

**ROBERTA GOMES MATARAZZO**

***MOTIVAÇÃO E PRESENÇA SOCIAL EM CHATS PARA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTIPLICADORES DE  
INGLÊS INSTRUMENTAL***

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ROBERTA GOMES MATARAZZO**

***MOTIVAÇÃO E PRESENÇA SOCIAL EM CHATS PARA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTIPLICADORES DE  
INGLÊS INSTRUMENTAL***

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Professora Doutora Anise A. G. D' Orange Ferreira.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2007

Roberta Gomes Matarazzo

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Banca Examinadora

-----

-----

-----

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_ São Paulo, \_\_\_\_\_ 2007.

## ***Dedicatória***

*Aos meus filhos, Leonardo e Henrique,  
por serem tudo na minha vida.*

*Ao meu marido, Armando Jr., pelo  
apoio incondicional. Obrigada por  
participar de tudo!*

*Aos meus pais, Maria Julia e Dante,  
que sempre investiram na educação de  
seus filhos, obrigada.*

*Aos meus queridos irmãos Gustavo,  
Carolina e Guilherme, para sempre  
unidos.*

## AGRADECIMENTOS

*Primeiramente a Deus por ter permitido a conclusão desta pesquisa, e por ter me dado tudo de bom que possuo !*

*A minha orientadora, Profa. Dra. Anise A. G. D'Orange Ferreira, por todo apoio, compreensão sabedoria e amizade.*

*À Profa. Dra. Rosinda pelos ensinamentos e por toda atenção e carinho.*

*À Profa. Dra. Maximina pelas valiosas discussões e sugestões significativas.*

*Aos professores do LAEL que contribuíram imensamente para realização deste trabalho.*

*Aos meus colegas de percurso, especialmente a Elza e Áurea, obrigada pela amizade e por toda ajuda.*

*Aos alunos que motivaram e serviram de inspiração para esta pesquisa.*

*A minha tia Maria Helena que me mostrou o caminho para leitura e pesquisa, muito obrigada.*

*Finalmente, a todos os professores deste país que acreditam no ensino a distância e na sua capacidade de inclusão.*

## RESUMO

A educação on-line aparece na sociedade em que vivemos como uma forma dinâmica e atraente de aprendizado. O ambiente on-line utiliza a comunicação mediada por computador (CMC) por meio de ferramentas síncronas, ou assíncronas, tais como, *chat, e-mails, etc*, como um meio de promover interações entre os participantes do curso. Sendo, portanto, o espaço do *chat* um local propício para que as diversas formas de interação ocorram, que ressalta o lado social, o objetivo deste trabalho foi o de observar quais fatores motivacionais e/ou indicadores sociais estavam presentes nas interações de cinco sessões de *chats* que ocorreram na etapa on-line de um curso semipresencial de leitura instrumental oferecido para formação de professores. O referencial teórico que embasa o presente estudo se apóia no conceito de motivação de Dörnyei (1998) e nas categorias e subcategorias motivacionais apresentadas por Miltiadou e Savenye( 2003), uma vez que fatores motivacionais são importantes para a permanência de alunos no curso. Além disso, a fim de que o ambiente do *chat* seja acolhedor faz-se necessário que haja indicadores de Presença Social, os quais foram verificados segundo modelo da comunidade de investigação de Garrison e Anderson (2003). Os dados foram analisados tanto quantitativa (frequências dos turnos) quanto qualitativamente (categorias motivacionais, e categorias e indicadores de presença social). Os resultados sugerem que a interação que ocorreu entre os participantes foi favorável para que os objetivos do *chat* fossem alcançados, e concluímos também que se os indicadores de presença social não estão presentes, o indivíduo também não apresenta as categorias motivacionais. Essa dependência parece ocorrer devido ao fato da motivação ter origem social.



## ABSTRACT

Online education is present in the society we live as a dynamic and attractive way of learning. The online environment uses computer mediated communication (CMC) through synchronous or asynchronous tools, as for instance, chats, e-mails, etc, as a means to promote interaction among courses participants. Being the chat a proper place to the different types of interactions occur, that highlights a social side, the aim of this work was to observe which motivational factors and/or social indicators were present in the interactions that took place in the interactions of the five chat sessions that took place in the online part of semipresencial course called instrumental reading, offered to the education of teachers. The theoretical reference that supports the present study relies upon Dörnyei's (1998) concept of motivation presented, and the motivational categories and constructs presented by Miltiadou e Savenye (2003). Since motivational factors are important to students maintenance in the course. Moreover, in order to have a welcoming environment, it is necessary the occurrence of Social Presence according to Garrison and Anderson's (2003) model of the community of inquiry. The data were explored quantitatively (frequency of turns) and qualitatively (motivational categories and Social Presence categories and indicators). The results suggest that the interaction which occurred among the participants was favorable to reach the goals of the *chats*, in addition to this, we concluded that if the social indicators are not present, the subject does not show the motivational constructs. That relationship seems to happen due to the fact that motivation is social oriented.

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I - Fundamentação Teórica</b>	<b>22</b>
1.1 O Turno Conversacional	24
1.2 O <i>Chat</i> Educacional	26
1.3 A Interação no Ensino - Aprendizagem	28
1.4 A Motivação	31
1.4.1 A motivação para conversar e interagir na evolução humana	31
1.4.2 A motivação no ensino-aprendizagem	34
1.4.3 Categorias motivacionais de Miltiadou e Savenye (2003)	38
1.4.3.1 Percepções individuais sobre a habilidade de cumprir tarefas	38
1.4.3.2 Razões e propósitos individuais para se engajar em determinada tarefa	40
1.4.3.3 Técnicas e estratégias individuais para cumprir tarefas	41
1.5 Presença Social na Comunidade de Investigação	42
1.5.1 Presença de ensino	44
1.5.2 Presença cognitiva	45
1.5.3 Presença social	46
<b>Capítulo II – Metodologia</b>	<b>50</b>
2.1 Abordagem Metodológica	50
2.2 Objetivo e Perguntas de Pesquisa	52
2.3 O Contexto de Pesquisa	53
2.3.1 O curso	54
2.3.1.1 Etapa on-line	54
2.3.1.2 Cronograma da etapa on-line	56
2.3.2 Os <i>chats</i>	58
2.3.2.1 A interface do <i>chat</i>	58
2.3.1.2 Participantes das sessões de <i>chat</i>	58
2.3.3 Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa	59

2.3.4	Procedimentos de coleta e análise dos dados	60
2.3.4.1	Unidade de análise	62
<b>Capítulo III</b>	<b>– Apresentação, Análise e Discussão dos</b>	
<b>Dados</b>		<b>65</b>
3.1.	A Frequência dos Turnos nos <i>Chats</i>	67
3.2	A Motivação nos <i>Chats</i>	74
3.3	A Presença Social nos <i>Chats</i>	84
3.4	A Presença Social e a Motivação	96
<b>Considerações Finais</b>		<b>102</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>		<b>104</b>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Elementos de uma experiência educacional	43
FIGURA 2: Exemplo de atividade do curso on-line	56
FIGURA 3: Cronograma da etapa on-line do curso de Formação de Professores na Abordagem Instrumental	58
FIGURA 4: Frequência dos turnos dos participantes A, C, J, M, My e E nas cinco sessões de <i>chats</i>	82
FIGURA 5: Extensão dos turnos das 6 participantes	73

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1: Tipos de tomada de turno	<b>25</b>
QUADRO 2: Tipos de entrega de turno	<b>25</b>
QUADRO 3: Categorias e as subcategorias motivacionais que as compõem de Miltiadou e Savenye	<b>38</b>
QUADRO 4: Categorias e Indicadores de Presença Social	<b>47</b>
QUADRO 5: Categorias e subcategorias motivacionais utilizadas na análise	<b>62</b>
QUADRO 6: Categorias e Indicadores de Presença Social utilizados na análise	<b>62</b>
QUADRO 7: Características das tomadas de turno no conversação	<b>63</b>
QUADRO 8: Perguntas de pesquisa e procedimento de análise	<b>64</b>

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Quantidade (em números absolutos) de turnos dos seis participantes nas cinco sessões de <i>chats</i> , com as respectivas médias e desvios, por sessão e por participante.	71
TABELA 2: Frequência relativa (porcentagem) de turnos dos seis participantes nas cinco sessões de <i>chats</i> .	72
TABELA 3: Extensão dos <i>chats</i> das participantes.	73

# **INTRODUÇÃO**

Vivemos num mundo onde a informação é emaranhada e volátil. Nesse mundo, a tecnologia constrói novas realidades e isso acaba por se refletir na prática educacional com a presença do computador, e principalmente da Internet, na vida de milhares de estudantes e professores e conseqüentemente com o crescimento de cursos a distância nas mais diversas áreas.

Segundo Dowbor (2001), na sociedade globalizada em que vivemos, ter conhecimento é ter poder, o poder está nas mãos de quem controla a informação, a base do conhecimento está notada num sistema líquido que se desloca na velocidade da luz. As mudanças ocorrem rapidamente, tendo em vista que a informação também é globalizada, de fácil acesso, a totalidade da informação veiculada nos meios digitais é instantaneamente acessível e, conseqüentemente, produz um efeito sobre a própria educação.

Nessa sociedade, de acordo com Moran (2000), o excesso de informação e dados disponíveis, tornam-se um desafio para o educador que deve ajudar a tornar essa informação significativa, e escolher as que são realmente importantes. Apesar das mudanças serem lentas, segundo o autor “porque nos encontramos em processos desiguais de aprendizagem e evolução pessoal e social” (Moran, 2000: 16), precisamos todos nos preparar para essa transformação.

De acordo com Valente (1993) para que tal transformação aconteça são necessários quatro elementos: o software educativo, o professor preparado, o computador e o aluno. O principal objetivo desse ensino informatizado deve ser o de fazer com que o aluno, através da máquina, possa adquirir diferentes conceitos de diversas áreas.

Se isso é verdade, valendo-se dessa nova realidade, em que a tecnologia está presente na educação nos mais diversos níveis, o efeito deverá ser sentido especialmente em cursos que dependem da tecnologia, como nos cursos a distância mediados por computador.

A introdução da tecnologia apresenta novos meios de interação entre os indivíduos participantes, que são diferentes do contexto presencial face-a-face. Esses



meios podem ser assíncronos, como fóruns, ou síncronos, como o *chat*<sup>1</sup> que possibilita diversas formas (ou direções) de interação, conforme aponta Moore (1993), tais como a interação entre alunos; entre professores e alunos, e alunos e o conteúdo; e também como mostra Hillman, Willis e Gunawardena (1994) entre alunos e a interface.

Miltiadou e Savenye (2003) afirmam que as interações em cursos on-line podem influenciar no sucesso ou fracasso do mesmo; segundo os autores, um alto grau de interação é responsável pela efetividade de cursos a distância. Por outro lado, a falta de interação pode inibir os estudantes e até causar uma eventual desistência de cursos on-line.

Sendo, portanto, o espaço do *chat* um local propício para que as diversas formas de interação ocorram, que ressalta o lado social, o objetivo deste trabalho é observar quais fatores motivacionais e/ou indicadores sociais estão presentes nas interações ocorridas em sessões de *chats*.

A presente pesquisa, que se insere na área interdisciplinar de tecnologia educacional e lingüística aplicada, originou-se da necessidade de investigar a participação dos aprendizes em ambientes digitais síncronos, tal como o *chat*, pela sua importância e relevância no ensino – aprendizagem a distância; segundo Motteram (2001), a comunicação síncrona, seria mais apropriada para o lado social da educação, o que, de acordo com pesquisas recentes, (Collins, Ferreira, Mazzilo, et al, 2003; Wang e Newlin, 2002), parece contribuir para a permanência de alunos em cursos a distância mediados por computador. Contudo, apesar da evidente contribuição, o ambiente do *chat* também é reconhecido pela dificuldade encontrada por alguns participantes de se comunicarem por meio dele. (Collins et al, 2003).

