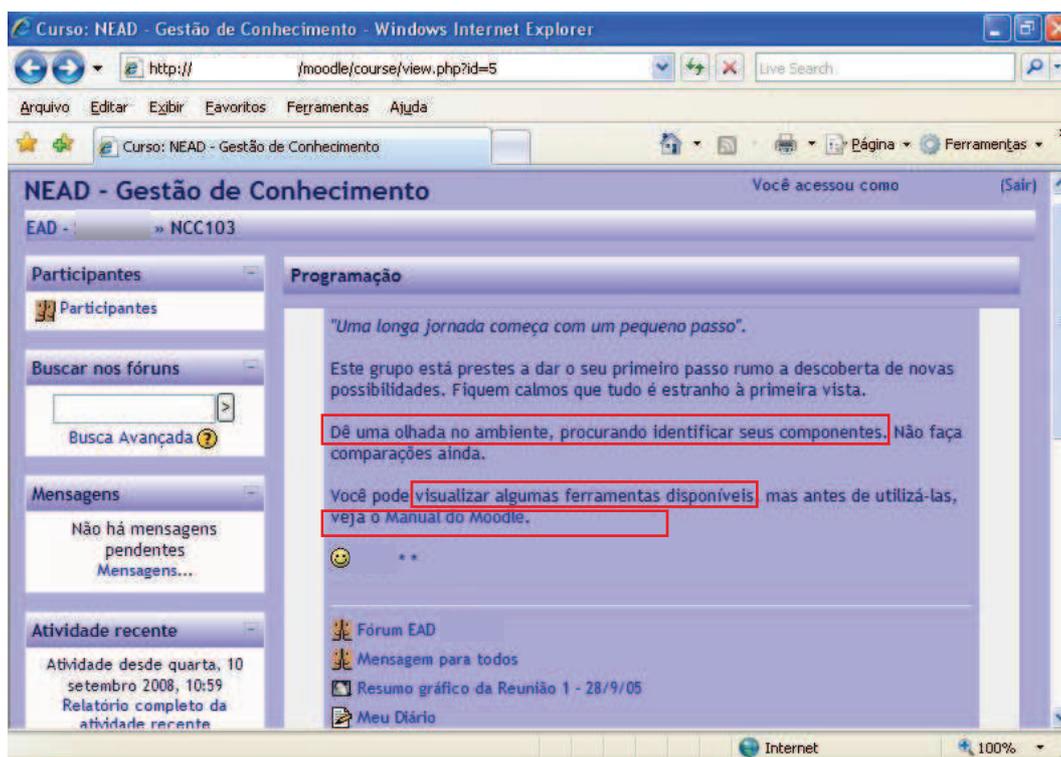


Figura 3 – Ambiente Virtual Moodle.

Sobre a interação tutor-aluno, Almeida (2003, p. 3) afirma que

embora a educação a distância realizada através de meios convencionais de transmissão dificulte o estabelecimento de inter-relações entre emissor e receptor, processo e produto e apresente altos índices de desistência, ela encontra-se disseminada em todas as partes do mundo, devido à necessidade de atender a crescente parcela da população que busca sua formação (inicial ou continuada) a fim de adquirir condições de competir no mercado de trabalho.

Com o surgimento da EaD virtual, acreditamos possibilitar também a redução da dificuldade de inter-relação entre os atores do processo ensino-aprendizagem, devido à hipertextualidade presente nos ambientes virtuais. Tutor e aluno, fazendo uso de câmeras, de imagens, de som, além da linguagem escrita (digitada) propriamente dita, terão a oportunidade de manter um contato mais próximo

virtualmente, apesar da distância física, o que pode superar a dificuldade de relacionamento. Contudo, isso dependerá da maneira como eles “(re)descobrirão” o hipertexto nos gêneros que venham a utilizar no curso on-line, fazendo uso de todos os recursos durante a interação no meio digital. Essa é uma maneira de enriquecer, de automatizar e de tornar mais dinâmica a mediação pedagógica quando do *feedback* do tutor aos alunos em suas interações no AVA, bem como a participação destes últimos durante as sessões em *chats* e em *e-fóruns*, ao realizarem atividades previamente definidas e orientadas.

## CAPÍTULO 3

---

### UMA PESQUISA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO: EXPLICANDO A METODOLOGIA

*Para o etnógrafo, a observação direta, participante e crítica é a melhor técnica a ser utilizada, de forma a conseguir obter dados fenomenológicos que representem a concepção de mundo dos participantes. Essa observação não é genérica, mas particular, detalhada e explorada em profundidade, somente assim o resultado da etnografia torna-se valioso: uma reconstrução do cenário cultural estudado na visão do pesquisador.*  
(MONTARDO e PASSERINO, 2006, p. 4)

**N**este capítulo, propomo-nos a descrever a abordagem metodológica escolhida para a construção do *corpus* a ser analisado em nosso estudo sobre a funcionalidade didática no uso dos mecanismos hipertextuais, durante a mediação pedagógica e a interação, por tutores e por alunos de cursos na modalidade a distância virtual. A escolha desse tema deveu-se à experiência desenvolvida como tutora na modalidade a distância virtual e à observação das possibilidades, durante a mediação, do uso das diversas ferramentas de interação dos AVAs, ricas em recursos hipertextuais.

Ao longo desta seção, apresentaremos o conceito de etnografia e explicaremos por qual razão características inerentes a esse tipo de pesquisa, própria da Sociologia e da Antropologia, serviram de apoio e foram úteis para a construção dos dados analisados na seção subsequente. Também explicaremos a razão de não ser desenvolvida etnografia pura neste estudo. Em seguida, abordaremos o conceito bakhtiniano de visão exotópica na pesquisa científica, relevante à construção dos dados em uma pesquisa com características etnográficas e, posteriormente, partiremos para a descrição, propriamente dita, da metodologia de construção e de organização dos dados, informando a origem deles, como e por que foram selecionados, encaminhando-os à análise.

### 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Utilizamos, na metodologia deste trabalho, o conceito de pesquisa **etnográfica**, cuja base epistemológica é qualitativa, que também é conhecida como pesquisa participante, social, interpretativa, analítica ou hermenêutica. A etnografia (do grego **ἔθνος**, **ethno** - *nação, povo* e **γράφειν**, **graphein** – *escrever*) tem sua origem como pesquisa na Antropologia, entre o final do século XIX e o início do século XX, e está relacionada ao conceito de cultura. Segundo Montardo e Passerino (2006, p. 4),

como resultado de um estudo etnográfico, não somente a **re-criação do cenário** é importante, mas o próprio método utilizado. Assim, o processo desenvolvido durante a etnografia torna-se um resultado relevante, pois a investigação etnográfica tem um caráter holístico e empírico **sem pré-concepções teóricas** que permite ao pesquisador explorar o fenômeno como um todo. [negritos meus]

Tais informações acerca de fazer etnografia dialogam com as características da investigação qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47), e descritas a seguir:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Há preocupação com o contexto, por isso o investigador frequenta o local onde o estudo será realizado.
- A investigação é descritiva, portanto os dados gerados durante a pesquisa “são em forma de palavras ou imagens e não de números”. O investigador qualitativo procura respeitar a forma como os dados foram registrados.
- Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelo produto, ou seja, há preocupação maior com a forma como “as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários”.
- Os investigadores analisam os dados de forma indutiva, portanto, ao invés de recolherem-nos objetivando comprovar hipóteses, eles são interpretados à medida que são construídos e agrupados.
- O significado é muito importante nesse tipo de abordagem em que os investigadores “preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes”.

Tendo em vista as características acima descritas, vale ressaltar também a importância da ética na pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 77) lembram

que, em pesquisas realizadas com sujeitos humanos, o investigador deve solicitar o consentimento dos mesmos para desenvolver o estudo, tendo o cuidado de protegê-los de quaisquer riscos. Portanto, os autores apresentam quatro princípios éticos para esse tipo de trabalho, são eles: as identidades dos sujeitos devem ser protegidas; eles devem ser informados sobre o objetivo da pesquisa e seu consentimento deve ser solicitado; o acordo firmado entre sujeito e investigador, quando este solicita autorização para desenvolver o estudo, deve ser respeitado até o final da pesquisa; o investigador deve ser autêntico ao escrever os resultados, mesmo que não sejam os que ele esperava no início do trabalho. A autorização normalmente acontece através de um formulário ou de um documento elaborado pelo investigador contendo informações sobre a pesquisa e que deve ser assinado pelo sujeito participante do estudo confirmando o consentimento.

Portanto, esse tipo de pesquisa se propõe a analisar e a interpretar, por um determinado tempo, através da observação direta, o que um grupo de pessoas faz em um determinado ambiente em que se encontram, dentro de um dado contexto. No presente estudo, o contexto corresponde à situação de interação através do uso de gêneros digitais dentro de um AVA, notadamente os *chats* e os *e-fóruns* educacionais. Situação essa da qual participamos ativamente, visto que freqüentamos sessões nos gêneros digitais já mencionados para, com base na observação direta da interação nos turnos conversacionais, tentarmos flagrar o manuseio dos recursos hipertextuais como forma de enriquecer a mediação e a participação dos sujeitos envolvidos no processo.

Em função do tempo, inferior ao exigido pela pesquisa etnográfica, bem como pelo fato de suas técnicas serem ligadas particularmente às áreas de Sociologia e de Antropologia e não especificamente da Lingüística, assumimos características etnográficas em nossos estudos, mas não fizemos etnografia pura. Mesmo porque, apesar da utilização de técnicas de caráter etnográfico, também foi realizada uma mescla com características da pesquisa quantitativa, uma vez que sentimos a necessidade de criar tabelas para catalogar os recursos hipertextuais de cada AVA pesquisado, indicando a freqüência de uso desses dispositivos por parte de alunos e de tutores. Tais informações foram cruzadas com as respostas dos questionários (ver anexo 3) enviados aos sujeitos pesquisados, e as consideramos relevantes para a interpretação dos dados em nossas observações em participações nas sessões de *chat* e de *e-fóruns*.

O etnógrafo também procura descrever os resultados da interação dos participantes do grupo no qual está realizando a observação direta. Na pesquisa com caráter etnográfico também é observada a compreensão ou o entendimento do grupo a respeito do que ele está fazendo, ou seja, de seu comportamento dentro daquele dado contexto. Para tanto, o pesquisador necessita estar bem próximo do sujeito pesquisado, visto que precisa inserir-se em seu universo, em seu grupo, para realizar o estudo e para gerar os dados que serão analisados posteriormente. Esse aspecto se aproxima de nossa pesquisa, uma vez que participamos das sessões de *chat* e de *e-fórum* educacionais assumindo ora o papel de aluna, ora o papel de tutora, da seguinte maneira: aluna em duas sessões de *chats* do curso de pós-graduação em educação ambiental, e em dois *e-fóruns* de ambientação ao Moodle em uma turma de formação de instrutores; e tutora em duas sessões de *e-fórum* do Teleduc e em duas de *chat* do **MSN**. Ou seja, estivemos próximos dos sujeitos pesquisados, sendo uma das participantes no conjunto de dados gerados para nossa pesquisa.

É importante lembrar aqui as palavras de Araújo (2006, p. 131) quando afirma em sua tese que “ao participar do ambiente da pesquisa, o cientista não perde sua identidade como tal”. Essa afirmação nos remete a um dos conceitos abordados nos primeiros escritos de Bakhtin (2000) referente ao trabalho da pesquisa: o de exotopia (*outsideness*), o “estar no lado de fora”.

Em suas leituras de Bakhtin, a respeito do conceito de **visão exotópica**, Amorim (2003, p. 14) afirma que o olhar de uma pessoa sobre a outra nunca coincide com o olhar que essa pessoa tem de si própria, e que o pesquisador deve compreender como a outra pessoa se vê para, depois, assumir a visão exotópica de cientista. Dessa forma, Amorim (2003, p. 14) defende que “exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite [...] que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver”.

Também baseado em Bakhtin, e ainda sobre o conceito de visão exotópica, Dieb (2007, p. 160) acrescenta que

o pesquisador precisa exercer uma atitude de proximidade distante com os sujeitos, ou seja, tentar vê-los de um lugar exterior à situação pesquisada, para entender, a partir desse distanciamento, aquilo que para eles era importante de ser dito, feito ou compreendido. Isto se explica pelo fato de que o pesquisador estará sempre em uma posição externa ao grupo dos

pesquisados, mesmo que sua integração com esses sujeitos seja bastante satisfatória.

Portanto, tendo em vista a visão bakhtiniana de exotopia, estamos cientes de que, fazendo parte de uma pesquisa participante, tivemos dois momentos diferentes de enunciação: um primeiro em que fomos um dos sujeitos na construção dos dados a ser analisado, e um outro em que assumimos uma posição exotópica, a posição de pesquisadora que analisou “de fora” os dados construídos durante nossa participação nas sessões de *chat* e de *e-fóruns*. No primeiro caso, durante a análise, o verbo se manifestará em 3ª pessoa (seremos tutora ou aluna); no segundo, aparecerá em 1ª pessoa (agiremos como pesquisadora propriamente dita).

Por essa razão, em nossa metodologia, não utilizamos expressões do tipo “coletar dados” ou “colher *corpus*”, pois parecem denotar passividade dos sujeitos, quando, na realidade, interagimos com eles ao construirmos os dados a partir das descrições e das interpretações do uso dos recursos hipertextuais no contexto dos *chats* e dos *e-fóruns* usados na educação a distância virtual. Sobre a importância do contexto na pesquisa qualitativa, vale lembrar as palavras de Araújo (2006, p. 135) ao afirmar que

dentro do paradigma qualitativo de investigação, a pesquisa etnográfica se destaca como um método promissor de estudo para as ciências humanas de um modo geral. Como já ficou dito, este método sugere que o fenômeno a ser estudado não pode estar divorciado de seu contexto, especialmente porque o contexto é um grande provedor da construção de sentido que se dará aos dados.

Em outro trabalho, Araújo (2007b) reforça o sucesso do método da observação participante em sessões de *chat*, descrevendo como se deu sua aceitação pelo grupo pesquisado através da troca de apelidos realizada por um dos membros mais antigos do grupo. O pesquisador recebeu, como sinal de aceitação, um *nickname* estilizado, trabalhado de forma lúdica, com caracteres especiais (Ø ©;ëñt;§t@ significando “O Cientista”). Por conta disso, Araújo (2007c, p. 44) defende que a etnografia não se restringe simplesmente a uma mera técnica de coleta de dados, visto que existe uma forte relação social entre pesquisador e sujeitos. Devido a isso, o autor afirma que prefere usar “o termo *construção (ou geração) dos dados* em detrimento do outro [coleta de dados]”, pois entende “que os dados são resultados de uma construção colaborativa entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa” [itálico do autor].

Como se pode perceber, tal afirmação vem ao encontro do que já mencionamos quando optamos por não usar a expressão “coleta de dados”, justificando, assim, nossa escolha na nomenclatura. Iluminada por essa orientação, ao longo de nossa participação nos *e-fóruns* e nos *chats*, procuramos não só observar o uso dos recursos hipertextuais por tutores e por alunos em cursos virtuais, como também utilizar os oferecidos pelo ambiente virtual (inserção de *links*, de *emoticons*, de som e de imagens) em nossa comunicação com os demais atores do processo para verificar se somos correspondidos com o uso dos mesmos.

### 3.2. DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO

O *corpus* da presente pesquisa foi construído a partir de nossa participação em *chats* e em *e-fóruns* educacionais realizados em cursos na modalidade a distância, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC<sup>47</sup>, instituição de formação profissional e acadêmica, que disponibiliza cursos virtuais para o público em geral e investe na formação de seus professores para assumirem turmas na modalidade a distância virtual.

Trabalhamos com sessões de *chats* nos seguintes cursos: uma turma de pós-graduação em Educação Ambiental, uma de *Microsoft PowerPoint XP* e uma de *Microsoft Word XP*. E estudamos sessões de *e-fórum* em uma turma de desenvolvimento de docentes e outra de formação de tutores da instituição já citada. A escolha desses grupos tão distintos, na realidade, não foi proposital. Deveu-se ao fato de que foram essas as turmas de cursos virtuais das quais, após contato através de *e-mail*, obtive autorização dos alunos<sup>48</sup> para participar e para utilizar suas “falas” na presente pesquisa.

Para situar o leitor sobre os objetivos e os conteúdos abordados em cada um dos cursos anteriormente citados no período em que desenvolvemos a pesquisa, participando das sessões de *chats* e de *e-fóruns*, destacamos que: no curso de pós-graduação em Educação Ambiental, os alunos estavam estudando “O papel das ONGs e

---

<sup>47</sup> A instituição utiliza os ambientes virtuais *Teleduc* e *Moodle*.

<sup>48</sup> No anexo 2, encontra-se o pedido de autorização individual encaminhada por *e-mail* a cada participante da pesquisa. Mas, pelo fato de já termos incluído como anexo 1 a autorização fornecida pela instituição, o que já representa todos os participantes da pesquisa, decidimos guardar em arquivo do Word as autorizações individuais que nos foram enviadas por alunos e por tutores, para o caso de conferência de dados posteriormente, porém, tais informações não constarão nos anexos desta pesquisa.

o “Ambientalismo” e “Biodiversidade”; no de *PowerPoint*, os conteúdos abordados eram formatações dos *slides* e os modos de apresentação; no de *Word*, o tema tratado era estilo de formatação; no de desenvolvimento de docentes, o objetivo era discutir sobre a fundamentação legal da educação profissional, visto que se tratavam de professores novatos na instituição e que precisavam passar por um curso com as bases teóricas da educação, particularmente, a profissional; por fim, a turma de formação de tutores tratou, de forma prática, sobre o funcionamento do AVA Moodle e dos diversos recursos de interação nele disponíveis, a fim de que os alunos pudessem usá-los futuramente em turmas de cursos virtuais que viessem a assumir.

Apesar de o *corpus* ter sido construído a partir de participação em cursos de natureza diversa<sup>49</sup>, a análise permite dizer que isso não incorreu em problemas nos resultados da pesquisa, uma vez que a interação de cada turma foi dentro do ambiente reservado para cada uma delas. Em hipótese alguma, alunos de turmas diferentes participaram de uma mesma seção, até mesmo em virtude das diferenças de assuntos abordados. Ou seja, em momento algum, estudantes de pós-graduação participaram de um mesmo *chat* ou de *e-fórum* em que alunos de *PowerPoint* estivessem presentes. A interação sempre foi entre discentes da mesma turma.

Outro ponto a ser esclarecido é que, apesar de termos ciência da importância dos níveis de escolaridade para o estudo da aprendizagem, não consideramos tal variável na presente pesquisa, uma vez que nossa preocupação maior era flagrar as situações de uso dos recursos hipertextuais em *chats* e em *e-fóruns* durante a mediação pedagógica e a interação, independente do nível de escolaridade e, inclusive, da própria idade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, nosso interesse no uso dos recursos hipertextuais nas sessões analisadas independe do nível de dificuldade do curso (de pós-graduação ou disciplina básica de informática). O que nos interessou foi estudar em que situações tutores e alunos manuseavam os mecanismos de texto-som-imagem visando a uma melhor interação entre eles.

### 3.3. CONSTRUÇÃO DOS DADOS

No início da pesquisa, pensamos em trabalhar com um número maior de sessões de *chats* e de *e-fóruns*, porém, constatamos que o tempo de que dispúnhamos no

---

<sup>49</sup> Pós-graduação *latu sensu*, cursos de formação de educadores e básicos de informática.

Mestrado não seria suficiente para analisarmos tantos dados. Então, optamos por reduzir a amostra e trabalhamos com oito sessões, dentre *chats* e *e-fóruns*, das quais participamos com a autorização da diretora de formação profissional da instituição já citada (ver anexo 1) e com as autorizações individuais dos sujeitos envolvidos nas sessões mencionadas (ver anexo 2). As autorizações foram necessárias na pesquisa para que os sujeitos demonstrassem ciência de que suas participações ou suas “falas” nos *chats* e nos *e-fóruns* seriam utilizadas em nosso trabalho e para que tivéssemos o consentimento formal dos mesmos, procurando, dessa maneira, manter a ética de acordo com o que já foi descrito na caracterização desta pesquisa (cf. BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Participamos de várias sessões nos gêneros digitais em questão e procuramos observar, ao longo das discussões, não apenas todos os tipos de recursos que os sujeitos utilizavam para se comunicarem com os colegas e com os tutores, quer fossem textuais, imagéticos ou sonoros, mas, sobretudo, procuramos ver em que situações eram acionados.

Durante as sessões de *chat* no MSN, capturamos todas as telas e não houve qualquer problema técnico que prejudicasse a interação entre os sujeitos envolvidos nela. Já no *chat* do Moodle, em alguns momentos, a conexão com o AVA foi interrompida por problemas técnicos e parte das telas originais do bate-papo não foi capturada, porque a janela da conversação era fechada automaticamente. Porém, conseguimos resgatar os diálogos em virtude de o próprio AVA gravar as “falas” dos interlocutores em arquivo do *Word* gerado pelo Moodle (e não a tela original, mostrando as ferramentas do AVA), que pudemos resgatar posteriormente com a autorização da tutora. Quanto aos *e-fóruns*, não houve problemas para registrá-los, pois toda a discussão é gravada automaticamente pelo próprio ambiente virtual, conservando as características originais da tela tanto do Moodle, quanto do Teleduc.

À medida que as telas eram capturadas, tivemos o cuidado de salvá-las em arquivos do *Word*, sendo: duas sessões de *chats* e duas de *e-fóruns* educacionais através do ambiente virtual Moodle (com alunos de pós-graduação em Educação Ambiental e com turma de formação de tutores da instituição); duas sessões de *e-fóruns* educacionais realizados no ambiente virtual Teleduc (também em turmas de formação de tutores da

instituição); duas sessões de *chats* através do **MSN** (com alunos de cursos de informática virtual: *PowerPoint* e *Word*).

Utilizamos o **MSN** com objetivos educacionais porque esse programa tem sido normalmente usado para a comunicação entre tutor e aluno em cursos virtuais de informática na instituição onde a pesquisa foi realizada. Como os estudantes matriculam-se em qualquer época do ano, então, encontram-se em estágios diferentes do conteúdo e, portanto, precisam de acompanhamento individual. Por isso, tem sido uma opção usar esse programa de bate-papo, mais adequado para a situação descrita, ao invés do que é oferecido pelo próprio Teleduc. Além disso, o **MSN** é amplamente difundido dentre os internautas, não sendo necessário dispensar tempo para fazer a ambientação desse aluno no *chat*. Em comparação com os *chats* dos AVAS, o acesso ao **MSN** é rápido e fácil, pois em função de um bate-papo, como o do Teleduc, por exemplo, estar incorporado à página desse ambiente e não ser um programa independente, a sua velocidade é reduzida porque, a cada nova mensagem postada no turno conversacional, a página do AVA é recarregada.

Por atuarmos na tutoria de cursos através do AVA Teleduc e por termos participado de um curso de formação de tutores através do Moodle, gravávamos sessões de fóruns, das quais participamos tanto como aluna como quanto tutora, conforme já explicado no início deste capítulo, para estudos futuros quando houvesse a oportunidade de desenvolver alguma pesquisa em que esse *corpus* pudesse ser utilizado. Tal explicação esclarece o fato de alguns dos *e-fóruns* a serem analisados datarem a partir do ano de 2004.

O critério que utilizamos para a escolha dos gêneros *chat* e *e-fórum* deveu-se à popularidade de ambos entre os usuários da Internet, além do fato de eles se fazerem presentes na grande maioria dos AVAs, e serem ferramentas bastante utilizadas no cotidiano dos internautas que costumam se comunicar via bate-papos como o **mIRC**<sup>50</sup>, o **ICQ**<sup>51</sup>, o **MSN** e os *chats* próprios de *sites* bastante difundidos na *web*.

---

<sup>50</sup> Programa gratuito que permite a comunicação entre servidores IRC – Internet Relay Chat. Disponível em: <<http://www.infowester.com/tutmirc.php>>. Acesso em: 5 out. 2008.

<sup>51</sup> Do inglês "I seek you", é o serviço da Internet que permite a um usuário do *software* ICQ saber se uma determinada pessoa (registrada no ICQ) está conectada a Internet no momento. Disponível em: <<http://www.hospedenet.com.br/info/ICQ.html>>. Acesso em: 5 out. 2008.

Selecionamos as sessões de *chat* e de *e-fóruns* que constituíram o *corpus* para nosso estudo, de acordo com os recursos hipertextuais presentes em ambos os gêneros, cuja possibilidade de uso durante a interação dos sujeitos no processo pudessem vir a influenciar tanto na mediação pedagógica quanto na participação dos atores nele envolvidos. Além disso, somente consideramos efetivamente parte de nosso *corpus* aqueles trechos das sessões cujos participantes, após terem conhecimento da pesquisa, autorizaram o uso de suas “falas” em nosso projeto. Mesmo assim, as identidades foram preservadas, visto que codificamos os nomes dos sujeitos para que eles não fossem identificados<sup>52</sup>.

Em se tratando da codificação utilizada nas telas que serviram de ilustração para o nosso trabalho, utilizamos as letras /M/, /N/ e /T/ para designar, respectivamente, os ambientes de interação **Moodle**, **MSN** e **Teleduc**. No que se refere ao gênero digital, utilizamos /C/ para *chat* e /F/ para *e-fórum*. Em seguida, selecionamos as letras /A/ e /B/ para informar a ordem cronológica das sessões, considerando /A/ como primeira e /B/ como segunda. Logo após, acrescentamos as três letras iniciais dos nomes, no caso dos alunos, e as três primeiras letras da palavra “tutora”, quando nos referimos a esse profissional. Por fim, acrescentamos um número indicativo da ordem cronológica de fala de cada sujeito na sessão em análise.

Devido ao nosso acordo em não informar as identidades dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa, optamos por exemplificar a codificação com nomes fictícios, como ilustramos no **quadro 1** que segue:

<b>Código</b>	<b>Programa</b>	<b>Gênero</b>	<b>Seqüência cronológica das sessões</b>	<b>Nome do Participante</b>	<b>Seqüência de aparição dos participantes</b>
MCAJOA1	<u>M</u> oodle	<u>C</u> hat	A (10/11/07)	<u>J</u> oão	1
MCALET2	<u>M</u> oodle	<u>C</u> hat	A (10/11/07)	<u>L</u> etícia	2
MCBROB1	<u>M</u> oodle	<u>C</u> hat	B (15/12/07)	<u>R</u> oberto	1
TFATUT3	<u>T</u> eleduc	<u>F</u> órum	A (18 a 30/11/04)	<u>T</u> tora: Natália	3
NCAFRA1	MS <u>N</u>	<u>C</u> hat	A (12/08/07)	<u>F</u> rancisca	1

**Quadro 1 – Codificação dos dados.**

**Fonte: Viana; Araújo (2008) [com adaptações]**

<sup>52</sup> Durante a exaustiva tarefa de codificação dos dados, tivemos a contribuição dos bolsistas de Iniciação Científica do Professor Júlio César Araújo, que atuam no grupo Hiperped e a quem agradecemos pela preciosa colaboração.

Observemos que o caráter ilustrativo do **quadro 1** nos permitiu concatenar exemplos da codificação dos gêneros *chats* e *e-fóruns*, nos três ambientes pesquisados. Desse quadro, tomemos como exemplo o código **MCAJOA1**, o qual representa um aluno usando o AVA Moodle (**M**), que acessou o *chat* (**C**) para interagir com os colegas, no primeiro bate-papo pesquisado nessa turma (**A**). O nome fictício do aluno é João (**JOA**) e ele foi quem primeiro postou mensagem (**1**) na sessão de *chat*. E, seguindo esse critério, foram codificados os nomes de cada um dos sujeitos pesquisados, para preservação da identificação deles nas telas que têm nos servido de exemplos para análise ao longo da dissertação.

Ainda para preservarmos as imagens dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, utilizamos um *emoticon* para substituir as fotos dos alunos e dos tutores no *chat* e no *e-fórum* do Moodle. Também cobrimos com objetos de desenho do tipo “retângulo” os *e-mails* que apareceram nas interações, assim como os nomes de terceiros que não faziam parte da nossa pesquisa.

Também preservamos as identidades dos participantes da pesquisa nos questionários que eles nos enviaram devidamente respondidos. Temos todos os questionários com as identificações dos alunos guardados em arquivos do *Word*, para uma eventual conferência dos dados. Porém, quando utilizamos citações diretas deles (para cruzar com as outras informações), fizemos questão de substituir os nomes de cada um deles por “**Sujeito 1**”, “**Sujeito 2**” e assim por diante. Quanto às citações, serão assim identificadas ao longo da análise: “**Citação\_Questionário\_Sujeito1**”, “**Citação\_Questionário\_Sujeito2**”, entre outros.

Vale ressaltar que, desde o primeiro momento da nossa participação nas sessões de *chat* e de *e-fórum*, já nos identificamos para começar a interagir com os demais participantes. Também é importante informar que, no caso do *chat* no Moodle, no curso de pós-graduação, tivemos que fazer o *login* com o usuário de uma aluna desistente. Isso porque somente pessoas matriculadas podiam acessar o ambiente virtual, então, não pudemos entrar de forma personalizada. Mas os demais participantes dessas sessões de *chats* já estavam cientes disso. Quanto ao **MSN**, usamos um *nickname* pelo qual os estudantes já nos reconhecem. E, nos *e-fóruns*, tanto do Teleduc quanto do Moodle, usamos nosso nome e sobrenome, pois tutores e alunos foram cadastrados no

AVA com seus dados reais e não com pseudônimos ou *nicknames* como em outras situações de uso dos gêneros digitais, fora do contexto educacional.

É importante esclarecer que, apesar de os tutores e os alunos terem ciência de que nossas sessões de *chats* e de *e-fóruns* seriam usadas em minha pesquisa de Mestrado, em momento algum foi informado a eles qual era exatamente o objetivo de nosso estudo. Portanto, nenhum deles sabia que estávamos observando como eram usados os recursos hipertextuais e suas multisssemioses, durante nossas interações. Tivemos esse cuidado para garantir que os momentos de interação acontecessem da forma mais natural possível, porque, caso os participantes tivessem ciência de nosso objeto de estudo, poderia ser negativo para a construção do *corpus*, pois correríamos o risco de colher dados que tutores e alunos “achassem” necessários serem flagrados durante a pesquisa, e, por isso, usassem propositalmente os recursos hipertextuais, quando o que desejávamos era um *corpus* contendo o que eles utilizassem naturalmente no dia-a-dia do curso.

### **3.4. PROCEDIMENTOS**

Iniciamos com uma investigação para a catalogação dos recursos hipertextuais disponíveis nos *chats* e nos *e-fóruns* educacionais dos AVAs em que aconteceu a pesquisa (Moodle e Teleduc), bem como no **MSN** que usamos com objetivos pedagógicos. Para isso, entramos nos *chats* do Moodle e do **MSN**, assim como nos *e-fóruns* do Moodle e do Teleduc, e listamos, em tabelas separadas, cada recurso hipertextual que encontramos nos gêneros citados (cf. anexos 4 a 7). Nelas, foram disponibilizadas as seguintes informações: formas dos recursos hipertextuais (se vêm em forma de texto, de imagem ou de som); se eles tinham algum nome específico; qual a respectiva função de cada um; se eles eram facilmente localizados na tela; se havia ou não dicas para uso do ambiente no AVA, e, caso existisse, acrescentamos na tabela se havia preocupação em informar aos participantes sobre como utilizar os recursos do hipertexto nos gêneros digitais investigados.

Subseqüentemente, durante nossas participações nas sessões, observamos, no *corpus* extraído a partir de recortes de situações interativas entre tutor e aluno, como se dava o uso dos recursos hipertextuais pelos sujeitos desse contexto e criamos uma tabela para tutores e outra para alunos, nas quais listamos, na primeira coluna, os

recursos hipertextuais encontrados em todos os gêneros digitais pesquisados; e, nas demais, o número de vezes que eles foram usados por tutor (cf. **quadro 2**, no próximo capítulo) e pelo aluno (cf. **quadro 3**, no próximo capítulo) em suas participações nas sessões analisadas em cada um dos gêneros digitais pesquisados.

Em seguida, procuramos descrever de que forma e com que intenção os recursos hipertextuais do *chat*, do *e-fórum* e do **MSN** foram utilizados pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, a fim de descrevermos o porquê do uso de cada mecanismo em dada situação. As situações de interação em que foram utilizados os dispositivos multissemióticos próprios de cada gênero digital serão exemplificadas através de trechos originais das sessões das quais participamos.

Acreditamos que todos esses dados reunidos, aliados à nossa observação participante nos *chats* e nos *e-fóruns*, cujos recortes de turnos das sessões serão apresentados no decorrer de nossa análise, foram úteis para descrever qual o efeito pretendido por esses sujeitos durante as sessões nos gêneros digitais em estudo. Além disso, também consideramos importante observar se em algum trecho os recursos hipertextuais foram utilizados pelos alunos de maneira mais autônoma, no sentido de, ao construir o conhecimento, também interagirem com os interlocutores e socializarem o aprendizado com o grupo.

Após a observação participativa nos *chats* e nos *e-fóruns*, aplicamos um questionário (ver anexo 3) para alunos e para tutores/mediadores, a fim de identificar: se eles tinham letramento digital suficiente para interagir de forma autônoma no suporte digital; seu nível de consciência, como atores do processo, a respeito do uso que fazem dos mecanismos hipertextuais nos gêneros digitais; e qual a importância que eles percebem (se é que eles percebem) no hipertexto para ampliar a interação e a mediação pedagógica. Tal questionário foi enviado por *e-mail* somente aos alunos e aos tutores que autorizaram o uso de suas “falas” como *corpus* da pesquisa.