Parker (1999) aponta que a persistência na educação a distancia é um fenômeno complexo que pode ser influenciado por um grande número de variáveis, uma das quais é a familiaridade dos alunos com a tecnologia (Eisenberg 1990, Collins e Braga 2003, Collins et al. 2003). Um ponto relevante, como descrevem Rourke, Anderson, Garrison e Archer (2001) são as implicações e benefícios da avaliação da presença social para instrutores, moderadores e pesquisadores. Essa

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa fazemos referência ao *chat* ora como ambiente, ora como ferramenta de acordo

presença social consiste na habilidade dos alunos em se projetarem social e emocionalmente em uma comunidade de investigação. Para esses autores, esse elemento sustenta os objetivos cognitivos através de sua habilidade de instigar, amparar e manter um pensamento crítico em uma comunidade de alunos e suporta objetivos afetivos ao fazer as interações do grupo atraentes, envolventes e recompensadoras levando a uma integração acadêmica, social e institucional. Finalmente, um outro fator que pode ser destacado é a motivação dos alunos para se engajarem em determinadas atividades, pois, de acordo com Reeves e Reeves (1997), a motivação é considerada um fator primário em qualquer teoria e modelo de aprendizagem.

Por isso, interessa-nos particularmente compreender de que forma ocorre a interação entre alunos que participam de sessões de *chat*, observando como se manifesta nessas interações a motivação e a presença de indicadores sociais, a fim de tentarmos apontar as características das participações nas sessões analisadas.

Perguntamos, então, o que motiva os alunos a interagirem, a participarem dos *chats* de forma expressiva, argumentando, questionando, formulando problemas, construindo conhecimento pela troca de informações e experiências? Estaria a intensidade das interações nos *chats* relacionada a fatores sociais, tais como, necessidade de pertencer a um grupo, ou de se destacar dentro desse grupo?

A fim de respondermos as questões acima, procuramos identificar a motivação nas interações, além de apontarmos características que revelem o lado social dos *chats*, para podermos entender melhor como ocorre essa relação e troca de informações entre os participantes.

Por princípio, a motivação pode manifestar-se por meio da interação, que deve ser observada sob vários ângulos para que possamos notá-la como um dos componentes de aprendizado mais importantes em qualquer ambiente educacional. Sendo a motivação um fenômeno tão abrangente, e dada à dificuldade em definir o termo (o que nenhuma teoria sozinha foi capaz de fazer) adotaremos neste trabalho

o conceito apresentado por Dörneyi <sup>2</sup> (1998 :118), no âmbito do ensino de língua estrangeira, que vê a motivação como:

Resultado de um impulso que provoca uma determinada ação que ocorrerá até certo objetivo ser alcançado, ou até que outro impulso surja, substituindo o primeiro. Tal impulso ou força pode ter origem interna (motivação intrínseca) ou externa (motivação extrínseca).

Ainda, segundo Dörneyi, a motivação é responsável por determinar o comportamento humano, dando a ele energia e direcionamento. A fim de identificarmos sinais de motivação para aprender nos concentraremos especialmente nos construtos motivacionais denominados por Miltiadou e Savenye (2003), e que no presente trabalho chamaremos de categorias e subcategorias motivacionais, que os classificaram a partir da teoria de aprendizagem sócio – cognitiva.

Quanto à motivação, então, a nossa orientação é a definição adotada por Dörneyi (1998) e por Miltiadou e Savenye (2003). Na presente pesquisa não pretendemos compreender o fenômeno da aprendizagem e sim o fenômeno da motivação em uma situação de aprendizagem. Interessa-nos, igualmente discutir a relevância da presença social segundo o conceito apresentado por Rourke, Anderson, Garrison e Archer (2001) a fim de constatarmos como os indicadores sociais se manifestam nas interações dos participantes.

Além de apontarmos a presença dos aspectos motivacionais e sociais nas interações do contexto educacional, procuramos observar a relação entre esses aspectos e a participação do aprendiz através dos turnos conversacionais nos *chats*.

Sendo assim, a pesquisa reforça a importância de outros trabalhos recentes realizados por pesquisadores do LAEL – PUC/SP, que investigaram as interações, a questão social em contexto de aprendizagem on-line e a motivação nesses ambientes. Dentre eles, destacamos Collins (2004) que explora as relações entre a interação e a permanência em cursos de línguas via Internet. O estudo concluiu que o desempenho nas tarefas foi mais eficiente do que as interações, devido à inexperiência dos participantes nesse tipo de ambiente. Já em Gervai (2004)

---

<sup>2</sup> As traduções presentes nesta pesquisa foram feitas pela pesquisadora a partir do original, exceto a tradução do quadro 4 que se encontra na fundamentação teórica.

análises das interações em *chats* foram feitas para que fosse possível compreender o uso dessa ferramenta em contexto de aprendizagem. Um dos pontos discutidos pela autora foi o fato de que o padrão de interação mais freqüente era o de troca de informações, denominados por Anderson e Kanuka (1998) de intercâmbio social, o que fez com que concluísse que o espaço de *chat* não é adequado para se observar construção de conhecimento, pelo menos no que concerne os moldes propostos por Gunawardena *et al.* (1997), mas, adequado para troca de informações pessoais. Esse resultado orientou o pressuposto do presente trabalho de se adotar o *chat* como uma oportunidade de se exercer o lado social nas relações de aprendizagem.

Além das pesquisas acima, encontramos em Ferreira (2004) informações importantes acerca da motivação em contextos de aprendizagem de língua baseados na *web*, o objetivo dessa pesquisa foi verificar os aspectos motivacionais envolvidos na permanência nos cursos desenhados para a *web*, tais como: atenção, relevância, facilidade de uso e satisfação. A autora concluiu que os aspectos motivacionais verificados – dizer quais são não influenciaram na desistência do curso, mas sim variáveis de controle externo, tais como disponibilidade de tempo ou nível de letramento digital.

Barbosa (2006) disserta acerca da comunidade de investigação em ambientes on-line. Dentre os principais objetivos dessa pesquisa estava a verificação de como a interação entre alunos e professor colabora para a formação de uma comunidade de investigação. O resultado obtido demonstrou que o papel da professora foi fundamental para que o lado social fosse estabelecido, o que segundo a pesquisa foi imprescindível para formação da comunidade de investigação, ressaltando a importância das relações interpessoais em ambientes de aprendizagem on-line.

Essas referências foram importantes para que pudéssemos encaminhar a presente investigação. Barbosa, ao revelar a importância da presença do professor para a criação de uma comunidade de aprendizes, induz à questão de quais elementos nas relações despertam a motivação para aprender. Os resultados de Gervai (2004) também sugerem que as relações sociais podem desempenhar um papel motivacional relevante para aprender on-line. Por outro lado, as pesquisas que mostram a interferência de fatores externos, como as de Ferreira (2004) e

Collins (2004) sugerem que tais fatores seriam mais fortes do que a presença social.

No intuito de orientar e operacionalizar a presente pesquisa, com o objetivo de observar quais fatores motivacionais e/ou indicadores sociais estão presentes nas interações ocorridas em sessões de *chats* as seguintes perguntas foram formuladas:

- 1- Qual a frequência de turnos de cada participante nos *chats*?
- 2- Qual a extensão total dos turnos, medida em quantidade de palavras?
- 3- Quais categorias e subcategorias motivacionais podem ser observadas nos turnos conversacionais daqueles participantes cuja extensão e quantidade de turnos foi maior nos *chats*?
- 4- Quais indicadores de presença social podem ser identificados nos turnos conversacionais daqueles participantes cuja extensão e quantidade de turnos foi maior nos *chats* ?
- 5- Que relação pode ser estabelecida entre as categorias e sub - categorias motivacionais e as categorias e indicadores de presença social?

A fim de expor as diferentes etapas da pesquisa que constituem esta dissertação, a mesma está dividida em quatro capítulos conforme explicitamos a seguir: fundamentação teórica, abordagem metodológica, análise e discussão dos resultados, e, por fim, considerações finais.

No primeiro capítulo, **Fundamentação Teórica**, são apresentados os quadros teóricos e os conceitos nos quais esta pesquisa se apóia. Os principais pontos teóricos desta pesquisa referem-se aos estudos da motivação (Dörnyei, 1998 e Miltiadou & Savenye, 2003) e aos estudos da 'presença social' na interação on-line voltada para a aprendizagem, oriundos do modelo da Comunidade de Investigação (Garrison, Anderson e Archer, 2003). No âmbito do *chat* educacional, especificamente, nos reportamos a Horton (2001) e Abreu (2002). Sobre a interação na aprendizagem nos referimos a Moore (1993). E sobre a definição de nossa unidade de análise nos baseamos no conceito de turno conversacional de Sacks *et al.* (1974) e Hilgert (2000), apresentando classificações propostas por diversos autores.

---

<sup>4</sup> GEALIN Grupo de Pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental.

No segundo capítulo, **Metodologia**, é apresentada a justificativa da escolha metodológica (Stake, 1998; Nunan, 1992), e retomados o objetivo e as perguntas de pesquisa, além dos itens esperados em um capítulo metodológico: o contexto da pesquisa, delimitação do corpus de estudo, procedimentos de coleta e análise de dados.

No terceiro capítulo, **Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**, iniciaremos demonstrando a frequência dos turnos (Sacks, 1974) de cada participante em cada sessão de *chat*; em seguida, destacamos os participantes que possuem os maiores turnos. Posteriormente, identificamos e discutimos os indicadores de motivação para aprender, nos turnos dos participantes selecionados

# CAPÍTULO I

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*We have a mind. We have feelings. To separate the two is to deny all that we are. To integrate the two is to help us realize what we might be.*



O objetivo deste capítulo é apresentar os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e que servirão à análise e discussão dos dados. O embasamento teórico abrange aspectos diferentes, porém complementares do contexto de ensino-aprendizagem on-line. Dividimos, para maior clareza, a **Fundamentação Teórica** em cinco seções principais: primeiramente abordamos a questão do turno conversacional; em seguida, falamos a respeito do *chat* educacional; após, discutimos a questão da interação no ensino – aprendizagem; partimos, então, para a apresentação do aspecto motivacional dentro de uma visão evolutivo-social e da pedagogia on-line. Finalmente, apresentamos a definição de presença social em uma comunidade de investigação on-line.

Sobre a primeira seção, consideramos um ponto de partida útil definir o turno conversacional, bem como suas principais características, e situá-lo teoricamente para orientar concretamente a unidade básica de análise detalhada na metodologia desta pesquisa. Sobre a segunda seção, consideramos necessário situar o leitor nas questões relativas ao uso do *chat* para fins educacionais, suas particularidades e em como as interações entre os participantes costumam ocorrer nesse ambiente síncrono de aprendizagem. A terceira seção trata da importância da interação no ensino–aprendizagem dentro de uma visão sócio–interacionista, já que, nesta pesquisa, as análises de alguns aspectos das interações ocorridas nos *chats*

remetem a uma discussão de tal visão. Já a quarta seção refere-se ao aspecto motivacional tanto dentro de uma visão evolutivo-social, quanto da pedagogia on-line. Nessa seção, decidimos mostrar de forma cronológica diversas definições dos estudos da motivação. Adotamos o conceito de motivação de Dörnyei (1998) e as características motivacionais de Miltiadou e Savenye (2003), que evocam a importância e relevância da motivação para o aprendizado. Nessa mesma seção mostramos como, de acordo com estudos recentes (Collins e Ferreira, 2004), as experiências de aprendizagem on-line de língua têm-se debatido com questões ligadas à interação e à motivação. Essas questões imbricam conceitos teóricos de natureza diversa, porém complementar, como é a relação entre as várias facetas da motivação, da interação, da linguagem e da aprendizagem no ambiente digital. Antecipamos que o que há de comum entre esses conceitos seja a base social que está presente nas interações e ações humanas.

Finalmente, na última seção deste capítulo, abordamos o conceito da presença social de comunidades de investigação on-line, de acordo com a proposta de Rourke, Anderson, Garrison e Archer (2003), que se refere à habilidade dos alunos para se manifestarem social e emocionalmente. Tal habilidade é um pressuposto teórico para tornar as interações mais atraentes e recompensadoras.

Sem pretendermos esgotar todas as questões teóricas envolvidas no amplo âmbito da motivação e das interações educacionais on-line, consideramos que os referenciais teóricos aqui levantados e apresentados de forma sucinta são capazes de dar o suporte necessário para orientar a análise dos dados e a discussão dos resultados desta pesquisa.

### ***1.1 O Turno Conversacional***

O turno conversacional, em sentido amplo, segundo afirma Marcuschi (2001), é a produção de um falante/escritor enquanto ele está com a palavra. Toda conversa

organiza-se em turnos e esses consistem em cada uma das intervenções de um dos participantes no decorrer da interação.

As tomadas de turno, por sua vez, comportam classificações mais detalhadas por parte dos pesquisadores. De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), a tomada de turno envolve um sistema de regras e de sinais que operam para garantir que as interações possam ocorrer de maneira natural. Sacks, *et al.* (1974) descreveram como os participantes, por meio da conversação, adaptavam as regras das tomadas de turno como um recurso para continuar uma conversação. Eles observaram que, em conversas cotidianas, a vez de falar muda constantemente de um indivíduo para outro e, geralmente, cada um tem sua vez. As transições entre os falantes são coordenadas por meio de diversos sinais que mostram quem é o próximo a se manifestar, e há também sinais específicos que demonstram que o turno que está sendo dito é uma seqüência de um turno anterior ou deve ter uma continuidade.

Sacks et al (1974) listaram onze características das tomadas de turno (apresentadas adiante no capítulo de Metodologia). Allwright (1980, p.168-169), por sua vez, descreve oito tipos de tomada de turno e quatro de entrega de turnos observados em sala de aula presencial, como podemos observar nos quadros 1 e 2.

Embora tais classificações tenham sido elaboradas estudando-se as conversações face-a-face, elas nos remetem a uma reflexão para os contextos virtuais de conversação. A interação nos *chats* parece minimizar uma série de fatores inibidores da participação do aluno na sala de aula presencial. Segundo Ortega (1997), o medo de interromper ou de ser interrompido, bem como a necessidade de gerenciar o turno, desaparecem na interação eletrônica. Por esse motivo, ressalta Ortega, a participação dos aprendizes nesses ambientes tende a aumentar. Pennington (1996: 3) afirma que "a aprendizagem de línguas assistida por computador reconfigura os limites entre o pessoal e o social, o cognitivo e o lingüístico - ou seja, entre os mundos interior e exterior do usuário".

Tipos de tomada de turno	
Aceita	Resposta a uma solicitação pessoal

<b>Tipos de tomada de turno</b>	
Rouba	Resposta a uma solicitação feita a terceiro
Toma	Resposta a uma solicitação geral
Toma	Tomada de um turno não solicitado quando este está disponível
Inserere	Inserção de um turno não solicitado, durante o turno de outro, sem a intenção de obter o turno
Inserere	Inserção de um turno não solicitado, durante o turno de outro, com a intenção de obter o turno
Inserere	Inserção de um turno, a qualquer momento do discurso
Perde	Deixar de responder a uma solicitação

**Quadro 1: Tipos de tomada de turno de Allwright (1980:168-169)**

<b>Tipos de entrega de turno</b>
• O turno desaparece gradualmente, ou se interrompe
• O indivíduo que tem a posse do turno torna-o disponível por meio da conclusão do tópico ou entonação
• O indivíduo que tem a posse do turno nomeia o próximo falante
• O indivíduo que tem a posse do turno faz uma solicitação geral

**Quadro 2: Tipos de entrega de turno de Allwright (1980:168/169)**

## **1.2 O Chat Educacional**

O *chat*<sup>5</sup> é um termo genérico derivado originalmente do sistema *Internet Relay Chat* (IRC) que foi um software criado por Jarkko Oikarinen, em 1988, para ser usado na Internet para a comunicação escrita em tempo real. O *IRC* é um sistema de teleconferência ou de conversação escrita em tempo real<sup>6</sup>, que se baseia, como

<sup>5</sup> Informações obtidas na página [www.livinginternet.com](http://www.livinginternet.com)

<sup>6</sup> Cf. Free Online Dictionary of Computing, <http://foldoc.org/index.cgi?query=chat&action=Search>

todos os serviços na Internet, no modelo cliente-servidor<sup>7</sup>. Os programas denominados *clientes* são aqueles instalados nos computadores dos usuários que, conectados à Internet, podem utilizar os serviços providos pelos programas *servidores*, ou seja, instalados nos servidores, que são responsáveis pela distribuição dos serviços, no caso, pela distribuição das mensagens trocadas no *chat*.

O *chat* é, portanto, um serviço de comunicação síncrona e cujo acesso costuma ser oferecido de duas formas – ou acoplado ao serviço *world wide web* (*www*), em que o acesso é feito pelo navegador de *web*, por isso chamado, *web chat*, ou através de um cliente próprio de *chat*, como o próprio IRC, ou ICQ, e MSN.

A comunicação através da Internet pertence à chamada Comunicação Mediada por Computador (CMC) que, como lembra Herring (2001) define-se como uma forma de comunicação entre seres humanos através de computadores e pode ser estabelecida de dois modos comunicativos; síncrono, tal como o *chat*, ou assíncronos, como e-mails, fóruns de discussão etc.

No âmbito da educação, distingue-se o *chat* educacional propriamente dito do *chat* para fins sociais, entre outros. Horton (2001) argumenta que as sessões de *chat* educacional diferem daquelas com fins sociais, por exemplo, pois a linguagem utilizada na comunicação dos participantes de um *chat* educacional é mais formal do que aquela de um *chat* com fins sociais. Além disso, em relação aos tópicos discutidos, geralmente em um *chat* educacional esses são planejados para fins de aprendizagem, o que não acontece em um *chat* com fins sociais, que costuma ter tópicos espontâneos ou, senão, tópicos sem fins de aprendizagem.

O *chat* é, então, um meio de comunicação no qual se utiliza uma linguagem particular escrita semelhante à conversação, contudo, há algumas diferenças entre os dois que merecem ser apontadas. Por exemplo, as interrupções nos *chats* são difíceis de serem gerenciadas, da mesma maneira, as tomadas de turno e a

---

<sup>7</sup> O modelo cliente-servidor refere-se a um sistema de distribuição de dados em que o software é dividido em tarefas de servidor e tarefas de cliente. O cliente envia uma solicitação ao servidor por meio de algum tipo de protocolo (na Internet é o TCP-IP). O cliente, portanto, é qualquer software que se conecta, através de uma rede, a um software servidor "para obtenção de algum serviço seja de comunicação, seja de informação"

discussão de determinado assunto são, na maioria das vezes, desorganizadas. Na conversação face-a-face, por um lado, os turnos são organizados de forma simples, quase sempre cada falante tem sua vez de se manifestar e as tomadas de turno ocorrem sem muitas interrupções e espaços entre eles. Nos *chats*, por outro lado, os turnos aparecem não na ordem do assunto discutido, mas sim na ordem de chegada ao servidor, o que pode resultar em dificuldades na troca de informações.

Por isso, recentes estudos (Abreu - Tardelli, 2002; Collins e Ferreira, 2003, 2004; Santi, 2004) investigam os desafios e dificuldades dessa forma de interação social.

Abreu - Tardelli (2002: 88) em relação ao *chat* educacional, ressalta que:

Compreender o gênero *chat* educacional como ferramenta possibilita não só o fornecimento de mecanismos para o uso dessa ferramenta no ensino/aprendizagem, mas também a compreensão da transformação do professor atuante nesse meio, pois a ferramenta, como vimos, não é mero instrumento de uso no processo de ensino/aprendizagem, ela é também a responsável pela ação e comportamento do sujeito.

Como já afirmamos no capítulo anterior, segundo afirma Motteram (2001), a comunicação síncrona seria mais apropriada para o lado social da educação. O uso do *chat* no processo de aprendizagem parece importante, pois permite, além da interação entre os participantes, a troca de experiência e de informações que podem ser facilitadoras. Dentre as vantagens do uso de *chats* em cursos a distância podemos destacar, em primeiro lugar, o fato de que os alunos se tornam mais desinibidos, participando e interagindo mais em sessões de *chat* do que em aulas presenciais (Chun, 1994). Em segundo lugar, é que a participação nos *chats* faz com que o aluno se sinta parte de uma sala de aula (Collins *et al.*, 2003). Porém, a fim de que a participação no *chat* seja eficiente são necessários alguns elementos, tais como: conhecimento prévio em lidar com a ferramenta e familiaridade com o ambiente digital (Collins *et al.*).

Supõe-se, então, que as diversas formas de interação colocadas por Moore (1993), tais como: entre alunos, entre alunos e professor, e entre alunos e o meio, ao ocorrerem nos *chats*, contribuam do ponto de vista motivacional para que os alunos obtenham um bom resultado quanto ao seu desempenho na participação das sessões.

A questão colocada aqui a respeito da motivação para interagir ou para aprender no *chat* nos leva a aprofundar os fatores motivacionais e o próprio conceito de motivação. Para isso, retomaremos adiante o papel da motivação na evolução humana. Antes, porém, o *chat* educacional evoca algumas teorizações no plano da aprendizagem e da interação, comentadas a seguir.

### **1.3 A Interação no Ensino-Aprendizagem**

Segundo Giusta (2003) ainda existe uma forte crença de que a relação entre ensinar e aprender é simples, e que a questão pode ser resolvida por meio somente da eficiência do professor e de bons métodos. No entanto, a experiência pedagógica e docente demonstra que essa relação é extremamente complexa e depende de diversos fatores.

De acordo com Demo (2002), conhecimento e aprendizagem são atividades humanas que expressam processos não lineares e que dependem do saber pensar que começa com a autocrítica, com o questionamento crítico e com o saber cuidar, inovar, acreditar e comunicar, além da lógica. Por isso, ao fazermos uma retrospectiva das principais correntes pedagógicas e nos depararmos com o behaviorismo de Skinner (1957) que via o aprendizado como uma forma de condicionamento, e que até hoje continua sendo adotado por diversas instituições, ou como definido pela psicologia popular que encara a mente como um recipiente (vazio), onde o conhecimento pode ser depositado (Bereiter e Scardamalia, 2000), entendemos que essa concepção tem uma visão segregante do processo de ensinar/aprender, além de encarar o conhecimento como linear e fragmentado, por isso, tal visão entra em crise a partir da década de 50, quando surgem novos paradigmas educacionais, tais como o sócio –interacionismo.

Para os sócio-interacionistas, o aprendizado ocorre através da interação com o outro e é por meio dela que fazemos sentido no mundo. Essa corrente tem como principal foco teórico a contribuição da mediação na formação mental do indivíduo (Werstsch e Cole, 1997). Definem-se como mediadores instrumentos criados pelo homem (como a própria linguagem), e assim como os conhecimentos adquiridos por

outras gerações, são responsáveis pela construção de novos conhecimentos. O conceito de mediação, central nessa teoria, é um termo usado para se referir ao papel assumido pelo par mais experiente, que ajuda o outro a aprender, principalmente por meio da observação que faz com que o aluno se motive a realizar e empenhar-se na tarefa que seu par está realizando.

Há também uma grande ênfase na importância da interação social na aprendizagem. O indivíduo interfere e modifica o ambiente, e o próprio sujeito (vice – versa). De acordo com Vygotsky (1984), o conhecimento é adquirido a partir das relações interpessoais. Portanto, o professor deve ter consciência dessa interação e interferência no processo de ensino-aprendizagem, pois a partir dessa consciência sua docência altera-se significativamente.

Dessa forma, a interação social produz processos psicológicos novos e mais elaborados que não acontecem quando o indivíduo trabalha em isolamento. Em sociedade, o homem transforma não só o objeto como também a si próprio, ocorrendo aprendizagem.

Conforme aponta Minick (1987:37):

Vygotsky afirmava que as formas volitivas superiores do comportamento humano tinham raízes na interação social, na participação do indivíduo em comportamentos sociais que são mediados pela linguagem. É na interação social, no comportamento que é empreendido por mais de um indivíduo, que os signos primeiro funcionam como ferramentas psicológicas no comportamento.

Ainda segundo Vianney (2000: 27), “todo o processo de aprendizagem está diretamente relacionado à interação do indivíduo com o meio externo... a inteligência humana é constituída através de ferramentas culturais, tais como a linguagem...”

Vygotsky (1984) vê o ser humano como um ser social e biológico que, ao interagir com outros através da linguagem numa atividade em comum, faz-se constituir e desenvolver como sujeito, além de contribuir para a constituição dos outros.

No que concerne à interação no ensino a distância, conforme apontamos na introdução desta pesquisa, Moore (1993) identificou três tipos de interação: o primeiro tipo, aluno – conteúdo, é descrita como uma interação intelectual, que de



acordo com o autor, pode ser responsável por mudar o comportamento do aluno em relação a um objetivo educacional; no segundo tipo de interação, aluno – instrutor, os instrutores ou professores tornam-se responsáveis por estimular e manter o interesse do aluno no assunto discutido, motivando – o a aprender, avaliando – o e também o encorajando; o terceiro tipo de interação proposto, que é aquele que mais nos interessa neste trabalho, é a interação aluno -aluno que ocorre com ou sem a presença de instrutores, e representa a comunicação entre os aprendizes que ocorre em ambientes de CMC; finalmente; Hillman, Willis, e Gunawardena (1994) apontaram um quarto tipo de interação, a interação entre aluno e a interface, definida como “um processo de manipular ferramentas para cumprir uma tarefa.”(Hillman *et al.*, 1994 : 34), esse quarto tipo de interação acaba por juntar os outros três.