Por fim, através do cruzamento dos dados obtidos nos questionários e da análise das sessões durante o processo de construção dos dados por meio de nossa participação nos *chats* e nos *e-fóruns* educacionais, procuramos relacionar hipertextualidade e mediação pedagógica. Dito de outra maneira, reunimos argumentos empíricos para mostrar como as estratégias de hipertextualização disponíveis nos

gêneros digitais *chats* e nos *e-fóruns* educacionais são usadas no sentido de dinamizar a interação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como enriquecer e facilitar a mediação pedagógica por parte do tutor.

Portanto, através dos procedimentos descritos, tentamos identificar como a mediação no AVA acontecia para o aluno (se satisfatória ou não) e de que maneira o tutor oferecia apoio, orientação e recursos para que o estudante atingisse seu nível de desenvolvimento potencial. Ou, por assim dizer, se o tutor conseguiu atingir o objetivo da mediação, disponibilizando ao seu aluno informações novas com as quais ele teria contato e sobre as quais poderia analisar, refletir, questionar e, finalmente, assimilar até que lhe fosse proporcionado um aprendizado real.

## CAPÍTULO 4

---

### **MECANISMOS HIPERTEXTUAIS NO *CHAT* E NO *E-FÓRUM*: APLICAÇÃO E FUNCIONALIDADE NOS MOMENTOS DE INTERAÇÃO**

*Fazer educação online não é o mesmo que fazer educação presencial ou a distância via suportes tradicionais. Isso exige metodologia própria que pode, inclusive, inspirar mudanças profundas no modelo da transmissão que prevalece na sala de aula presencial “infopobre”. Falo em educar com base no diálogo, troca, participação, intervenção, autoria, colaboração. É certo que essa metodologia não é prerrogativa do computador conectado, mas tem nele possibilidades de potencialização.*  
(SILVA, 2003, p. 1)

**C**onforme discutimos ao longo dos capítulos, o meio digital dispõe de vários mecanismos que unem texto, som e imagem, os quais são próprios desse suporte e não existem, por exemplo, no meio impresso. Tais mecanismos hipertextuais enriquecem a interação no suporte digital e, conseqüentemente, os gêneros nele inseridos.

Propomo-nos a abordar, neste capítulo, de que forma os mecanismos hipertextuais são manuseados por tutores e por alunos durante a mediação pedagógica e a interação nos AVAs. Para tanto, usaremos tabelas com a listagem dos recursos hipertextuais que nos dispomos a fazer na metodologia anteriormente explicitada, assim como utilizaremos os dados colhidos nos questionários para investigar qual a experiência que os sujeitos já citados têm em navegação na Internet e, finalmente, analisaremos fragmentos de sessões de *chat* e de *e-fórums*, cujos turnos serão apresentados ao longo da análise, para flagrar que recursos de som, de imagem e de texto foram utilizados nos momentos de interação e com que intenção os mesmos foram manuseados.

#### 4.1. CATALOGAÇÃO DOS RECURSOS HIPERTEXTUAIS DOS *CHATS* E DOS *E-FÓRUNS*

Conforme foi previsto nos procedimentos metodológicos, fizemos um apanhado dos mecanismos hipertextuais disponíveis em cada gênero digital analisado e os catalogamos em tabelas dispostas como anexos ao final deste trabalho (anexos 4 a 7), mas achamos por bem descrevê-los nas seções que seguem.

##### 4.1.1. Recursos Hipertextuais do *chat* do MSN

Ao longo da catalogação (ver anexo 4), observamos que o MSN é bastante rico em termos de recursos hipertextuais, pois, nele, encontramos todos os tipos de semioses (texto, imagem e som), como podemos observar na **figura 4**, que segue.

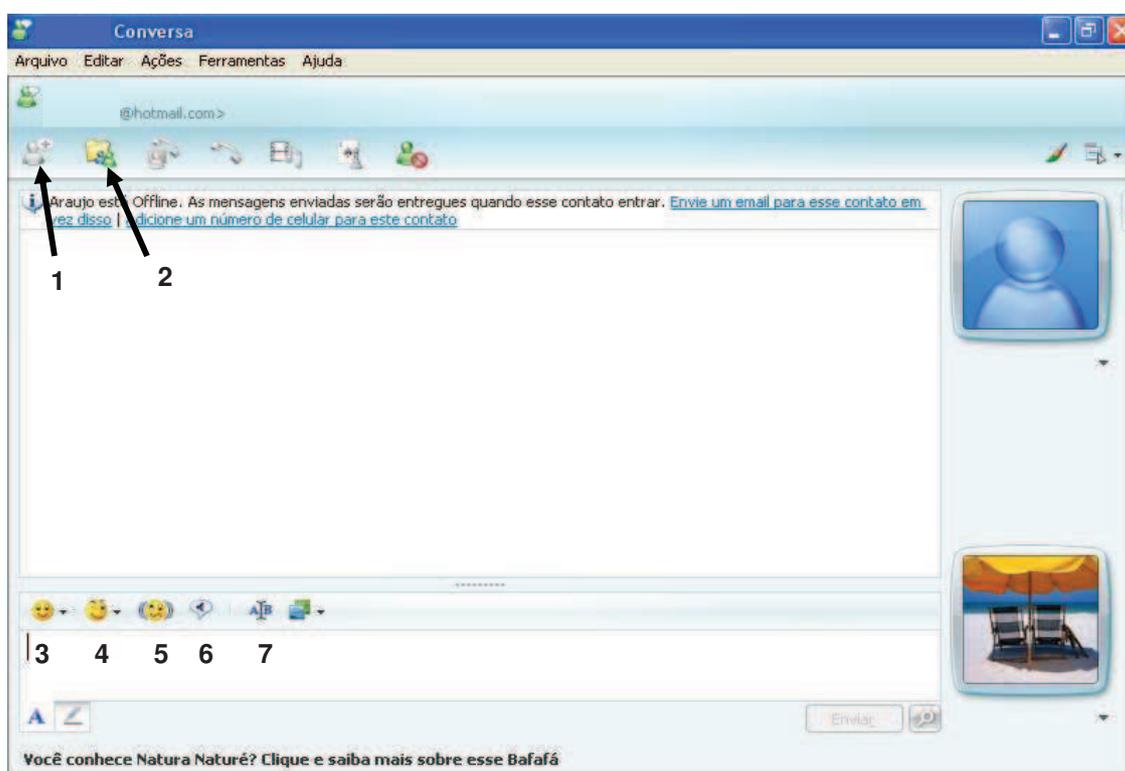


Figura 4 – Janela de *chat* do MSN.

De acordo com os resultados da catalogação apresentados na tabela, grande parte das ferramentas hipertextuais do MSN é disponibilizada em forma de botões com imagens que indicam ao usuário do que se trata e qual a sua função; já outros, com texto escrito. Assim, encontramos botões com funções como as que seguem: para convidar outras pessoas para uma conversa na mesma janela, simulando conferência (1); para

enviar arquivos dos mais diversos tipos (2); para inserir *emoticons* (3); para encaminhar imagens em movimento e com som, ou seja, os *winks* (4); para chamar atenção do outro usuário com um sinal sonoro (5); para gravar voz e enviar para o seu interlocutor *on-line* (6); para formatar a fonte (letra) utilizada para teclar (digitar) com terceiros (7).

Todas as ferramentas de natureza hipertextual presentes no MSN são de fácil localização na tela, mas não é explicado exatamente como utilizá-las, provavelmente em decorrência de elas virem acompanhadas de texto, legenda e/ou imagem identificando as respectivas funções, o que facilita o manuseio por parte dos usuários. Constatamos, ainda, que existem algumas dicas para uso do MSN somente quando clicamos no menu “Ajuda”, opção “Tópicos de ajuda” (figura 5), pois um *site* é acessado com uma lista de perguntas freqüentes sobre o *software*. Mas na própria janela do MSN não há tais dicas. Também podemos acessar informações sobre o MSN no *site* <http://get.live.com>.

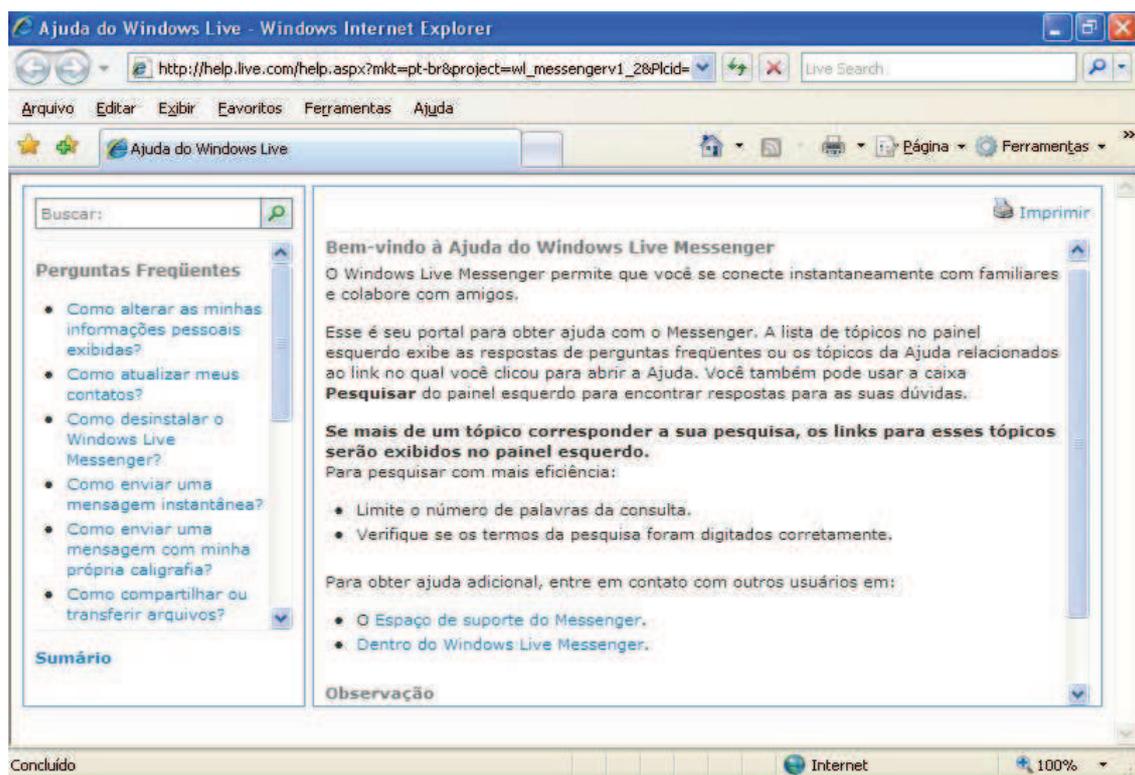
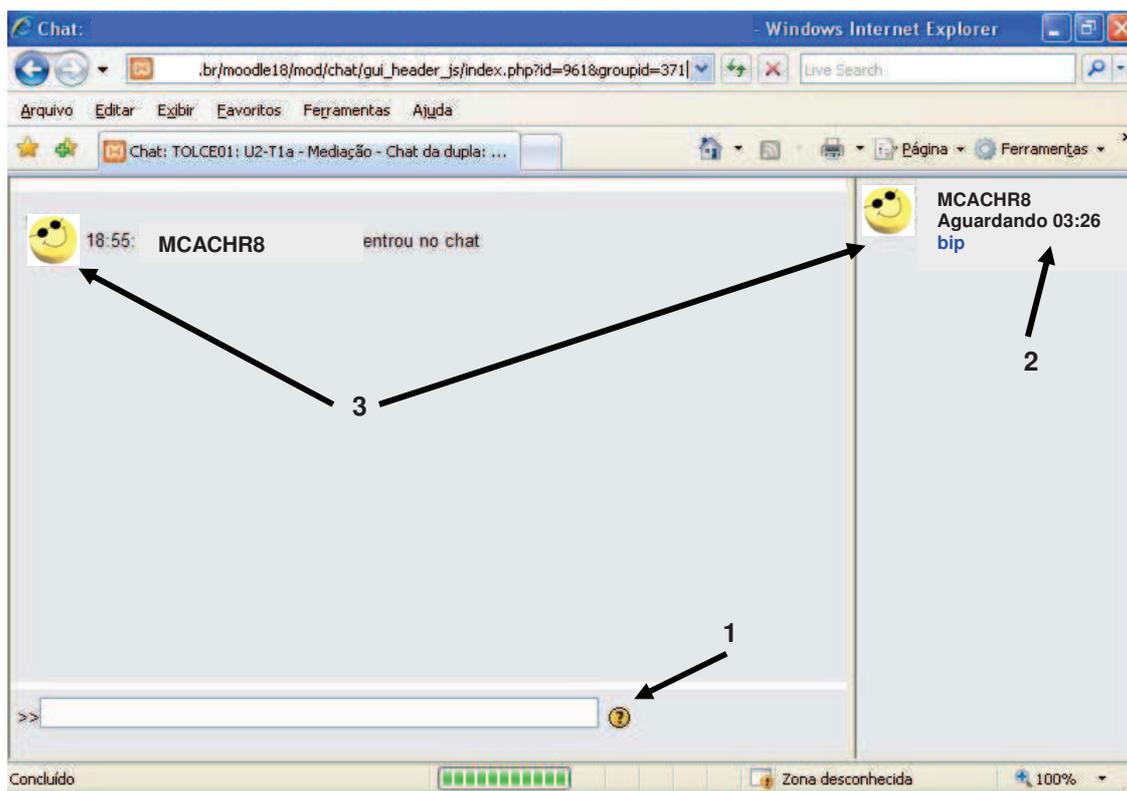


Figura 5 – Janela com a ajuda do MSN.

#### 4.1.2. Recursos Hipertextuais do *chat* do Moodle

Já o *chat* do Moodle não dispõe de tantos recursos hipertextuais quanto o MSN, mas conta com certa diversidade semiótica de texto, de imagem e de som, facilmente localizada na tela em forma de *link* textual, de barras, de botões e de *links* que emitem som, conforme destacamos na **figura 6**, que segue.



**Figura 6 – Janela do *chat* do Moodle.**

Ao longo da catalogação dos mecanismos hipertextuais do *chat* do Moodle (ver anexo 5), percebemos que há um botão de ajuda (1) representado por um ícone com o sinal de interrogação. Tal ferramenta é facilmente identificada pelos usuários, uma vez que é comum, no meio digital, obter-se auxílio clicando sobre algum botão com a palavra ajuda propriamente dita, ou com um sinal que indique dúvida, questionamento, pergunta, como é o caso da interrogação. Através do ícone de ajuda (1), temos acesso a uma caixa de diálogo com dicas para “uso do *chat*” do Moodle, como mostra a **figura 7**, a seguir.

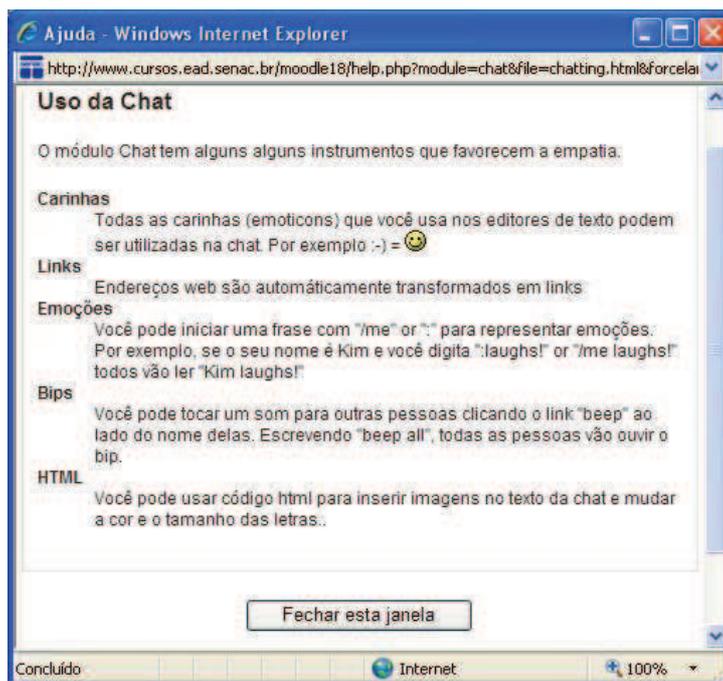


Figura 7 – Ajuda para o *chat* do Moodle.

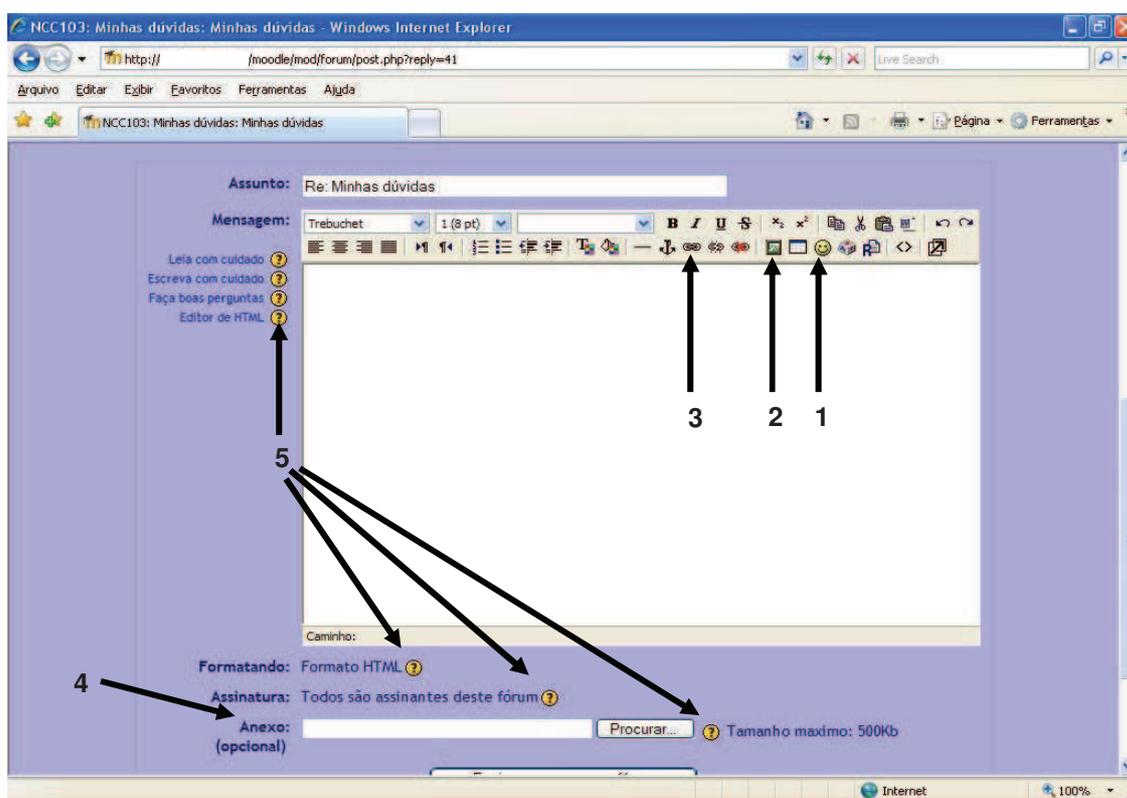
Através das dicas de uso do *chat*, o usuário toma conhecimento da diversidade de recursos típicos do hipertexto, presentes no bate-papo do Moodle, e de que forma eles podem ser acessados. Dentre eles, é esclarecido como fazer aparecer *emoticons* durante a conversa no AVA; que os endereços digitados no *chat* são transformados em *links*, ou seja, o usuário pode acessar um *site* a partir de um clique sobre um *link* disponibilizado durante a conversa no *chat*; além de ser informado sobre o som de alerta através do “*bip*” (2). O recurso da ajuda é bastante útil para orientar alunos e tutores iniciantes no *chat* desse AVA.

Dentre os mecanismos hipertextuais imagéticos no *chat* do Moodle, temos as combinações de teclas que geram *emoticons* e o objeto com a foto do usuário (3) que pode ser usado para se ter acesso ao *e-mail* e ao *blog* do mesmo. O único recurso de som presente nesse gênero digital é o “*bip*” (2), cuja função é permitir a um usuário chamar a atenção de outro que está *on-line* no bate-papo.

#### 4.1.3. Recursos Hipertextuais do *e-fórum* do Moodle

O *e-fórum* do Moodle dispõe de uma natureza hipertextual mais rica que o *chat* do mesmo ambiente virtual e já descrito nos parágrafos anteriores. Além de a pessoa poder fazer uso de *emoticons* (1), de endereços da *web* serem transformados

automaticamente em *links* e das fotos dos usuários serem *links* para seus respectivos perfis, também disponibiliza os seguintes recursos: permite inserir imagem estática ou dinâmica no corpo do texto do fórum (2); permite criar *hiperlinks* para *sites* a partir de qualquer palavra ou expressão do corpo do *e-fórum* (3); possibilita anexar arquivo de qualquer tipo à mensagem postada no *e-fórum* (4); além de possuir vários *hiperlinks* (representados por expressões) que possibilitam ao usuário movimentar-se entre as diversas postagens. Isso pode ser constatado através da **figura 8**, que segue, assim como na tabela disposta no anexo 6.



**Figura 8 – Janela do *e-fórum* do Moodle.**

Observamos, no momento da catalogação de todos os recursos listados no anexo 6, que os mecanismos hipertextuais do *e-fórum* do Moodle podem ser facilmente localizados na tela, o que não causa dúvidas aos usuários iniciantes nesse AVA. Também constatamos que há dicas para uso do ambiente virtual como um todo, não especificamente do fórum, representadas pelos botões com os sinais de interrogação (5) ao longo da janela.

#### 4.1.4. Recursos Hipertextuais do *e-fórum* do Teleduc

Enquanto no *e-fórum* do Moodle constatamos grande variedade de semioses, com significativa riqueza da linguagem não-verbal, no *e-fórum* do Teleduc, encontramos recursos hipertextuais com predominância da linguagem verbal, conforme foi catalogado no anexo 7, o qual pode ser comprovado com a **figura 9**, que segue.

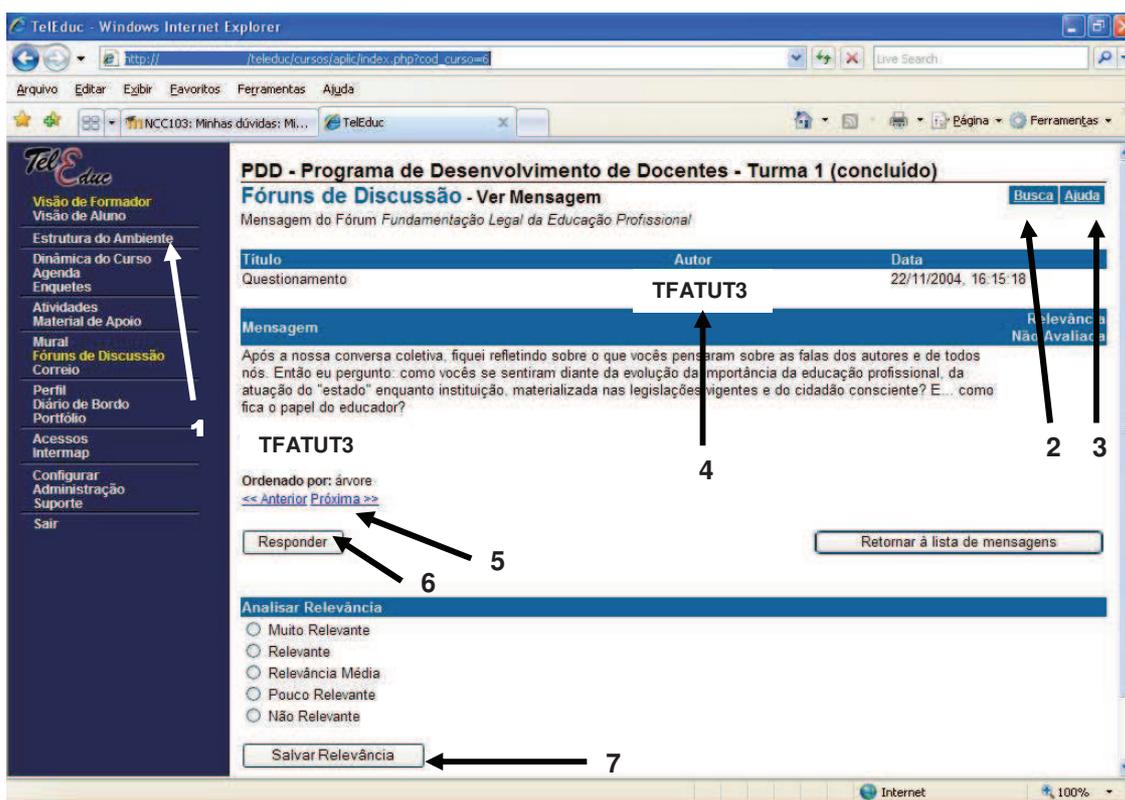


Figura 9 – Janela do *e-fórum* do Teleduc.

Como pode ser percebido através dos itens destacados na **figura 9**, não dispomos de imagens, sons e recursos tão sofisticados como no MSN e no Moodle (*chat* e *e-fórum*) anteriormente discutidos. Porém, a escassez de múltiplas semioses no Teleduc não reduz, de forma alguma, a importância desse AVA em nossa pesquisa, uma vez que observamos, durante a catalogação dos mecanismos hipertextuais do mesmo, que há muitos *links* textuais a serem explorados em seu *e-fórum* (ver anexo 7).

Os dispositivos hipertextuais são facilmente localizados na tela pelos usuários, o que contribui para o melhor uso dos mesmos pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Como pode ser observado na **figura 9**, o AVA Teleduc dispõe de um item no menu chamado “Estrutura do ambiente” (1), no qual

encontramos informações sobre cada uma das ferramentas. Porém, nela, não são fornecidas orientações sobre como utilizar os mecanismos hipertextuais propriamente ditos, o que poderia ser um fator negativo. Isso porque, como esse AVA dispõe de poucos dispositivos próprios da hipertextualidade do suporte digital, se não é explicitado como os mesmos devem ser usados, então, correria o risco de os usuários não utilizarem alguns desses mecanismos por não serem tão atrativos ou lúdicos quanto os do Moodle ou do MSN, e, também, por não ser orientado para tal uso pelo próprio ambiente.

É importante destacar que mesmo sem dispor de tantos recursos hipertextuais como outros AVAS, a mediação aconteceu normalmente no Teleduc. Através das ricas participações nas discussões entre os alunos e os tutores em sessões de *e-fóruns* (conforme será discutido e ilustrado em seções subseqüentes durante a análise dos dados), constatamos tanto o sucesso da mediação destes, quanto o da participação daqueles, pois souberam utilizar, de maneira funcional, durante as interações, os recursos que encontraram no AVA. Ou seja, independente do uso das diversas semioses, houve a interação social no grupo, necessária à construção do conhecimento mediado, segundo a visão sócio-interacionista de Vygotsky a respeito da mediação.

Ainda na **figura 9**, encontramos: *link* de “Busca” (2), que abre uma nova janela para localizar texto (participações de alunos e de tutores) dentro de quaisquer das ferramentas do AVA; *link* de “Ajuda” (3), que abre uma janela contendo dicas para o tutor manipular as ferramentas do *e-fórum* (inserir excluir mensagem, por exemplo); *link* com o nome do usuário (4), que dá acesso ao perfil do mesmo, incluindo o *e-mail* do usuário selecionado (que abre o programa padrão de envio de *e-mail* do computador em uso, como o *outlook express*); *links* “Anterior” e “Próximo” (5), para alternar entre os textos de participações dos alunos e dos tutores no *e-fórum*; botão “Responder” (6), utilizado pelo usuário para ter acesso à caixa de texto na qual poderá digitar sua contribuição no fórum; e o botão “Retornar à lista de mensagem” (7), usado para que o usuário retorne à lista de participações dos colegas para escolher com quem deles interagirá.

Temos, assim, a descrição dos recursos hipertextuais disponíveis nos gêneros digitais em análise, de acordo com os ambientes em que estão inseridos. A catalogação em anexo (cf. anexos 4 a 7), e descrita nesta seção, foi útil para

compreendermos melhor a função desses dispositivos fora do contexto de mediação. Desse modo, observamos, para efeito de análise, com que intenção eles foram usados por tutores (quando necessitaram assumir o papel de mediador) e por alunos (quando desempenharam a função de sujeitos ativos no processo de aprendizagem), como discutiremos na seção que segue.

## 4.2. OS USOS DOS RECURSOS HIPERTEXTUAIS PELOS TUTORES

### 4.2.1. Os mecanismos hipertextuais utilizados pelos tutores

Conforme mencionamos nos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, a partir da interação observada nas sessões de *chat* e de *e-fóruns* educacionais, verificamos os números de ocorrências das diversas semioses em turnos referentes às falas dos tutores e os disponibilizamos no **quadro 2**, que segue.

RECURSOS HIPERTEXTUAIS	FÓRUM TELEDUC	MSN	FÓRUM MOODLE	CHAT MOODLE
Usaram <i>links</i> para outros <i>sites</i> ou arquivos	0	0	1	0
Enviaram som: arquivos mp3 ou mp4	0	0	0	0
Enviaram som: chamada de atenção	0	0	0	0
Receberam som: chamada de atenção	0	1	0	1
Enviaram imagem ( <i>gifs</i> ) e fotos	0	0	1	0
Usaram imagens através de <i>webcam</i>	0	0	0	0
Enviaram arquivos	0	0	1	0
Receberam arquivos	0	1	0	0
Usaram <i>winks</i>	0	0	0	0
Usaram <i>emoticons</i>	1	55	12	7

**Quadro 2 – Recursos hipertextuais usados por tutores.**

Como percebemos, apesar dos diversos recursos hipertextuais disponíveis nos gêneros digitais em questão, em poucas situações de interação, eles foram utilizados pelos tutores no processo de mediação pedagógica no suporte digital.

Com base nas respostas dos questionários que enviamos aos sujeitos participantes de nossa pesquisa, observamos que todos eles navegam na Internet há uma média de sete anos, tempo suficiente para construírem conhecimento sobre o uso dos dispositivos hipertextuais na *web*. Seguem, abaixo, algumas respostas deles em relação à seguinte pergunta do questionário: “5. Há quanto tempo você navega na Internet?”.

(1) “há uns 6 anos ou mais” (Citação\_Questionário\_Sujeito 16)

(2) “Pouco mais de 11 anos.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 17)

Os objetivos dos tutores, ao navegarem na Internet, vão desde realizar pesquisas em *sites* até comunicar-se com outras pessoas através de bate-papos, sendo que a média de uso dos *chats* é de quatro anos. O uso dos *e-fóruns*, por parte deles, já acontece em quantidade um pouco menor que a dos *chats*. Tais informações podem ser ratificadas com as respostas da tutoria nos respectivos questionários:

(1) “Pesquisa, entretenimento, *e-mails*, trabalho, tutoria, pagamento de contas, informações gerais, etc.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 16)

(2) “Realizar pesquisas, conversar com os amigos, entretenimento.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 17)

Apesar de a grande maioria dos tutores usarem no *chat* as semioses verbais em maior quantidade, detectamos o uso de um tipo específico de semiose imagética, os *emoticons*<sup>53</sup>, que podem servir para tornar o ambiente virtual menos frio durante a mediação pedagógica e as interações. Tal fato aconteceu em quantidade significativa no **MSN**, possivelmente, por ele possuir, em sua estrutura, uma maior variedade de *emoticons*, próprios desse programa de bate-papo, bem como pela possibilidade de que ele oferece de os usuários inserirem ou gravarem *emoticons* oriundos de *sites* que trabalham com esse tipo de imagem. Assim, ainda com base nos questionários e remetendo-nos à questão dos diversos letramentos, segundo Barton (1998), Soares (2002) e Ribeiro (2008), constatamos que os tutores em questão possuem letramento digital suficiente para utilizar os dispositivos hipertextuais, pois trabalham, em contextos extrapedagógicos, com o texto digital associado a imagens, a *links* e a sons, por exemplo. Porém, acreditamos que a baixa frequência de uso das diversas semioses

---

<sup>53</sup> De acordo com os dados dos questionários enviados aos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando alunos e tutores, 12,5% não usam *chat* e 87,5% utilizam esse gênero para se comunicarem. Dos que se comunicam pelo *chat*, todos fazem uso do texto digitado durante a comunicação e 56,25%, além do texto, utilizam também outros recursos hipertextuais, como é o caso dos *emoticons*.

na mediação ocorrera por motivos como os que seguem: o tutor pode não ter ainda o conhecimento detalhado sobre os recursos do AVA em que atuou como mediador, conforme constatamos em certo momento de interação, que será apresentado posteriormente; pela falta de costume e de prática dele em usar recursos hipertextuais em situações de interação com os alunos, ou seja, se ele não pratica, não vê funcionalidade ou se esquece de usar os recursos disponíveis no ambiente; pelo fato de o tutor imaginar que o uso dos recursos hipertextuais, por vezes “lúdico”, possa deixar a interação mais informal e, por ele estar ainda arraigado ao modelo tradicional de ensino, não ache isso prudente.

Diante da questão da possibilidade de “informalidade” ao usar certos recursos hipertextuais, é importante ressaltar que o novo papel do tutor em educação a distância, particularmente virtual, exige que esse profissional saiba manusear os equipamentos informáticos para enriquecer e para facilitar sua função de mediador. Dessa forma, é desejável que o professor esteja aberto às inovações tecnológicas e invista mais no uso dos recursos das TICs para mediar conhecimentos<sup>54</sup>. Provavelmente, mesmo com conhecimento sobre os recursos hipertextuais na *web*, os tutores não tenham encontrado situações em que tivessem a oportunidade de utilizá-los nos gêneros digitais *chat* e *e-fóruns*.

No *chat MSN*, apesar de sua enorme riqueza hipertextual, o uso feito pelos tutores concentrou-se nos *emoticons*, mas em nenhum outro recurso. É importante salientar que em uma única situação de interação entre os sujeitos no **MSN**, houve o uso do recurso sonoro “*peça a atenção de todos nesta conversa*”, mas o tutor apenas recebeu/ouviu o som enviado pelo aluno, como será ilustrado na **figura 30** que se encontra na próxima seção deste trabalho e, em momento algum, usou isso para atrair a atenção do aluno. No *e-fórum* do Moodle, houve uma maior diversificação dos recursos utilizados, mesmo que seus usos tenham sido em menor quantidade que no **MSN**. Nele, foram usados *links*, envio de arquivos, de imagens e de *emoticons*. Já no *chat* do Moodle, assim como no **MSN**, o número de recursos utilizados foi escasso. Somente os *emoticons* foram usados e, mesmo assim, em quantidade reduzida.

---

<sup>54</sup> JAEGER, Fernanda Pires; ACCORSSI, Aline. **Tutoria em Educação a Distância**. [s/d]. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=86](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=86)>. Acesso em: 15 set. 2008.

Quanto ao uso dos *emoticons* encontrados nas participações dos tutores durante as interações, ressaltamos que, de acordo com os resultados dos questionários, os tutores já usam esse recurso em momentos extrapedagógicos na Internet. Isso comprova que eles conhecem a função de afetividade representada pelos *smileys* também para a EaD, como bem afirma Fontes (2007). Segundo essa autora e os dados encontrados em nosso *corpus*, o uso desse mecanismo hipertextual auxilia sobremaneira na aproximação entre tutores e alunos, uma vez que reduz a distância transacional entre os sujeitos.

Ao fazermos a triangulação das ocorrências dos usos de *emoticons* no *corpus* com os dados que emergiram do questionário, constatamos que os sujeitos responderam negativamente à pergunta sobre se consideram frio o ambiente que utilizaram nas interações durante o curso. A quantidade de *emoticons* utilizada e a resposta negativa dos tutores à pergunta “*Você acha frio o ambiente virtual de aprendizagem que você usa no curso (Moodle ou Teleduc). Ele pode distanciar ainda mais tutor e aluno?*” comprovam o sucesso dos *emoticons* para aproximar os sujeitos no processo de mediação. Quanto a essa questão, seguem abaixo exemplos de retornos da tutoria:

(1) “tudo depende do gerenciamento e do grupo que está fazendo o curso.”  
(Citação\_Questionário\_Sujeito 16)

(2) “Não. O distanciamento só vai acontecer se as pessoas não procurarem interagir entre si. Mesmo que o AVA não tenha muitos recursos de interação, as pessoas podem se comunicar através de *e-mails*, murais, mensagens etc., tudo postado no próprio ambiente. Portanto, o ambiente será frio se os usuários forem frios.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 17)

A seguir, exemplificaremos e comentaremos, através de recortes das sessões, as situações em que os tutores fizeram uso dos dispositivos que enumeramos neste tópico.

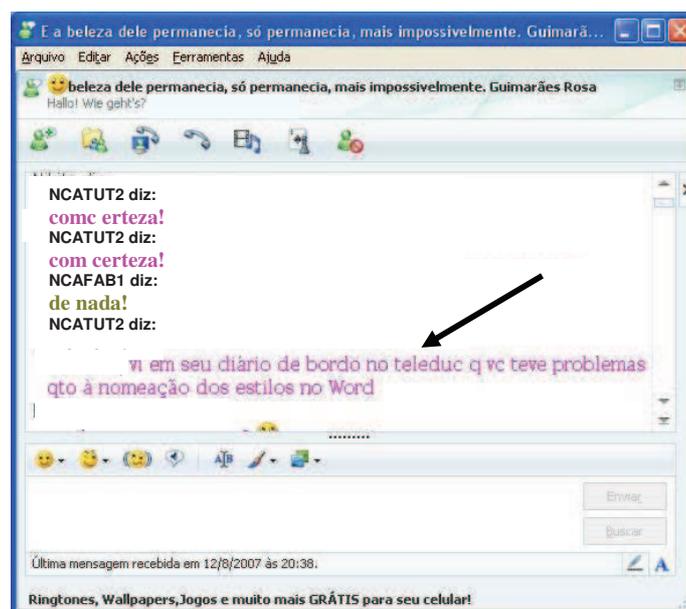
#### **4.2.2. Situações de uso dos mecanismos hipertextuais pelos tutores**

Nesta seção, procuramos flagrar as situações de uso dos mecanismos hipertextuais pelos tutores nas seções de *chats* e de *e-fóruns* analisadas. Ao longo da análise, disponibilizamos os trechos mais relevantes dos turnos para exemplificar os contextos de uso das diversas semioses nos gêneros digitais.

Em uma sessão de *chat* pelo **MSN**, cujo objetivo era sanar as dúvidas de um aluno sobre a criação de estilos no editor de textos *Microsoft Word XP* e orientá-lo para a realização da tarefa, constatamos grande recorrência de *emoticons* durante os turnos de “fala” da tutora, na tentativa de demonstrar emoções e intenções diante das dúvidas, dos questionamentos e das considerações do aluno a respeito do conteúdo e da tarefa realizada. Vale lembrar que o estudante fazia o curso através do AVA Teleduc, o qual dispõe de recurso de bate-papo em sua estrutura. Entretanto, pelas razões já explicadas na metodologia, optou-se pelo uso de um programa de *chat* externo ao ambiente.

Diferente das conversas face a face em que os gestos e as expressões faciais complementam o que é verbalizado oralmente e são facilmente observadas enquanto os sujeitos interagem, nas conversas através do **MSN**, por vezes, são as imagens através de *webcam* as responsáveis por deixar transparecer a expressividade dos interlocutores. Mas, como nessa seção em particular não foi feito uso desse equipamento, a tutora precisou utilizar as famosas “carinhas” durante a interação para complementar o que expressa de forma escrita (digitada).

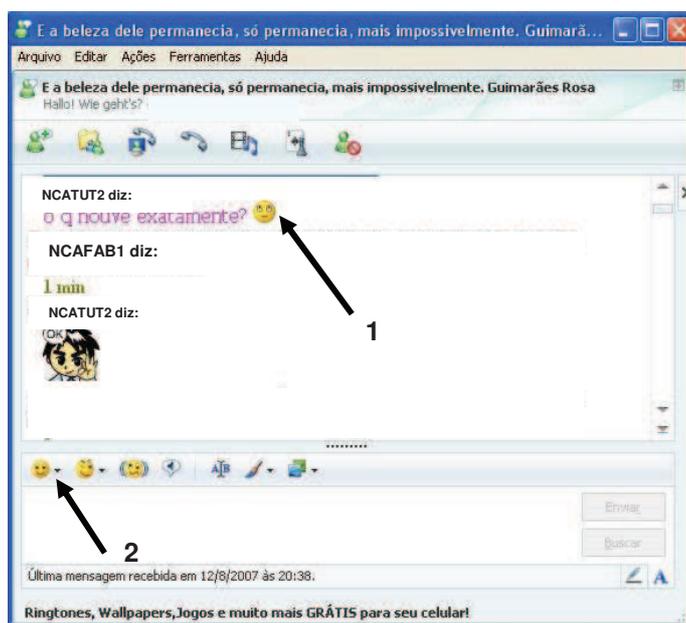
Nas figuras que seguem, ilustramos a situação que acabamos de descrever. Iniciaremos com a **figura 10**, abaixo.



**Figura 10** – *Chat* do MSN.

Primeiramente, na **figura 10**, da página anterior, a tutora expôs o problema que o aluno registrou no *diário de bordo*<sup>55</sup> e se mostrou ciente da dificuldade do mesmo em nomear estilos criados no *Word*. Depois, ela iniciou o processo de interação com o intuito de sanar as dúvidas durante o processo de construção do conhecimento que, segundo Vygotsky (1998), deve ser mediado por alguém mais experiente.

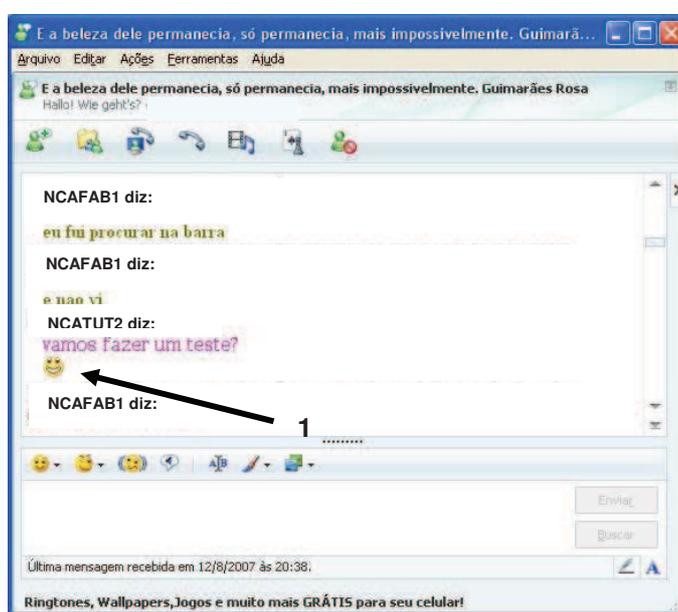
Como mostra a **figura 11**, subsequente, a tutora inseriu o *emoticon* “smiley pensativo” (1), que é acionado mediante um clique do mouse sobre o botão “selecionar um *emoticon*” (2). Essa imagem, associada ao texto digitado, expressou a curiosidade da tutora em ficar a par da situação, a fim de saber o que deu errado quando o aluno tentou realizar a tarefa. Dessa forma, ela utilizou as linguagens verbal e não-verbal para demonstrar, também, sua preocupação com o fato de o aluno não ter conseguido atingir o objetivo da atividade, cujas orientações são passo a passo. Isso comprova quanto a mediação é necessária em um curso na modalidade a distância virtual, independente da qualidade e de quão detalhado seja o material didático.



**Figura 11 – Chat do MSN.**

<sup>55</sup> Ferramenta assíncrona do AVA utilizada pelo aluno para que ele possa registrar as dificuldades, as dúvidas e os anseios em relação ao curso, a fim de que o tutor leia posteriormente e o oriente nos estudos.

Outra situação de interação em que a tutora usa *emoticon* é percebida na **figura 12**, que segue. Como tentativa de mediar o conhecimento do aluno, uma vez que ele estava com dúvida e não havia conseguido realizar a tarefa, ela propôs que realizassem a tarefa juntos, apesar da distância física que os separava, cada um em seu respectivo micro. Ambos seguiram passo a passo as orientações contidas no livro e fizeram questão de descrever tudo o que estava aparecendo no *Word* em suas respectivas telas de computador, a fim de que o aluno chegasse ao resultado exigido na atividade: criar um estilo no editor de texto *Microsoft Word* e nomeá-lo para ser usado nas formatações dos arquivos.



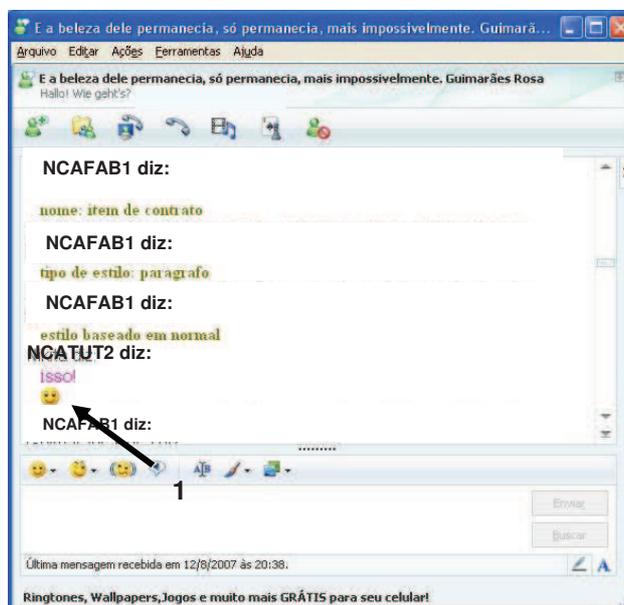
**Figura 12 – Chat do MSN.**

Conforme pode ser visualizado na **figura 12**, a proposta da tutora é mostrada na frase “*vamos fazer um teste?*”, a qual é finalizada com o acréscimo do *emoticon* “*smiley de boca aberta*” (1), cujo objetivo é demonstrar confiança no potencial do aluno, como uma forma de encorajá-lo a essa nova tentativa de execução da atividade. Esse tipo de comportamento da mediadora de acompanhar o estudante durante a execução da tarefa pode ser uma forma, inclusive, de tentar evitar a “*frieza*” do ambiente virtual, já discutido anteriormente com base nas opiniões das tutoras.

A cada passo realizado, a tutora fazia algum questionamento ao aluno para que ele pudesse entender os procedimentos necessários à criação do estilo no *Word* e

para averiguar em que ponto o problema realmente aconteceu. Todo esse processo de construção mediado do saber exemplifica o que Vygotsky chama de **Zona de Desenvolvimento Proximal**, visto que o conhecimento necessário à criação do estilo ainda não havia sido apropriado pelo aluno, mas poderia vir a ser assimilado com a mediação (como realmente o foi).

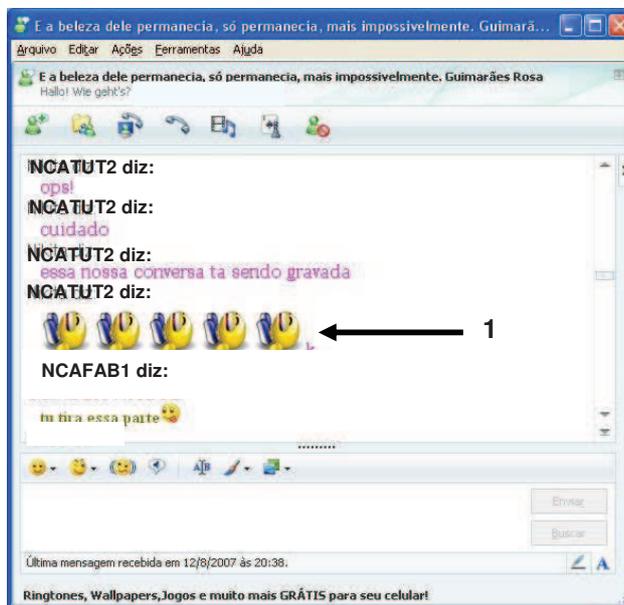
Em determinado momento da mediação, quando estavam quase concluindo a tarefa, o próprio aluno detectou qual dos procedimentos não realizara de forma correta anteriormente. Então, ele o refez sozinho e continuou a executar a atividade, sempre informando quais ações estava desenvolvendo em seu micro, como pode ser observado na **figura 13**, abaixo. Em certo momento da interação, na figura que segue, a tutora inseriu um *emoticon* chamado “smiley” (1), como indicativo de que os passos que ele executou estavam corretos. Tal *emoticon* ratificou a expressão “isso!” digitada pela tutora, confirmando o sucesso do aluno na tarefa. Dessa forma, mais uma vez, uma imagem foi associada ao texto digitado para enfatizar a expressividade na comunicação entre os interlocutores, simulando uma expressão facial de incentivo que o professor poderia demonstrar para um aluno em sala de aula presencial.



**Figura 13 – Chat do MSN.**

Esse turno de fala da tutora (“isso!”) comprova que o aluno atingiu o objetivo da tarefa e saiu da ZDP vygotskyana, saindo da zona de desenvolvimento potencial para a zona de desenvolvimento real, pois o conhecimento foi assimilado pelo

aluno mediante a orientação da tutora. Já na **figura 14**, que segue, destacamos um exemplo em que certo *emoticon* é repetido várias vezes para expressar uma situação cômica ocorrida durante a mediação após a conclusão da tarefa.

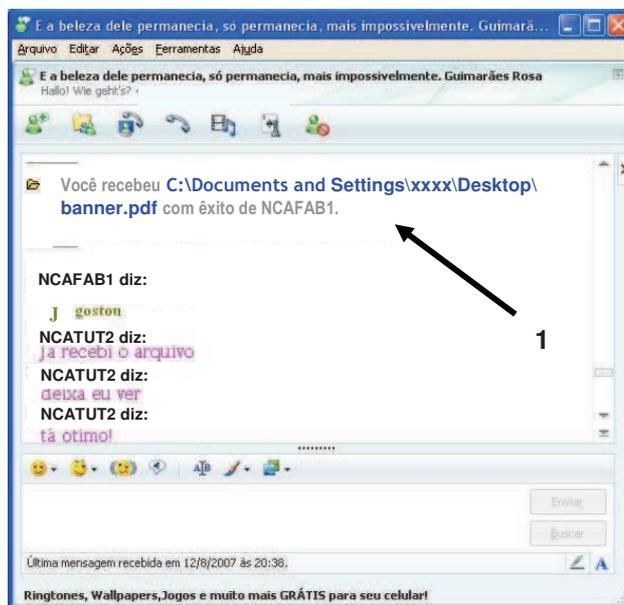


**Figura 14 – Chat do MSN.**

Em virtude de a interação entre a tutora e o aluno já acontecer há um longo tempo, pois o mesmo já havia participado de outros cursos virtuais de informática, ele se sentiu tão à vontade para conversar durante as explicações, que, para mencionar a possível desorganização de uma de suas tarefas, utilizou-se de uma gíria com uma expressão imprópria para ser mostrada neste trabalho. Como resposta a essa gíria, que foi, naquele momento, bastante engraçada, a tutora inseriu repetidas vezes o *emoticon* (1) para expressar uma gargalhada, ao mesmo tempo em que alertou o aluno sobre a gravação daquele diálogo.

Consideramos que a naturalidade do aluno em colocar a gíria ocorreu em virtude de ambos estarem bem entrosados durante as interações nos cursos (ele já havia feito um de informática pela EaD virtual, com a mesma tutora), tanto através do gênero *chat*, quanto de ferramentas de comunicação próprias do AVA Teleduc. Tal situação é um registro do grau de afetividade mantido entre os sujeitos através dos *emoticons* (cf. FONTES, 2007).

Um dispositivo hipertextual utilizado uma única vez durante a interação na presente sessão de *chat* do **MSN**, e importante de ser mencionado, foi o recebimento de um arquivo pela tutora. Na tela que segue, representada pela **figura 15**, observe o trecho em azul, indicado pela seta.



**Figura 15 – Chat do MSN.**

Como podemos observar na figura acima, o *link* que inicia com o texto “*Você recebeu*” (1) indica que a tutora recebeu um arquivo enviado pelo aluno no final da interação no *chat*. Não era exatamente uma tarefa do curso, mas algo extra que o aluno compartilhou para que a tutora pudesse ter acesso a um outro trabalho que ele estava desenvolvendo, o qual seria apresentado em um congresso. Essa troca de informações, apesar de não estar diretamente relacionado ao curso de informática no qual o aluno estava matriculado na época, comprova que, durante a interação no *chat*, o tutor pode receber tarefas através do compartilhamento de arquivos do **MSN**, acessá-los a partir de um simples clique do mouse sobre o *link* e dar o *feedback* ao aluno, sem sair do ambiente.

Vale lembrar que, para que a tutora tivesse acesso ao arquivo, ela necessitou seguir alguns passos os quais somente um usuário cujo letramento digital fosse bem desenvolvido seria capaz de executá-los. E como já foi observado através dos resultados dos questionários, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, incluindo as tutoras, já têm esse letramento digital, até mesmo pelo tempo em que navegam na Internet ser

suficiente para adquirir conhecimento e prática sobre as ferramentas mais utilizadas por quem utiliza a *web*.

Dessa forma, comprovamos com a **figura 15** a existência dos vários letramentos que Soares (2002) e outros pesquisadores acreditam existir para que o sujeito possa se utilizar da linguagem de forma funcional nas interações sociais, inclusive no meio digital. Senão, vejamos, para receber o arquivo e para ler o conteúdo, a tutora precisaria não apenas conhecer o conteúdo específico do curso (editor de textos *Microsoft Word XP*), mas ter o letramento necessário para: fazer o *download* do arquivo; decidir se quer apenas abri-lo ou se deseja salvá-lo; caso necessite salvar, em que mídia isso acontecerá (disquete, CD, *pendrive*, disco rígido do computador, entre outros); e precisa saber se no computador em que trabalha existe o programa necessário para abrir o arquivo (cujo tipo é PDF).

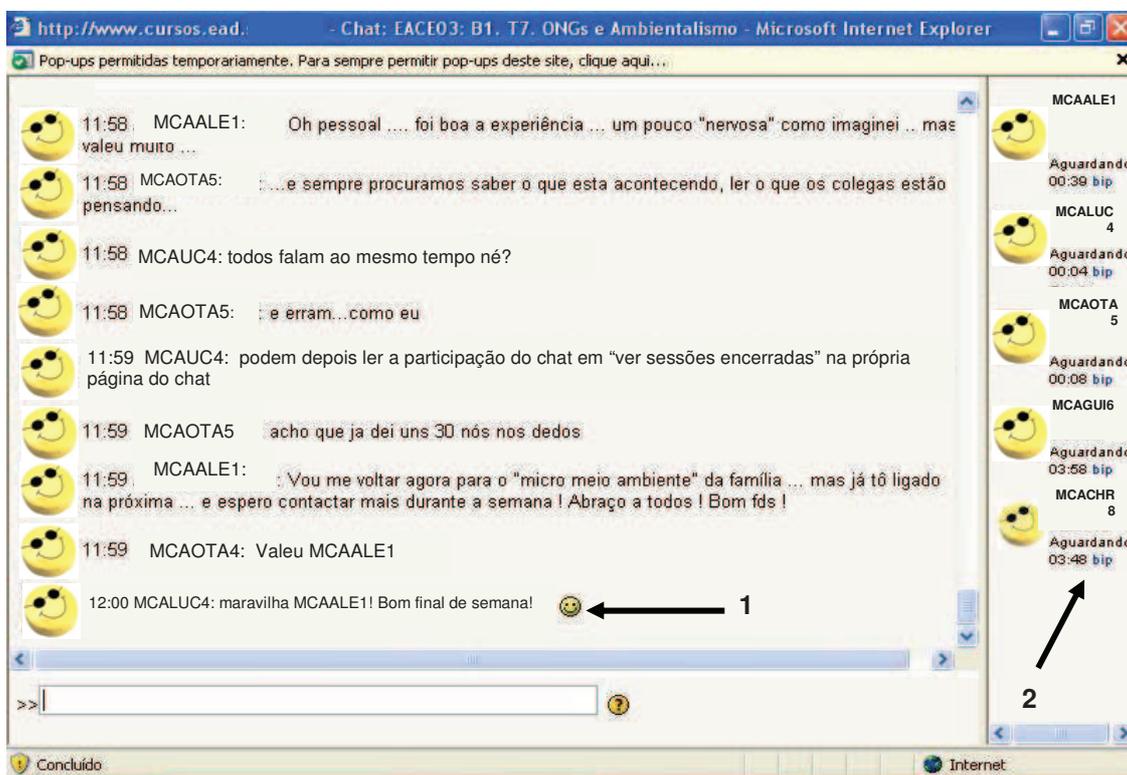
Finalizados recortes das sessões do *chat* do **MSN**, os quais consideramos importantes para nossa pesquisa, passaremos ao *chat* do Moodle, que possui dispositivos de som, de imagem e de envio de *links* bastante úteis para a interação tutor-aluno e aluno-aluno nesse AVA. Conseguimos flagrar alguns desses momentos nas sessões de bate-papo cujas telas com os turnos dos alunos e da tutora serão expostos e descritos a seguir. Vale lembrar que, para participar das sessões do *chat* do Moodle na turma de pós-graduação em educação ambiental, entramos com o usuário e a senha de uma aluna que havia desistido do curso, visto que somente pessoas regularmente matriculadas têm acesso ao AVA.

Com já foi informado na metodologia, aconteceram alguns problemas técnicos no AVA durante as sessões e, por vezes, a conexão com o Moodle caiu. Quando isso acontecia, infelizmente, a janela do bate-papo era fechada automaticamente e não tinha mais como recuperar as telas originais para capturar e para inserir neste trabalho. A única forma de ter acesso às “falas” dos sujeitos envolvidos na sessão de *chat* era através da opção “ver sessões encerradas”, um recurso que existe no próprio AVA, para o caso de tutor e/ou alunos desejarem retornar a uma sessão de bate-papo já concluída para reler calmamente as discussões.

Quando a opção “ver sessões encerradas” foi acionada, tivemos acesso aos turnos conversacionais em arquivo no formato de documento do *Word*, e não à

conversação tela a tela como capturamos no MSN. Sabendo disso, os turnos que seguem apresentam-se parte em arquivos do *Word* e parte em telas que conseguimos realmente capturar antes da conexão com o Moodle cair. Através das telas originais capturadas é mais fácil compreendermos como aconteceu realmente a interação, pois nelas constam todos os botões do *chat* do Moodle. Já nos turnos acessados através do arquivo que o Moodle grava no *Word*, só temos acesso aos textos e às fotos dos sujeitos e não aos dispositivos que ativam os recursos hipertextuais.

Na **figura 16**, abaixo, cujo tema discutido era “ONGs e Ambientalismo”, sessão essa em que houve troca de informações sobre o assunto de acordo com a vivência e as pesquisas de cada aluno, temos um exemplo de tela capturada durante as interações, e podemos mostrar como é o *layout* da tela de um *chat* no Moodle. Nessa figura em particular, a tutora, em um momento de descontração ao final da sessão, para se despedir de um dos alunos, faz uso de um *emoticon* (1) que representa um sorriso, o que demonstra que o fato de estarem distantes fisicamente não impede que os sujeitos envolvidos na EaD virtual demonstrem sua simpatia pelo outro. Em outros termos, a afetividade se faz presente no turno da tutora, durante a despedida através de mais um *emoticon*.



**Figura 16 – Chat do Moodle (capturada durante a sessão de bate-papo).**

Para inserir *emoticons* no *chat* do Moodle, basta digitar combinações de teclas que serão transformadas neles após ser pressionado o **ENTER** ou a barra de espaços. Dentre elas, temos: **:)** indica sorriso, **:(** indica raiva, **:'** indica que alguém chora. Essas e outras combinações de teclas que geram *emoticons* não são próprias do Moodle, mas de vários outros ambientes de interação no suporte digital, inclusive o **MSN**.

Para alguns usuários, um AVA é um ambiente frio, em virtude de os atores do processo de ensino-aprendizagem manterem-se distantes fisicamente e, em muitos casos, nunca se encontrarem pessoalmente. Para outros usuários, é uma forma de interação tão natural quanto a conversa face a face. Isso porque estes últimos, certamente por terem mais letramento digital, usam os recursos imagéticos do AVA durante a comunicação e expressam emoções através de *emoticons* e de outros recursos disponibilizados no ambiente em que trabalham. Como já afirmaram as tutoras ao responderem os questionários (em falas já transcritas anteriormente), a frieza ou não dependerá do gerenciamento do AVA por parte da tutoria, bem como da disponibilidade e do interesse dos alunos para interagirem entre si.

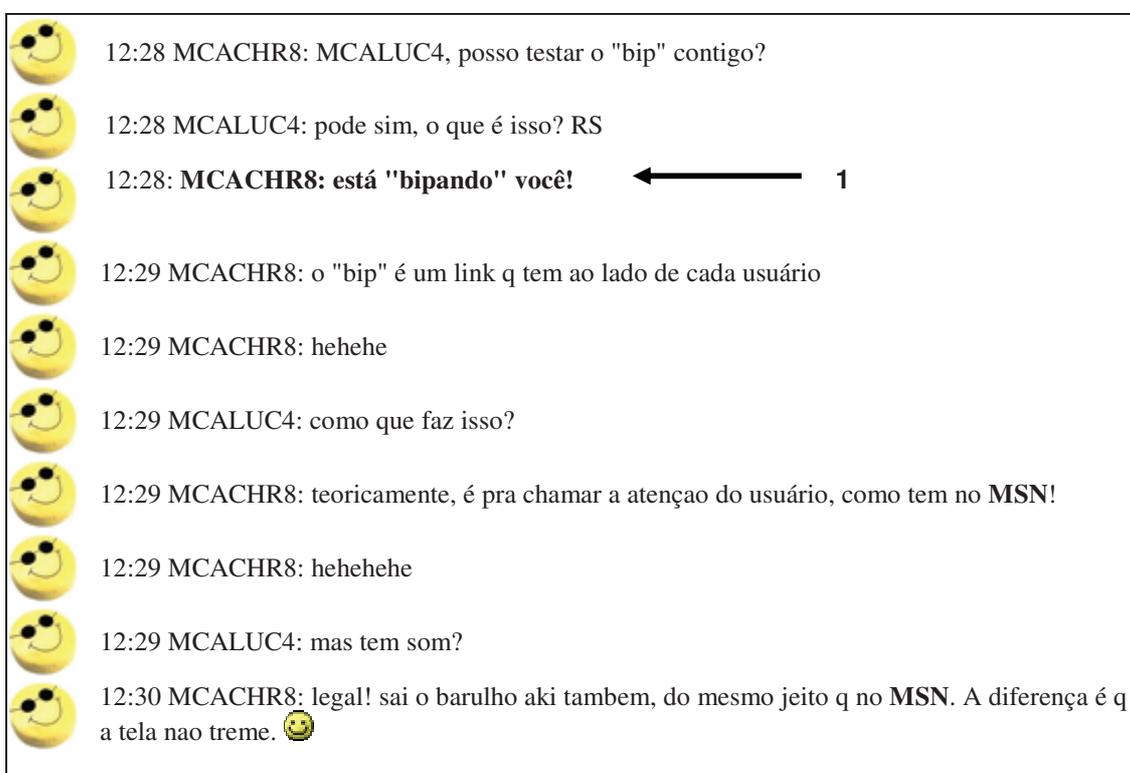
Cabe enfatizar que, de acordo com as respostas aos questionários que enviamos aos sujeitos envolvidos na pesquisa, 68,75% deles não consideraram frio o ambiente que utilizaram, e 31,25% acreditam que a comunicação no AVA distancia tutor e alunos em virtude de o ambiente ser frio, segundo eles (as falas dos alunos que comprovam essa última afirmação serão disponibilizadas na próxima seção).

Acreditamos, com base nesses questionários, que as tutoras não consideram o AVA frio porque já têm certa familiaridade em navegação na Internet, sabem manusear as ferramentas e, por isso mesmo, têm o letramento digital necessário para utilizar vários dos recursos hipertextuais presentes nos AVAs, incluindo os *emoticons*, bastante acessados no MSN, como já ilustramos e descrevemos na sessão anterior. Tal fato é comprovado pelo enorme uso dos *emoticons* por parte dos tutores, como vimos no **quadro 2** e já constatamos ao lermos os comentários por eles feitos nos questionários.

Ainda na **figura 16**, observamos a presença de um *link* em azul chamado “*bip*” (2), cuja função é a mesma do botão “peça a atenção de todos nesta conversa” sobre o qual já tratamos no *chat* do **MSN**. Ao clicar sobre o “*bip*” de um determinado

usuário, este ouvirá um barulho, chamando sua atenção para a conversa, caso as caixas de som do micro estejam ligadas.

Na tela anterior, esse recurso sonoro não foi utilizado, mas isso acontecerá na **figura 17**, que se encontra logo abaixo, na qual temos o recorte de uma sessão extraída do documento do *Word* que o próprio Moodle criou para gravar todos os *chats*, a fim de que os usuários pudessem lê-los posteriormente. Isso porque, como já explicamos anteriormente, o trecho que segue faz parte de uma sessão de *chat* em que o Moodle apresentou problemas técnicos, o que ocasionou a queda na conexão, e, devido a isso, não nos foi possível capturar as telas originais dessa sessão.



**Figura 17** – *Chat* do Moodle (através da opção “ver sessões encerradas”).

Na **figura 17**, temos um trecho de uma sessão de *chat* do Moodle em que a tutora MCALUC4, da pós-graduação em educação ambiental, abriu o espaço para que o grupo de alunos discutisse sobre o papel das ONGs e o ambientalismo. Ela foi “bipada” por MCACHR8, que utilizou o “*bip*” (1) na tentativa de descobrir como ele funciona exatamente. O interessante foi que nem a mediadora havia se atentado ainda para esse recurso, o que pode ser comprovado pelas seguintes falas da mesma: “*como que faz isso?*” e “*mas tem som?*”. Tal fato comprova que, apesar de tutora e de aluna terem o letramento necessário para interagirem no *chat* do Moodle digitando mensagens e

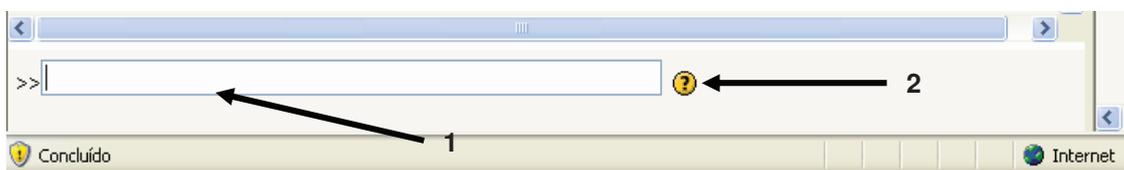
usando *emoticons*, elas ainda não detinham conhecimento detalhado sobre a ferramenta “*bip*” e, quem sabe, até desconheciam a função de outros recursos hipertextuais dentro do bate-papo. No entanto, isso não quer dizer que a tutora desconhece a existência de recursos sonoros no suporte digital, até porque, através dos retornos dos questionários, constatamos que eles são utilizados durante a navegação desses sujeitos na Internet. Ocorreu apenas que, nesse AVA em particular, a professora desconhecia essa ferramenta.