De acordo com diversas pesquisas (Kearsley, 1995; Keegan, 1988; Moore, 1989; Ross, 1996; Tsui e Ki, 1996; Vrasidas e Mclsaac, 1999 *apud* Miltiadou e Savenye, 2003) a ausência ou pouca interação pode coibir o sucesso dos estudantes e até causar uma desistência de cursos on – line, por esse motivo, a interação nos ambientes dos cursos a distancia é considerado um fator essencial, pois além de poder definir o sucesso ou fracasso desses cursos pode ser responsável pela mudança de comportamento dos aprendizes durante o curso por exemplo, Tsui and Ki (1996, *apud* Miltiadou e Savenye, 2003) notaram que quanto mais familiarizados com a tecnologia mais os alunos interagem e vice-versa.

Portanto, conforme apontado pelos autores acima, a interação entre os

Segundo a perspectiva etológica do comportamento humano, conforme Eibesfeldt (1989), o aprendizado, que foi um dos responsáveis por dar novas perspectivas para a evolução humana, e que é um dos pré-requisitos para a evolução cultural, está baseado em adaptações de ordem filogenética, ou seja, ocorridas na história evolutiva da espécie. Do ponto de vista epistemológico, a etologia humana pode ser definida como a biologia do comportamento humano, interessada nos mecanismos fisiológicos e também na filogênese, na história evolutiva da espécie, em que o homem deve aprender a sobreviver e a se desenvolver em ambientes antes desconhecidos e inexplorados; isso faz parte de seu desenvolvimento filogenético.

Dentro dessa visão etológica (Eibesfeldt, 1989), a herança biológica determina as fronteiras do comportamento humano; o homem é o único animal que possui uma linguagem que o permite passar sua cultura e tradições a seus descendentes. Assim, somente o homem pode ser definido como um ser cultural por ter a arte, a lógica, a responsabilidade e a moral, e possuir uma mente aberta, adaptável e flexível. Por essa razão, o estudo da etologia humana pode ajudar a compreender como essas fronteiras comportamentais têm influência em diversos âmbitos de nossas vidas; nas relações interpessoais, no aprendizado, no trabalho, enfim, nas atividades humanas em geral.

Ainda de acordo Eibesfeldt (1989), os estudos etológicos contribuem, também, para a discussão dessas adaptações filogenéticas na aquisição da linguagem e uso da fala, mostrando que elas desempenham um papel importante na formação da palavra e no nível de interações verbais. Somente o homem comunica-se usando um vocabulário organizado em sentenças de acordo com as regras gramaticais, que são tradicionalmente aprendidas. A linguagem verbal permite ao homem utilizar um sistema de símbolos aprendidos, que dentro de um escopo gramatical, pode ser combinado criativamente para formar sentenças que podem ser entendidas por outro indivíduo. A fala deu ao ser humano, então, a habilidade de transmitir suas experiências entre seus pares, lidar com o conhecimento e interagir verbalmente com as pessoas.

A fim de que a fala se desenvolvesse, a adaptação fisiológica do aparelho fonador teve de estar presente. No entanto, no que concerne à evolução da fala, o

mais importante talvez tenham sido as pressões seletivas de motivação social, isto é, promovendo adaptações que possibilitassem a realização das relações interpessoais. Dunbar (1998) afirma que o desenvolvimento da fala veio substituir a função da catação (*grooming*) dos primatas humanos e não humanos quando os grupos sociais começaram a aumentar de tamanho. Não era mais possível estabelecer as relações sociais vitais à sobrevivência, bem como as hierarquias sociais apenas com o contato físico, já que o custo do contato não seria efetivo, pois com um grande número de pessoas que fazia parte desses grupos sociais, somente seria possível praticar a catação em algumas, no entanto, com o recurso da fala, seria possível alcançar um maior número de pessoas. Segundo esse autor, o aumento das populações ocorreu simultaneamente a um aumento do crânio e à adaptação de um aparelho fonador.

Os etólogos ou psicólogos da linha evolutiva do comportamento levantaram alguns fatores que teriam controlado o curso da interação. Tais fatores, no nível mais básico, se relacionam a uma motivação social. Ao falarmos, determinamos as estratégias a serem usadas numa determinada interação, por essa razão, esse processo pode ser acompanhado por sentimentos de poder, de preservação da face, etc, a fim de que possamos ter o controle dessa interação.

Assim sendo, a motivação, segundo Eibl-Eibesfeldt (1989) do ponto de vista etológico, parece determinar os objetivos das ações, e de regras de conduta, que são determinados por um conjunto de adaptações filogenéticas e de normas culturais.

Como ainda argumenta Dunbar (1998), com o aumento das populações que forçaram o homem a viver em grupos grandes, ele teve de desenvolver certos mecanismos para proteger seu grupo (família, parentes), como por exemplo, a própria a linguagem, que é uma ferramenta social que permite trocarmos informações relevantes para nossa sobrevivência num mundo complexo e em constante mudança.

Falar ou expressar-se da mesma forma são tipos de identificação de determinado grupo, e servem como mecanismos adaptativos de proteção contra estranhos, e maneiras de criar uma identidade cultural. Ainda segundo Dunbar

(1998) a linguagem humana depende de uma interpretação das intenções do falante, funciona como um aparato social, ela produz um efeito de aproximação, de troca de informação e de influência sobre o que as pessoas pensam uma das outras. Com a evolução da linguagem, tornou-se possível socializar-se à distância, atingir um maior número de indivíduos ao mesmo tempo e fazer autopromoção, por isso, as interações sociais tornaram-se mais eficientes. Os sinais associados à linguagem também são formas de interação e exercem seu papel adaptativo, como por exemplo, o sorriso e o riso, componentes importantes numa conversação e na manutenção da interação.

Ainda citando Dunbar (1998), outro fator importante no processo evolutivo da interação e comunicação verbal é o número de indivíduos envolvidos numa conversação. Seu número deve ser limitado a fim de que se possa prestar atenção à conversa. Conversas casuais limitam-se, geralmente, a um número de quatro pessoas, considerando-se que haja um falante por vez, pois quando há mais de um, torna-se difícil para os ouvintes acompanhar o que é dito. Nesse caso, ou o grupo se divide, ou um falante tenta dominar o outro, seja falando mais alto, seja exigindo silêncio dos outros. Portanto, pode-se afirmar que há uma dificuldade de controlar as interações conversacionais quando o número de pessoas é grande.

Tal constatação, que teria sua origem no próprio desenvolvimento da conversação na espécie nos coloca um corolário que talvez explique o que ocorre em certos eventos comunicacionais contemporâneos. Atualmente, apesar da tecnologia permitir um grande número de pessoas envolvidas em conversações (*conference calls*, os próprios *chats*, etc.) ainda assim é difícil observar mais do que

¶ -20.64 Td ((Tj /R36 12 Tf 3.96234 0 Td [(c)-0.294974(o)-4.330.80439(,)-2.16436( )-674(e)-4..

De acordo com Maehr (1984) a motivação é um dos componentes mais importantes num ambiente educacional. Questionamentos acerca do motivo pelo qual há o engajamento de certos alunos em determinadas tarefas, e a desistência de outras, ou da necessidade ou vontade dos mesmos de se atingir certos objetivos, enquanto que evitam ou não se interessam por outros, são dúvidas que vem sendo discutidas há muito tempo até mesmo por filósofos como Platão e Aristóteles (Miltiadou e Savenye, 2003).

A motivação na aprendizagem é um conceito complexo, tão amplo e diverso que nenhuma teoria é capaz de fazer uma definição final; aparece na intersecção entre várias disciplinas, entre elas, a educação e a psicologia. Devido à antiguidade do conceito de motivação, e por ser um fenômeno amplamente estudado e discutido (Dörney, 1998; Cornell e Martin, 1997; Duschastel, 1997), faremos a seguir um levantamento de alguns conceitos acerca da motivação obedecendo a uma ordem cronológica.

A constatação da motivação como uma manifestação interna remete-nos às contribuições da psicanálise para explicar o termo, no início do século XX. Segundo aponta Dörney (2001), Freud definiu o termo motivação como instinto básico humano, muitas vezes, inconsciente ou reprimido. A compreensão desse fenômeno do comportamento humano, principalmente quando consideramos a questão da aprendizagem, é complexa e multifacetada, e envolve diversos aspectos os quais aparecem de forma associada: cognição, afetividade e volição. Segundo descreve Freud (1982), a afetividade (sentimentos e emoções) é consciente e a pulsão<sup>8</sup>, é inconsciente, de modo que as características da pulsão, um dos principais construtos freudianos, assemelham-se às características da motivação.

No início da década de 40, Maslow (1943) apresentou o conceito da hierarquia das necessidades básicas, em que primeiramente, o sujeito busca a satisfação das necessidades mais elementares (fisiológicas, de segurança, de pertencimento e de auto-estima), para só, então, se permitir a realização das necessidades superiores (de crescimento, intelectuais, estéticas, de auto-

---

<sup>8</sup> Segundo Freud a pulsão é psíquica, adquirida, não possui um objeto fixo e não é passível de satisfação plena.

realização). A crítica feita a essa teoria diz respeito ao conceito de hierarquia e a generalidade desse conceito. A idéia de satisfação plena de uma necessidade é completamente contrária à idéia de pulsão apresentada por Freud, cuja principal característica é a impossibilidade de satisfação.

Nos anos 80, surgem as teorias cognitivas de aprendizagem, em que a preocupação está em compreender os pensamentos, crenças e interpretação dos fatos como atitudes conscientes que influenciam o comportamento humano. Temos, a partir daí, diferentes autores que discutem a motivação, dentre eles destacamos as contribuições de Nuttiin (1983), Freire e Schor (1987), e Dörneyi (1998). Nuttiin (1983) apresenta a motivação tanto como um impulso que parte do organismo como uma atração oriunda de determinado objeto que exerce atração no indivíduo. Segundo o autor, a motivação faz com que o organismo se direcione a certas formas de interação preferenciais, nesse caso, a intensidade da motivação dependeria do desejo e da probabilidade de alcançar determinado objetivo. Para Freire (1987), a motivação faz parte da ação, pois o sujeito só se motiva ou é motivado durante a ação, e não antes. Schor (1987), afirma que a motivação tem que estar dentro do próprio ato de aprender, e da importância que tem o ato. Dörneyi (1998), como já demonstramos na introdução desta pesquisa, vê a motivação como o resultado de um impulso que provoca determinada ação que deverá ocorrer até o objetivo ser alcançado ou até que surgir outro impulso.

Nos anos 90, a pesquisa sobre motivação articulou-se com os conceitos das teorias construtivistas de aprendizagem, apresentando igualmente definições importantes para este trabalho, tais como a apresentada por Bandura (1994) que define a motivação como ativação para ação, em que afirma que o nível de motivação pode ser refletido nas escolhas do curso da ação, e na intensidade e persistência no esforço empregado. Abreu (1998), afirma que a motivação depende de um estado de insatisfação e desequilíbrio, ele afirma que as necessidades sociais e as cognitivas se encontrariam no mesmo patamar das necessidades básicas, e que as relações cognitivas e interpessoais seriam tão necessárias quanto a realização das necessidades homeostáticas, contrariando, assim, a teoria proposta por Maslow. Ainda de acordo com o autor: “os motivos se constituem pela capacidade de ativarem e de mobilizarem as energias dos organismos” (1998, p. 74).

No mesmo período, Edwards (1998) diz que a motivação refere-se a atos, e que é um conjunto de relatos de escolhas, intensidades e sentimentos dos atos. Na sua concepção, a motivação é basicamente constituída por relatos de idéias sobre escolhas, intensidades e sentimentos em relação aos atos, e tais idéias tomam forma na linguagem.

Como afirmam Rueda e Moll (1994) a motivação, não pode ser compreendida como um fenômeno individual, os autores reiteram que, apesar de ser a motivação quase sempre conceitualizada dessa maneira, ela não poderia estar localizada somente no interior do indivíduo sem referência ao contexto cultural e social em que esse sujeito atua. Numa abordagem sócio-cultural, as características motivacionais são observadas no agir, em que estão envolvidos não só o indivíduo, como também, o ambiente em que se encontra, as outras pessoas com quem convive, as atividades em que está engajado e os objetivos que deseja alcançar.

Ainda, Furth (1995) afirma que a motivação pessoal é social, pois circunstâncias materiais e sociais desfavoráveis podem interferir no desenvolvimento cognitivo. Wentzel (1999) concorda com ele ao dizer que os relacionamentos interpessoais podem influenciar na motivação, mas o que realmente importa é a percepção acerca desses relacionamentos, o que pode ocorrer na interação.

Quando falamos em motivação para aprender precisamos considerar diversos fatores que podem intervir na aprendizagem, como crenças e expectativas, relacionados com a percepção pessoal de limites e possibilidades, pela interação de fatores sociais, cognitivos e afetivos. Motivar para aprender significa compreender que na aprendizagem distintos componentes (físicos, mentais, sociais, etc) interagem.

Há algum tempo que a motivação não é uma preocupação exclusiva dos profissionais que atuam em ambientes de ensino-aprendizagem formal em contexto presencial, face-a-face, mas estende-se também para o ambiente de aprendizagem on-line (Khan, 1997; Horton, 2001; Ferreira, 2004).

Nesse contexto, a motivação é vista também como algo correlato à interação, mas acrescida de um caráter dinâmico que envolve novos parâmetros espaciais e temporais. Segundo Anderson (2004), a educação on-line é considerada uma forma

dinâmica e rica de aprendizado que vem se expandindo em todo mundo. Além disso, pode assumir uma forma mais atraente, pois geralmente se utilizam recursos hipermidiáticos. Como diz Anderson (2004: 273):

Learning and teaching in an online environment are, in many ways, much like teaching and learning in any other formal educational context: learners' needs are assessed; content is negotiated or prescribed; learning activities are orchestrated; and learning is assessed. However, the pervasive effect of the online medium creates a unique environment for teaching and learning. The most compelling feature of this context is the capacity for shifting the time and place of the educational interaction. Next comes the ability to support content encapsulated in many formats, including multimedia, video, and text, which gives access to learning content that exploits all media attributes. Third, the capacity of the Net to access huge repositories of content on every conceivable subject—including content created by the teacher and fellow students—creates learning and study resources previously available only in the largest research libraries, but now accessible in every home and workplace. Finally, the capacity to support human and machine interaction in a variety of formats (text, speech, video etc.) in both asynchronous and synchronous modalities creates a communications-rich learning context.

A interação no ambiente on-line, nesse sentido, que também é dinâmica, posto que a comunicação mediada por computador (CMC) pode assumir diversas formas de interação, é considerada por vários pesquisadores como um importante fator do sucesso ou do fracasso de um curso como citado anteriormente, na seção a respeito da interação.

No que concerne à motivação em contexto de aprendizagem baseados em *web*, o alto nível de interação parece influenciar na efetividade dos cursos por sua relação a características motivacionais. Miltiadou e Savenye (2003) salientam que, por meio das interações torna-se possível identificar se o participante está ou não motivado. De maneira geral, supõe-se que um indivíduo motivado tenha mais disposição para se manter em determinada atividade, uma vez que sua motivação o direciona a alcançar determinados objetivos, promove sua iniciativa para se engajar em tarefas<sup>9</sup> e se manter na tarefa por um período de tempo maior.

---

<sup>9</sup> O conceito de tarefa adotado nesta pesquisa é o do senso comum, não implicando nenhuma abordagem teórica em particular.



A partir dessas afirmações, agruparam seis características motivacionais em três categorias supondo que essas possam orientar a proposição de estratégias para promover o sucesso em cursos on-line, e diminuir a taxa de evasão.

#### 1.4.3 Categorias motivacionais de Miltiadou e Savenye (2003)

As três categorias que agrupam as seis subcategorias motivacionais foram organizadas por Miltiadou e Savenye (2003) de acordo com o tipo de estrutura que influenciam e podem ser observadas no quadro 3.

<b>Percepções individuais sobre a habilidade de cumprir tarefas</b>	<b>Razões e propósitos individuais para se engajar em determinada tarefa</b>	<b>Técnicas e estratégias individuais para cumprir tarefas</b>
auto-eficácia	orientação a metas	auto- regulação
local de controle	motivação intrínseca e	
atribuições	extrínseca	

**Quadro 3: Categorias e as subcategorias motivacionais que as compõem de Miltiadou e Savenye (2003)**

Cada categoria será explicada mais detalhadamente nas seções seguintes.

##### 1.4.3.1 Percepções individuais sobre a habilidade de cumprir tarefas

Na primeira categoria, o aluno faria a si próprio a pergunta: “posso fazer essa tarefa?” A principal idéia nesse ponto diz respeito à crença dos alunos na capacidade de cumprir determinadas tarefas, em que são responsáveis por seu desempenho. O primeiro item dessa primeira categoria é a auto-eficácia, descrita por Bandura (1986) como a confiança individual que afeta a habilidade de controlar pensamentos, sentimentos e ações e, portanto, de influenciar no resultado final. Para ele, os indivíduos adquirem informações que os ajudam a avaliar sua auto-eficácia por meio de quatro fontes principais: experiências reais; experiências vicárias; persuasão verbal (notada quando um indivíduo é encorajado a acreditar

que tem determinada habilidade para desempenhar determinada tarefa); e índices fisiológicos (suor, tremor, rubor, taquicardia, etc), que podem ser uma indicação da falta de habilidade desses indivíduos. No caso presente, as fontes são relatos verbais das experiências reais e vicárias e de persuasão.

Além disso, a observação da própria performance oferece ao indivíduo uma fonte confiável para avaliar sua eficácia, assim como a observação de seus pares executando uma tarefa dá a eles a sensação de que também são capazes de fazê-la.

Ainda de acordo com Bandura (1986), as informações obtidas por meio dessas fontes devem ser analisadas antes de se afirmar a respeito da auto-eficácia, pois sua avaliação é um processo de inferência, em que os indivíduos pesam e combinam as contribuições de fatores pessoais e situacionais (Schunk, 1989 *apud* Miltiadou e Savenye, 2003), tais como: a percepção de que tenham determinada habilidade, a dificuldade da tarefa, a quantidade de esforço, a quantidade de assistência recebida, o número de sucessos ou fracassos anteriores, a percepção de que a tarefa proposta é semelhante a outros modelos de tarefas e, finalmente, a credibilidade de quem propõe a tarefa.

Miltiadou e Savenye (2003) apóiam-se em pesquisas que concluem que a auto-eficácia é um forte indicador da performance acadêmica em salas de aulas presenciais tradicionais. Os resultados indicam que alunos que acreditaram em sua capacidade de executar uma tarefa usaram mais habilidades cognitivas e estratégias metacognitivas e persistiram mais do que aqueles que não se sentiam capazes.

Bandura (1986) concluiu que indivíduos que tenham um alto grau de auto-eficácia, quando enfrentam algum tipo de desafio, são mais suscetíveis a usar diferentes estratégias para solucionar o problema e menos suscetíveis a desistir de tarefas, aulas ou exercícios, do que aqueles que tenham baixa auto-eficácia.

A segunda subcategoria motivacional é denominada *local de controle* na qual os comportamentos podem influenciar nos sucessos ou fracassos. Indivíduos que tenham esse controle interno acreditam que sucessos ou fracassos dependem de seus próprios esforços, contudo, indivíduos com controle externo atribuem-nos a outros fatores, tais como, sorte, dificuldade da tarefa, etc. Em um estudo sobre

educação a distância, Parker (1994) percebeu que alunos com local de controle interno têm mais chances de obterem sucesso do que alunos com controle externo.

A terceira subcategoria, chamada de atribuições, são percepções das causas atribuídas à obtenção de diversos resultados. Os alunos podem atribuir seus sucessos ou fracassos a fatores ambientais ou pessoais. Os ambientais são o feedback do professor, normas sociais ou características situacionais; e os pessoais, incluem conhecimento anterior, diferenças individuais, padrões causais e tendências pessoais.

#### *1.4.3.2 Razões e propósitos individuais para se engajar em determinada tarefa*

A segunda categoria responde à pergunta: “por que estou fazendo essa tarefa?” Nessa categoria a preocupação é com o incentivo que o estudante tem em se engajar em determinada tarefa e estão presentes as seguintes subcategorias motivacionais: a primeira é a denominada orientação a metas (Locke e Latham, 1990 *apud* Miltiadou e Savenye, 2003); isto é, a persistência do aluno em alcançar determinado objetivo. Indivíduos que tenham orientação a metas no aprendizado melhoram sua performance não importando a quantidade de erros que tenham cometido. Foram identificados dois padrões de comportamento nessa subcategoria (Dweck, 1986 e Dweck e Leggett, 1988 *apud* Miltiadou e Savenye, 2003), o primeiro está associado à orientação de objetivos de aprendizado e, o segundo, associado à performance.

De acordo com essas pesquisas, indivíduos que tenham o primeiro padrão persistem em determinada tarefa, não importando o número de erros cometidos, o objetivo principal desses indivíduos é o de adquirir conhecimento e melhorar suas habilidades, enquanto o segundo padrão de comportamento relaciona-se a receber avaliações positivas das habilidades mostradas, e no julgamento que os outros fazem desse indivíduo. O que realmente importa é a avaliação de sua performance, os dois padrões são independentes, portanto, um indivíduo pode apresentar ambos ao mesmo tempo.

A segunda subcategoria presente é da motivação intrínseca e extrínseca. A razão pela qual indivíduos se empenham em determinada tarefa é influenciada pela motivação intrínseca ou extrínseca. Fatores como curiosidade e interesse são chamados intrínsecos. Segundo Deci (1985), quando os alunos estão intrinsecamente motivados tendem a não precisar de nenhum incentivo, pois a tarefa em si é já auto-recompensadora. Em contraste, a motivação extrínseca é aquela em que o engajar em uma atividade serve como um meio para um fim, ou seja, alunos extrinsecamente motivados desempenham uma tarefa por acreditarem que resultará em algum objetivo desejado, assim como uma recompensa (nota, certificado, diploma).

#### *1.4.3.3 Técnicas e estratégias individuais para cumprir tarefas*

Finalmente, na terceira categoria, responde-se a seguinte pergunta: “como posso fazer essa tarefa?” Essa categoria está relacionada à preocupação com a utilização de habilidades cognitivas e estratégias metacognitivas a fim de que se consiga cumprir uma determinada tarefa, a subcategoria motivacional presente nela é a auto-regulação, que é a habilidade em entender e controlar seu aprendizado, Pintrich e De Groot (1990, *apud* Miltiadou e Savenye, 2003) mostraram que o aprendizado auto-regulado consiste em dois tipos de grupos de estratégias; o primeiro grupo é o das estratégias cognitivas e metacognitivas; as estratégias cognitivas são definidas como comportamentos e pensamentos nos quais os alunos estão engajados enquanto estudam, e as metacognitivas, por sua vez, são definidas como o conhecimento sobre seus próprios processos cognitivos. As estratégias cognitivas podem ser identificadas por meio de práticas como ensaio, que incluem todo uma preparação para a execução da tarefa; elaboração, em que os alunos se dedicam à tarefa proposta por meio da comparação de exercícios feitos por seus pares, resumos, etc; organização, leitura atenta de enunciados, gráficos tabelas, etc, levantamento dos pontos principais do exercício, e finalmente, pensamento crítico, em que os estudantes aplicam seus conhecimentos prévios a resolução de problemas, decisões e avaliações.

O segundo grupo é denominado de gerenciamento de recursos, em que os alunos gerenciam e regulam seus horários, o que envolve planejamentos do tempo que será dedicado ao estudo; gerenciam o ambiente de estudo, escolhendo o local em que o estudo irá ocorrer; e monitoram seus esforços, relacionado a habilidade de controlar sua atenção a fim de persistir na tarefa apesar de dificuldades e distrações que possam ocorrer; aprendem e procuram ajuda e apoio nos seus pares e instrutores, em que a troca de idéias e informações podem contribuir para chegar ao resultado esperado. Portanto, os fatores acima podem contribuir para que o aluno tenha motivação para iniciar, permanecer e terminar determinada tarefa proposta.