Podemos afirmar, então, que flagramos um momento de interação no *chat* do AVA Moodle em que a mediação aconteceu não da tutora para a aluna, mas no caminho inverso, comprovando que no processo de construção do conhecimento durante a mediação, tutor e alunos aprendem juntos, constroem em equipe novos conhecimentos à medida que socializam as descobertas. Apesar de termos encontrado somente esse exemplo em particular dentro do *corpus* construído, como nossa pesquisa é qualitativa, consideramos relevante apresentá-lo nesta análise, visto que o objetivo maior na presente discussão não se refere à quantidade de vezes que os recursos hipertextuais foram usados, mas as situações em que eles apareceram e as intenções dos sujeitos ao fazerem uso dos mesmos. Cabe, então, lembrar que o *outro* mais experiente que, segundo Vygotsky, seria o responsável pela mediação, no processo pedagógico, nem sempre é o professor/tutor. Uma vez que o aluno em EaD virtual deve assumir o papel de sujeito ativo do processo de aprendizagem, pesquisando por novos conhecimentos e socializando as descobertas (cf. JAEGER e ACCORSSI, [s/d]), em situações como a flagrada na **figura 17**, os papéis podem se inverter, então, o tutor aprende com o aluno. Fato esse que também acontece em sala de aula presencial.

Apesar desse novo saber não ser exatamente sobre o conteúdo “ONGs e Ambientalismo”, consideramos essa informação importante, pois o conhecimento técnico descoberto sobre o uso do “*bip*” pode contribuir para a mediação por parte dessa tutora em outras sessões de bate-papo. Não classificaria ainda que esse conhecimento foi totalmente assimilado por ela, pois, em momento algum dessa sessão, ela usou o “*bip*” com os alunos. Mas acredito que essa nova informação esteja na **zona de desenvolvimento proximal** e precisa ser melhor trabalhada e testada pela tutora, até que ela faça uso consciente e funcional desse recurso. E, somente depois, o conhecimento seria assimilado e atingiria a zona de desenvolvimento real da tutora.

Após adquirir o conhecimento sobre a função do recurso sonoro disponível no *chat* do Moodle, uma sugestão para o uso do “*bip*” seria no caso de a tutora necessitar chamar a atenção de algum aluno que, mesmo conectado ao *chat*, não participe ativamente das discussões. Ou mesmo, utilizá-lo em situações de interação em que o estudante demore a responder a um determinado questionamento deixado pela tutora. O “*bip*” seria a forma virtual de o professor alertar o aluno sobre a importância dele no *chat*, e que a participação do aluno pode enriquecer as discussões, assim como acontece em sala de aula presencial, em que o professor deve instigar a turma a questionar, a debater e a tirar suas próprias conclusões acerca do tema estudado. Mas nenhuma situação desse tipo foi flagrada nas interações.

Na **figura 18**, que segue, apresentamos a parte inferior da janela de *chat* do Moodle. Nela, encontramos a caixa de texto (1) na qual devemos digitar as mensagens e enviá-las após pressionar a tecla **ENTER**. Já, no lado direito dela, encontramos o botão de ajuda (2), o qual poderia ter sido experimentado pela tutora para saber qual a função do “*bip*”, além de outros recursos a serem utilizados no bate-papo, conforme já foi discutido anteriormente em nosso trabalho.



**Figura 18** – Parte inferior da janela do *chat* do Moodle.

Quanto ao *e-fórum* do Moodle, encontramos vários mecanismos hipertextuais de interação, inclusive alguns recursos com funções semelhantes aos já citados anteriormente nos *chats* do MSN e do Moodle. As telas que seguem são da turma de formação de tutores, cujo objetivo era demonstrar para os alunos como manipular as principais ferramentas de interação no AVA Moodle, para que esses dispositivos pudessem ser usados em seus respectivos cursos pela EaD virtual.

Iniciando pelo recurso de imagens, representado pelos *emoticons*, observamos, na **figura 19**, seguinte, a sugestão da tutora para que os alunos registrassem as impressões sobre o AVA Moodle no *e-fórum* em questão, complementando o texto com os quatro *emoticons* apontados pela seta 1.

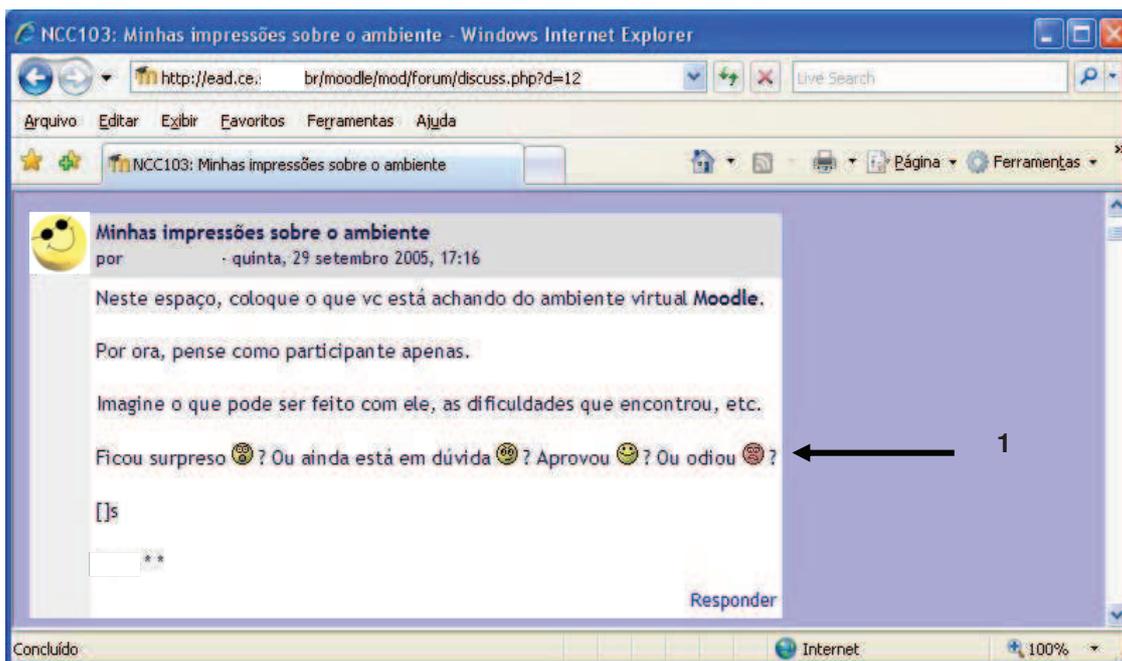


Figura 19 – Turno do *e-fórum* do Moodle.

Ao incentivar os alunos a usarem os *emoticons*, conforme a **figura 19**, a tutora demonstra ter ciência da importância desse tipo de recurso hipertextual para a interação no ambiente. Isso nos remete à Leal (2007, p. 50), quando essa pesquisadora afirma que o mediador precisa incentivar o aluno a usar as ferramentas que lhe forem possíveis para “fazer novas descobertas”. Em outras palavras, a tutora mostra aos estudantes que no *e-fórum* do Moodle a comunicação pode acontecer pela associação das linguagens verbal e não-verbal. Inclusive, na **figura 19**, ela demonstra as emoções expressas por cada imagem, para que o aluno esteja ciente ao fazer uso dos *smileys*, ao mesmo tempo em que mostra à aluna que, paralelamente ao texto digitado na tela do computador, ela dispõe de outras semioses que pode usar nas interações no ambiente, particularmente no gênero digital *e-fórum*. Logo, essa professora demonstra ter o letramento necessário para trabalhar com tais recursos durante a mediação, o que também pode ser comprovado com as telas que seguem, nas quais ela utiliza alguns *emoticons* ao tirar dúvidas e, conseqüentemente, ao mediar o conhecimento de algumas alunas em dois *e-fóruns* distintos.

Segue, na **figura 20**, uma caixa de diálogo com as várias possibilidades de inserção dos *emoticons* no *e-fórum* do Teleduc.



Figura 20 – Opções para inserção de *emoticons* no *e-fórum* do Moodle.

Na **figura 21**, da próxima página, encontramos o trecho de uma sessão de *e-fórum* do Moodle com docentes que testavam o AVA para usarem futuramente como tutores virtuais, ou seja, havia uma tutora mais experiente tirando dúvidas dos professores-alunos da turma. Nela, observamos que a mediadora orienta a estudante sobre o uso de *links* internos ao AVA (1) e usa um *emoticon* (2) para expressar sua atitude motivadora diante da aluna que sente dificuldades em se movimentar dentro do Moodle.

Na figura seguinte, devido à aluna ter se mostrado “perdida” durante a navegação no ambiente, a tutora reorganizou o *layout* do AVA Moodle e, nesse trecho do *e-fórum*, orienta-a sobre como proceder durante a navegação, inclusive, informa em que *link* ela deve clicar e a qual ferramenta deve recorrer quando necessitar localizar algum item dentro do AVA. Através desses comandos, a professora assume o papel de mediadora, para que a aluna (e, possivelmente, futura tutora nesse AVA) aprenda a manusear as ferramentas do ambiente, inclusive as hipertextuais, como o caso do *link* (1) por ela sugerido.

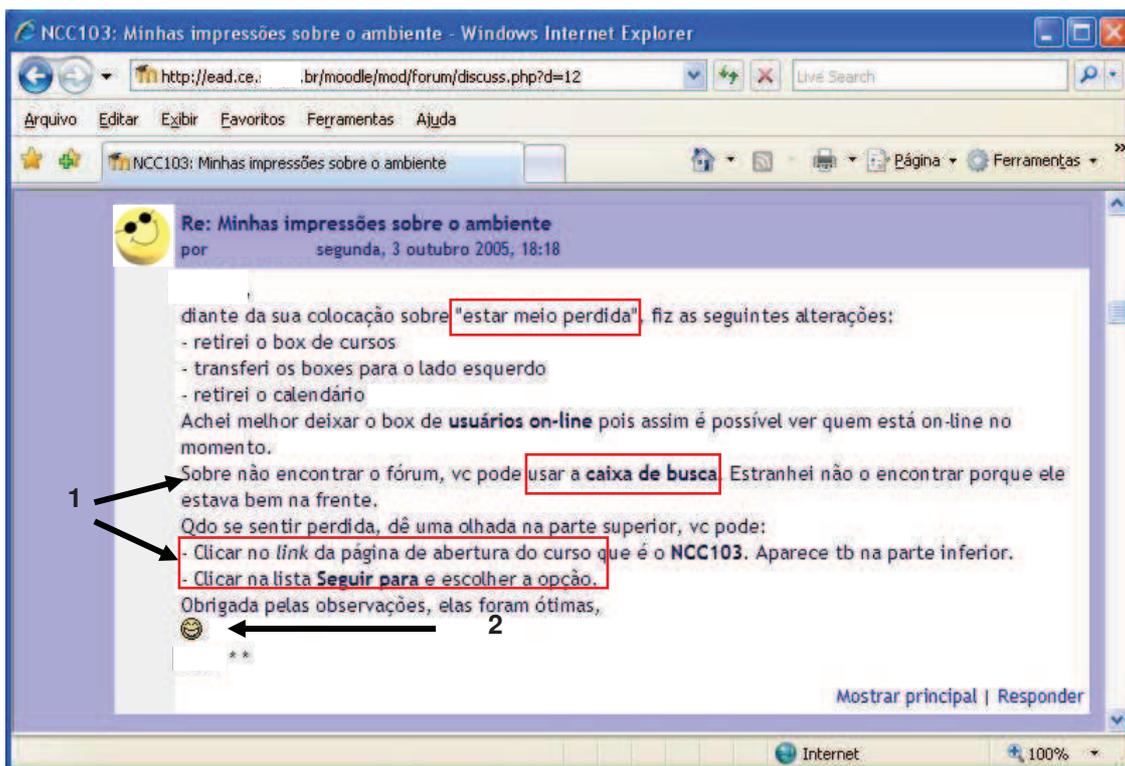


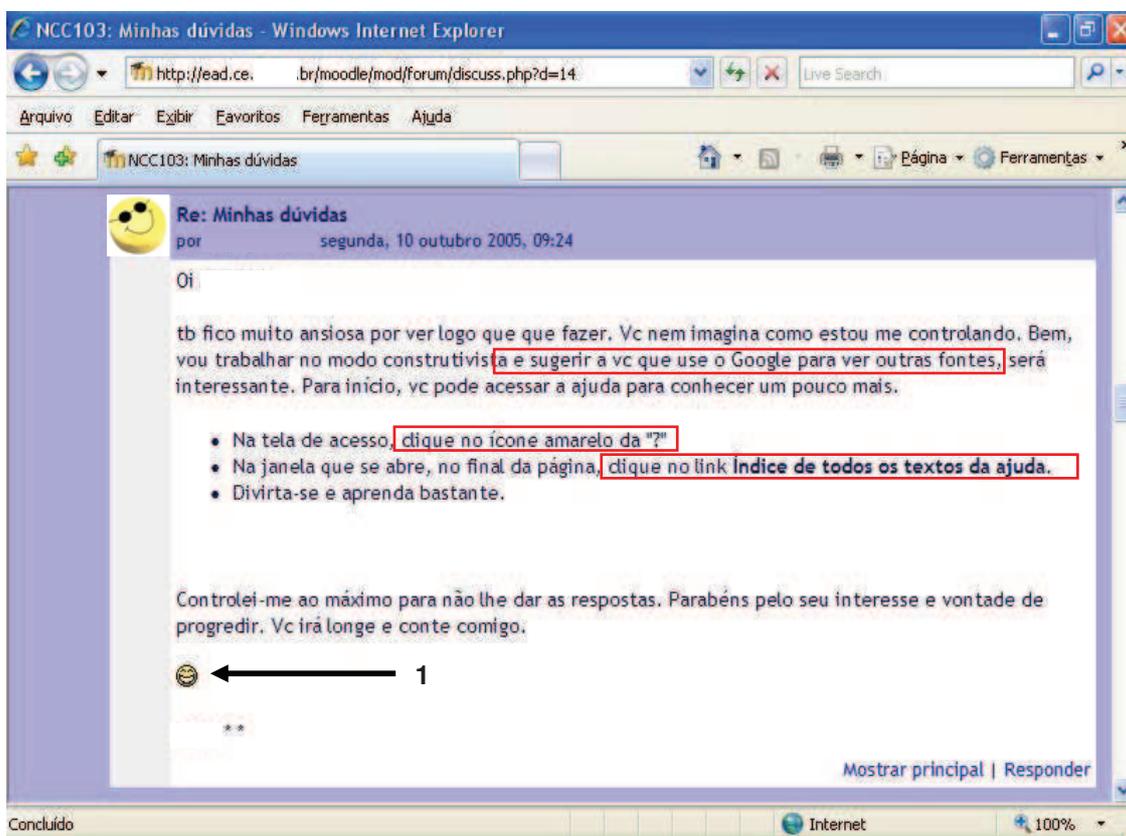
Figura 21 – Turno do *e-fórum* do Moodle.

Levando em consideração que o objetivo nesse *e-fórum* era orientar como usar as ferramentas do Moodle e se locomover dentro do ambiente, é importante ressaltar o fato de a tutora fazer comandos indicando à aluna como proceder. Isso comprova que a primeira tem grande domínio sobre a hipertextualidade nesse AVA e que, na tentativa de mediar o conhecimento para o uso funcional do Moodle, ela utiliza os recursos hipertextuais do *e-fórum* do AVA. Todos os comandos que ela fornece à aluna nos remete exatamente ao conceito de ZDP, discutido por Vygotsky, uma vez que exemplifica claramente o processo de mediação para a efetiva assimilação de um conhecimento. Assim, no momento em que as orientações foram fornecidas pela tutora, o conhecimento fazia parte da zona de desenvolvimento potencial da aluna, e, em seguida, poderia vir a fazer parte do desenvolvimento real da mesma.

Ainda na **figura 21**, como também já havia feito na **figura 19**, a tutora usa o *emoticon* “boca aberta” (2), com um sorriso largo, no final da mensagem, para expressar satisfação pelo fato de a aluna ter colocado observações sobre a organização do ambiente, ou seja, de ela sugerir mudanças no AVA para facilitar o uso, além de ser uma forma de incentivar essa estudante a adaptar-se ao AVA. Ela estava “perdida” e

tais observações serviram para a tutora repensar a organização do AVA, a fim de facilitar a interação dos alunos dentro do ambiente. O *emoticon* indica que a tutora mostrou-se simpática e sensível às colocações da aluna e está disposta a mediar o conhecimento da mesma no curso *on-line*.

Tomando ainda como exemplos de usos dos recursos hipertextuais no *e-fórum* do Moodle, nas **figuras 22 e 23**, que seguem, encontramos outros *emoticons* usados pela tutora para demonstrar sua expressividade diante do que ela própria digitou em resposta a um comentário deixado por uma aluna<sup>56</sup>.



**Figura 22 – E-Fórum do Moodle.**

Na **figura 22**, a tutora orienta a aluna para a pesquisa a respeito do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, tanto através do *site* de busca Google quanto através do própria botão de ajuda do AVA, como pode ser observado nos trechos com os retângulos vermelhos.

<sup>56</sup> Participei como aluna no *e-fórum* do Moodle em um treinamento de tutores da educação a distância para o uso dos recursos do Moodle.

A tutora, na figura da página anterior, mostra-se feliz pelo interesse da aluna em investigar o ambiente na tentativa de se aprofundar sobre as funções de cada recurso nele existente e, ao final, parabeniza-a pela iniciativa à pesquisa e coloca um *emoticon* com um sorriso largo (1), para reforçar as palavras de satisfação pelo esforço.

Acreditamos que essa atitude da mediadora demonstra, mais uma vez, seu grande conhecimento sobre os recursos hipertextuais do *e-fórum* do Moodle, bem como sua habilidade em manipular as ferramentas disponíveis no AVA. Com isso, ela comprova, outra vez, ter o letramento necessário para mediar o conhecimento dos alunos enquanto, para isso, faz uso do potencial do hipertexto. Isso é observado pelas sugestões da tutora para que a aluna clique em *um ícone amarelo da “?”* e no link “Índice de todos os textos da ajuda” para que possa pesquisar e ampliar os conhecimentos sobre como utilizar as ferramentas do Moodle, o que nos reporta tanto à autonomia, característica do aluno virtual e necessária ao crescimento do aluno como pesquisador, quanto à ZDP de Vygotsky, já comentada em outras passagens deste texto. Então, podemos perceber nessa situação de interação o uso de dois tipos de recursos hipertextuais pela tutora durante a mediação pedagógica: *emoticon* e *link*.

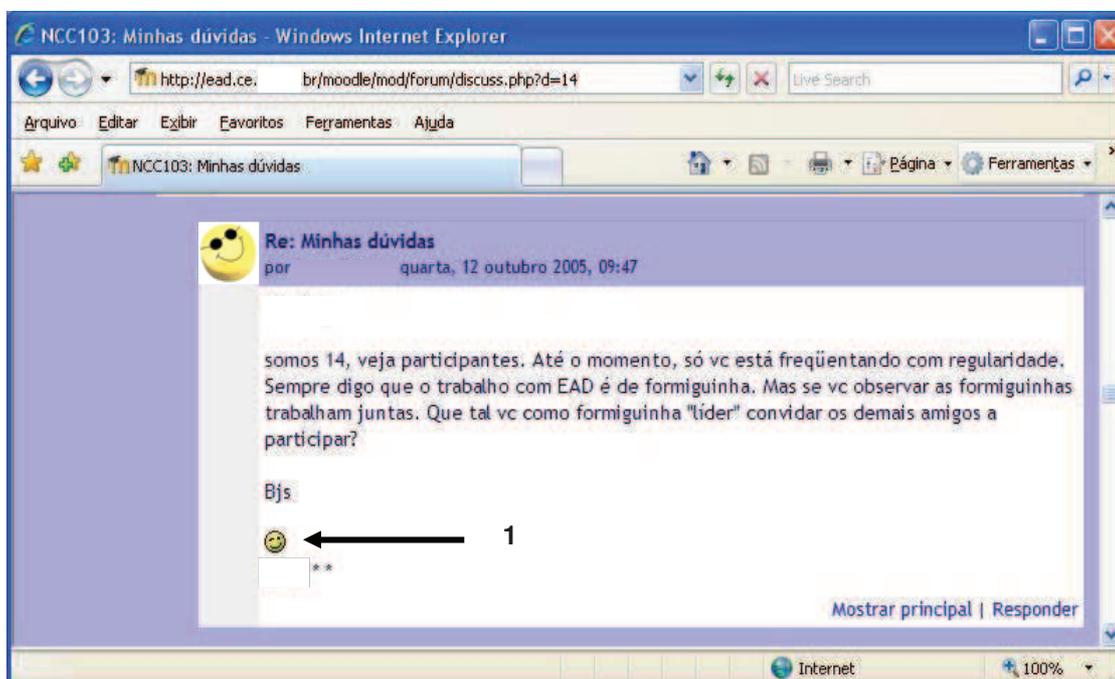


Figura 23 – *E-fórum* do Moodle.

Já na **figura 23**, na página anterior, a tutora coloca uma mensagem e informa sobre a pequena participação dos outros alunos no Moodle e propõe um desafio à estudante que tem participado assiduamente do AVA: convidar os demais alunos a participarem mais do *e-fórum*. E ela conclui com um *emoticon* piscando um dos olhos (1), o qual complementa a mensagem do desafio proposto. Essa escolha seria uma forma de incitar e de reforçar ainda mais o desafio lançado textualmente.

Nas **figuras 22 e 23**, linguagens verbal e não-verbal foram usadas pela tutora como complemento uma da outra, para reforçar o propósito da mensagem. Esse é um flagrante do que já discutimos na seção teórica sobre mediação, pois ela procurou mediar ao mesmo tempo em que motivou a aluna a um discurso participativo e reflexivo. Isso porque, a partir do momento em que essa aluna assumir a liderança na interação, conforme solicitado pela professora, e contatar os colegas para retornarem ao ambiente virtual do curso e serem mais participativos no *e-fórum*, o número de contribuições poderá aumentar. Conseqüentemente, as reflexões sobre as idéias uns dos outros serão mais produtivas e, paralelamente a isso, a construção do conhecimento acontecerá de forma colaborativa.

Na **figura 24**, da próxima página, encontramos três turnos de falas no *e-fórum* do Moodle, sendo o primeiro correspondente a uma dúvida da aluna sobre que tipo de arquivo pode ser anexado ao *e-fórum*, e os dois seguintes referentes às explicações e aos exemplos da tutora a esse questionamento. Certamente, ela faz essa pergunta para saber que tipo de arquivo pode anexar ao *e-fórum* para exemplificar, para enfatizar ou até para justificar o que ela venha a digitar durante as discussões. Na mensagem postada pela estudante, ela usa o *emoticon* de um palhacinho sorrindo (1), para demonstrar satisfação em já saber utilizar um dos recursos do ambiente virtual o qual explora no processo de aprendizagem, além de se mostrar simpática perante à tutora ao se reportar a ela para tirar dúvidas.

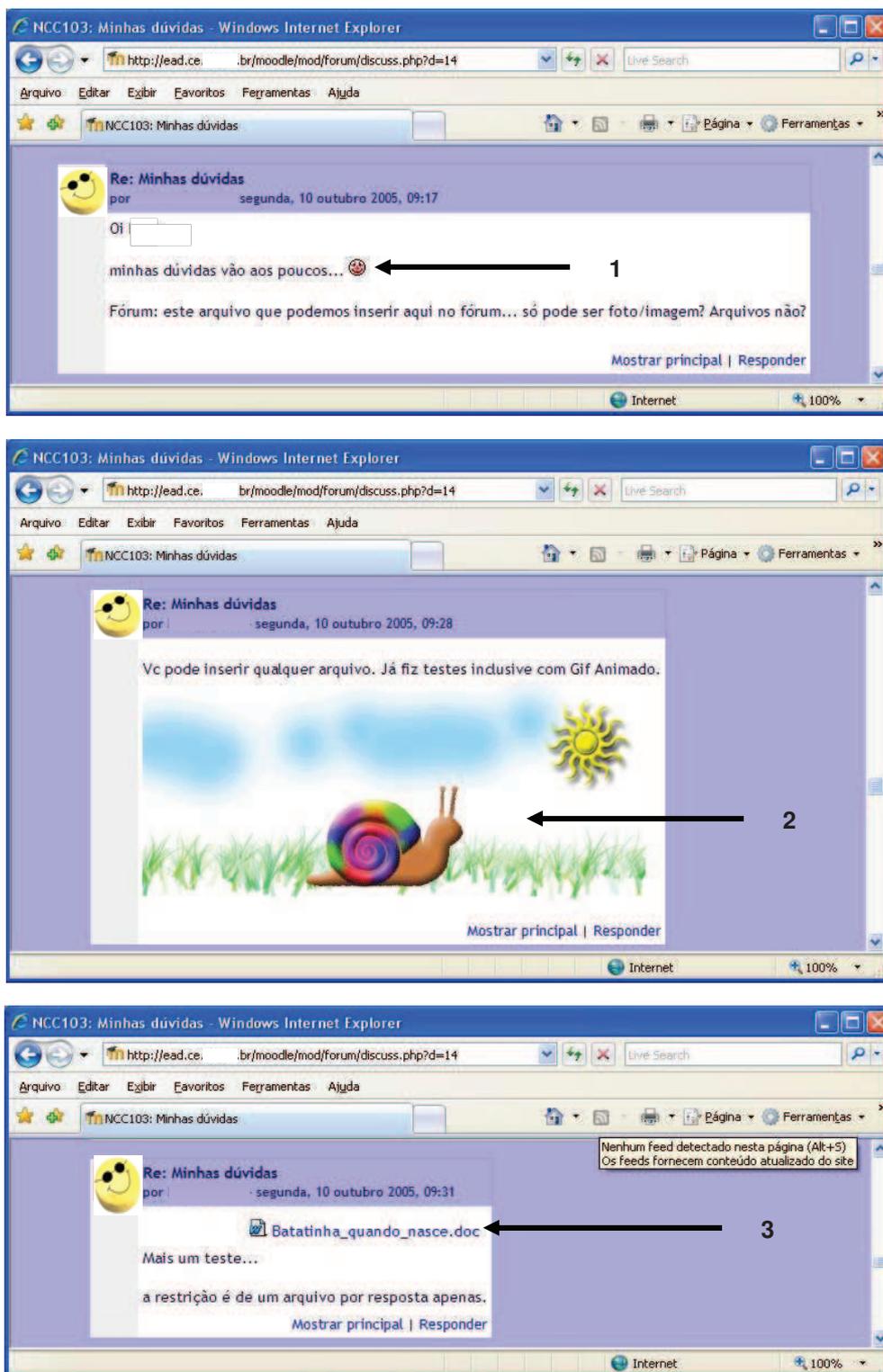


Figura 24 – Turnos do e-fórum do Moodle.

Nos dois últimos turnos, observamos que a mediadora explica quais tipos de arquivos podem ser anexados ao e-fórum e aproveita para anexar exemplos objetivando facilitar a compreensão da aluna. Em seu primeiro turno, ela anexa um arquivo do tipo

“gif animado”<sup>57</sup> (2), ou seja, com imagem em movimento. Entrando no *e-fórum* em que está postada essa mensagem, ao acessarmos esse turno, percebemos o caracol movimentando-se da esquerda para direita na tela, como se estivesse rastejando. Já no segundo turno, a tutora, anexa um arquivo do tipo *documento do Word*, chamado “Batatinha quando nasce.doc” (3).

Na **figura 24**, que nos serviu de exemplo, o nome do arquivo está com *underline* entre as palavras “Batatinha\_quando\_nasce.doc”, pois é assim que o sistema do Moodle grava o arquivo no AVA. Para acessá-lo, basta dar um simples clique com o mouse sobre o *link* (3) em azul que uma janela será aberta para que o usuário possa **abri-lo** ou **salvá-lo**.

Utilizando-se do recurso de inserir arquivo no *e-fórum*, a tutora demonstra que qualquer tipo de arquivo pode ser anexado a ele, contanto que seja apenas um por turno. Ou seja, ela se utilizou da linguagem verbal, propriamente dita, associada à imagem do “gif animado” e ao *link* criado quando da inserção do arquivo documento para sanar a dúvida da aluna. Dessa forma, fica subentendida a sugestão da tutora para que a própria aluna faça uso desse recurso do Moodle quando necessitar complementar as idéias durante os debates no *e-fórum*.

Diante das orientações da tutora, é fácil flagrarmos no momento de mediação o incentivo que ela dá à aluna, para que esta possa “fazer novas descobertas” (LEAL, 2007) sobre a riqueza da hipertextualidade do *e-fórum* do Moodle, na comunicação com os colegas de curso dentro do AVA. A **figura 24** é um flagrante prático da ZDP vygotskiana e da construção do conhecimento mediado, cujo resultado, comprovando o aprendizado da aluna, será mostrado na próxima seção. Isso ratifica o que já discutimos no capítulo teórico da nossa dissertação: o processo mediado de construção do saber, próprio da ZDP, demonstra que o tutor precisa usar as diversas possibilidades do suporte digital disponíveis para ele no gênero digital em uso, para aproximar o máximo possível o aluno do conhecimento por ele desejado e necessário ao seu crescimento como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

---

<sup>57</sup> “Graphic Interchange Format - É uma animação criada através da combinação de várias imagens em um só arquivo. Como no cinema, as imagens são mostradas uma a uma em seqüência dando a impressão de movimento. É muito utilizado para Banners e outros formatos de anúncios na *web*”. <<http://www.saoinformatica.com.br/dicweb/>>

Compreendemos, então, que, ao usar as múltiplas semioses, o professor tem maiores chances de atingir o objetivo e ter sucesso na mediação, pois, apesar da distância físico-espacial que o separa de seu aluno, o tutor poderá trabalhá-las no ambiente virtual com o intuito de proporcionar o amadurecimento das idéias que o estudante está desenvolvendo, ou, em outros termos, o tutor poderá trabalhar na ZDP desse aluno para que o conhecimento por ele almejado e, até aquele momento, em processo de desenvolvimento com o apoio de um mediador, possa ser atingido, chegando à zona de desenvolvimento real: conhecimento assimilado pelo aluno, que é capaz de repeti-lo e até melhorá-lo sem o intermédio de terceiros.

A **figura 24** exemplifica, pois, uma interação efetiva e produtiva com base nos recursos hipertextuais presentes em um gênero digital, como citamos nas discussões teóricas deste trabalho. Nesse caso, mecanismos hipertextuais, como inserção de imagem em movimento e de *link* para um arquivo do tipo documento, foram usados de forma prática, para que a aluna conseguisse compreender como isso acontece e, assim, garantir o conhecimento desejado.

Para concluir a discussão sobre essa figura, ratificamos que a tutora usou todos os recursos hipertextuais em um momento de dúvida, e isso influenciou positivamente a mediação, fazendo com que a aluna passasse pela zona de desenvolvimento proximal e atingisse o desenvolvimento real. Tanto que, na próxima seção, quando tratarmos dos usos dos recursos hipertextuais pelos alunos, comprovaremos que, após a mediação, essa aluna assimilou o conhecimento e o pôs em prática ao inserir uma imagem no *e-fórum* do Moodle para interagir com os colegas.

Na página seguinte, temos a **figura 25**, em que a tutora usou um *link* (1) na mediação pelo *e-fórum*, para explicar sobre a ferramenta de avaliação usada nos cursos *on-line*.

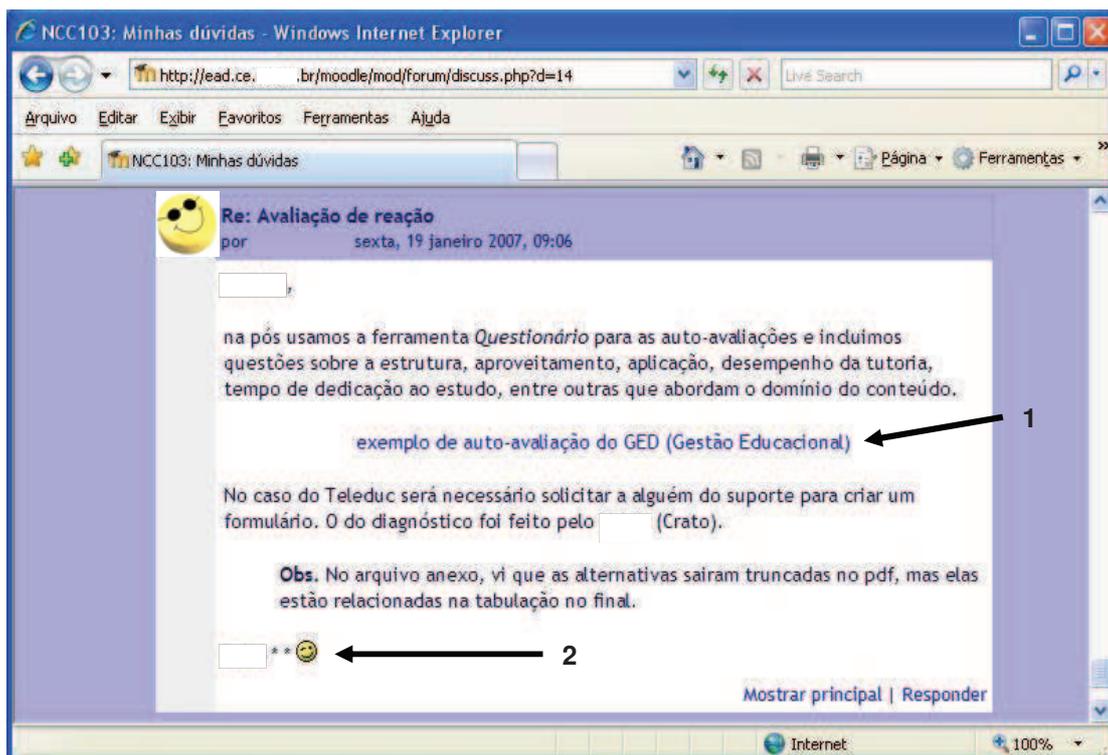


Figura 25 – Turno do *e-fórum* do Moodle.