Todavia, é também nossa preocupação apresentar uma categoria de análise que esteja ligada a conteúdos motivacionais que precisam ser interpretados no uso da linguagem. No ensino a distância, por não estarmos face a face com o outro, as interações ocorrem por meio da linguagem escrita (como ocorreu neste estudo), temos então a supressão de expressões ou manifestações comuns no ensino presencial, tais como gestos, risos, olhares, alteração da voz, da postura corporal, etc. Portanto, a fim de percebermos a presença desses elementos que podem indicar a atitude do aluno (se está aborrecido, cansado, feliz, etc) num *chat* educacional, em que contamos somente com o recurso da linguagem escrita, devemos observar se alguns sinais estão presentes no discurso desse aluno.

Sendo assim, o objetivo da próxima seção será o de dar subsídios para identificarmos indicadores sociais nos *chats*, pois os sinais associados à linguagem, que também são formas de interação, são importantes para a motivação.

### **1.5 Presença Social na Comunidade de Investigação**

Uma das grandes dificuldades do ensino virtual é tentar, apesar da distância geográfica que existe entre os participantes, aproximá-los graças às interações que ocorrem por meio das ferramentas de comunicação, como o *chat*. Essas interações, segundo Kenski (2003), possibilitam o desenvolvimento emocional, a coesão social e o senso de pertencimento a uma comunidade de investigação. Julgamos que o

conceito de presença social pode auxiliar a entender como as interações adquirem tais propriedades, uma vez que ela pressupõe o encorajamento do aprendiz, a estimulação de discussões mais profundas e, em consequência, uma aprendizagem efetiva.

Garrison e Anderson (2003), apresentam um modelo (figura 1) de relação entre ensino aprendizagem capaz de mostrar a quantidade de interação possível de ser alcançada por meio do uso da CMC. Neste modelo, a aprendizagem ocorre em uma comunidade de aprendizagem em que os participantes; instrutores e aprendizes são peças chave no processo educacional. Segundo os autores, a aprendizagem on-line, ocorre por meio da interação entre três componentes: presença de ensino, presença social e presença cognitiva., conforme podemos perceber na figura 1.

***Figura 1: Elementos de uma experiência educacional ( Garrison e Anderson, 2003:28).***

O primeiro elemento nesse modelo é o desenvolvimento da presença cognitiva, que Garrison e Anderson (2003) definem como a maneira pela qual os participantes numa comunidade de aprendizagem particular conseguem construir significados por meio da comunicação. O segundo elemento é a presença de ensino, que inclui o desenho e o gerenciamento de seqüências de aprendizagem, promovendo o domínio de determinados assuntos e facilitando a aprendizagem ativa. O terceiro elemento é a presença social, definida como a habilidade dos aprendizes de se projetarem socialmente e emocionalmente em uma comunidade de aprendizagem. A função desse elemento é a de sustentar objetivos cognitivos e afetivos de aprendizado. A presença social sustenta objetivos cognitivos por meio de sua habilidade de instigar e apoiar pensamentos críticos. E quanto aos objetivos afetivos, segundo Tinto (1987), ocorrem ao fazer interações apelativas, engajadas,

e, por isso, intrinsecamente compensadoras, que levam a um aumento da integração acadêmica, institucional e social, resultando em permanência no curso.

A seguir, faremos uma descrição mais detalhada de cada elemento presente em uma comunidade de investigação, elementos que segundo Garrison e Anderson (2003) devem ser considerados ao desenvolver e planejar um ensino on –line. Como o objetivo desta pesquisa é identificar somente as categorias e indicadores de presença social nas interações ocorridas nos *chats*, a descrição desta será mais detalhada tendo em vista que será utilizada para a análise dos dados.

### **1.5.1 Presença de ensino**

Anderson *et al.* (2004:5) definem a presença de ensino como “concepção (*design*), facilitação e direção dos processos sociais e cognitivos para o propósito de realização dos significados pessoais e de resultados de aprendizado educacional”.

Ela é formada por três categorias que de acordo com esses autores, demonstram os papéis desempenhados pelo professor para criar uma presença de ensino em contexto on-line: O primeiro refere-se à concepção (*design*) e à organização do conteúdo, o segundo está relacionado à facilitação do discurso, e o terceiro diz respeito ao ensino direto.

A presença de ensino pode iniciar-se pelo design e organização do curso em contexto on-line, pois o professor tem a oportunidade de planejar e gerenciar as atividades a serem executadas a fim de promover uma interação maior entre o conteúdo (material) e os participantes.

No que concerne à facilitação do discurso, o professor deve proporcionar um ambiente de aprendizagem em que haja *feedback* constante, (referente às mensagens dos fóruns de discussão, e-mails, etc.) possibilitando discussões, questionamentos, comentários e contribuições dos participantes.



Finalmente, no que se refere ao ensino direto Anderson (2004) afirma que o papel do professor é o de direcionar determinada discussão para que se obtenha uma informação relevante para a expansão do conhecimento. Nesse item, o *feedback* também se torna importante por ser responsável pela solução de problemas tanto técnicos, quanto teóricos, que possam surgir.

### **1.5.2 Presença cognitiva**

A presença cognitiva refere-se à construção de significados pelos participantes da comunidade por meio da comunicação dialógica, essencial ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Garrison e Anderson (2003) classificaram quatro categorias relativas à presença cognitiva denominando-as como: evento de disparo, exploração, integração e resolução.

A primeira categoria de presença cognitiva representada no modelo é o estado de dissonância ou sentimento de desconforto resultante de uma experiência, é descrita como um evento de disparo. A segunda categoria é a da exploração na busca pelo conhecimento e informação que podem colaborar com a formação de um novo conceito para resolução de problemas. A terceira categoria é a da integração em que há a decisões para integrar idéias e percepções, e a busca pela construção de conhecimento. Finalmente, a quarta categoria é a resolução da questão ou do problema. Essa categoria é descrita como a aplicação de uma idéia ou hipótese para se resolver problemas ou apresentar novas sugestões.

### **1.5.3 Presença social**

Foram Short *et al.* (1976) que primeiramente definiram o termo presença social como a presença do outro em uma comunicação mediada, e a presença de suas interações interpessoais.

Segundo Garrison e Anderson (2003:49) “a presença social consiste na habilidade dos alunos em se projetarem socialmente e emocionalmente em uma comunidade de investigação como pessoas reais, através do veículo de comunicação que está sendo usado”.

Conforme afirmam os mesmos autores, esse elemento sustenta os objetivos cognitivos através de sua habilidade em instigar, amparar e manter um pensamento crítico em uma comunidade de alunos; ele suporta objetivos afetivos ao fazer as interações do grupo atraentes, envolventes e recompensadoras levando o aluno à integração acadêmica, social e institucional, o que poderia resultar em um aumento de persistência e, conseqüentemente, uma menor evasão. Os autores acima mencionados associaram a presença social à projeção social e afetiva dos participantes nas interações.

Mehrabian (1969) apresentou o conceito de proximidade (*immediacy*) definido como comportamentos comunicativos que realçam a proximidade de uma interação não-verbal, tais como: expressão facial, movimentos do corpo, contato dos olhos, que estimulariam interações mais afetivas e mais imediatas. Short, Williams, e Christie (1976) postularam que a inabilidade de algumas mídias de transmitirem sinais não-verbais exercia efeitos negativos na comunicação interpessoal. Na pesquisa de Sproull e Keisler (1986) nota-se que a falta de sinais para definir a natureza de situações sociais levam ao uso de uma linguagem hostil e intensa, além da dificuldade em ceder os turnos aos participantes com status mais elevado.

Andersen (1979) define a proximidade do professor como comportamentos não-verbais que diminuem a distância física e/ou psicológica entre professores e alunos. Ela notou que o contato olho-a-olho, gestos e sorrisos aumentaram o afeto dos alunos em relação às práticas ocorridas durante os cursos, o assunto e o próprio instrutor. Gorham (1988) expandiu a definição para comportamentos que incluem falar sobre experiências externas a sala de aula, uso de humor, chamar os alunos pelo nome, elogiar o trabalho de alunos, etc. Os resultados de sua pesquisa sugerem que esses comportamentos contribuíram significativamente para o aprendizado afetivo do aluno. Todas essas pesquisas ocorreram em um ambiente presencial de ensino. Por isso, a aplicação dessa teoria no CMC está baseada principalmente em textos.

Para que pudéssemos analisar as transcrições dos *chats*, foram utilizados as categorias e os indicadores de presença social, segundo podemos visualizar no quadro 4.

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
<b>1- Afetiva</b>	a- Expressão de emoções	Expressões convencionais de emoção, ou expressões não convencionais de emoção, incluem repetição de pontuação, caixa-alta, emoticons.	'Eu não posso suportar isso...' 'Quando... ???' 'TÊM ALGUÉM AÍ FORA!'
	b- Uso do humor	Provocar, lisonjear, fazer ironia, expressar-se com sarcasmo.	'Adorei tudo que li até o momento. ;-)'
	c- Revelar-se	Apresentar detalhes da vida fora da classe, ou expressar vulnerabilidade.	'Onde eu trabalho, nós fazemos assim...' 'Eu não entendo essa questão'
<b>2- Comunicação Aberta</b>	a- Continuidade do assunto (thread)	Usando as características de resposta (reply) do software, em vez de começar um novo thread.	Software dependente, ex.: 'Assunto: Re' ou 'Lugar de'
	b- Citação de outras mensagens	Usando as características do software para citar outras mensagens inteiras ou copiando e colando mensagens dos outros.	Software dependente, ex.: 'Martha escreve:' ou texto precedido pelo símbolo <
	c-Referindo-se explicitamente a outras mensagens	Referências diretas de conteúdos de outras postagens.	'Em sua mensagem, você falou sobre a distinção de Moore entre...'
	d- Fazendo perguntas	Estudantes fazem perguntas a outros estudantes ou ao moderador.	'Alguém mais teve experiência com WEBCT?'
	e- Elogiando, demonstrando apreciação	Elogiando os outros ou o conteúdo de outras mensagens.	'Eu realmente gosto da sua interpretação de leitura.'
	f- Expressando concordância	Expressando concordâncias com os outros ou com o conteúdo de outras mensagens.	'Eu estava pensando a mesma coisa'. 'Você realmente acertou em cheio.'
<b>3- Coesão</b>	a- Vocativos	Chamando os outros participantes pelo nome ou referindo-se a eles pelo nome.	'Eu acho que John fez uma boa observação.' 'John, o quê você acha?'
	b- Endereçar ou referir ao grupo usando pronomes inclusivos	Dirigir-se ao grupo como: nós, nosso, gente etc.	'Nosso livro texto refere-se à...' 'Eu acho que nos desviamos do caminho...'
<b>3- Coesão</b>	c- Saudações fáticas	Comunicação que serve a funções puramente sociais; cumprimentos, fechamentos.	'Oi pessoal!' 'Gente, por hoje é isso.' 'Nós estamos desfrutando de um belo dia aqui.'

**Quadro 4: Categorias e Indicadores de Presença Social (Garrison e Anderson, 2003: 51)<sup>10</sup>**

<sup>10</sup> Tradução feita por Barbosa (2007)

A primeira categoria é chamada de *afetiva*, na qual encontramos como indicadores a *expressão de emoções, sentimentos e humor* que são características da presença social descritas por Garrison e Anderson (2003). Vários teóricos argumentam que a capacidade de expressar esse tipo de comunicação sócio-emocional é reduzida quando a expressão corporal, facial e entoações vocais são eliminadas, tal como ocorre em interações que acontecem por meio de textos, portanto, nesse tipo de interação, tais limitações são expressas de outras maneiras, como por meio do uso de letras maiúsculas, pontuação e *emoticons* (Falman, 1981).

Johansen, Vallee e Sprangler (1988, *apud* Gunawardena, 1995) afirmam que há outras formas de expressar emoções num texto, podem-se também utilizar sinais metalingüísticos, como por exemplo, “hmmm”, “aha”, etc.

De acordo com Gunawardena e Zittle (1997) os participantes de conferências aumentam suas experiências sócio-emocionais usando *emoticons* a fim de substituir sinais não verbais, outras características importantes são o uso do humor, provocações, piadas e revelação de experiências e ou informações pessoais (Eggins e Slade, 1997). Essas estratégias diminuiriam as diferenças entre os participantes.

A segunda categoria é caracterizada pelas *respostas interativas* ou *comunicação aberta*. A principal característica dessa categoria é a reciprocidade, que pode refletir num ambiente confiável. Short *et al.* (1976) identificaram que perceber a presença do outro é uma característica importante para promover a interação. Além disso, citar, reproduzir ou referir-se ao conteúdo da mensagem do outro são tipos de respostas interativas no CMC.

A terceira categoria, caracterizada pelas *respostas coesivas*, pode ser exemplificada por atividades que constroem e mantêm um senso de comprometimento de grupo, são utilizados três indicadores: *saudações fáticas*, *vocativos*, e direcionar-se ao grupo por pronomes de primeira pessoa, como “nós”, “nosso” e/ou “nos”. Segundo Mehrabian (1969), o uso de pronomes inclusivos promove sentimentos de proximidade e associação. Bussman (1998) sugere que as saudações fáticas servem para estreitar laços e que incluem perguntas sobre a saúde do outro, comentários sobre o clima ou sobre assuntos triviais. Vocativos são

também importantes para a coesão, Eggins e Slade (1997) afirmam que o uso de vocativos facilita a presença social, e estabelece uma relação mais próxima entre os participantes.

A presença social é, assim, marcada por doze indicadores, a saber: (i) expressão de emoções, (ii) uso de humor, (iii) revelar-se, (iv) continuação do assunto (*thread*), (v) citação de outras mensagens, (vi) referir-se explicitamente a outras mensagens, (vii) fazer perguntas, (viii) elogiar ou demonstrar apreciação, (ix) expressar concordância, (x) uso de vocativos, (xi) endereçar ou referir-se ao grupo usando pronomes inclusivos e (xii) saudações fáticas; distribuídos pelas três categorias: a afetiva, a de respostas interativas e a de respostas coesivas, que revelam, então, o nível de presença social em uma comunidade de investigação on-line.

A baixa frequência desses indicadores pode sugerir que o ambiente é frio e impessoal, e que os participantes só estão utilizando o meio de forma pragmática para troca de informações, enquanto que altos níveis indicam um ambiente acolhedor e amistoso, onde a proximidade encoraja os participantes a reconhecerem o ambiente como educacionalmente vantajoso e aproveitável, Eggins e Slade (1997) afirmam que desentendimentos, discordâncias e avaliações críticas também fazem parte da presença social pois são características de relações mais próximas.

Tendo apresentado as bases teóricas que orientam esta pesquisa, apresentaremos, então, o próximo capítulo que aborda a metodologia utilizada na análise dos dados.

# CAPÍTULO II

## METODOLOGIA

*Não há ensino sem pesquisa  
e pesquisa sem ensino.*

Paulo Freire

Neste capítulo apresentaremos a justificativa da abordagem metodológica, a descrição do contexto em que a pesquisa foi realizada, a descrição do corpus da

pesquisa, e dos participantes nela envolvidos, bem como os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

## **2.1. Abordagem Metodológica**

A presente pesquisa pode ser considerada um estudo de caso, segundo a classificação de Robson (1997) que leva em conta o delineamento da pesquisa, escolha dos participantes, a delimitação dos dados e do contexto da pesquisa. O estudo de caso se define, então, como uma estratégia de realização de pesquisa “que envolve uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo particular, dentro de um contexto de vida real, usando múltiplas fontes de evidência” (Robson, 1997:52)

Ainda, segundo Robson (1997), alguns pontos distintivos da pesquisa de estudo de caso são: a abordagem estratégica – observação ou entrevista, em vez de um método de intervenção na situação; o foco em uma situação particular, no estudo de um caso específico, embora isso possa trazer dificuldades do ponto de vista da generalização; o foco sobre um fenômeno dentro de um contexto e o uso de múltiplos métodos para coletar dados ou evidências. Há vários tipos de estudos de caso (Robson, 1997), o que a presente pesquisa aborda é o tipo que se refere à categoria de estudos de eventos, papéis e relações; aqui, trataremos das interações dos alunos em sessões de *chat* de um curso de formação de professores.

De acordo com outra classificação, esta pesquisa também pode ser considerada um estudo de caso intrínseco, pois enfatiza os processos e significados (Denzin e Lincoln, 1998), não o resultado, e que segundo Stake (1998: 86), não significa uma escolha metodológica, mas sim a escolha do objeto a ser estudado.

Nesse caso, o interesse por casos individuais e não por métodos de investigação utilizados é intrínseco, por se querer um melhor entendimento de um caso particular.

Acerca dos métodos utilizados em uma pesquisa, Nunan (1992) oferece uma outra classificação, apontando dois tipos de pesquisa a pesquisa quantitativa e a qualitativa. A segunda possui, características mais subjetivas, cujos dados não

podem ser obtidos em qualquer contexto além daquele em que foram coletados e cujos resultados só são válidos na situação em que foram gerados.

Por outro lado, a distinção entre pesquisa qualitativa/quantitativa pode tanto refletir o prisma do paradigma de pesquisa quanto o caráter técnico da natureza do dado analisado (Robson, 1997). Esta pesquisa, do ponto de vista do paradigma de pesquisa, é qualitativa; trata-se de um estudo de caso que não reúne dados quantitativos de uma amostra significativa da população, portanto não visa à generalização de dados. Do ponto de vista técnico, suas evidências, ou seja, seus dados, também são de natureza qualitativa: interpreta-se o conteúdo textual. Porém, ainda do ponto de vista técnico, o dado qualitativo é mensurado em freqüências, ou seja, são quantificadas as unidades de categorias de conteúdo e de texto a fim de identificarmos as participações nos *chats*.

Outras mensurações de dados qualitativos são possíveis mas não foram empregadas nesta pesquisa (Pereira, 1999). Sendo assim, esta pesquisa explora os dados tanto quantitativa (freqüências dos turnos) quanto qualitativamente (características motivacionais, e categorias e indicadores de presença social).

A combinação de análises quantitativas e qualitativas de dados qualitativos é recomendada por Silverman (2001) e vem sendo utilizada por trabalhos em Educação à Distância (EaD) e tecnologia na educação, como se observa em estudos realizados por Almeida (2003), Martins Fontes (2002), entre outros.

## **2.2. Objetivo e Perguntas de Pesquisa**

O objetivo deste trabalho, conforme mencionado na introdução, é observar quais fatores motivacionais e/ou indicadores sociais estão presentes nas interações ocorridas em sessões de *chats*.

A partir desse objetivo as perguntas norteadoras desta pesquisa são as seguintes:

- 1- Qual a freqüência de turnos de cada participante nos *chats*?



- 2- Qual a extensão total dos turnos, medida em quantidade de palavras?
- 3-Quais categorias e subcategorias motivacionais podem ser observadas nos turnos conversacionais daqueles participantes cuja extensão e quantidade de turnos foi maior nos *chats*?
- 4- Quais indicadores de presença social podem ser identificados nos turnos conversacionais daqueles participantes cuja extensão e quantidade de turnos foi maior nos *chats* ?
- 5- Que relação pode ser estabelecida entre as categorias e subcategorias motivacionais e as categorias e indicadores de presença social?

### **2.3.O Contexto de Pesquisa**

O contexto escolhido para a realização da pesquisa foi o curso semipresencial de capacitação docente de professores-multiplicadores, denominado *Formação de professores multiplicadores em ambientação presencial e digital* e entendido como a segunda etapa de execução do projeto *Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico*. O curso foi financiado pela VITAE e desenvolvido pelo grupo de pesquisa, cadastrado no CNPq, *Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos* (que adota, para facilitar sua identidade o nome de GEALIN), sediado no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo como líder Rosinda de Castro Guerra Ramos<sup>11</sup> e vice-líder Maximina Freire, professoras desse programa. O curso também contou com suporte técnico da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), setor responsável pela extensão dentro da mesma universidade.

O objetivo do projeto era implementação de seis centros de excelência na abordagem instrumental, que serão responsáveis pela capacitação de seus próprios docentes e também dos docentes de língua inglesa que atuam em suas regiões,

---

<sup>11</sup> Sobre a abordagem instrumental no ensino de inglês, cf. Ramos, 2005, *Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro*.

bem como pela futura multiplicação do modelo para o conjunto do sistema de educação profissional do país.

O projeto foi coordenado pela líder do grupo GEALIN, Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, portanto, docente e pesquisadora do já mencionado Programa de Pós-graduação, LAEL, em parceria com a COGEAE, setor responsável pela organização de todos os cursos e atividades de especialização, aperfeiçoamento e extensão universitária e cultural da PUCSP. Além da coordenadora, tomaram parte no projeto uma consultora e uma equipe pedagógica de dez professores formadores, todos com ampla experiência em ensino de inglês instrumental, mais os seis centros técnicos e seus respectivos professores, futuros multiplicadores.

### 2.3.1 O curso

O curso *Formação de professores multiplicadores em ambientação presencial e digital* estava dividido em duas etapas, uma presencial e outra on-line. Esse curso teve duração de quatro meses (de julho a novembro de 2004), num total de 120 horas, sendo 40 horas presenciais e 90 horas à distância.. Nesta pesquisa, nos interessa especificamente a etapa on-line em que estão inseridos os *chats* analisados.

O objetivo do curso, além do conteúdo programático específico da formação de professores e multiplicadores em Inglês Instrumental, era também o letramento digital dos professores-alunos.

#### 2.3.1.1 Etapa on-line

A etapa on-line do curso em questão teve como formato principal oito unidades temáticas que foram estruturadas a partir do referencial teórico dado, da reflexão e discussão das leituras e da realização de atividades que envolviam contextos reais da profissão. As atividades disponibilizadas a partir da subdivisão das unidades promoveram interação síncrona e/ou assíncrona, com fornecimento de respostas automáticas ou feedback do professor.

Os tipos de atividade que constaram na etapa on-line do curso estão descritos a seguir:

**-Atividades de resposta automática:** o preencher os formulários e após enviá-los, os alunos recebiam uma possível resposta para as suas atividades. Essa atividade possibilitou a auto-avaliação do desempenho dos mesmos durante sua realização.



**Figura 2. Exemplo de atividade do curso on-line**

-**Atividades em fóruns**: possibilitou a discussão de temas propostos por meio de comunicação assíncrona entre os membros de um mesmo centro, ou entre centros.

- **Atividades em chats**: a partir da unidade 3 foram agendadas sessões de *chat*, nas quais participavam os alunos e os professores-formadores, cujo objetivo era encerrar as unidades e esclarecer eventuais dúvidas, além de possibilitar uma interação síncrona entre todos os participantes do curso on-line. Além dessa atividade em que os alunos de todos os centros deveriam estar presentes, juntamente com os professores formadores, houve também sessões de *chats* em que algumas atividades, previamente estabelecidas, deveriam ser total ou parcialmente desenvolvidas entre os membros de cada centro, ou entre centros. Dentre essas sessões, cinco foram selecionadas, e são o objeto deste trabalho.

- **Feedbacks** eram dados pelos professores-formadores após a conclusão da unidade ou após a realização de uma determinada subdivisão da mesma. Originavam-se a partir de discussões e avaliações feitas pela equipe de professores-

formadores sobre a produção dos alunos, e também a partir do conteúdo de sessões de *chat*, *Lista de discussão* ou para o *Fórum Tira-dúvidas*.

### *2.3.1.2 Cronograma da etapa on-line*

O cronograma<sup>12</sup>, da etapa on-line do curso, pode ser visualizado a seguir na figura de número 3.