Além de um arquivo propriamente dito, cujo nome se transforma em *link*, quando anexado ao fórum, como aconteceu com o arquivo “*Batatinha quando nasce.doc*” (figura 24), durante a interação com uma outra aluna no *e-fórum* do Moodle (figura 25), para colocar o exemplo de auto-avaliação (1), a tutora usou um outro dispositivo hipertextual existente no *e-fórum*, que é o botão “inserir *link web*”, indicado pela seta na figura 26, subsequente:

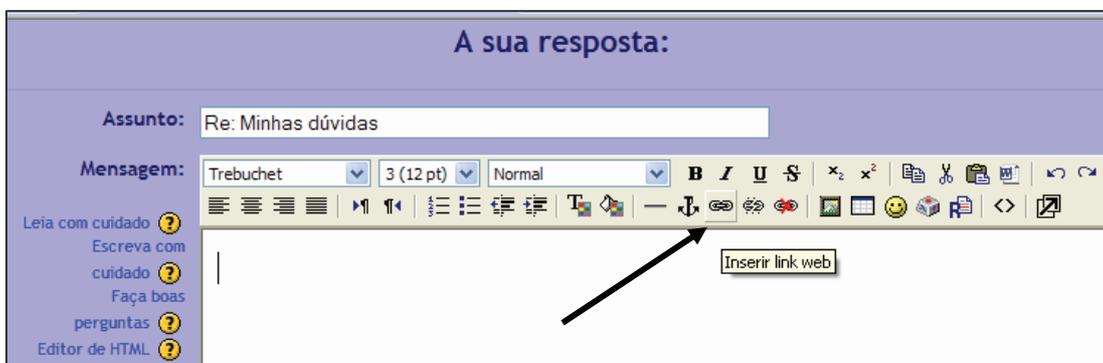


Figura 26 - *E-fórum* do Moodle – botão “inserir hiperlink”.

Tal recurso foi utilizado da seguinte forma pela tutora: ela digitou a expressão “exemplo de auto-avaliação do GED (Gestão Educacional)”, selecionou esse texto e clicou no botão “inserir *link web*”. Ao fazer isso, surgiu uma tela solicitando o endereço da *home-page* para a qual ela desejava *linkar* o que digitara. Assim, originou-se o *link* (1), da **figura 25**, na cor azul, sobre o qual, dando um único clique, é aberta uma janela contendo um arquivo PDF com informações sobre a avaliação por ela citada na interação com a aluna. Através desse recurso, não é solicitado ao aluno que ele abra ou salve arquivo algum, como aconteceu com o exemplo do “*Batatinha quando nasce.doc*”, pois uma nova janela é aberta automaticamente.

Ainda na **figura 25**, ao explicar à aluna sobre uma determinada ferramenta de avaliação, a tutora, que poderia simplesmente ter enviado um *e-mail* com o arquivo em anexo, utilizou-se do botão “inserir *link web*” , próprio do *e-fórum* do AVA Moodle, para dar a devida explicação e para disponibilizar a *home-page* com a auto-avaliação.

Podemos perceber que, à medida em que a tutora se utiliza dos recursos hipertextuais de *linkagem* de arquivo e de endereços de *sites* para tirar as dúvidas das alunas no *e-fórum*, ela mostra as diversas possibilidades oferecidas pelo ambiente para que elas possam interagir entre si e com a tutora. E fica implícita a sugestão de uso desses recursos, reforçada, inclusive, pelo *emoticon* piscando o olho (2), da **figura 25**, que seria uma forma de incitar a utilizar a auto-avaliação como modelo em outras situações.

Concluimos as análises sobre o *e-fórum* do Moodle, então, passaremos agora ao AVA Teleduc, que foi usado em um curso semi-presencial de desenvolvimento de docentes, e o objetivo principal era realizar discussões teóricas sobre a educação, particularmente, a profissional. Ao longo delas e dos posicionamentos dos sujeitos envolvidos nas interações, alguns lançavam questionamentos para os colegas que desejassem se pronunciar. E, para isso, a instituição decidiu usar o ambiente virtual Teleduc, para agilizar e para tornar mais dinâmicos os momentos a distância.

Ao contrário dos ambientes descritos até o momento, em que aconteceram as sessões de *chats* e de *e-fóruns*, o Teleduc não dispõe de tanta diversidade hipertextual, isso porque não encontramos nele as diversas semioses envolvendo som e

imagem, disponibilizadas tanto no **MSN** quanto no *chat* e no *e-fórum* do Moodle. E, exatamente por não dispor de tantas semioses, tivemos certa dificuldade em flagrar o uso dos recursos hipertextuais durante a interação no *e-fórum* do Teleduc.

Longe de desmerecermos as ferramentas desse ambiente, observamos que, apesar de não dispor de tantos recursos semióticos de interação quanto o Moodle e o **MSN**, mesmo sem recursos hipertextuais mais sofisticados, os alunos tiveram êxito nas interações em sessões de *e-fórum* do Teleduc. Acreditamos que tal fato tenha ocorrido em virtude de o grau de letramento (cf. SOARES, 2002; TFOUNI, 2004; PEIXOTO *et al*, 2006; RIBEIRO, 2008) dos usuários ter sido o suficiente para manipular as ferramentas existentes nesse AVA, pois, como pudemos comprovar através dos resultados dos questionários que utilizamos nesta pesquisa, os participantes declararam que navegam na Internet, em média, há 7 anos. Tal situação proporcionou uma mediação satisfatória e o sucesso nas contribuições e nas reflexões dos alunos durante as discussões.

Em outros termos, apesar de as múltiplas semioses serem fortes aliadas para a riqueza das interações e das mediações, o importante no processo de ensino-aprendizagem em EaD virtual não é somente a riqueza das ferramentas de interação disponíveis no ambiente, mas “*como*” o tutor se utilizará delas para mediar o conhecimento, independente de o ambiente dispor de recursos semióticos sofisticados/variados ou não.

Sabemos que diversos *links* foram usados para alterar *frames*/quadros dentro do AVA, como por exemplo, os botões “retornar à lista de fóruns” e “exibir todas”, assim como para cada participação no *e-fórum* era necessário clicar sobre um botão com o *link* “responder”. No entanto, os usos deles não deixam “marcas” que possamos analisar. Por outro lado, conseguimos flagrar o uso de combinações de teclas reproduzindo *emoticons* usados pelas tutoras, como pode ser observado nas **figuras 27 a 29**, das páginas que seguem.

Na **figura 27**, encontramos o turno de TFALAN9, coordenadora do curso, e que interveio como tutora em um momento do *e-fórum*, em resposta ao comentário da aluna TFACAR1. O turno daquela termina com sua assinatura e com dois asteriscos indicativos de beijos. Ou seja, ela demonstrou simpatia ao comentário da aluna,

concordando com ela e utilizando tanto a linguagem verbal escrita “bjs” (abreviação de beijos), quanto a não-verbal, com o sinal de asterisco (1), com função ressignificada de “beijo”, conforme é reconhecido e utilizado pelos internautas em bate-papos diversos. Além disso, para expressar os beijos no plural, ela duplicou os asteriscos.

## PDD - Programa de Desenvolvimento de Docentes - Turma 1 (concluído)

### Fóruns de Discussão - Ver fórum (exibir todas)

[Busca](#) [Ajuda](#)

Fórum *Fundamentação Legal da Educação Profissional*

Mensagens (1 a 28 de 28)

19.	<b>Re: Re: Boa contribuição!!</b>	<a href="#">TFACAR1</a> Relevância: <b>Não Analisada</b>
<p>Eureca!!!! Entender o processo historico é sim fundamental, mas...será que todos nós, os colegas participantes já nos demos conta que fundamental é o comportamento modificado a partir deste conhecimento? É neste sentido que faço minhas reflexões, de como posso melhorar minha prática. Não tenho dúvida de que entender a história é necessário.</p> <p>Beijos TFACAR1</p>		
22.	<b>História x Contexto</b>	Quinta, 25/11/2004, 20:42:42 <a href="#">TFALAN9</a> Relevância: <b>Não Analisada</b>
<p>TFACAR1, depois que eu tomei consciência de que história não são datas mas sim fatos, mobilizações e contextos, tornei-me uma outra pessoa. Concordo plenamente com vc, tb acredito que o fundamental é o comportamento modificado (pra melhor). Aprendi que erros são caminhos, que tb posso fazer história junto com um grupo. O nosso grupo hoje está discutindo o que houve ontem pra poder fazer a diferença e ajudar a formar gente que possa ir à luta de cabeça erguida, com dignidade.</p> <p>Bjs TFALAN9 * *</p> <p style="text-align: right;"><a href="#">Voltar ao topo</a></p> <p style="text-align: center;"><b>← 1</b></p>		

Figura 27 – E-fórum do Teleduc.

Após fazer um comentário sobre o registro deixado pela aluna, acreditamos que a intenção da tutora, ao se despedir com os beijos foi se mostrar próxima a ela, apesar da distância físico-espacial que as separava. Uma vez que o Teleduc não dispõe de ferramentas para a inserção de *emoticons* mais sofisticados para que os interlocutores possam demonstrar as reações, expressões e emoções a cada participação, para não deixar o ambiente virtual “frio”, a solução foi utilizar a combinação de teclas para simular o sentimento desejado.

Como já ilustramos no início desta seção, as tutoras responderam negativamente ao item do questionário sobre acharem frio o AVA que utilizam. Vale ressaltar que elas já atuaram tanto no Moodle quanto no Teleduc e não consideraram nenhum dos ambientes dessa forma, o que nos faz acreditar que não resta dúvida ser importante dispor de diversas semioses para a comunicação na *web*, particularmente, em um AVA, porém, isso não é essencial para garantir uma melhor interação entre os interlocutores. Na realidade, conforme nos informa um dos participantes de nossa pesquisa, “tudo depende do gerenciamento e do grupo que está fazendo o curso” (Citação\_Questionário\_Sujeito 16). Observemos, agora, a **figura 28**, abaixo.

## PDD – Programa de Desenvolvimento de Docentes – Turma 1 (concluído)

**Fóruns de Discussão** – Ver fórum (exibir todas) [Busca](#) [Ajuda](#)

Fórum *Avaliação do Curso*  
**Mensagens (1 a 24 de 24)**

---

1. **Comentários e sugestões** [TFDLAN1](#)

Relevância: **Não Analisada**

Olá pessoal,  
 como a TFD TUT4 colocou na atividade é importante saber o retorno deste projeto de cursos virtuais que estamos iniciando no Senac. Por isso, transferi para cá as informações colocadas e acrescentei mais algumas. Aí vai...

”Como o período virtual do curso está finalizando, gostaríamos que, no Fórum, vocês fizessem considerações a respeito do que acharam sobre:

- os momentos virtuais;
- a metodologia usada;
- os retornos através de comentários que os formadores fizeram nos diários de bordo de vocês;
- os retornos que os formadores davam durante os fóruns;
- o envio dos gráficos com finalidade de auto-avaliação;
- o tempo para o virtual entre os módulos presenciais (se foi curto ou suficiente), etc;
- como vcs se sentiram como alunos virtuais;
- sugestões para próximos cursos virtuais.

Obrigada,  
 Beijos,  
 TFD TUT4 .  
 :) “ ← 1

Obs.: Se vcs quiserem fazer algum comentário só para formadores, por gentileza, utilizem o Diário de Bordo.

[ ]s ← 2  
 TFDLAN1 \* \* ← 3

Figura 28 – E-fórum do Teleduc.

Outros exemplos de *emoticons* representados por combinações de teclas podem ser visualizados na **figura 28**, da página anterior, em que temos um turno da coordenadora TFDLAN1 nos reportando a uma mensagem anterior que a tutora, TFDTUT4, enviara aos alunos.

Nessa figura, o número **1** corresponde ao *emoticon* do “sorriso” que a tutora utilizou para demonstrar simpatia na interação, ao se despedir dos alunos. Ele funciona como uma forma de demonstrar otimismo diante dos resultados obtidos no curso e, também, para solicitar a participação dos estudantes no fórum “Avaliação de curso”, último dos estudos. Nesse caso, os recursos hipertextuais flagrados na **figura 28** foram utilizados com a mesma intenção dos já mostrados na **figura 27**: aproximar-se dos alunos durante a interação virtual; mostrar-se presente, para que, mesmo no último fórum, a turma sinta-se acolhida. O uso das linguagens verbais e não-verbais em situações como essa pode deixar os alunos mais à vontade para participarem e para interagirem entre si. E, havendo facilidade de interação no grupo virtual, a mediação transcorrerá mais facilmente.

Já no turno da coordenadora, há o encerramento com os colchetes **[ ]** (2) caracterizando um abraço, enquanto os asteriscos **\*\*** (3) significam “beijos”. Como já explicitado anteriormente. Tudo isso como forma de demonstrar, virtualmente, simpatia e aproximação em relação aos alunos, como ocorre com pessoas que, em uma relação face a face, despedem-se fisicamente quando já têm certa intimidade no relacionamento interpessoal. Ou seja, a forma de a coordenadora se despedir, ao final de seu turno, demonstra que, apesar da distância físico-espacial entre a coordenadora e os alunos, através das interações no AVA Teleduc, ela conseguiu aproximar-se deles.

Na **figura 29**, que segue, encontramos um turno da aluna TFDCAR2 desculpando-se por ter citado, na avaliação, apenas uma das tutoras (a especialista com quem ela teve contato nos momentos presenciais do curso) e por ter se esquecido de mencionar a tutora TFDTUT4. Esta última era a responsável pela parte técnica do ambiente e cuja função era auxiliar os alunos sobre como usar as ferramentas para interagir entre si e com a especialista, além de orientar virtualmente sobre como enviar as tarefas.

## PDD - Programa de Desenvolvimento de Docentes - Turma 1 (concluído)

### Fóruns de Discussão - Ver fórum (exibir todas)

[Busca](#) [Ajuda](#)

Fórum Avaliação do Curso

Mensagens (1 a 24 de 24)

8.	<b>Retifico também</b>	<a href="#">TFDCAR2</a>
		Relevância: <b>Não Analisada</b>
<p>Falei na avaliação anterior que o curso ficou muito mais entregue nas mãos da TFDLOU3. Falha nossa!!!! Como pude esquecer da TFDTUT4?????? Devo arder no mármore do inferno!!!! Sabe, ainda temos muita contaminação tradicionalista. Percebam que a TFDTUT4 é virtual, só vi uma vez.....sai de mim, tradicionalismo, que este corpo não mais te pertence!!!! Perdão também a TFDVIR8, tadinha. Deu uma enorme contribuição e eu nem para agradecer. Sorry!!!!</p>		
9.	<b>Re: Retifico também</b>	<a href="#">TFDTUT4</a>
		Relevância: <b>Não Analisada</b>
<p>Não se preocupe, TFDCAR2. Essas coisas acontecem. Exatamente por eu "ser virtual", como você mesma disse, (hehehehe... gostei dessa!), por nosso contato real ter sido apenas no primeiro dia, e por ser o espaço virtual uma novidade em nossos cursos, às vezes esquecemos de que existe alguém do outro lado do Teleduc.</p> <p>:) ← 1</p>		

Figura 29 – E-fórum do Teleduc.

Ao dar o retorno sobre o pedido de desculpas da aluna, a tutora TFDTUT4 utiliza o *emoticon* do sorriso :) para demonstrar que não ficou chateada pelo fato de ter sido esquecida por ela durante o *e-fórum* de avaliação. Pelo contrário, TFDTUT4 se mostra compreensiva diante da situação, pois, como a modalidade a distância virtual era uma novidade para a turma, era de se esperar que algum aluno só considerasse mediadora a professora especialista com quem a turma teve alguns momentos presenciais, esquecendo daquela com quem apenas interagiram virtualmente.

Diante dos vários usos dos recursos hipertextuais, flagrados nas falas dos tutores em momentos de mediação, constatamos e categorizamos as seguintes situações: **curiosidade, preocupação, confiança, encorajamento, incentivo, sucesso, entrosamento, simpatia, motivação, satisfação, sensibilidade, incitação, facilitação, otimismo e aproximação**. Como em todas elas as tutoras tiveram êxito nos usos que fizeram dos mecanismos hipertextuais, então, podemos afirmar que a hipertextualidade assume posição significativa dentro do processo de mediação em EaD virtual, como um recurso a mais a ser levado em consideração quando o tutor orientar os alunos em um

AVA. Se os recursos existem, então, nada mais justo que sejam utilizados a favor da aprendizagem mediada.

Após descrevermos e exemplificarmos os usos dos recursos hipertextuais pelos tutores nos gêneros digitais em análise, realizaremos, na próxima seção, esse mesmo tipo de análise, porém, dessa vez, com ênfase nas participações e nas interações dos alunos.

### 4.3. OS USOS DOS RECURSOS HIPERTEXTUAIS PELOS ALUNOS

#### 4.3.1. Os mecanismos hipertextuais utilizados pelos alunos

Nos procedimentos metodológicos, propomo-nos a verificar as ocorrências dos dispositivos hipertextuais nos turnos interativos dos alunos em *e-fóruns* e em *chats*. Para isso, disponibilizamos, no **quadro 3**, abaixo, o número de vezes que cada recurso foi utilizado pelos participantes.

RECURSOS HIPERTEXTUAIS	FÓRUM TELEDUC	MSN	FÓRUM MOODLE	CHAT MOODLE
Usaram <i>links</i> para outros <i>sites</i> ou arquivos	0	0	1	3
Enviaram som: arquivos mp3 ou mp4	0	0	0	0
Enviaram som: chamada de atenção	0	1	0	4
Enviaram imagem ( <i>gifs</i> ) e fotos	0	0	1	0
Usaram imagens através de <i>webcam</i>	0	0	0	0
Enviaram arquivos	0	1	0	0
Usaram <i>winks</i>	0	0	0	0
Usaram <i>emoticons</i>	0	17	18	19

**Quadro 3 – Recursos hipertextuais usados por alunos.**

Através dos dados registrados no **quadro 3**, observamos que os alunos, assim como os tutores, também usaram pouco do potencial do hipertexto nas interações, no entanto, diversificaram um pouco mais os tipos de recursos: usaram *links* que levavam a outros *sites*, chamaram a atenção do interlocutor através de som, enviaram *emoticons* com imagens estáticas e em movimentos, além de arquivos de dados para ser acessado pelo interlocutor durante as interações.

Ainda no **quadro 3**, percebemos que, apesar de ter sido usada uma maior variedade de dispositivos hipertextuais, continuou a predominância dos *emoticons*, provavelmente por motivos como os que seguem e que serão ilustrados durante esta seção: denotam a expressividade do interlocutor; simulam as expressões faciais e os gestos da comunicação face a face; são uma forma rápida, objetiva e dinâmica de o usuário expressar-se sobre cada momento de interação; tem um aspecto lúdico; pode ser acessado automaticamente pelos usuários que já costumam utilizar esse recurso, e, por vezes, já têm memorizadas teclas de atalho que servem de acesso mais rápido aos *emoticons*. Tudo isso pode ter contribuído para a continuidade de predominância dos *emoticons* também nas interações dos alunos, pois, assim como os tutores, certamente, eles compreendem que essa semiose é uma maneira de aproximação do “outro” na interação através do AVA. Dessa forma, os alunos reconhecem a importância do processo de interação para o seu aprendizado em ambientes virtuais.

E por falar em “aproximação”, os retornos dos questionários por parte dos estudantes mostraram que mais da metade deles não consideram frio o AVA que utilizam no curso, como confirmam as falas de alguns dos participantes:

(1) “O ambiente é para trocas educacionais. O tratamento que me é dado é de cortesia e educação. Nunca me senti ofendido ou desrespeitado.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 1)

(2) “No caso dos cursos a distância, é justamente o contrário, aproxima alunos dos outros alunos e do tutor.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 7)

(3) “Quando há compromisso por parte das pessoas envolvidas no processo, os sistemas em referência não distanciam as pessoas e sim promovem uma perfeita interação.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 9)

(4) “Acho que quem faz o ambiente é o usuário.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 13)

(5) “A proximidade pode ser efetiva dependendo da forma com que os dois, tutor e aluno, conseguem dar emotividade na escrita, de como organizam com clareza, objetividade e alguma eloquência o texto. Depende ainda de como conseguem tornar os textos virtuais em leitura com prazer. Nem sempre é fácil, se faz necessário o hábito de ler e escrever constantemente.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 15)

Já dentre os que consideram frio o AVA que utilizaram no curso, notamos que um dos sujeitos preocupa-se com a interação para o aprendizado através do suporte digital; outro parece não estar aberto ao uso das novas TICs em educação; e, por fim,

um enfatizou a importância do letramento digital para o uso das ferramentas do AVA. Senão, vejamos:

(1) “O ambiente virtual é mais racional. Perde, de fato, bastante do calor humano que, penso, ajuda muito nas intervenções tutor-aluno.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 4)

(2) “Não acredito na didática totalmente virtual.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 8)

(3) “A própria ferramenta é limitada e exige um certo domínio da tecnologia que nem todos possuem.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 12)

Em relação aos alunos, ao contrário do que aconteceu com o **quadro 2**, dos tutores, o uso dos *emoticons* não se concentrou em um AVA, e sim está bem distribuído entre **MSN**, *chat* e *e-fórum* do Moodle. De acordo com os questionários respondidos pelos sujeitos pesquisados, em que a média de navegação é de 7 anos, a vivência deles na Internet é bastante significativa, o que facilitou o uso de *emoticons* e de outros dispositivos hipertextuais nas trocas de turnos com os colegas e com os tutores:

(1) “10 anos.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 1)

(2) “03 anos.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 2)

(3) “7 anos.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 3)

(4) “Há mais de 10 anos.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 7)

(5) “Não lembro exatamente, talvez uns 9 anos.” (Citação\_Questionário\_Sujeito 15)

Os dados nos permitem afirmar que, em virtude de a maioria dos usuários terem um grau de letramento digital adequado para manipular as ferramentas de interação próprias do meio digital (dentre elas os *emoticons*), eles utilizaram essa semiose naturalmente, tendo a certeza de que ela seria positiva para a comunicação com os demais colegas.

Vale ressaltar que, no AVA Teleduc, poucos dispositivos hipertextuais puderam ser flagrados durante as interações nos *e-fórums*, tanto por aluno quanto por tutor. Enquanto no *e-fórum* do Moodle recursos de *link* e imagens ficaram registrados e puderam ser flagrados nas “falas” dos usuários durante a observação, no *e-fórum* do Teleduc isso não foi possível, pois não foi deixada nenhuma pista nas sessões, visto que os mecanismos hipertextuais só apareciam em forma de *links*, não para serem

registrados nas “falas” dos sujeitos, mas para serem usados na navegação de uma página a outra no fórum, ou para se alterar a forma de visualização da lista de participações dos alunos. Eram *links* internos, para navegação dentro do ambiente, e não *links* externos que direcionavam para outros *sites*.

Vale ressaltar que esses *links* são de extrema importância para que os usuários possam interagir dentro do AVA, pois é através deles que os tutores podem inserir questionamentos para iniciar discussões e para acessar os comentários dos alunos para fazerem intervenções durante a mediação. E, também, pelos cliques sobre os diversos *links* que os alunos podem participar das discussões e interagir com os colegas, postando idéias a respeito das contribuições dos outros.

Também é importante citar que as telas seguintes fazem parte das mesmas interações do *chat* do **MSN**, do *chat* e do *e-fórum* do Moodle, e do *e-fórum* do Teleduc já descritas na seção anterior, destinada aos tutores. Portanto, para evitar repetições, vamos direto às análises sem nos determos a explicar novamente o objetivo de cada curso nas diversas interações que ilustraremos, uma vez que isso já foi esclarecido na seção anterior.

Na seção que segue, descreveremos e exemplificaremos, com recortes dos turnos conversacionais entre tutores e alunos, as situações de uso dos recursos hipertextuais nos gêneros digitais em análise. Tais situações serão categorizadas ao final desta etapa do trabalho, após serem flagradas em cada interação ilustradas pelas telas capturadas durante as sessões de *chats* e de *e-fórums* estudados.

#### **4.3.2. Situações de uso dos mecanismos hipertextuais pelos alunos**

Neste ponto do trabalho, selecionamos os turnos de falas em que os alunos usaram os dispositivos hipertextuais durante as interações com os outros e com os tutores. Procuramos mostrar cada momento de interação colocando as telas originais dos *chats* e dos *e-fórums*, porém, tendo sempre o cuidado de preservar as identidades dos sujeitos envolvidos, conforme já foi explicado na metodologia desta pesquisa.

Novamente iniciando pelo *chat* do **MSN**, observamos um momento em que o aluno se utiliza de um som produzido pelo programa através de um clique no botão “peça a atenção de todos nesta conversa” (1), indicado na **figura 30**, que segue.

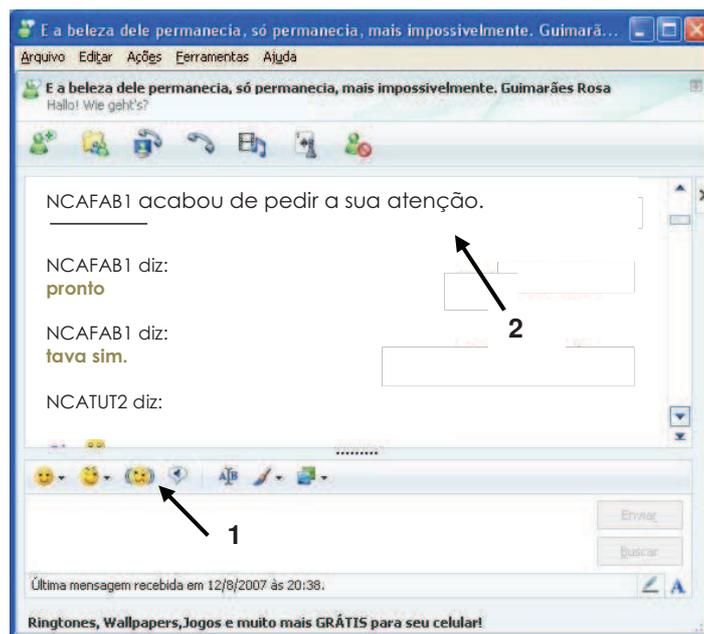


Figura 30 – Chat do MSN.

Tal recurso foi utilizado por ele para chamar a atenção da tutora no bate-papo porque ele necessitou sair da frente do computador para atender a uma ligação. Vale lembrar que a tutora não acionou em momento algum esse recurso sonoro durante a interação com o aluno, tendo partido deste a iniciativa de fazer uso do botão indicado pelo número (1) da **figura 30**, para retornar a interação antes desfeita com a mediadora. Alguns instantes depois, ao voltar ao computador, a maneira que ele encontrou de informar que havia retornado e estava pronto para dar continuidade às orientações sobre o conteúdo estudado foi exatamente através desse recurso que manipula som e imagem ao mesmo tempo. Ele foi utilizado em uma situação em que o aluno precisou mostrar-se presente para que a tutora desse atenção a ele no *chat*, para que a mediação pudesse continuar.

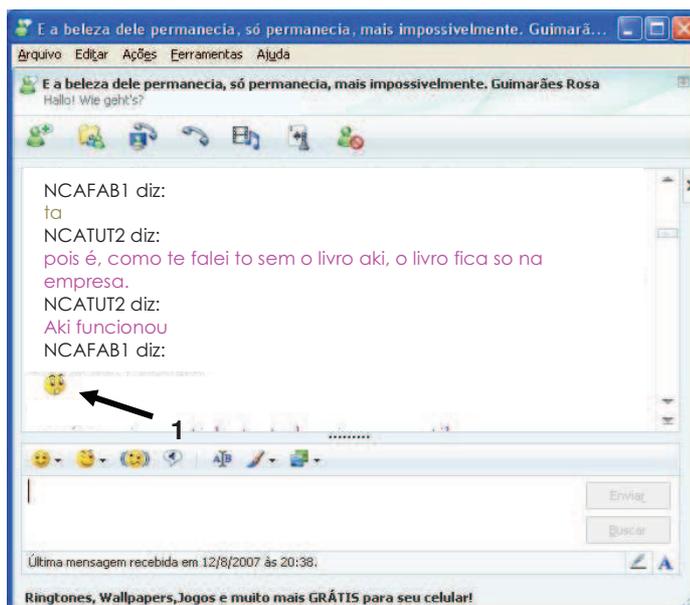
É importante informar que, além do barulho ouvido claramente se as caixas de som do computador estiverem ligadas, esse recurso do **MSN** também faz tremer a janela na qual a conversa ocorre. Infelizmente, os efeitos de som e de movimento da janela “tremendo” não podem ser registrados graficamente nesta análise. Mas, como pode ser visualizado na **figura 30**, acima, o registro de que o aluno clicou sobre o item **1** é representado pela frase do item **2**, ou seja, aparece uma identificação do usuário, seguida da informação de que ele pediu a sua atenção e, por fim, há uma linha horizontal, cinza, logo abaixo da mensagem automática enviada pelo **MSN**.

Com base no uso que o aluno fez do botão para chamar a atenção da tutora, fica claro que esse recurso de som é muito importante na interação tutor-aluno e aluno-aluno, para que um possa solicitar ao outro uma maior participação. O botão “peça a atenção de todos nesta conversa” (1) é uma maneira de se usar a hipertextualidade própria do MSN para trazer à discussão alguém que, apesar de estar conectado ao bate-papo, dispersou-se dos diálogos. Seria o já conhecido “puxão de orelha” que o professor em sala de aula presencial dá nos alunos não-participativos ou que estes dão naquele quando não têm suas dúvidas sanadas, ou quando o professor dispensa mais atenção a um ou outro aluno e parece esquecer os demais.

Consideramos esse recurso hipertextual do MSN uma forma de, durante a mediação ou a interação entre os alunos, evitar-se um grave problema que aflige os educadores em ambientes virtuais de aprendizagem: o silêncio virtual, ou seja, a falta de participação dos estudantes no AVA. Enquanto em uma aula presencial o professor, em uma comunicação face a face, ao observar que algum aluno não está participando das discussões, pode ir até ele e solicitar sua participação, em cursos virtuais, particularmente em sessões de *chat*, quando o tutor notar que seus alunos estão apenas conectados, mas não estão participando efetivamente das reflexões, esse recurso hipertextual sonoro no MSN pode vir a ser um aliado para o tutor intervir para que o aluno interaja com os demais.

Mais uma vez, entra na discussão a questão do letramento, pois, para que o botão “peça a atenção de todos nesta conversa” seja utilizado com sucesso, tutor e alunos precisam entrar em acordo, desde o início do *chat*, para manterem ligadas as caixas de som de seus micros, caso contrário, o uso desse recurso de áudio não surtirá efeito algum.

Além do uso de um recurso sonoro no *chat* do MSN, também flagramos ocorrências de *emoticons* em certos trechos da interação, como pode ser observado na **figura 31**, da próxima página. Nela, o *emoticon* (1) foi utilizado pelo aluno durante um turno no bate-papo, no momento em que ele expressou surpresa por ter seguido todos os passos de uma tarefa e não ter conseguido êxito, enquanto a tutora conseguiu realizar a mesma tarefa em seu micro de trabalho.



**Figura 31 – Chat do MSN.**

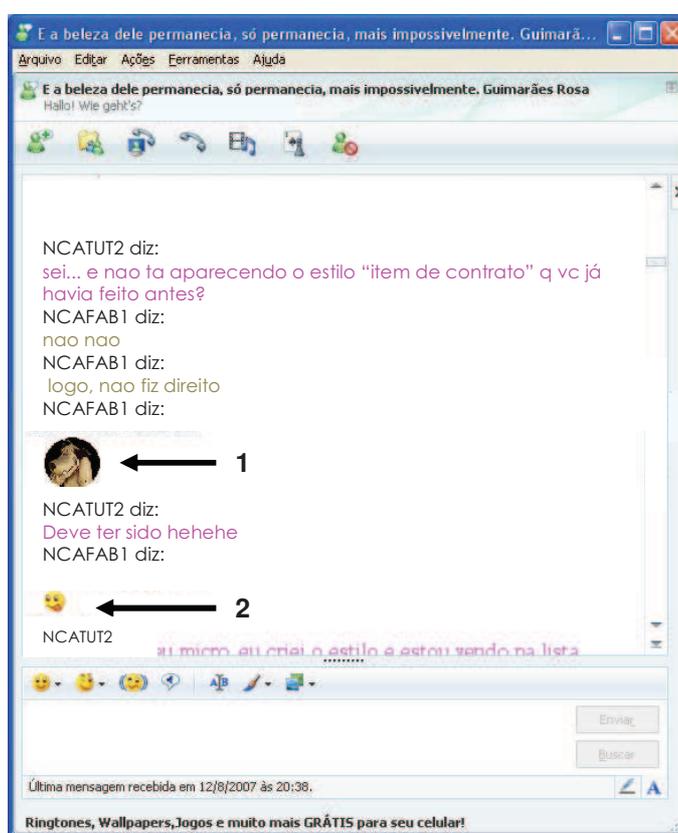
A partir dessa expressão do aluno, demonstrada pelo “smiley surpreso” (1), **figura 31**, a tutora orientou-o passo a passo, para encontrar o ponto da atividade em que ele fez algo diferente do solicitado e ocasionou o erro, para, assim, poderem juntos refazer o exercício corretamente. Deparamo-nos, então, com um momento de dúvida do aluno que precisou ser sanada através de um teste prático com a ajuda da tutora.

Em virtude de suas declarações nos questionários sobre a questão do tempo que já navegam na Internet, concluímos que grande parte dos alunos pesquisados já atingiu o letramento necessário à utilização das ferramentas essenciais no meio digital. Por isso, mais uma vez, observamos o uso dos *emoticons* por um aluno que demonstra ter o conhecimento sobre o uso dessa semiose em situações de interação, quer seja dentro ou fora de AVAs. Tanto que, tendo consciência de que sua comunicação naquele momento não era face a face, o aluno precisou demonstrar para a tutora, através do *emoticon*, sua surpresa diante da dificuldade para realizar uma tarefa que ela realizou seguindo os mesmos passos que esse aluno já havia seguido sem sucesso.

Essa situação exemplifica um dos pontos por nós defendidos no capítulo teórico e nos objetivos desta dissertação: se os alunos tiverem conhecimento sobre as potencialidades lingüísticas e hipertextuais do gênero digital em uso, sua interação com o tutor tende a acontecer de forma natural, enriquecendo o processo de ensino-

aprendizagem. Tanto que ele deixou margem para que a tutora iniciasse o processo de mediação.

Na **figura 32**, que se encontra logo abaixo, o aluno conclui não ter feito um dos passos da tarefa corretamente, por isso não teve êxito. Ele demonstrou isso verbalmente e complementou com duas imagens que foram inseridas através do botão “selecionar um *emoticon*”. Nesse momento, a dúvida foi dirimida e ele encontrou o item da atividade que se esqueceu de fazer e, por isso, ele não havia obtido êxito na execução da mesma.



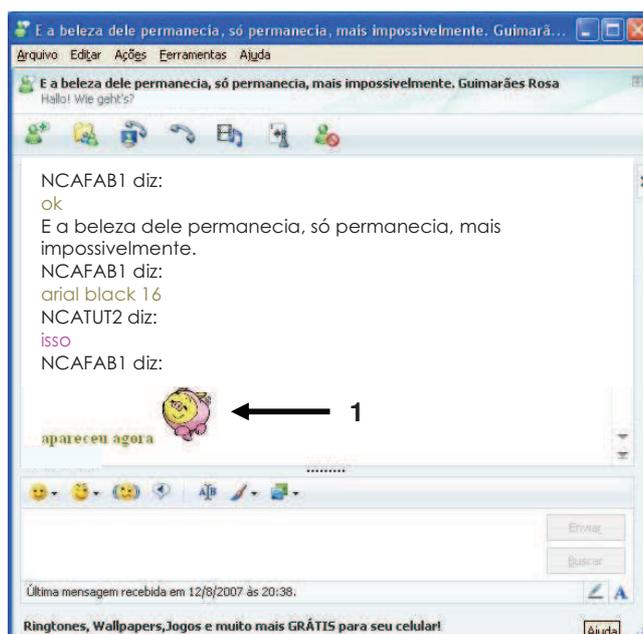
**Figura 32 – Chat do MSN.**

A primeira imagem flagrada é um “*gif* animado” (1), ou seja, em movimento, mostrando um personagem de desenho animado (o Rabugento) rindo; a segunda é um *emoticon* simples (2), sem movimentos. Ambas demonstram certo constrangimento do aluno por não ter seguido o passo a passo e, por isso, não ter conseguido êxito no exercício. Em outros termos, ele usou os *emoticons* para expressar que se sentiu envergonhado por não ter lido o enunciado do exercício com atenção e por ter atrasado o envio da tarefa, para a qual ele tinha um prazo estipulado. Após detectar o

problema na resolução da atividade, o aluno procurou refazê-la e, ao final, conferiu se dessa vez conseguiu realizá-la com sucesso.

Outra vez os *emoticons* foram úteis no processo de interação no *chat*, pois complementaram as falas do sujeito, demonstrando como esse aluno se sentiu ao ser questionado pela tutora, durante a mediação, sobre ter feito ou não determinada parte da atividade proposta no livro. A questão da afetividade e da expressividade no meio virtual pôde ser, mais uma vez, flagrada nas interações (cf. FONTES, 2007; LEAL, 2007).

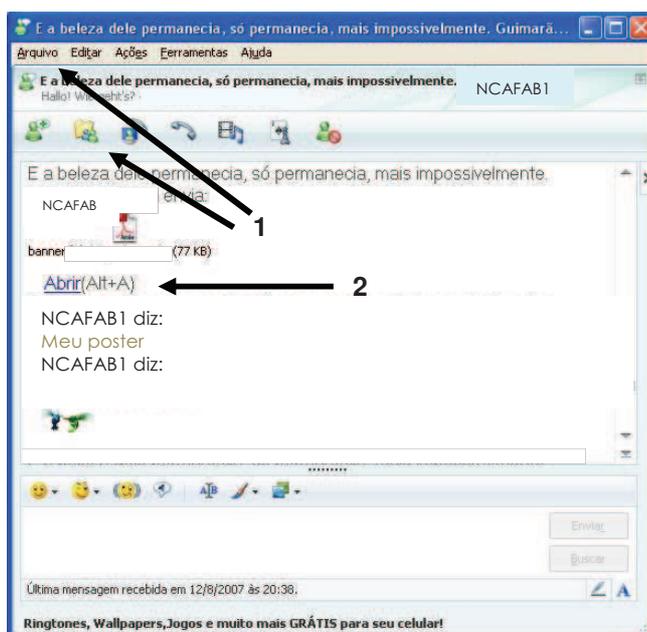
Na **figura 33**, subsequente, flagramos o momento em que esse aluno compreende que teve êxito na segunda tentativa de resolução da atividade e confirma verbalmente com a frase “*apareceu agora*” e finaliza seu turno inserindo uma imagem em movimento (1).



**Figura 33 – Chat do MSN.**

A imagem do porquinho (1), que pode ser visualizada na **figura 33**, quando inserida através do botão “selecionar um *emoticon*” surge em movimento, dançando, e com ar de felicidade. Utilizada nesse momento pelo aluno, após ter atingido o objetivo da atividade, é fácil deduzir que a escolha do *emoticon* foi coerente com sua satisfação por terem sido dirimidas as dúvidas e por ter concluído o exercício.

Na **figura 34**, logo abaixo, flagramos outro tipo de dispositivo hipertextual durante a interação. Após os diversos usos de *emoticons*, objetivando expressar surpresa, alegria e satisfação, o aluno se utiliza de outro mecanismo hipertextual para interagir com a tutora: a transmissão de arquivos através do próprio **MSN**, exemplificada na figura.



**Figura 34** – Chat do MSN.

Durante a interação na **figura 34**, acima, foi utilizado pelo estudante, **NCAFAB1**, o compartilhamento de arquivos a partir da janela do *chat*. Esse recurso é obtido a partir do menu “**Arquivo**” ou do botão de compartilhamento (1) e permite a troca de qualquer tipo de arquivo durante uma conversa no **MSN**. Quando o aluno enviou o arquivo em PDF, surgiu um *link* com o texto “**Abrir**” (2), para que a tutora clicasse e tivesse acesso a ele. Tão logo o *download* foi concluído, surgiu na janela o caminho com o nome do arquivo e o local onde ele foi salvo, conforme já mostrado na **figura 15**. O compartilhamento de arquivo no **MSN** é uma oportunidade para o aluno enviar ao professor, enquanto conversa com ele, alguma tarefa pendente sobre a qual ele necessita de alguma orientação naquele momento, para dar continuidade aos estudos.

Através dessa figura, tivemos mais uma oportunidade de constatar quão importante é para um aluno de um curso pela Internet ter o grau de letramento digital (e de outros letramentos) suficiente para manipular as diversas ferramentas do AVA. Com

podemos flagrar na **figura 34**, o aluno conseguiu sozinho enviar um arquivo para a tutora ler, arquivo esse que, ao ser compartilhado com a tutora, passou a fazer parte da interação. Para isso, não foi necessária mediação alguma, pois o aluno já conhecia todos os passos que deveria seguir para compartilhar o arquivo com ela: clicar sobre o botão de compartilhamento ou usar a opção do menu “Arquivo”, que têm a mesma função; procurar o arquivo no disco rígido de seu computador ou em outra mídia (CD, DVD, *pendrive*, MP4, disquete, entre outros); anexar o arquivo e, finalmente, enviá-lo.

Um usuário que não detenha esse conhecimento, não terá o letramento necessário para realizar essa ação, então, não teria condições de interagir de forma tão prática e tão rápida com seu interlocutor, que fosse a tutoria ou os colegas de curso. Essa falta de letramento é um ponto negativo para as participações dos alunos nas discussões, quer seja em *chat* ou em *e-fórum*, e pode comprometer, inclusive, o processo de mediação pedagógica, pois sem ter letramento digital, o aluno não conseguirá ser autônomo em grande parte das tarefas e dependerá bastante das orientações da tutoria, o que não é aconselhável em cursos na modalidade a distância virtual, que primam pela autonomia do sujeito no aprender.

Concluído os flagrantes de uso dos recursos hipertextuais pelos alunos no MSN, passaremos ao *chat* do Moodle, em que as discussões no curso de educação ambiental giraram em torno de “ONGs e ambientalismo” e “Biodiversidade”. Na **figura 35**, da página seguinte, encontramos o uso do *emoticon* com um sorriso (1) quando a aluna entra no *chat* e cumprimenta os colegas.

A intenção da aluna MCACHR8, ao usar o *emoticon* com expressão de alegria, na **figura 35**, era demonstrar simpatia e satisfação por entrar naquela discussão com a autorização da turma. Ou seja, além de ser uma forma cordial de cumprimentar os colegas, uma vez que é comum expressarmos um sorriso ao desejarmos bom dia aos nossos interlocutores em uma relação face a face, também foi uma maneira de se mostrar agradecida por ser aceita no grupo.

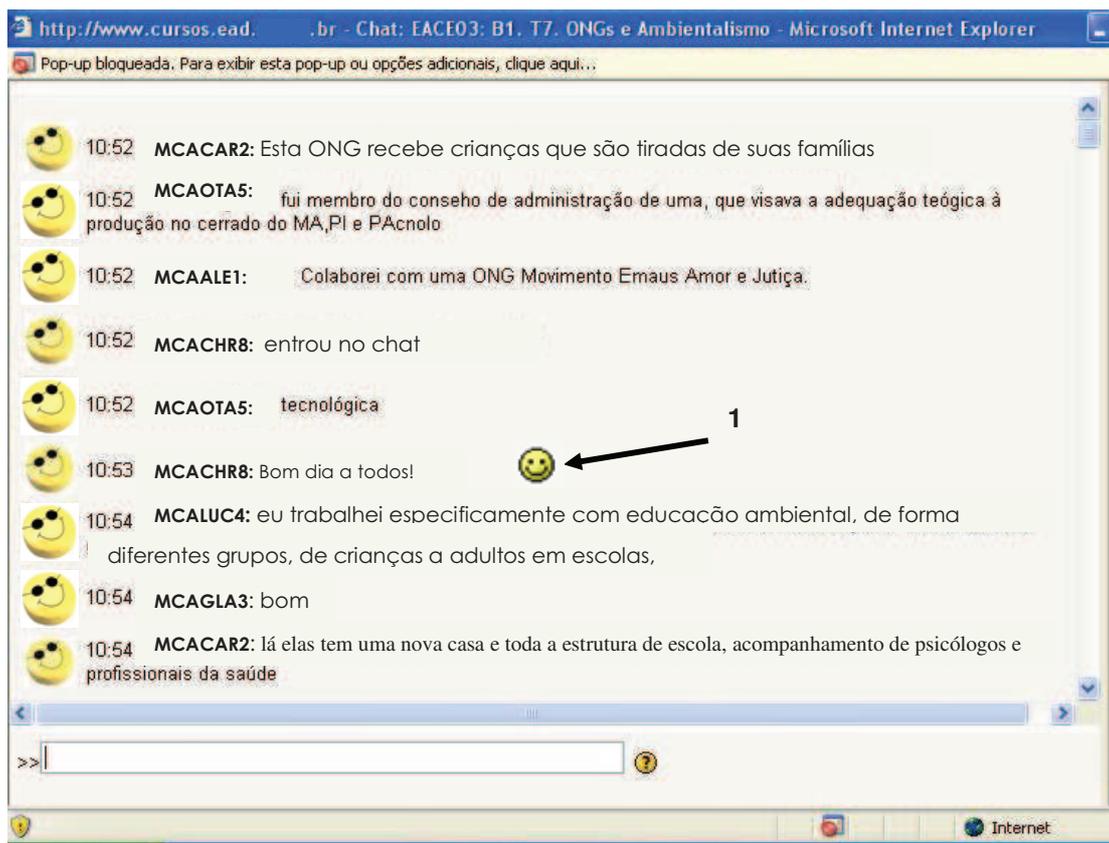


Figura 35 – Chat do Moodle.

Acreditamos que o uso dos *emoticons* em situações como essa, possibilita uma interação mais amistosa com os interlocutores, e, por que não dizer “quebra o gelo” no início da discussão, até porque os sujeitos sabiam que a aluna em questão era uma pesquisadora que estava observando a interação, além de ser tutora da instituição responsável pelo curso. Portanto, a relação de afetividade observada com a inserção do *emoticon* (1) seria com a intenção de se aproximar dos demais sujeitos para, assim, a aluna ser aceita pelo grupo na sessão de *chat* do Moodle e participar das discussões.

Ainda no *chat* do Moodle, flagramos o momento em que um dos alunos comenta sobre um projeto infantil que visitou e considerou interessante para a discussão, conforme ilustramos na **figura 36**, na página seguinte. Nesse momento de interação, houve o compartilhamento de idéias, a socialização das descobertas de um deles, como será descrita posteriormente.

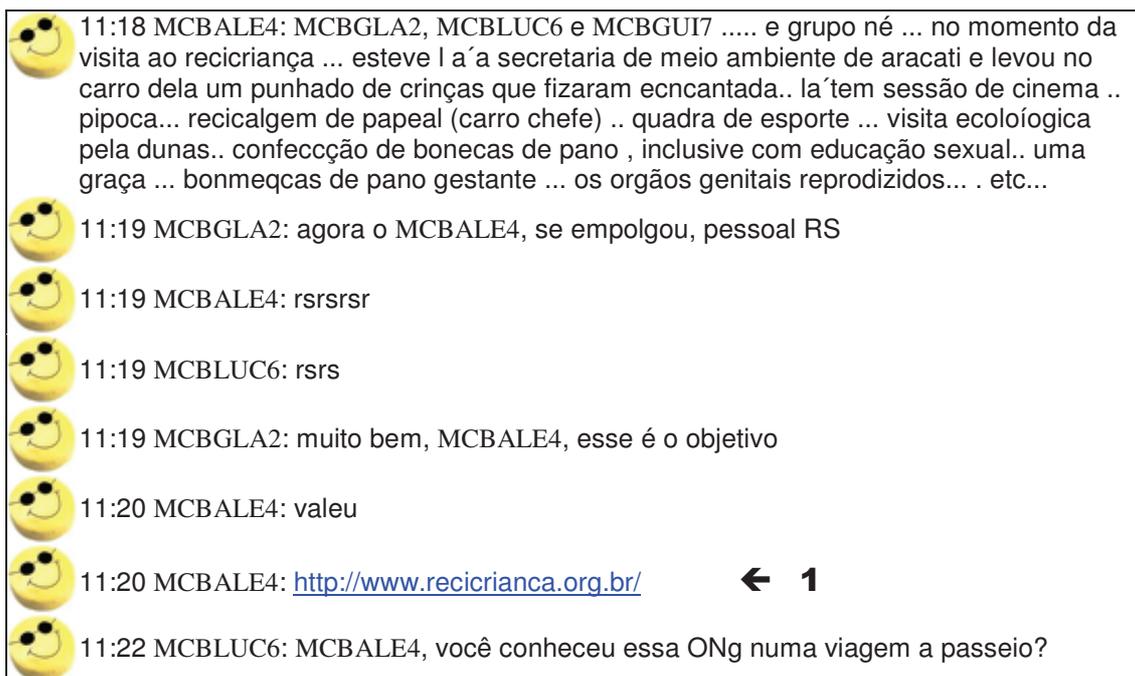


Figura 36 – Chat do Moodle.

Para compartilhar com o grupo mais informações sobre esse projeto infantil, o aluno MCBALE4 inseriu o *link* <http://www.recicrianca.org.br> (1) o qual, mediante um único clique com o mouse, direciona as pessoas para o *site* do projeto, sem que elas tenham de sair do *chat* para acessá-lo. Assim, uma nova janela é aberta e os colegas podem obter mais informações sobre o **Projeto Recicrianca**<sup>58</sup>. Ou seja, ele contribuiu com a discussão, usando um dos recursos hipertextuais disponíveis no *chat* do Moodle: inserção de *links*

Consideramos o fato de o estudante enviar o *link* uma forma de socializar suas descobertas através de pesquisas extras por ele realizada, e a maneira que ele usou para compartilhar seus conhecimentos (usando um *link*) acentua a natureza hipertextual do gênero digital *chat*, ratifica os resultados dos questionários enviados aos outros, pois comprova que MCBALE4 detém o letramento digital necessário para interagir no AVA.

<sup>58</sup> Organização não-governamental ambientalista, atuando desde 1922 na Praia do Estevão, em Canoa Quebrada (Aracati-Ceará), em ações de educação ambiental na Unidade de Conservação da Natureza. <<http://www.recicrianca.org.br/>>

O aluno conheceu esse projeto em uma viagem que fez ao interior do Estado e proporcionou aos colegas informações por meio digital. Os turnos de falas da **figura 36**, cujo tema tratado eram as “ONGs e o ambientalismo”, é um exemplo de interação em que um estudante mais experiente atua como mediador para a construção do conhecimento, levando em consideração o conceito sócio-interacionista de mediação defendido por Vygotsky, em que um adulto pode orientar uma criança na construção do conhecimento.

Essa situação também nos remete à Masetto (2003), cujas idéias discutimos no capítulo teórico desta dissertação, quando o autor defende que o aluno assume papel de aprendiz e participante ativo das ações que culminam em seu aprendizado e que ele pode executar tais ações sozinho ou com o apoio de terceiros (professor e colegas de classe). O aluno aprende e colabora com o grupo; há uma mudança de mentalidade e ele percebe que não está ali interagindo só para assimilar conhecimentos, mas para colaborar com o outro. Foi exatamente o que o aluno MCBALE4 fez em sua participação nos turnos da **figura 36**.

Devido ao tema discutido no *chat* do Moodle, MCBALE4, que havia conhecido a ONG “Recicriança”, decidiu contribuir com a experiência vivenciada, informando o que presenciou por lá. Em seguida, disponibilizou um *link* com o *site* já mencionado anteriormente para que os colegas pudessem acessá-lo e também conhecessem o projeto, atitude que exemplifica o processo de construção mediado do saber, ou seja, ele contribuiu para a construção do conhecimento dos colegas virtuais. Os dados relativos às ações dele caracterizam a zona de desenvolvimento proximal descrita por Vygotsky, assim como nos remete às idéias defendidas por Feuerstein. Esses dois pesquisadores acreditam que a mediação, durante o processo de aprendizagem, pode tornar o aluno autônomo na construção do saber e capaz de compartilhar suas descobertas com o grupo.

Se compararmos os usos dos recursos hipertextuais por alunos e por tutores, nos *chats* analisados, observamos que os usos dos *emoticons*, em ambas as situações, foram semelhantes no que se refere a demonstrar a afetividade necessária para um bom relacionamento no ambiente virtual, quer fosse para a participação do aluno, quer para a mediação feita pela tutoria. Além disso, enquanto os professores usaram os *emoticons* para enfatizar situações de preocupação em orientar os alunos na construção do saber,

estes fizeram uso dessa semiose para aproximarem-se dos colegas e do tutor, objetivando serem aceitos nas sessões de *chats*, e, principalmente, quando precisavam mostrar suas reações quanto às dúvidas, à dificuldade e ao êxito nas tarefas.

Após concluirmos as análises das sessões de *chats*, trataremos, a seguir, sobre as situações de uso dos recursos hipertextuais pelos alunos em *e-fóruns*, iniciando pelo AVA Moodle, ilustrado na **figura 37**, abaixo, em que as discussões são a respeito do uso das ferramentas do AVA Moodle.

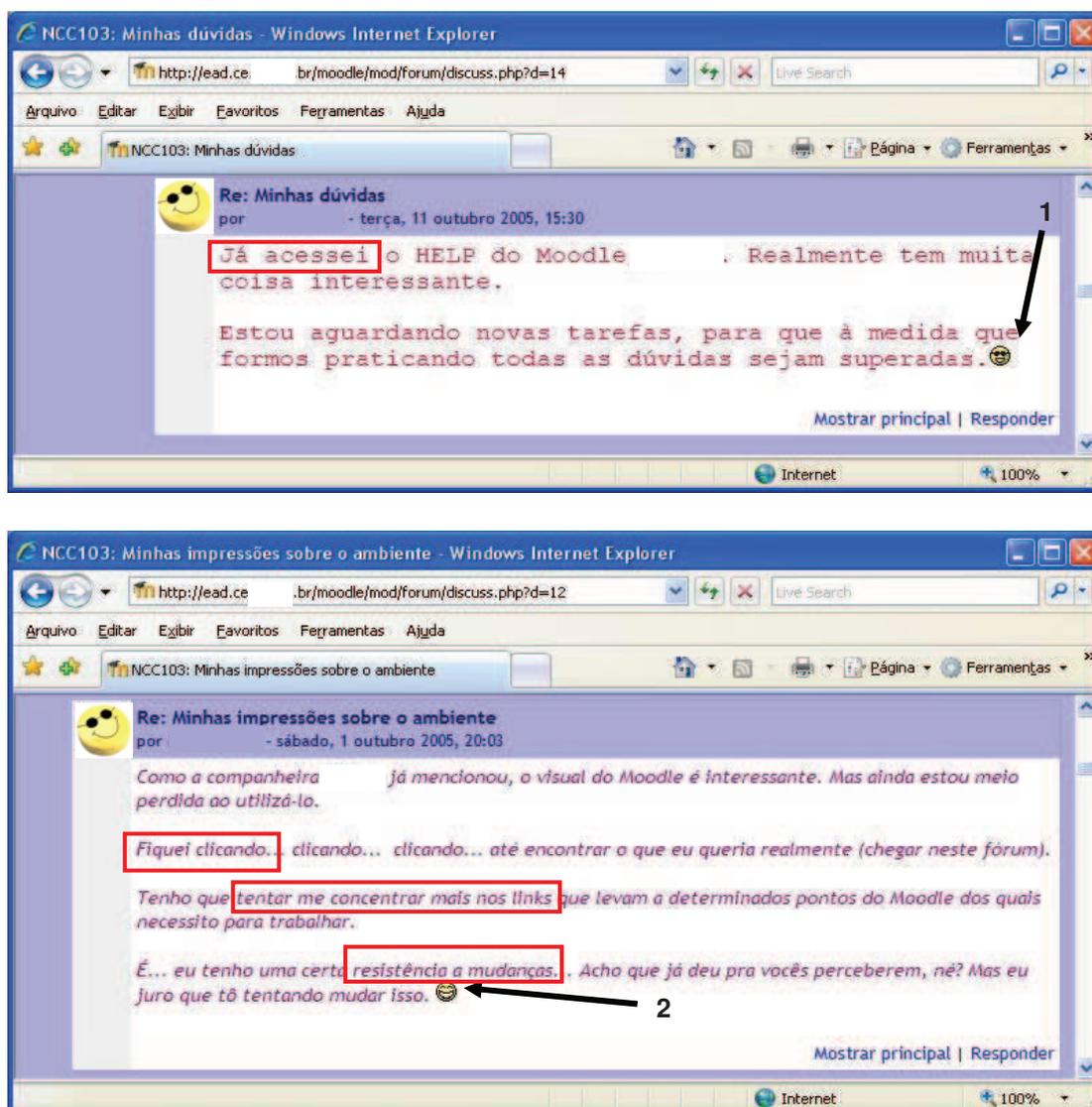


Figura 37 – *E-fórum* do Moodle.

O *emoticon* com um rostinho sorridente e de óculos (1), no final da primeira mensagem da figura, foi utilizado com o intuito de demonstrar satisfação pelas tarefas que a aluna estava desenvolvendo no *e-fórum* do AVA. Ou seja, foi uma maneira de demonstrar interesse pelas tarefas que estariam por vir, para que, ao praticar o conteúdo

estudado, ela pudesse construir seu conhecimento, ao passo em que procuraria sanar as dúvidas com a tutora no AVA.

Ainda na **figura 37**, a mesma aluna usa a linguagem escrita para colocar suas impressões sobre o Moodle, o qual ainda está explorando, com a ajuda da tutora e dos colegas, na tentativa de aprender a utilizá-lo de forma satisfatória. É importante observar que ela reconhece a natureza hipertextual do gênero *e-fórum* no Moodle, como pode ser percebido através dos trechos de sua fala destacados com retângulos vermelhos na figura. Além de usar os *emoticons*, ela afirma ter clicado em diversos pontos do AVA para encontrar o fórum desejado e ainda se mostra consciente de ter que dar mais atenção aos *links* dispostos no ambiente para que possa se movimentar com mais facilidade.

Apesar de demonstrar certa dificuldade para manipular as ferramentas do Moodle, ela se mostra interessada em continuar a estudar o AVA e termina sua “fala” com um *emoticon* de sorriso largo (2). Todas essas tentativas da aluna, ao clicar nos diversos *links* do *e-fórum* do Moodle, interferem em sua participação nas discussões, pois, se ela não tivesse o conhecimento sobre navegação na *web*, ou seja, o letramento mínimo para manusear ferramentas de um hipertexto no meio digital, ela não teria conseguido atingir seu objetivo: chegar até a janela contendo o fórum do qual ela deveria participar.

Provavelmente, mesmo tendo letramento digital, ela tenha demorado um pouco até chegar ao fórum em virtude da “*resistência a mudanças*” que ela mesma afirma ter. O que nos leva a crer que, mesmo um usuário letrado digitalmente e experiente em navegação na Internet, caso não se concentre nos dispositivos oferecidos pelo AVA em uso, por motivos como a resistência ao uso das TICs, pode sentir dificuldades para navegar no hipertexto educacional que se constrói em um ambiente virtual de aprendizagem.

O uso do *emoticon 2*, na **figura 37**, da página anterior, seria uma forma de a aluna mostrar-se aberta à construção desse novo conhecimento, apesar de, ao mesmo tempo, afirmar que é resistente às mudanças, fato esse preocupante, pois se uma pessoa matriculada em um curso virtual não está aberta às novas possibilidades de interação e de mediação possibilitadas pela modalidade a distância no suporte digital,

provavelmente terá dificuldades de aprendizado, o que pode ocasionar a evasão no curso.

Nesse caso, cabe ao tutor, como mediador do conhecimento, mostrar-se ainda mais presente no AVA e desenvolver técnicas que orientem a aluna com dificuldade no sentido de a mesma não “se perder” mais no AVA, e saber exatamente que caminho seguir para realizar as tarefas. Ou seja, o tutor não é mediador apenas do conhecimento técnico ou acadêmico discutido no curso, mas também é responsável por fazer a ambientação, ou seja, proporcionar aos alunos o conhecimento sobre as ferramentas do AVA que serão utilizadas no curso e como cada uma delas pode ser acessada e utilizada da maneira mais rápida possível.

Além do *emoticon*, comumente utilizado em gêneros digitais, como *chats* e *e-fóruns*, também flagramos o uso de “*gif* animado” por parte de uma aluna (**figura 38**, na página seguinte), após a tutora demonstrar que vários tipos de arquivos podem ser anexados ao *e-fórum* (ver **figura 24**), inclusive, imagens com animação. A aluna anexou o “*gif* animado” após ser orientada pela tutora sobre que tipos de arquivos poderiam ser anexados a um turno do *e-fórum* do Moodle. Encontramos novamente outra interação tutor-aluno com a finalidade de dirimir dúvidas.

Para complementar o texto digitado (1), na figura a seguir, a aluna inseriu um “*gif* animado” em que aparece a imagem de um olho fechado (2), que, depois, transforma-se em um gatinho (3) simulando rasgar a página do *e-fórum* para espiar o que está se passando nesse espaço de interação.

Observando a **figura 38**, da página seguinte, constatamos que a aluna uniu as linguagens verbal e não-verbal, a fim de expressar que estava ali no *e-fórum* só de passagem, para saber o que estava acontecendo, quais as últimas novidades do curso. Dessa forma, fizemos duas constatações: primeiro, que ela tem consciência da natureza hipertextual do gênero digital que está usando, e, certamente, sabe que pode fazer uso dessa hipertextualidade em suas interações no AVA; e, segundo, que a mediação realizada pela tutora na **figura 24**, já descrita anteriormente, aconteceu de forma satisfatória, visto que a aluna conseguiu pesquisar uma imagem em movimento e inseriu-a no *e-fórum*, após a tutora explicar e demonstrar que esse tipo de arquivo poderia ser utilizado nos *e-fóruns*. Veja só:

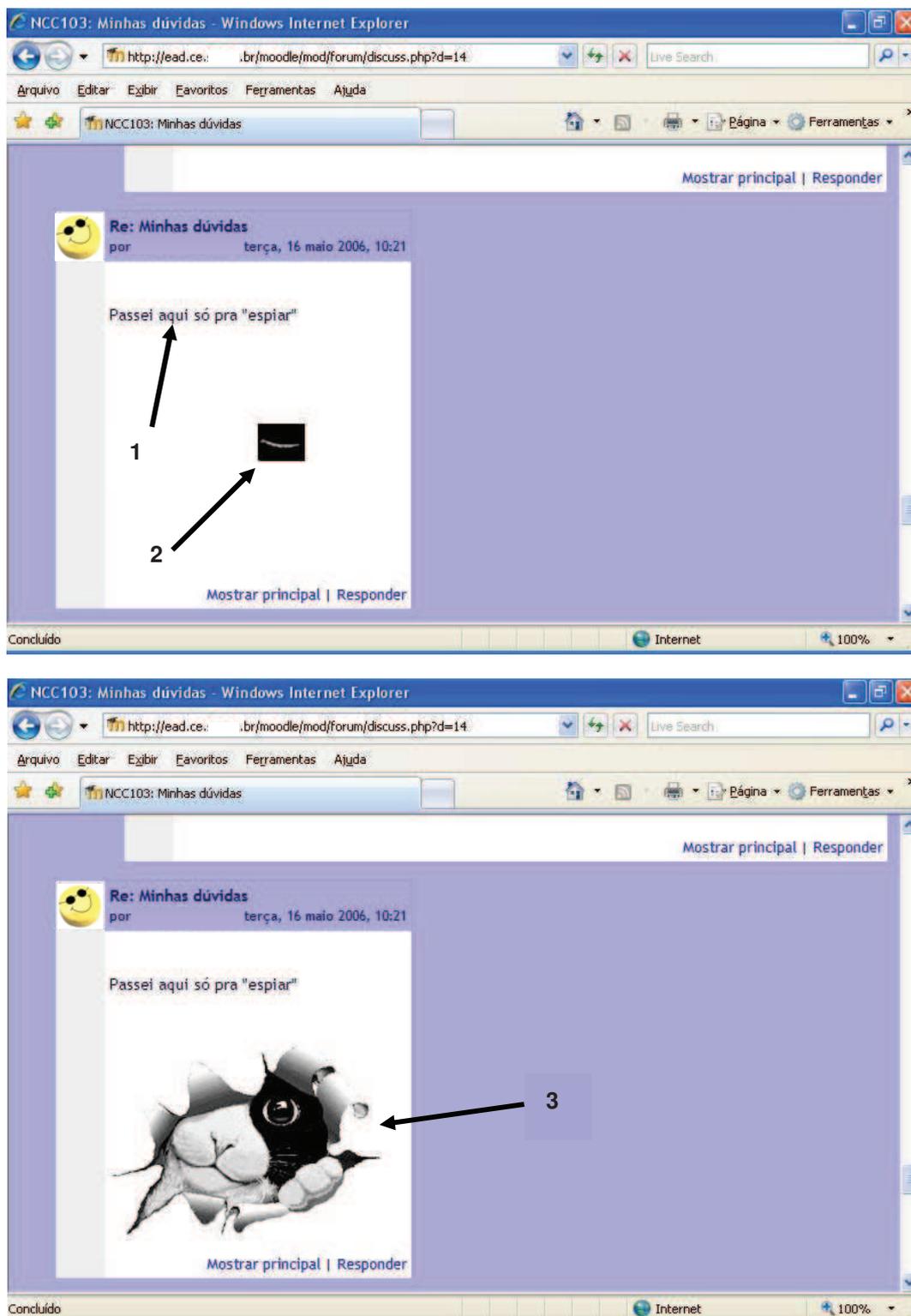


Figura 38 – E-fórum do Moodle.

À luz de nossos dados, é possível constatar também, na **figura 38**, que o nível de letramento digital da aluna interferiu de forma significativa em sua participação. Isso porque, sozinha, ela não teria conseguido anexar a imagem ao seu

turno no *e-fórum*, caso apenas tivesse recebido as orientações da tutora, mas não soubesse realizar ações como: entrar em um *site* de busca; pesquisar uma imagem do tipo “*gif*”; fazer *download* dessa imagem em seu disco rígido (ou em outra mídia); anexar e enviar essa imagem no *e-fórum*. Pois a mediadora mostrou na **figura 24** que existe a possibilidade de inserção dos mais diversos tipos de arquivos no *e-fórum* do Moodle, mas não disse “como” fazer isso. Através dos exemplos que ela postou em seu turno, ficou a sugestão implícita de que a aluna checasse as ferramentas do Moodle, para, agindo como sujeito autônomo em seu processo de aprendizagem, descobrisse qual delas deveria usar para obter o resultado desejado. Entra, nesse momento, a questão da autonomia do aluno para a construção do conhecimento, pois ele não poderá esperar tudo do tutor, uma vez que precisa ter iniciativa para realizar suas próprias pesquisas.

Notamos que essa aluna, em virtude de possuir letramento suficiente para pesquisar arquivos e inseri-los no *e-fórum*, além de ter a iniciativa para pesquisar, assumiu sua posição de sujeito ativo e autônomo na construção do conhecimento (cf. VYGOTSKY, 1998; SOUZA, DEPRESBITERIS, MACHADO, 2004; MASETTO, 2003) e atingiu o objetivo da mediação. Dessa forma, flagramos outro exemplo do sucesso da construção mediada do saber, pois a aluna saiu da zona de desenvolvimento potencial (quando ainda não sabia exatamente se podia inserir qualquer tipo de arquivo no *e-fórum*), passou pela zona de desenvolvimento proximal (mediado pela tutora) e atingiu a zona de desenvolvimento real (quando conseguiu inserir o “*gif* animado”) defendida por Vygotsky.

A **figura 38** também é um reforço às respostas dos alunos às perguntas dos questionários que já haviam nos mostrado que os sujeitos pesquisados são letrados digitalmente, tanto pelo tempo médio de sete anos que navegam na *web*, quanto pelo uso que fazem das diversas semioses em *chats* e em outros gêneros digitais, como também pelos diversos usos que fazem do suporte digital, tais como: realizar pesquisas, comunicar-se com terceiros e para fins de entretenimento.

Para finalizar, ilustraremos a análise com algumas telas de interações dos alunos no *e-fórum* do Teleduc. Nas participações deles não conseguimos flagrar qualquer envio de arquivos ou *links* para *sites*, mesmo porque esse AVA não dispõe de tais recursos. Esperávamos flagrar o uso de *emoticons* criados através da combinação de teclas, como observamos nas participações dos tutores, mas não foi possível.

Acreditamos que tal fato ocorreu em virtude de terem se concentrado nessa turma alunos que não tinham o grau de letramento digital necessário para fazerem uso dos *emoticons* em suas interações. A preocupação deles era acessar o fórum, ler o questionamento deixado pela tutora, digitar sua opinião e posicionar-se criticamente sobre as contribuições dos colegas de curso. Mas, para chegar até a seção de *e-fórum* desejada, eles precisavam ter (e tinham) um mínimo de letramento digital para saber “como” e “qual” *link* acessar até chegar ao seu destino, o que nos remete a Tfouni (2004), Peixoto *et al* (2006) e Ribeiro (2008), que afirmam não existir letramento zero, ou seja, não existe para esses pesquisadores o “iletramento”. Sobre os *links*, observemos a **figura 39**, abaixo:



Figura 39 – *E-fórum* do Teleduc.

Uma vez que consideramos os *links* mecanismos hipertextuais, pois remete o usuário a outras janelas com textos a serem lidos ou editados, cabe-nos mostrar os usados pelos alunos para que entrassem no *e-fórum* do Teleduc e registrassem suas participações. As duas setas destacadas na **figura 39** indicam, respectivamente, a ferramenta de acesso à lista de *e-fóruns* (1) e a lista de *e-fóruns* propriamente dita (2).

Através da lista já citada (2) e guiando-se pelos títulos, os estudantes identificaram, ao longo do curso, em que seções deveriam entrar para registrarem suas

participações no gênero digital *e-fórum* do Teleduc. Mesmo os que não possuíam um grau de letramento digital mais desenvolvido, tinham o conhecimento de que, a cada vez que clicassem sobre um *link*, decidiriam qual caminho dentro dos *e-fóruns* seguiriam, ou seja, em qual discussão desejavam interagir e socializar suas idéias. Ou seja, como o AVA no qual o gênero digital *e-fórum* está inserido não dispõe de grande riqueza de hipertextualidade, o fato de os alunos não terem alto grau de letramento digital não prejudicou de forma alguma a comunicação entre eles e o tutor, pois o ambiente virtual é de uso fácil por pessoas iniciantes no meio digital.

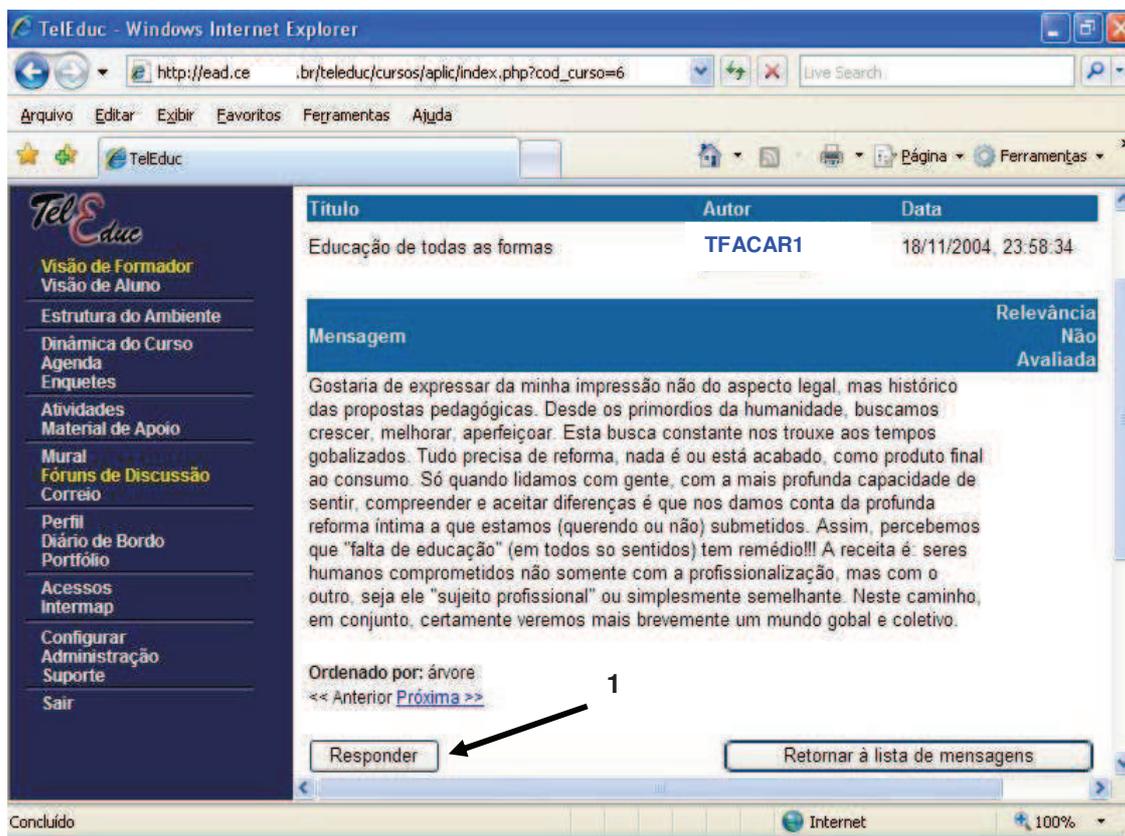
Dessa forma, os alunos puderam participar e interagir tanto quanto os que utilizaram o *chat* do MSN, e o *chat* e o *e-fórum* do Moodle, e a mediação pôde acontecer de forma satisfatória, pois, como já mencionamos na seção anterior, as tutoras conseguiram garantir a participação dos alunos durante todo o curso em vários *fóruns* (dos quais analisamos dois), sem que a riqueza dessa mediação e da participação dos alunos fosse comprometida. Os que clicaram sobre o *link* “Fundamentação Legal da educação profissional” (o primeiro da lista mostrada na **figura 39**) acessaram a tela mostrada na **figura 40**, abaixo.

The screenshot shows a web browser window titled 'TelEduc - Windows Internet Explorer'. The address bar shows 'http://ead.ce.br/teleduc/cursos/aplic/index.php?cod\_curso=6'. The page content is for a forum titled 'PDD - Programa de Desenvolvimento de Docentes - Turma 1 (con Fóruns de Discussão - Ver fórum)'. Below the title, there is a search bar and a dropdown menu for 'Ordenar por: árvore'. A table of messages is displayed, with the first message highlighted. An arrow labeled '1' points to the first message.

#	Título	Autor	Relevância	Data
1.	<a href="#">Educação de todas as f...</a>	TFACAR1	<a href="#">Relevância Não Avaliada</a>	18/11/2004
2.	<a href="#">Re: Educação de todas ...</a>		<a href="#">Relevância Não Avaliada</a>	30/11/2004
3.	<a href="#">Questionamento</a>	TFATUT3	<a href="#">Relevância Não Avaliada</a>	22/11/2004
4.	<a href="#">Re: Questionamento</a>	TFACAR1	<a href="#">Relevância Não Avaliada</a>	23/11/2004
5.	<a href="#">Re: Re: Questionamento</a>	TFALOU4	<a href="#">Relevância Não Avaliada</a>	24/11/2004
6.	<a href="#">Re: Re: Questionamento</a>	TFATUT3	<a href="#">Relevância Não Avaliada</a>	29/11/2004

Figura 40 – *E-fórum* do Teleduc.

A aluna TFALOU4 clicou sobre o primeiro *link* da listagem (1) da **figura 40**, “Educação e todas as formas”, o que a levou à janela ilustrada na **figura 41**, que segue, contendo os registros da participação de TFACAR1. TFALOU4 concordou com as idéias postadas por TFACAR1 e decidiu complementar a discussão no *e-fórum*, clicando no botão “Responder” (1), identificado na **figura 41**, abaixo.



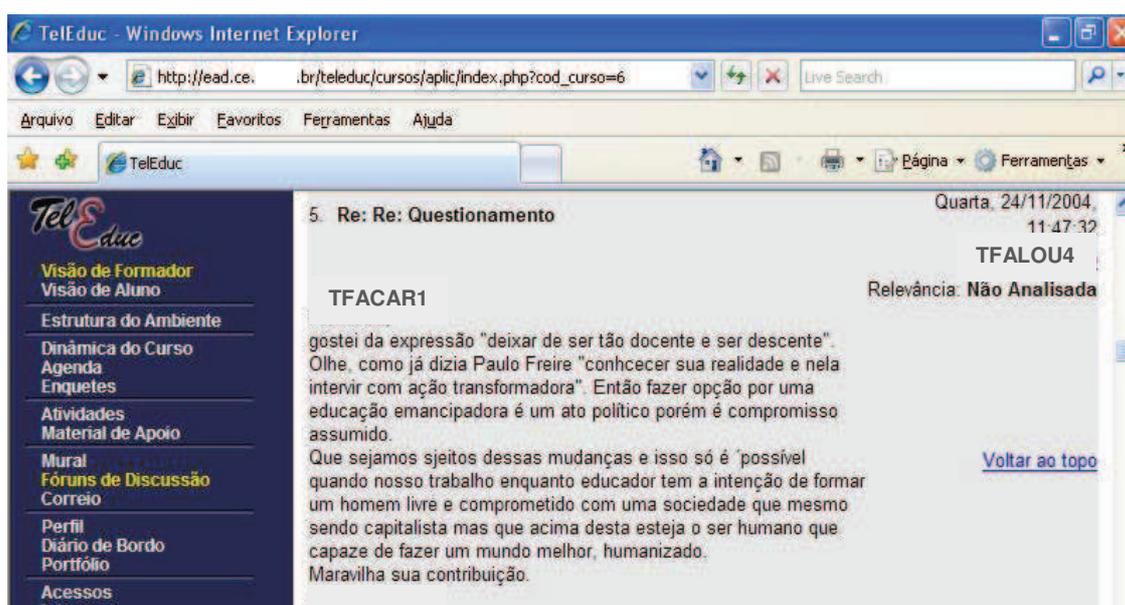
**Figura 41 - E-fórum do Teleduc.**

É importante lembrar que, apesar de não trabalharem com outros recursos de natureza hipertextual no *e-fórum* do Teleduc, os sujeitos tinham o conhecimento (ou o letramento) sobre o “que é” e “para que serve” um *link*, caso contrário, não teriam conseguido por si só acessarem *link* por *link*, seguindo com sucesso todos os caminhos, até chegarem ao seu fórum de destino. Assim como não teriam condições de chegar até o botão “Responder” (item 1 da **figura 41**) para interagirem com os demais participantes e registrarem as idéias e as opiniões.

Convém esclarecer que, quando surgiam dúvidas sobre o procedimento técnico para acessar alguma ferramenta, ou que caminho deveriam seguir, os alunos faziam tal registro em outros dispositivos de interação do ambiente, tais como o

CORREIO e o DIÁRIO DE BORDO, através dos quais se dava a mediação sobre os usos das ferramentas do AVA.

Após clicar no botão “Responder” (1), da **figura 41**, TFALOUR4 conseguiu acessar uma caixa de texto onde pôde registrar sua opinião, em concordância com as idéias anteriormente postadas pela colega de curso, ou seja, a interação, assim como a mediação aconteceram naturalmente no *e-fórum*, independente do uso das múltiplas semioses. Isso pode ser comprovado na **figura 42**, abaixo.



**Figura 42 – E-fórum do Teleduc.**

Assim como TFACAR1, todos os outros alunos seguiram o mesmo caminho clicando *link a link* até acessarem o *e-fórum* com a discussão desejada e registraram suas idéias, refletiram sobre os comentários dos colegas, responderam os novos questionamentos dos tutores e construíram uma rica discussão em cada seção.

Constatamos, através das participações dos alunos no *e-fórum* do Teleduc, que para termos uma boa mediação e uma participação mais efetiva dos alunos em um AVA não necessariamente temos que usar os recursos hipertextuais nele existentes. O que os dados têm nos revelado é que termos acesso às múltiplas semioses e utilizarmos a natureza hipertextual de um *chat* ou de *e-fórum* é muito importante, pois facilita bastante as interações e enriquece a mediação, sem sombra de dúvida, como mostramos ao longo de nossa análise. Mas existem outras formas de driblar a situação quando o

ambiente virtual do qual dispomos não apresenta uma grande riqueza hipertextual, e, assim, garantirmos a construção do conhecimento e uma mediação de sucesso.

Nas **figuras 40 a 42**, tomando como representação da turma para efeito de ilustração neste trabalho a “fala” de TFACAR1, tivemos a comprovação de que o essencial para a mediação e para a interação em um AVA são o interesse, a iniciativa e a autonomia dos participantes, incluindo os tutores. A riqueza hipertextual que encontramos em outros AVAs analisados é realmente importante para a mediação pedagógica e a participação dos alunos, porém, de nada adianta termos acesso a esses recursos e não sabermos ou não quisermos utilizá-los. Tanto que o grupo que participou do gênero digital *e-fórum* do Teleduc comprovou que o interesse deles, a persistência, o desejo em crescer intelectualmente, a mediação com intervenções da tutoria ao longo das sessões de fóruns, tudo isso foi importante para a construção do conhecimento. Assim, a interação social necessária à construção do conhecimento, segundo Bakhtin (1981) e Vygotsky (1998) pôde ser comprovada nas participações dos sujeitos pesquisados através desse gênero digital.

Apesar de o Teleduc não dispor de grande diversidade dos recursos hipertextuais e de recursos mais complexos, a interação entre as alunas aconteceu através dos *links* que possibilitaram a navegação no AVA e o registro das opiniões de cada participante. Além disso, a socialização das idéias não foi prejudicada de forma alguma pelo fato de não disporem no ambiente de recursos sonoros e visuais que deixassem as relações mais atrativas. Portanto, as trocas de informações aconteceram e, certamente, foram positivas para as reflexões sobre o tema discutido, o que gerou uma rica contribuição para a construção do conhecimento por parte do grupo.

Como constatamos, ao longo desta seção de análise, tanto os tutores quanto os alunos que participaram da construção dos dados de nossa pesquisa e com quem mantivemos contato durante as sessões discutidas, em quase sua totalidade, tiveram consciência da natureza hipertextual do *chat* e do *e-fórum* e se utilizaram das diversas semioses presentes nesses gêneros digitais para enriquecer suas participações e o processo de mediação.

Durante as interações, esses sujeitos do processo de ensino-aprendizagem utilizaram, além do texto digitado propriamente dito, *emoticons*, *gifs* animados, *links*,

recursos de áudio e compartilhamento de arquivos para expressar situações como as que seguem:

- **Os tutores:** curiosidade, preocupação, confiança, encorajamento, sucesso, incentivo, entrosamento, simpatia, motivação, satisfação, sensibilidade, incitação/desafio, otimismo e aproximação. Tudo isso foi utilizado para o tutor mostrar-se presente no gênero digital em que a interação estivesse acontecendo, na tentativa de evitar que os alunos se dispersassem do curso. E, também, para tornar a mediação pedagógica mais natural, amigável, prática, dinâmica, rápida, rica e eficiente.
- **Os alunos:** surpresa diante das dificuldades, vergonha, constrangimento, satisfação, felicidade, alegria, simpatia, aproximação do outro, mostrar-se presente no AVA. Flagramos todas essas situações durante as interações dos alunos, comprovando que o uso que eles fizeram da natureza hipertextual do *chat* e do *e-fórum* tinham um objetivo e eles compreenderam a funcionalidade dos dispositivos hipertextuais para a interação.

Vale ressaltar que os recursos hipertextuais disponíveis nos AVAs Moodle e Teleduc, assim como no MSN, são muitos e diversificados, e, quando foram utilizados, dinamizaram a interação e a mediação, promovendo construção e troca de conhecimento, socialização de informações, além da autonomia do aluno como sujeito ativo em seu processo de construção do conhecimento. Porém, a frequência de uso desses recursos ainda é escassa e seria interessante que tutores e alunos atentassem para essa questão, no sentido de utilizarem mais efetivamente o potencial das multissemioses disponíveis no AVA, e, conseqüentemente, nos gêneros digitais nele inseridos.

Terminadas as análises das sessões de *chats* e de *e-fóruns*, passaremos à seção final de nosso trabalho, em que retomaremos as questões levantadas no início de nossa pesquisa e discutiremos os principais achados, para, assim, expormos as conclusões a que chegamos sobre as relações entre hipertextualidade e os gêneros *chat* e *e-fórum* no processo de mediação pedagógica em cursos através da modalidade a distância virtual.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Os materiais hipertextuais e de hipermídia adotados no ambiente virtual de aprendizagem pressupõem mudanças de hábitos de leitura. Neste meio, a leitura seqüencial dá lugar à leitura não-linear e os caminhos a serem percorridos para todos os links e sentidos possíveis são de escolha do leitor. A atitude diante do material pedagógico característico do ambiente virtual implica mudanças de hábitos, mudanças para as quais é preciso verificar se o usuário está preparado para enfrentar e disposto a assumir. Caso contrário, haverá apenas uma simulação, sem que os recursos disponibilizados no ambiente virtual sejam aproveitados e a aprendizagem seja mais eficaz.*  
(SCHUELTER, 2005, p. 8)

**N**esta pesquisa, o objetivo central foi investigar em que medida a natureza hipertextual dos gêneros digitais *chats* e *e-fóruns* educacionais poderiam influenciar na mediação pedagógica e na interação entre os atores de cursos a distância pela Internet. Para tanto, a suposição de trabalho foi de que a maneira como o caráter intersemiótico do hipertexto em ambientes virtuais de aprendizagem fosse utilizado pudesse colaborar para a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento e para garantir o sucesso da mediação pedagógica pelo tutor.

Diante disso, e considerando a diversidade de recursos hipertextuais presentes no *chat* e no *e-fórum*, enveredamos por uma pesquisa que mesclou características qualitativas da etnografia com características da pesquisa quantitativa, pois usamos, respectivamente, a técnica da observação participante nas sessões de *chats* e de *e-fóruns* investigadas e o mapeamento numérico sobre os usos dos recursos hipertextuais na interação e na mediação pedagógica.

Nesse sentido, participamos ativamente de sessões de *chat* e *e-fóruns* educacionais, para que, estando dentro do contexto de uso dos recursos hipertextuais,

podéssemos reunir elementos empíricos que nos dessem pistas para confirmar nossas pressuposições.

### **IMPLICAÇÕES TEÓRICAS APLICADAS**

Para a discussão, no decorrer da análise, sobre a caracterização do *chat* e do *e-fórum* como gêneros digitais secundários, partimos do conceito de gênero do discurso segundo Bakhtin (2000). Para este pesquisador, os gêneros são tipos de enunciados os quais podem ser divididos em primários e em secundários, sendo que estes transmutam os primeiros, o que nos levou a considerar, nesta dissertação, o *chat* e o *e-fórum* educacionais como gêneros secundários, uma vez que transmutam, respectivamente, a conversa entre professor e aluno e entre os próprios alunos em sala de aula, bem como as discussões de um grupo em torno de um assunto em comum, também em aula presencial.

Maingueneau (2002), com base em Bakhtin, trata da competência genérica como essencial para a comunicação verbal, o que nos impulsionou a associá-la aos diversos letramentos necessários à comunicação no meio virtual, usando como ferramentas os diversos mecanismos hipertextuais disponíveis nos gêneros digitais. Em outras palavras, a análise nos leva a constatar que o grau de letramento digital de um sujeito influencia diretamente na forma como ele interage com o outro, ou seja, os sujeitos em um ambiente virtual de aprendizagem necessitam de múltiplos letramentos para interagirem nele de maneira eficaz.

Outro aspecto a ser apontado como uma de nossas conclusões foi a importância do contexto e da situação de uso dos gêneros estudados, o que ratificou a escolha por desenvolver uma pesquisa participante, cujo caráter etnográfico exigiu que estivéssemos inseridos no contexto de produção ou de construção do *corpus*, o qual não estava pronto ou pré-definido, mas foi algo construído em conjunto com os sujeitos. Essa experiência apresentou ainda um outro desafio que foi o exercício de assumir a posição exotópica necessária ao momento de análise dos dados, para que interpretações pessoais não desmerecessem os resultados da pesquisa.

Em relação ao papel do tutor em EaD virtual, como facilitador do processo de construção do conhecimento do aluno, partimos do conceito de mediação, segundo

Vygotsky, e constatamos nos dados que, também em ambientes virtuais de aprendizagem, há o caso de um sujeito falante mais experiente proporcionar ao outro meios através do qual este possa buscar a autonomia na aprendizagem mediada.

Nesse sentido, os dados desta pesquisa apontam para algo que precisaria entrar mais na escola, ou seja, a mediação não é uma atitude restrita ao professor, uma vez que também os alunos se imbuem dessa tarefa. Uma implicação disso é que a natureza hipertextual dos ambientes virtuais de aprendizagem permite uma interação humana mais rica e, por isso mesmo, representa uma possibilidade ímpar para a construção do conhecimento não apenas por parte do professor, mas também por parte do aluno, que se descobre mais autônomo.

Na próxima seção, seguem as conclusões alcançadas após a análise dos dados e que responderam às duas questões que impulsionaram esta pesquisa:

*1ª) Como o tutor tem utilizado a hipertextualidade no processo de mediação pedagógica via chats e e-fóruns educacionais?*

*2ª) Como tem se caracterizado a participação dos alunos nesse processo?*

## **PRINCIPAIS ACHADOS**

Com base nos resultados da observação participante nas sessões de *chats* em cursos de pós-graduação em Educação Ambiental, de *Microsoft PowerPoint XP* e de *Microsoft Word XP*, assim como nas sessões de *e-fóruns* de turmas de desenvolvimento de docentes e de formação de tutores do Senac/AR/CE, cruzamos esses dados com os resultados de questionários enviados aos alunos e tutores, para chegarmos às considerações que detalharemos nesta seção.

Apesar de os recursos hipertextuais não terem sido utilizados em grande quantidade durante as interações e as mediações, como supúnhamos ao nos engajarmos nesta pesquisa, constatamos que os dispositivos encontrados foram essenciais para os encaminhamentos das ações de tutores e de alunos em cada situação de uso flagrada, dentre as quais podemos citar: *curiosidade, preocupação, incentivo, satisfação, entusiasmo, surpresa, constrangimento, felicidade, tentativa de aproximação e compartilhamento de informações.*

É importante esclarecer que as situações de uso dos recursos hipertextuais por tutores e por alunos são diversificadas e significativas. Assim, para a primeira questão desta pesquisa, no que concerne ao uso da hipertextualidade na mediação em *chats* e em *e-fóruns*, observamos que o uso das múltiplas semioses pode enriquecer as interações e contribuir para a construção do conhecimento mediado. Os recursos hipertextuais mais utilizados pelas professoras foram os *emoticons*, principalmente em situações em que elas necessitavam se colocar próximas aos alunos, apesar da distância física que os separava, usando os *smileys* para se mostrarem simpáticas e receptivas dentro do AVA. Até mesmo em virtude de, sem esse tipo de recurso, correrem o risco de a comunicação tornar-se fria, o que poderia ocasionar o silêncio virtual pelos alunos e a conseqüente evasão. É fato que a aproximação e as relações de afetividade podem ser estabelecidas entre os atores do processo de ensino-aprendizagem no AVA de várias formas, tanto através da linguagem verbal, digitada durante as discussões, quanto através dos *emoticons*. Mas, vale salientar que mesmo não sendo exclusivamente os responsáveis por manifestar a afetividade entre os sujeitos em um ambiente virtual, os *emoticons* auxiliam bastante nesse sentido.

Esses mesmos recursos hipertextuais também foram usados pelos tutores para, aliados ao texto digitado na tela, conotarem *surpresa* e *preocupação* quando da dificuldade de um aluno em realizar a tarefa; para *incentivo* quando ele se sentiu “perdido” no exercício; para *apoio* no desenvolvimento das atividades; por *contentamento* quando o estudante teve êxito na atividade após a devida mediação no AVA; por *alegria* quando percebeu que havia um grupo bastante participativo no AVA, entre outros.

Todas essas situações nos levam a concluir que as tutoras, por terem consciência da natureza hipertextual do gênero digital em que interagiram, utilizaram o recurso imagético dos *emoticons* para manter um relacionamento mais próximo da turma, como uma forma de compensar a relação face a face impossibilitada pelo distanciamento físico com o outro. Portanto, o letramento digital que possibilitou aos tutores usar *smileys* nesses casos foi de fundamental importância para o processo de mediação se tornar mais caloroso, permitindo ao professor demonstrar afetividade no AVA, incentivar os interlocutores a serem mais participativos e a contarem com o mediador para dirimirem as dúvidas, entre outras situações.

Além dos *emoticons*, cuja frequência de uso foi bastante significativa se comparada aos demais recursos hipertextuais, flagramos uma situação em que uma das tutoras orientou a certa aluna sobre como inserir diferentes tipos de arquivos no *e-fórum*, remetendo-nos à ZDP vygotskyana, e que, certamente, facilitaria a comunicação dessa estudante com a própria mediadora e os demais colegas dentro do fórum quando a mesma necessitasse socializar, no ambiente, arquivos do interesse do grupo aos quais ela teve acesso durante suas pesquisas. Essa mesma professora fez uso de *link* em um fórum para possibilitar à aluna ter acesso a um determinado arquivo, ou seja, ao invés de sair do ambiente para enviar um *e-mail* com arquivo anexado, a facilitadora preferiu usar ferramentas do próprio AVA para realizar a mesma ação, dinamizando a interação.

Ainda quanto ao uso de *links* em *e-fórum*, é importante saber que eles foram bastante utilizados para a navegação dentro do Teleduc, uma vez que para navegar entre as várias telas desse AVA e chegar, por exemplo, a um dos fóruns nele existente, o sujeito precisa ter conhecimento sobre os caminhos que deve percorrer até chegar a seu destino dentro do ambiente e, finalmente, ter a oportunidade de participar ativamente das discussões lançadas. Em tais situações, os *links* não eram usados pelo sujeito especificamente para disponibilizar um arquivo para leitura ou um *site* para navegação por parte dos colegas. Não eram *links* externos ao ambiente, mas internos, de navegação no próprio AVA.

Portanto, ficou evidenciado, nesses últimos exemplos nos gêneros digitais analisados, que a tutora se valeu da natureza hipertextual do AVA utilizado para garantir a mediação pedagógica necessária, segundo Vygotsky, para a construção do conhecimento por parte do outro, em nosso caso, o aluno virtual. E a maneira escolhida por ela foi demonstrar que, acionando a natureza hipertextual do *e-fórum* do Moodle, seria possível dividir com a turma descobertas ao longo de suas pesquisas na *web*. Em outras palavras, a tutora mostrou que a aluna poderia atuar como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, mediar o conhecimento dos colegas com suas contribuições “linkadas” (anexadas) no *e-fórum*. E que, para ter acesso a elas, seria necessário apenas saber manusear o mouse para clicar *link a link*, navegando dentro AVA, até chegar à informação desejada. Mais uma vez, a professora demonstrou saber usar, de maneira funcional, a hipertextualidade no suporte digital a favor da aprendizagem mediada.

Assim, assumindo papel de mediadoras, mesmo tendo usado bastante os *emoticons* para se expressarem e em quantidade bem mais reduzida os demais recursos hipertextuais, as tutoras pesquisadas mostraram possuir um alto grau de letramento digital, o que é imprescindível para um profissional que deseje atuar em cursos pela educação a distância virtual. Inclusive, mesmo não dispondo de recursos para inserção de *emoticons* semelhantes aos botões disponíveis no **MSN** e no *e-fórum* do Moodle, no *e-fórum* do Teleduc as tutoras conseguiram se expressar usando tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não-verbal, pois além de usarem o teclado para digitar os textos, também usaram de criatividade e do letramento para reproduzirem espécies de *smileys* através da combinação de símbolos do teclado alfanumérico. Tal fato demonstrou deterem conhecimento sobre navegação na Internet, particularmente sobre o uso de teclas que, combinadas, expressassem afetividade e emoções.

Isso sugere que tutores e outros profissionais envolvidos na equipe de organização e de planejamento de cursos pela EaD virtual precisam ir além do conhecimento acadêmico ou técnico para atuar nessa modalidade de ensino. Também não é suficiente somente possuir um grau de letramento digital compatível com um usuário comum de Internet. Toda a equipe pedagógica e técnica envolvida em um curso na EaD virtual necessita conhecer a função de cada ferramenta disponível no AVA a ser utilizado e de que forma tais dispositivos podem ser usados a favor da mediação pedagógica. Somente mesclando esses vários letramentos, os profissionais envolvidos em EaD virtual, particularmente os tutores, pois estão em contato direto com os alunos, serão capazes de assumir de forma satisfatória um curso virtual. Caso contrário, o suporte digital será apenas uma cópia de uma aula presencial sem que os envolvidos no processo de ensino apliquem funcionalmente o potencial disponível no meio digital, incluindo as ferramentas que caracterizam a hipertextualidade nos gêneros digitais em uso.

As tutoras supracitadas demonstraram conhecer o caráter hipertextual dos gêneros digitais em que trabalharam e utilizaram as ferramentas disponibilizadas no AVA para tornarem a mediação mais atrativa, mais lúdica, mais dinâmica e mais prática, tudo o que um aluno espera em um curso nessa modalidade de ensino. Ou seja, elas estavam realmente cientes de seus papéis de mediadoras para a construção do conhecimento dos estudantes com quem interagem e conseguiram tirar proveito do

dinamismo próprio do meio digital para tornarem mais eficazes suas participações nos AVAs como mediadoras. Acreditamos que o conhecimento por elas demonstrado sobre o caráter hipertextual dos gêneros digitais *chat* e *e-fóruns* deveu-se, não somente aos letramentos por elas atingidos, incluindo o digital e o técnico, mas também às competências por elas desenvolvidas ao longo de suas experiências em tutoria virtual. Talvez esse dado se deixe explicar pelo fato de que a instituição em que a pesquisa foi realizada disponibiliza cursos de formação docente destinados aos professores que atuam na tutoria dos cursos virtuais.

Quanto à segunda questão, referindo-se à participação dos alunos no processo de mediação pedagógica e na interação no AVA, tendo como base o cruzamento dos dados das sessões analisadas e dos questionários, constatamos que grande parte dos estudantes pesquisados são letrados digitalmente. Logo, não tiveram grandes dificuldades para navegarem dentro do AVA e para acessarem os gêneros digitais *chat* e *e-fórum*, a fim de participarem das discussões em curso. Muito provavelmente, as experiências prévias de navegação na Internet, com o uso de outros gêneros digitais, educacionais ou não, foram importantes para que fossem tão participativos no *chat* e no *e-fórum*, inclusive, utilizando dispositivos hipertextuais neles presentes, principalmente os *emoticons*.

Os objetivos desses sujeitos, durante as interações, eram semelhantes aos já citados sobre os tutores e foram atingidos, uma vez que a interação entre alunos-tutores e alunos-alunos foi beneficiada por vários fatores, tais como: o nível de entrosamento e de participação no grupo, a forma de mediação e a aplicação dos *smileys* em seus turnos conversacionais. Quanto a esse último fator, pudemos comprová-lo no capítulo de análise quando, para cada nova situação, os estudantes usavam imagens diferentes para complementar a linguagem verbal do texto digitado, com a intenção de demonstrar emoções que contribuíssem para o retorno pontual do tutor, o qual realizava certa intervenção durante a mediação de acordo com a solicitação implícita ou explícita feita pelo aluno. Por vezes, durante as sessões analisadas, um simples *emoticon* desacompanhado de texto já sinalizava para que a professora fizesse a intervenção e os encaminhamentos necessários à aprendizagem do estudante.

As situações de uso dos mecanismos hipertextuais pelos alunos foram as mais diversas. Os *emoticons*, recursos semióticos mais utilizados dentre os dispositivos

hipertextuais nas sessões, surgiram em situações como: *mostrar-se presente* no AVA; *surpresa* e *constrangimento* diante de uma dificuldade; *satisfação* e *alegria* ao conseguir êxito em uma tarefa; *simpatia* ao saudar ou ao despedir-se dos interlocutores nas sessões, a fim de evitar a frieza durante a interação no AVA, bem como para manter certa aproximação com os interlocutores, entre outros. Tudo isso nos autoriza a concluir que os alunos demonstram certo conhecimento acerca da função dos *smileys*, tanto que foram utilizados nas situações de enunciação em que sentiram necessidade de mostrar suas emoções, quer fossem positivas ou não. Mais uma prova do letramento digital, sem o qual esses estudantes não teriam tanta facilidade de comunicarem-se e, principalmente, de se expressarem nos gêneros digitais, tendo em vista que tal expressividade é comum nas comunicações face a face e precisam se realizar também no suporte digital.

Flagramos, ainda, uma situação prática da inserção de imagens em movimento, como “*gifs* animados,” por parte de uma aluna em um dos *e-fóruns*, após ela ter sido orientada também de forma prática pela tutora. O que nos remete à noção de ZDP de Vygotsky, pois houve o momento de mediação pela professora e, em seguida, a aluna atingiu a zona de desenvolvimento real, quando conseguiu êxito ao inserir um arquivo do tipo “*gif* animado” no *e-fórum*, o que nos levou a constatar que o processo de construção do conhecimento atingiu resultados positivos na mediação *on-line*, através do uso dos recursos hipertextuais, pois o objetivo do curso dessa estudante era exatamente descobrir as ferramentas do AVA necessárias que pudessem contribuir para sua interação com os alunos quando ela fosse usar o ambiente como tutora.

Uma situação como a vivenciada pelo sujeito no parágrafo anterior demonstra seu interesse em ter uma participação mais ativa na sessão em que estava inserido. A aluna mostrou-se interessada em conhecer o funcionamento de dispositivos hipertextuais do ambiente, comprovou ter ciência da natureza hipertextual do AVA e decidiu solicitar orientação da tutora para que ela pudesse aprender a usar um dos recursos de seu interesse naquele momento. Após a intervenção da tutora, o sucesso da mediação foi comprovado no momento em que a aluna obteve êxito na tentativa de inserir uma imagem em movimento no fórum. Tendo esse conhecimento passado a fazer parte da sua zona de desenvolvimento real, ela teve condições de anexar qualquer tipo de arquivo que achasse conveniente para enriquecer sua participação no *e-fórum*, sem

que tivesse de usar obrigatoriamente a linguagem verbal escrita/digitada. Sua iniciativa em descobrir novas formas de comunicação dentro do AVA, ou novos recursos de interação oferecidos pelo suporte digital, em particular o que ela estava usando, é importante, pois comprova a compreensão dela sobre as diversas semioses possíveis no suporte digital e que, uma delas, a partir da mediação realizada, a aluna estava apta a usar.

Em relação aos *chats*, ocorreu uma situação em que os alunos comprovaram ter letramento digital, e outros letramentos necessários a sua participação nesse gênero digital. Isso aconteceu, por exemplo, quando um deles disponibilizou um *link* para os colegas e para a tutora acessarem e ficarem a par do trabalho realizado em uma ONG, uma vez que a discussão no bate-papo girava em torno desse assunto. O objetivo desse aluno era compartilhar novos conhecimentos com seus interlocutores e, assim, contribuir para a construção do conhecimento do outro. Para tanto, fez uso do caráter hipertextual do *chat* e usou um de seus dispositivos, o *link*, para agilizar e para automatizar sua participação. Ainda nessa mesma linha de raciocínio, no que se refere ao compartilhamento e à socialização de informações através do gênero digital *chat*, encontramos um exemplo em que certo aluno enviou um arquivo por um botão do MSN próprio para realizar tal ação.

Agindo dessa forma, ambos os alunos confirmaram sua autonomia como sujeitos pesquisadores e ativos em seu processo de aprendizagem. Além disso, também mostraram ciência de que poderiam usar a natureza hipertextual do gênero digital para garantir sua participação na sessão de forma produtiva, o que caracteriza o letramento digital de cada um deles. Então, eles puderam contribuir com o aprendizado do outro no momento em que disponibilizaram as informações, quer fosse um *link* para um *site* externo ao AVA, quer fosse um arquivo compartilhado dentro do ambiente. Em outras palavras, os alunos mostraram autonomia ao desejarem contribuir com o crescimento do grupo e ao socializarem informações e, assim, foram bastante felizes em fazerem uso das ferramentas hipertextuais que lhes foram disponibilizadas no *chat*.

Com base nos **quadros 2 e 3**, ilustrados e comprovados ao longo da análise através das sessões dos gêneros digitais, os recursos hipertextuais mais utilizados por tutores e por alunos foram os *emoticons*, para questões de afetividade comumente demonstradas por gestos e por expressões faciais em uma relação face a face e

possibilitada no ciberespaço pelos dispositivos hipertextuais supracitados, objetivando manter relações amigáveis e cooperativas no AVA. Além disso, também constatamos que, enquanto os alunos utilizaram os *emoticons* em quantidades semelhantes e equilibradas nos *chats* e no *e-fórum* do Moodle e no *chat* do **MSN**, as tutoras, no que se refere ao processo de mediação, concentraram o uso desses recursos no *chat* do **MSN**. De acordo com os dados oriundos do nosso questionário, podemos explicar esse caso pela familiaridade dos sujeitos com esse programa de bate-papo não apenas para assuntos ligados ao curso virtual, mas pela vivência dos mesmos em interações particulares, extra-curso virtual, através do **MSN**.

Ainda consideramos importante salientar que os resultados obtidos na análise nos possibilitaram chegar às seguintes categorias de uso dos recursos hipertextuais durante a mediação pedagógica e as interações: curiosidade (diante dos desafios); preocupação, surpresa e constrangimento (diante das falhas de ambas as partes); incentivo e entusiasmo (diante das dificuldades); satisfação e alegria (diante da superação das dúvidas); simpatia, aproximação do outro, e o “estar presente” (diante do receio de uma relação fria com o outro no AVA); compartilhamento de informações (diante da possibilidade de socializá-las, instigar a autonomia do aluno pesquisador).

As diversas situações de interação em que os recursos hipertextuais foram usados pelos sujeitos que participaram da pesquisa ocorreram, principalmente, em tarefas do tipo tira-dúvidas tutor-aluno no *e-fórum* do Moodle e tira-dúvidas tutor-aluno no *chat* (particularmente o do **MSN**). Realizar um trabalho junto a tutores e alunos de cursos através da educação a distância virtual no sentido de incentivar a percepção da importância e da funcionalidade dos recursos multissemióticos no ciberespaço para fins pedagógicos de mediação e de interação poderia ser uma forma de dinamizar as relações inter-pessoais nos gêneros digitais praticados nos AVAs, deixando-os mais interativos.

### **SUGESTÕES DE CONTINUIDADE DA PESQUISA**

Apesar de ter constado nossos pressupostos apresentados no início da presente dissertação, ao final desta pesquisa, surgiram mais três questionamentos, que consideramos relevantes para a Linguística Aplicada, particularmente em cursos na modalidade a distância virtual e os quais pretendemos trabalhar em futuras investigações, para enfatizar as questões que seguem:

1. *Quando diminui o uso dos emoticons nas interações e na mediação pedagógica nos gêneros digitais chat e e-fóruns, aumenta a formalidade nas falas dos sujeitos?*

2. *A natureza síncrona do chat e a assíncrona do e-fórum contribuíram de alguma forma para o maior ou para o menor uso dos dispositivos hipertextuais por tutores e por alunos na mediação pedagógica e na participação dos alunos?*

3. *A utilização dos recursos hipertextuais nos gêneros digitais chat e e-fórum aconteceu de forma consciente por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem?*

Tendo surgido os questionamentos acima somente no final da análise, acreditamos que poderiam servir como *links* para uma nova proposta de pesquisa, também de cunho etnográfico associado às técnicas de tabelagem e a questionários usados na pesquisa quantitativa. Inclusive, o *corpus* construído durante as participações ativas nas sessões já citadas poderia ser utilizado nessa nova proposta de trabalho. Acreditamos na importância da continuidade desse estudo porque as respostas aos questionamentos acima citados podem ser importantes na escolha por um ou outro gênero digital durante a organização do *layout* do AVA pelo tutor.

Com base no *corpus* construído e analisado, acreditamos poder ter confirmado as pressuposições iniciais desta pesquisa, acerca da influência dos recursos hipertextuais na mediação pedagógica pelo tutor, bem como na interação e na participação pelos alunos. Apesar de o uso das múltiplas semioses ter papel importante para a mediação e a interação no *chat* e no *e-fórum* educacionais, vindo a confirmar as pressuposições dispostas nas considerações iniciais desta pesquisa, o simples uso dos recursos hipertextuais não garante o sucesso das participações dos sujeitos nos AVAs. Compreendemos o quanto é importante para o tutor saber “como” e “em que situações” usar os recursos disponíveis nos gêneros digitais em questão para mediar o conhecimento. Para tanto, é necessário que ele tenha a formação necessária para atuar como mediador através dos ambientes virtuais, o que poderia acontecer em cursos específicos de tutoria *on-line* e em disciplinas inseridas nos cursos de licenciatura nas universidades.

Em outros termos, a maneira de usar os recursos e as situações específicas de uso da hipertextualidade dos gêneros digitais *chat* e *e-fóruns* são importantes para a interação em um curso na modalidade a distância virtual. Isso nos leva a afirmar que há a necessidade de se investir mais em pesquisas acerca da hipertextualidade desses ambientes virtuais de aprendizagem, desde o processo de produção pelos profissionais da área de desenvolvimento de *software*, até a utilização desses recursos de maneira funcional pela equipe pedagógica, particularmente, pela tutoria.

Nossa análise nos permite afirmar que, se a tecnologia tem se sofisticado a cada dia que passa e se os recursos de interação na *web* são cada vez mais eficazes para a comunicação humana, não há razões para que não exploremos mais o potencial oferecido pelo suporte digital a favor da aprendizagem e da educação. É necessário apenas que as instituições educacionais invistam mais na capacitação de professores interessados em trabalhar na modalidade a distância virtual, para que eles adquiram habilidades e competências necessárias ao uso do AVA escolhido para uso na instituição. Até porque, em virtude dos vários letramentos necessários a um tutor virtual, convém lembrar que um professor de sala de aula não pode assumir turmas de EaD virtual sem uma preparação prévia. E ele, é claro, necessita investir em si próprio e estar aberto às mudanças que as TICs trazem para a educação, incluindo o uso do hipertexto. Tendo um conhecimento aprofundado sobre os usos das ferramentas hipertextuais do AVA e dos gêneros digitais nele inseridos, os tutores poderão trabalhar melhor dentro deles no processo de mediação, inclusive, influenciando os alunos a também usarem-nas em suas participações.

---

## REFERÊNCIAS

ABREU, Lília Santos. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 87-94.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância e Tecnologia: contribuições dos ambientes virtuais de aprendizado. **Anais do XXIII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem**. Artigo do Programa Novas Tecnologias na Educação. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>, 2001. Acesso em: 1 de julho de 2008.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.

ARANTES, Maria Júlia Costa. **A escrita do hipertexto: produção textual no ciberespaço**. Departamento de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) - Disponível em: <<http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/54.pdf>>, 2006. Acesso em: 10 de junho de 2007.

ARAÚJO, Júlio César. "Pra te c a galera vc tem q abreviar muito": o internetês e as novas relações com a escrita. In: DIEB, Messias (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 119-134.

ARAÚJO, Júlio César. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp. v. 46 (1), jan/jun 2007a, p. 79-92.

ARAÚJO, Júlio César. "Kd a roupinha do nick?": Brincando de vestir identidades no chat aberto. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da. (Org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, 2007b, p. 189-204.

ARAÚJO, Júlio César. Nicks & emoticons no chat aberto: uma análise da ressignificação da escrita. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Texto e**

**discurso sob múltiplos olhares:** gêneros e seqüências textuais. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007c, p. 38-61.

ARAÚJO, Júlio César. **Os chats:** uma constelação de gêneros na Internet. 2006, 341f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2006.

ARAÚJO, Júlio César. Chat educacional: o discurso pedagógico na Internet. In: COSTA, Nelson Barros (Org.). **Práticas discursivas:** exercícios analíticos. Campinas, SP: Pontes, 2005a, p. 97-111.

ARAÚJO, Júlio César. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero digital In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentidos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b, p. 91-109.

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A natureza hipertextual do gênero *chat* aberto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.). **Interação na Internet:** novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-62.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-326.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. (Tradução: Maria João Alvareza, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista). Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: **Internet e Ensino:** novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et al. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.). **Interação na Internet:** novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 109-123.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 65-84.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2005.

COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escritura de hipertextos:** implicações didático-pedagógicas e curriculares. Revista Veredas, jan/jun - 2000, v. 4, n. 1, p. 43-49.

COSTA LINS, Maria Judith Sucupira da. Aprendizagem. In: SENAC. DN. **Curso de Especialização em Educação a Distância:** pós-graduação *lato sensu*. Rio de Janeiro: 2002, 4 CD-ROM. CD 3. Unidade de Estudo 3: *Aprendizagem e tutoria*. p. 33-35.

CROWSTON, Kevin e WILLIAMS, Marie. Reproduced and emergent genres of communication on the World-Wide-Web. In: **Proceedings of the Thirtieth Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '97)**. Maui, Hawaii, vol. VI, p. 30-39. Disponível em: <<http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/1997/7734/06/7734060030.pdf>>, 1997. Acesso em: 10 de setembro de 2008.

CRYSTAL, David. **El lenguaje e Internet** (Traducción española, Pedro Tena, 2002). Madrid: Cambridge University Press, 2002.

CUNHA, Ana Lygia. **A interação na Educação a Distância:** um estudo lingüístico-pragmático. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/010tcf5.pdf>>, 2005. Acesso em: 10 de junho de 2007.

DIEB, Messias. A atividade de pesquisa em ciências humanas e a ludicidade: o que as brincadeiras podem comunicar? In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da (Org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer:** discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 157-174.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** (Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** (Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI:** o minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONTES, Maria do Carmo Martins. O uso de emoticons em chats: afetividade em ensino a distância. In ARAÚJO, Júlio César (Org.), **Internet e Ensino:** novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 64-77.

FREIRE, Fernanda M. P. Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces. In: SILVA, E. T. (Org.). **A leitura nos oceanos da Internet.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 65-88.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2005, p. 41-58.

GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. **A influência dos hiperlinks na leitura de hipertexto enciclopédico digital**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

HORTON, W. 2000. Web-based training. Disponível em:  
<[www.horton.com/DesigningWBT](http://www.horton.com/DesigningWBT)>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2008.

IMMIG, Henrique. **Avaliação da aprendizagem em ambientes de educação a distância**. 2002, 102 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências da Computação), Faculdade de Ciências da Computação do Centro Universitário FEEVALE, Novo Hamburgo, 2002. Disponível em:  
<<http://www.garcia.pro.br/orientacoes/HenriqueTC2.PDF>>, 2002. Acesso em: 12 de setembro de 2008.

JAEGER, Fernanda Pires; ACCORSSI, Aline. **Tutoria em Educação a Distância**. [s/d]. Disponível em:  
<[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=86](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=86)>. Acesso em: 15 de setembro de 2008.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. (Org.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 48-63.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. (tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha). São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a, p. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2005b. p. 185-207.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. **Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa**. Conferência. UNICAMP. Campinas/SP: 2003a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. **Perplexidades e perspectivas da Lingüística na virada do milênio**. Trabalho apresentado na VI Semana de Letras da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 10-12 de fevereiro, 2003b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Org.). **Línguas e instrumentos lingüísticos**. Campinas, SP: Pontes Editora, jan/junho – 1999.

MASETTO, Marcos T. “Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia”. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003, p. 133-173.

MATEUS, Elaine Fernandes. Os professores na era digital e os (des)usos do computador na fase de formação inicial. **The Specialist**. São Paulo: PUC-SP, vl.25 (2), 2004, p. 199-220.

MIRANDA, Thatiane Paiva de. **A dança dos referentes no espaço virtual da linguagem: uma análise dos processos referenciais nas comunidades do Orkut**. Fortaleza: PPGL-UFC, 2007.

MOLON, Susana Inês. **A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural**. III Conferência de pesquisa sócio-cultural. Campinas/SP: 2000, p. 19-32. Disponível em: <<http://www.cidadaoemrede.com.br/sigepe/informacoes/upload/Fundamentos%20Psico1%C3%B3gicos%20II.pdf>>, 2000. Acesso em: 14 de setembro de 2008.

MONTARDO, Sandra Portela; PASSERINO, Liliana Maria. **Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações**. CINTED/UFRGS, Novas Tecnologias na Educação. v. 4, n. 2. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25065.pdf>>, 2006. Acesso em: 12 de novembro de 2007.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância?** Disponível em: <[http://www.vdl.ufc.br/cursos/EAD/mod1\\_unid01\\_fundamentos/Topico01\\_evolucao/ead\\_moran.htm](http://www.vdl.ufc.br/cursos/EAD/mod1_unid01_fundamentos/Topico01_evolucao/ead_moran.htm)>, 2000. Acesso em: 1 de julho de 2008.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância.** [s/d]. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 27 de setembro de 2008.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos.** v 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-351.

MOTTA-ROTH, Désirée. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 231-248.

NELSON, T. H. Opening hypertext: a memoir. In. TUMAN, M. C. (Ed.) **Literacy online: The promise (and peril) of reading and writing with computers.** Pittsburgh & London: University of Pittsburgh Press, 1992. p. 43-57.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 1996.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **A língua portuguesa nas salas de bate-papo: uma visão lingüística de nosso idioma na era digital.** Novo Hamburgo: Berthier, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. O *footing* do moderador em fóruns educacionais. In ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 144-164.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. **Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento.** Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/forum.pdf>>, 2004. Acesso em: 3 de março de 2008.

PAULO, Ceris Ângela; TIJIBOY, Ana Vilma. **Inclusão digital de pessoas da terceira idade através da educação a distância.** CINTED/UFRGS, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, mai. 2005. Disponível em: <[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a36\\_terceiridade.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a36_terceiridade.pdf)>, 2005. Acesso em: 12 de setembro de 2008.

PEIXOTO, Cyntia Santuchi; SILVA, Eliane Bisi da; SILVA, Ivan Batista da; FERREIRA, Luciano Dutra. **Letramento: você pratica?** Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-6.html>>, 2006. Acesso em: 24 de maio de 2008.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito.** Curitiba: Criar Edições, 2002, p. 205-225.

REBÊLO, Paulo. **Inclusão digital: o que é e a quem se destina?** Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/index.php/2005/05/12/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/>, 2005. Acesso em: 3 de junho de 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando:** aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese (Doutorado em Linguística). Belo Horizonte: FALE/POSLIN-UFMG, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.). **Interação na Internet:** novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 124-130.

RIBEIRO, Vera Mazagão. (Org.) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** (Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHUELTER, Wilson. **Ambiente virtual de aprendizagem:** reflexões sobre as mudanças na metodologia de ensino e o papel do professor. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/155tcc5.pdf>>, 2005. Acesso em: 6 de maio de 2007.

SELEME, Elisa Faride; SARTORI, Ademilde Silveira. **Professor Tutor:** Uma Proposta Estratégica como Suporte e Desenvolvimento na Implementação de EaD em Disciplinas de Graduação Presenciais. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/034-TC-A4.htm>>, 2004. Acesso em: 4 de julho de 2008.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, Marco. **Educação a Distância na universidade do século XXI.** Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/edu/tetxt4.htm>>, 2003. Acesso em: 5 de julho de 2008.

SIQUEIRA, Karina Aragão de. Cenas de racismo explícito: o discurso racista no fórum virtual. In: COSTA, Nelson Barros da (Org.). **Práticas discursivas:** exercícios analíticos. Campinas: São Paulo, pontes Editora, 2005, p. 127-136.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade.** Centro de Estudos Educação e Sociedade – vl. 23, n. 81. São Paulo: Cortez: Campinas: Cedes, 2002, p. 143-160.

SORJ, Bernardo. As dimensões da exclusão social. In: SORJ, Bernardo. **brasil@povo.com:** a luta contra a desigualdade na sociedade da informação. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 59-75. Disponível em: <[http://books.google.com/books?id=o1arykLVxFkC&printsec=frontcover&dq=%22as+dimens%C3%B5es+da+exclus%C3%A3o+digital%22sorj&lr=lang\\_pt&hl=pt-BR#PPA59,M1](http://books.google.com/books?id=o1arykLVxFkC&printsec=frontcover&dq=%22as+dimens%C3%B5es+da+exclus%C3%A3o+digital%22sorj&lr=lang_pt&hl=pt-BR#PPA59,M1)>. Acesso em: 11 de setembro de 2008.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

SOUZA, Solange Jobim e. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 77-94.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VIANA, Elisângela Oliveira; ARAÚJO, Júlio César. **Gêneros digitais: relações entre hipertextualidade, propósito comunicativo e ensino**. Relatório Final de Pesquisa. Fortaleza: PPGL/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Antônio Carlos. A dança das linguagens na Web: critérios para a definição de hipertexto. In. CRISTÓFARO-SILVA, T; MELLO, H. (Org.) **Conferências do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2007, p. 199-210.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a, p. 133-148.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b, p. 170-180.

XAVIER, Antônio Carlos. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2002.

XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-forum na Internet: um Gênero Digital. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. (Org.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.

YUAN, Yi. The use of Chat rooms in na ESL setting. **Computers and composition: an international journal**. vl. 20. number 2, 2003. p. 194-206.

ZUMPARNO, Antônio. A angústia da interface. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2005, p. 99-104.

---

## **ANEXO 1**

### **AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA**

Ct 001/2007

Fortaleza, 20 de agosto de 2007

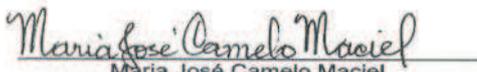
À Senhora  
**Francisca Monica da Silva**  
Instrutora de Informática Virtual/EAD

Prezada Senhora,

Em resposta ao ofício enviado em 14/08/07 solicitando autorização para utilizar em sua pesquisa de mestrado sessões de *fóruns* e *chats* promovidos pelos tutores nos cursos virtuais e na pós-graduação desta instituição, através dos ambientes virtuais Teleduc e Moodle, informamos que esta Diretoria autoriza o pedido para a utilização dos dados supracitados, todavia a instrutora pesquisadora deverá socializar sua pesquisa, quando concluída, com a equipe do Senac.

Sem mais para o momento, desejamos sucesso no seu projeto de dissertação.

Cordialmente,

  
\_\_\_\_\_  
Maria José Camelo Maciel  
Diretora de Educação Profissional  
Reg. 9702402 – MEC

---

## **ANEXO 2**

### **MODELO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA**

**From:** Monica Silva

**To:** [os endereços de e-mail dos destinatários foram suprimidos para preservar os sujeitos]

**Sent:** Tuesday, November 13, 2007 05:40 PM

**Subject:** PDD2 Senac - Tutora: Monica Silva

Oi, pessoal!

Tudo bem com vocês?

Aqui é Monica Silva, da Educação a Distância do Senac, ex-tutora de vocês no PDD. Há quanto tempo, hein?

Atualmente, continuo com os cursos de informática virtual no Senac e, também, estou fazendo o Mestrado em Lingüística na UFC. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre hipertexto, mediação pedagógica e interação em chats e fóruns educacionais na EaD virtual. Já consegui autorização da direção de formação profissional do Senac e necessito também da autorização por escrito de cada um de vocês para utilizar as discussões de nossos fóruns no PDD como "*corpus*" em minha pesquisa.

**É importante lembrar que as identidades de vocês serão preservadas, pois cada um terá o nome trocado por um código diferente quando trechos dos fóruns forem registrados no projeto e na futura dissertação de mestrado.**

Contando com a colaboração de vocês para o desenvolvimento da pesquisa, aguardo o retorno, através de e-mail, com a devida autorização para que eu possa arquivar e dar continuidade ao projeto.

Desde já, agradeço a atenção de todos.

Um grande abraço.  
Monica Silva.



10. Você acha o *chat* uma ferramenta válida para tirar dúvidas nos cursos virtuais? Justifique sua resposta.
11. Qual dos mecanismos abaixo você já usou em *chat* ou em **MSN**?
- texto digitado
  - emoticons* (*smileys*, as carinhas) e *gifs* animados
  - links* para *sites* de pesquisa
  - som (música)
  - som (conversa através de microfone)
  - som (sinal de alerta: chamar a atenção da outra pessoa que está no *chat*)
  - imagem estática (foto)
  - imagem dinâmica (através de câmera)
  - envio de arquivos através do próprio bate-papo
12. Usar os recursos acima nos bate-papos dos cursos virtuais é:
- importante para a sua interação com o tutor
  - indiferente para a sua interação com o tutor
  - importante para a sua interação com os colegas
  - indiferente para a sua interação com os colegas
13. Você já participou de fóruns através da Internet? (**quer seja no curso virtual ou não**)                       Sim                       Não
- 13.1. Se a resposta for positiva, com que objetivo?
14. Você usa (ou já usou) *orkut*, *blog* ou *fotolog*?                       Sim                       Não
- 14.1. Se a resposta for positiva, com que frequência?
15. Você acha frio o ambiente virtual de aprendizagem que você usa no curso (Moodle ou Teleduc). Ele pode distanciar ainda mais tutor e aluno?  
 Sim                       Não
16. Que estratégias você considera terem sido eficientes para sua aprendizagem no curso virtual?
17. Essas estratégias diferem em que ponto das de uma aula presencial?
18. Do que você sentiu falta no ambiente virtual de aprendizagem para que a interação com o tutor e com os outros alunos fosse mais eficiente e mais prazerosa?
19. Você recomendaria a um amigo realizar um curso na modalidade a distância virtual?                       Sim                       Não

## ANEXO 4

### RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO *CHAT* DO MSN

RECURSOS	FORMA	DESCRIÇÃO	FÁCIL LOCALIZAR NA TELA	DICAS PARA USO DO AMBIENTE	EXPLICA COMO USAR OS RECURSOS
Convidar alguém para esta conversa	Imagem (Botão)	Convidar uma terceira pessoa para uma conversa já em curso, como uma conferência.	Sim	Não	Não
Compartilhar arquivos	Imagem (Botão)	Compartilhar arquivos ou pastas com o interlocutor, para que ambos possam editar arquivos, excluí-los ou incluir novos.			
Iniciar ou parar uma conversa com vídeo	Imagem (Botão)	Interagir com o outro sujeito através da <i>webcam</i> .			
Ligação para um contato	Imagem (Botão)	Ligar para o usuário do MSN com quem se está teclando.			
Exibir lista de jogos	Imagem (Botão)	Jogar pela Internet com o outro usuário do MSN.			
Bloquear contato	Imagem (Botão)	Cancelar interação com interlocutor.			
Selecionar <i>emoticon</i>	Imagem (Botão)	Enviar um rostinho ou <i>gif</i> animado para seu interlocutor.			
Selecionar um <i>wink</i>	Imagem (Botão)	Enviar uma animação com desenho e som para seu interlocutor.			
Pedir atenção de todos nessa conversa	Imagem (Botão que produz som)	Chamar a atenção do interlocutor através de um <b>som</b> .			
Gravar mensagem de voz	Imagem (Botão que grava som)	Gravar mensagem de voz e enviá-la através do próprio MSN.			

RECURSOS	FORMA	DESCRIÇÃO	FÁCIL LOCALIZAR NA TELA	DICAS PARA USO DO AMBIENTE	EXPLICA COMO USAR OS RECURSOS
Texto digitado transformado em <i>link</i>	<i>Link</i> textual	Digitar um endereço de <i>site</i> na caixa do <b>MSN</b> e, automaticamente, o mesmo é transformado em <i>link</i> .	Sim	Não	Não
Barra de rolagem vertical	Barra	Movimentar o texto para cima ou para baixo, possibilitando a visualização do texto que excedeu o tamanho da janela.			
Enviar	Texto (Botão)	Enviar uma mensagem ao destinatário após ser digitada uma mensagem na caixa de texto do <b>MSN</b> .			
Buscar	Imagem (Botão)	Buscar <i>sites</i> na Internet contendo a expressão digitada na caixa de texto do <b>MSN</b> . O resultado da busca é compartilhado com o usuário com quem se está teclando.			

## ANEXO 5

### RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO *CHAT* DO MOODLE

RECURSOS	FORMA	DESCRIÇÃO	FÁCIL LOCALIZAR NA TELA	DICAS PARA USO DO AMBIENTE	EXPLICA COMO USAR OS RECURSOS
Foto	Imagem	Identificar o interlocutor e acessar seu perfil. Nele há um botão para envio de mensagens, acesso ao <i>e-mail</i> do aluno e ao <i>blog</i> e <i>fotolog</i> , caso o aluno tenha informado.	Sim	Sim	Não
Ajuda	Imagem (Botão)	Oferecer dicas de como usar os recursos do <i>chat</i> do moodle.	Sim		Não
Bip	Texto que produz <b>Som</b>	Chamar a atenção do outro usuário. Tem efeito semelhante ao botão “Pedir a atenção de todos nessa conversa” que já descrevemos no <b>MSN</b> .	Sim		Sim
<i>Emoticons</i>	Texto	Transformar combinações de teclas em carinhas. Por exemplo: a combinação das teclas <b>☺</b> e <b>)</b> produz um <i>emoticon</i> de um sorriso ☺	Não	Sim	Não
Texto digitado transformado em <i>link</i>	<i>Link</i> textual	Digitar um endereço de <i>site</i> na caixa de texto e, automaticamente, o mesmo é transformado em <i>link</i> .	Sim		Sim
Barras de rolagem horizontal e vertical	Barra	Movimentar o texto para cima ou para baixo, possibilitando a visualização do texto que excedeu o tamanho da janela.	Sim		Não

## ANEXO 6

### RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO *E-FÓRUM DO MOODLE*

RECURSOS	FORMA	DESCRIÇÃO	FÁCIL LOCALIZAR NA TELA	DICAS PARA USO DO AMBIENTE	EXPLICA COMO USAR OS RECURSOS
Inserir carinha	Imagem (Botão)	Enviar um <i>emoticon</i> para seu interlocutor. Pode ser acessado através da combinação de teclas.	Sim	Sim	Não
Inserir imagem	Imagem (Botão)	Inserir imagem			
Inserir <i>Link Web</i>	Imagem (Botão)	Transformar uma palavra ou expressão digitada no fórum em <i>hiperlink</i> para um <i>site</i> . Obs.: Endereços de <i>sites</i> digitados diretamente no corpo do texto do fórum transformam-se em <i>links</i> após pressionar a barra de espaço ou a tecla Enter.			
Anexar arquivo	Caixa de texto	Anexar um arquivo à mensagem do fórum após digitar na caixa de texto o caminho para o mesmo.			
<i>Hiperlinks</i>	Imagem/ Foto do usuário	Surgir o perfil do usuário após um clique sobre a foto. Lá existe um <i>link</i> com o <i>e-mail</i> desse usuário e, clicando-se sobre ele, abre a janela de acesso ao <i>webmail</i> para que <i>e-mails</i> possam ser enviados ao colega selecionado na foto.			

RECURSOS	FORMA	DESCRIÇÃO	FÁCIL LOCALIZAR NA TELA	DICAS PARA USO DO AMBIENTE	EXPLICA COMO USAR OS RECURSOS
<i>Hiperlinks</i>	Texto	<p>Clicar sobre eles, pode levar a diferentes locais dentro do fórum, por exemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Mostrar principal:</b> Estando em uma dada mensagem, clicando-se sobre esse <i>link</i>, retorna-se para a mensagem que deu origem àquela.</li> <li>2. <b>Responder:</b> Clicando-se sobre esse <i>link</i> pode-se responder a um questionamento no fórum e postar um registro.</li> <li>3. <b>Nome do usuário:</b> clicando-se sobre ele tem-se acesso ao seu perfil e seu <i>e-mail</i>.</li> </ol>	Sim	Sim	Não

## ANEXO 7

### RECURSOS HIPERTEXTUAIS DO *E-FÓRUM* DO TELEDUC

RECURSOS	FORMA	DESCRIÇÃO	FÁCIL LOCALIZAR NA TELA	DICAS PARA USO DO AMBIENTE	EXPLICA COMO USAR OS RECURSOS
<i>Hiperlinks</i>	Texto	<p>Clicar sobre eles, pode levar o usuário a diferentes locais dentro do fórum, por exemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clicar sobre o nome do usuário, pode levar a uma outra janela com o perfil do mesmo. E, no perfil, tem-se acesso a um <i>link</i> com o <i>e-mail</i> do usuário. Clicando-se sobre ele, pode-se entrar no <i>webmail</i> para enviar <i>e-mail</i> para ele.</li> </ol>	Sim	Sim	Não
		<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Clicar sobre os <i>links</i> “anterior” e “próximo”, faz com que o usuário a movimente-se através das mensagens postadas. A cada vez que clicar no <i>link</i> “anterior”, por exemplo, uma nova tela aparece dentro do mesmo <i>frame</i> ou quadro onde o usuário já estava. Ou seja, não serão abertas novas janelas. É usada uma única janela cujo texto vai sendo alterado.</li> </ol>			

RECURSOS	FORMA	DESCRIÇÃO	FÁCIL LOCALIZAR NA TELA	DICAS PARA USO DO AMBIENTE	EXPLICA COMO USAR OS RECURSOS
<i>Hiperlinks</i>	Texto	3. Clicar sobre o <i>link</i> “Ajuda” faz com que sejam exibidas informações sobre como funciona o fórum.	Sim	Sim	Não
		4. Clicar sobre o <i>link</i> “Busca” permite localizar determinado texto em qualquer das ferramentas do AVA.			
		5. Identificar o número da página do fórum: usado para alternar entre os <i>frames</i> ou quadros contendo as páginas com as participações dos usuários no fórum.			
		6. Compor nova mensagem: usado para que surja um novo frame ou quadro onde se possa digitar uma nova participação no fórum.			
Responder	Texto (Botão)	Responder os questionamentos lançados no fórum e colocar opiniões sobre os registros feitos pelos outros usuários.			
Retornar à lista de fóruns	Texto (Botão)	Sair da janela de discussões sobre um determinado fórum e exibir a listagem com todos os títulos de fóruns.			
Retornar à lista de mensagens	Texto (Botão)	Visualizar toda a lista de participações postadas em um determinado fórum.			

RECURSOS	FORMA	DESCRIÇÃO	FÁCIL LOCALIZAR NA TELA	DICAS PARA USO DO AMBIENTE	EXPLICA COMO USAR OS RECURSOS
Exibir todas	Texto (Botão)	Exibir todas as mensagens postadas em uma única página.	Sim	Sim	Não
Imprimir	Texto (Botão)	Abrir caixa de diálogo para impressão do fórum.			
Salvar em arquivo	Texto (Botão)	Abrir caixa de diálogo para salvar todo o fórum em um arquivo do Word.			
Voltar à exibição por páginas	Texto (Botão)	Mostrar postagem de 10 mensagens por página.			