---

<sup>12</sup> cronograma elaborado pelo grupo GEALIN

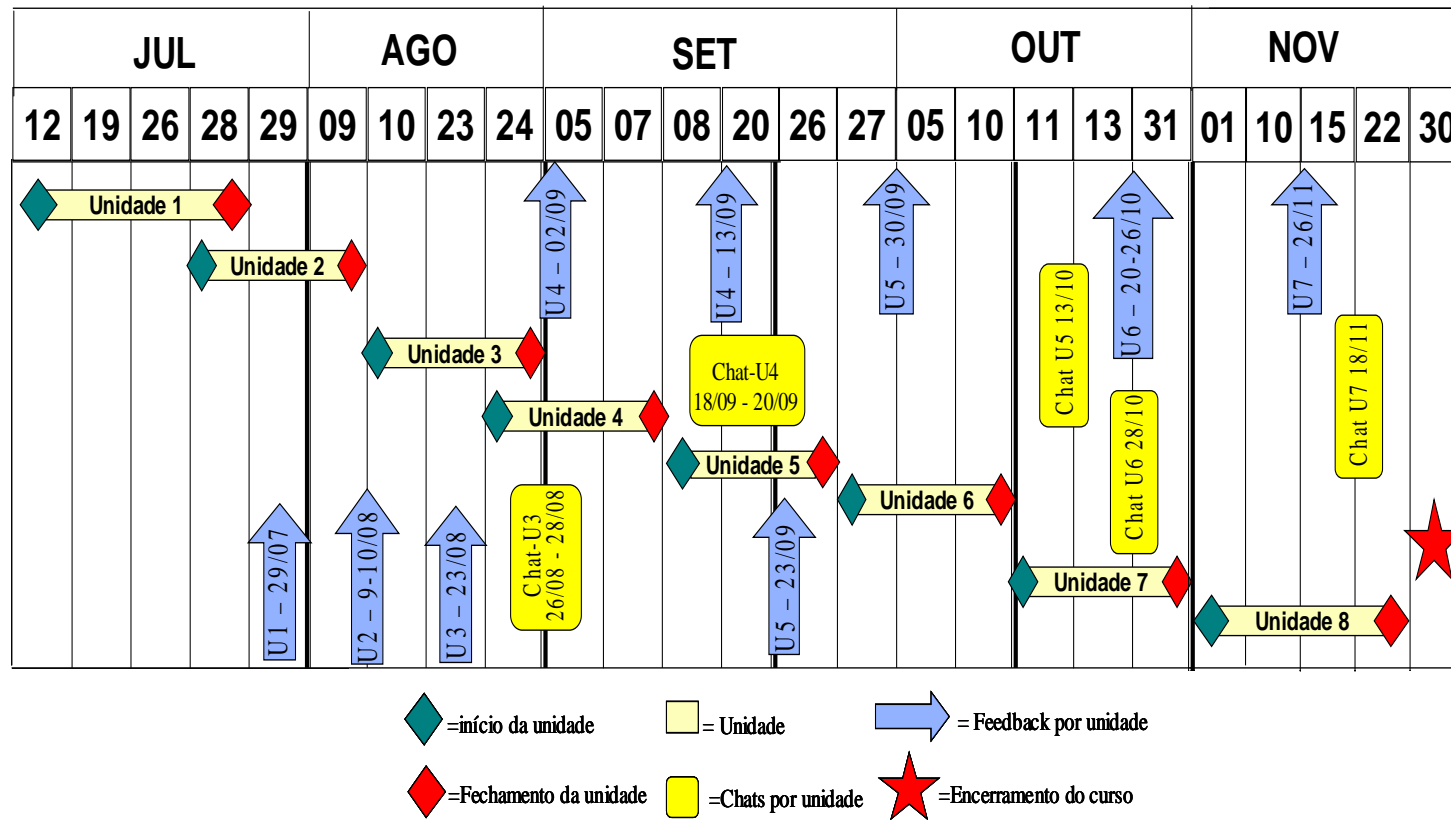


Figura 3: Cronograma da etapa on-line do curso de Formação de Professores na Abordagem Instrumental

### 2.3.2 Os chats

O curso tinha três tipos de *chats*. O primeiro tipo era composto por todos os envolvidos, os professores–formadores e os alunos dos seis centros. O segundo tipo acontecia entre os alunos de um mesmo centro, (que analisamos neste trabalho) esse contexto em que há somente a presença dos alunos interessou-nos, pois como professoras de um mesmo centro técnico, pressupúnhamos que compartilhariam de um nível de conhecimento tanto tecnológico, quanto teórico semelhante, além disso, tal contexto ainda não havia sido estudado. O terceiro tipo acontecia entre os alunos dos diferentes centros envolvidos.

O objetivo dos *chats* era o de promover, à discussão de textos lidos, esclarecimento de aspectos teóricos específicos e de algumas das atividades propostas. A utilização dessa ferramenta de comunicação síncrona trouxe uma oportunidade de interação e de aproximação dos grupos, permitindo-lhes compartilhar das mesmas dúvidas e dificuldades. No caso do segundo tipo, cujos participantes eram alunos do mesmo centro, era pertinente investigar a dinâmica de interação dentro de um centro para observar a recepção deste no *chat*.

#### 2.3.2.1 A interface do chat

A interface do *chat* é uma interface padrão do software. Do lado direito há a entrada das pessoas na sala, à esquerda na tela rola o texto de quem escreve, e abaixo há uma caixa texto com botões para apagar e enviar e um botão que insere *emoticons*.

#### 2.3.1.2 Participantes das sessões de chat

Para a presente pesquisa selecionamos um único grupo, composto por seis alunas – professoras, futuras multiplicadoras que ministram aulas de inglês em um dos seis centros de excelência (CEFET) que participaram do projeto acima descrito. Como são centros federais de tecnologia, os cursos oferecidos nesse CEFET, em

especial, são os de Técnico em Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Turismo e Curso especial de Segurança do Trabalho.

É importante ressaltarmos que, por motivos éticos, nenhum participante teve seu nome revelado, e a sua identificação nesta pesquisa é feita por letras que foram escolhidas e atribuídas por sorteio, mantendo, portanto, o anonimato dos participantes.

### 2.3.3 Descrição do corpus da pesquisa

Cinco sessões de *chat* foram selecionadas para o corpus de estudo das interações no *chat* do curso em questão, que ocorreram entre os meses de agosto e outubro de 2004 e que abordaram os seguintes temas:

- **Primeira sessão de *chat*** – realizada em dezenove de agosto, teve a duração de 2 horas e 40 minutos e abordou a relevância de ensinar gêneros e tipos de gêneros.
- **Segunda sessão de *chat*** - realizada em vinte e um de agosto, teve a duração de 2 horas e 50 minutos e tratou a respeito de objetivos e conteúdos de determinada atividade.
- **Terceira sessão de *chat*** - realizada em primeiro de setembro, teve a duração de 2 horas e 50 minutos e tratou a respeito de visão de ensino-aprendizagem, visão de linguagem.
- **Quarta sessão de *chat*** - realizada em oito de outubro, teve a duração de 2 horas e 50 minutos e abordou a análise de movimentos, referente à organização de gêneros (Swales, 1990)
- **Quinta sessão de *chat*** - realizada em doze de outubro, teve a duração de 2 horas e 50 minutos e serviu para a elaboração de um *outline* de duas unidades didáticas.



#### 2.3.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

Os registros das cinco sessões de *chat* foram feitos no formato html e arquivados no sistema de gerenciamento de curso da COGEAE. Posteriormente foram enviados à pesquisadora por e-mail pela coordenação do curso de formação de professores. Ressaltamos que pesquisadora não participou de nenhuma sessão de *chat* e o corpus de estudo está representado pelos documentos e registros escritos das sessões do *chat*.

Outras fontes de dados foram: os esclarecimentos acerca do processo do curso, fornecidos por meio dos relatórios do projeto, e *e-mails* trocados com a coordenadora do curso em que dúvidas remanescentes eram tiradas.

A análise dos dados desta pesquisa deu-se em quatro etapas. Na primeira etapa foram levantados os turnos (Sacks *et al.*, 1974) de cada participante, para que obtivéssemos frequência de cada um. Após esse levantamento, fizemos, por meio da ferramenta de contagem de palavras do *Word*, a identificação da extensão dos turnos de cada participante, em cada uma das cinco sessões de *chat*.

Na segunda etapa, a partir das transcrições dos *chats*<sup>13</sup>, observamos as interações avaliadas sob um enfoque qualitativo a fim de apontarmos a presença das categorias e subcategorias motivacionais (Miltiadou e Savenye, 2003) nas interações dos participantes que tiveram a maior quantidade de turnos.

Igualmente, na terceira etapa, efetuamos a identificação dos indicadores de presença social nessas mesmas interações dos participantes segundo modelo da comunidade de investigação proposto por Garrison *et al.* (2003)

Por fim, na quarta etapa observamos as relações de conteúdo possíveis entre os resultados das categorias motivacionais e indicadores de presença social encontradas.

As categorias motivacionais e as categorias de presença social utilizadas na análise da presente pesquisa foram as seguintes :

---

<sup>13</sup> As transcrições dos chats registram fielmente a escrita usada pelos participantes, não ocorrendo em momento algum qualquer tipo de correção ou alteração de ordem ortográfica ou gramatical.

<b>Percepções individuais sobre a habilidade de cumprir tarefas</b>	<b>Razões e propósitos individuais para se engajar em determinada tarefa</b>	<b>Técnicas e estratégias individuais para cumprir tarefas</b>
auto-eficácia	orientação a metas	auto-regulação

**Quadro 5: Categorias e subcategorias motivacionais utilizadas na análise**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Afetiva	Expressão de emoção Humor Revelar-se
Comunicação Aberta	Referir-se a outras mensagens Fazer pergunta Elogiar Concordar
Respostas Coesivas	Vocativos Usar pronomes inclusivos Saudações Fáticas

**Quadro 6: Categorias e indicadores de presença social utilizados na análise**

A presença das subcategorias motivacionais nos turnos dos participantes foi identificada por meio da interpretação da linguagem e extração do conteúdo, como será demonstrado no capítulo de **Análise dos Dados**.

As demais subcategorias motivacionais, apresentadas na **Fundamentação Teórica**, não foram usadas na análise dos dados da presente pesquisa, devido à necessidade de outros tipos de dados complementares as transcrições dos *chats*, tais como entrevistas, questionários, relatos da experiência dos participantes nos *chats*, etc. Quanto aos indicadores de presença social, os indicadores “continuidade da mensagem” e citação de outras mensagens” da categoria comunicação aberta,

também não foram utilizados na análise por serem característicos do ambiente fórum, e portanto, não se apresentam no *chat*.

#### 2.3.4.1 Unidade de análise

Como unidade de análise definimos o turno conversacional dos participantes para que pudéssemos estabelecer uma frequência de participação e buscarmos identificar a presença social e a motivação. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) definiram as tomadas de turno como um sistema de regras e sinais que funcionam para garantir que as interações ocorram suavemente.

Seguimos a definição do turno conversacional, de Hilgert (2000) que afirma que o turno corresponde a uma unidade de mensagem, e pode ser definido como tudo o que o indivíduo diz enquanto está na sua vez de falar, bem como a definição de Sacks *et al.* (1974) que ressaltam onze características do sistema de turnos apontadas para a análise da conversação face a face. Na análise dos dados, fizemos uma adaptação dessas características em função do contexto on-line.

<b>Características das tomadas de turnos</b>
Troca recorrente de falantes
Cada um tem sua vez de falar
Pode ocorrer brevemente mais do que um falando ao mesmo tempo
Transições de um turno para outro geralmente ocorrem sem espaços
A ordem do turno não é fixa, pode variar
O tamanho do turno não é fixo, pode variar
A quantidade de conversação não é pré-definida
O que é dito na conversação não é pré-definido
A distribuição dos turnos não é pré-definida
O número de participantes varia
A conversa pode ser contínua ou descontínua

**Quadro 7: Características das tomadas de turno na conversação (Sacks *et al.*, 1974: 702)**

A título de síntese, mostramos no quadro 8, as perguntas de pesquisa acompanhadas dos procedimentos de análise dos dados.

<b>PERGUNTAS DE PESQUISA</b>	<b>DADO OBSERVADO</b>	<b>MODO DE ANÁLISE</b>
1- Qual a frequência de turnos de cada participante nos <i>chats</i> ?	Turnos conversacionais: turno definido como tudo o que o indivíduo diz enquanto está na sua vez de falar	Cálculo de frequência por participante .
2 – Qual a extensão total dos turnos medida em quantidade de palavras?	Turnos conversacionais	Quantidade de palavras por turno de cada aluno
3- Quais categorias e subcategorias motivacionais podem ser observadas nos turnos conversacionais daqueles participantes cuja extensão e quantidade de turnos é a maior nos <i>chats</i> ?	Conteúdo dos turnos	Identificação do conteúdo, análise do conteúdo segundo as categorias e sub – categorias motivacionais ( auto –eficácia, orientação as metas e auto-regulação).
4 – Quais indicadores de presença social podem ser observadas nos turnos conversacionais daqueles participantes cuja extensão e quantidade de turnos foi maior nos <i>chats</i> ?	Conteúdo dos turnos	Identificação do conteúdo, análise do conteúdo segundo as categorias e indicadores de presença social.
4 – Que relação pode ser estabelecida entre as categorias e subcategorias motivacionais e as categorias e indicadores de presença social?	Conteúdo dos turnos	Identificação do conteúdo, relação entre as categorias e sub – categorias motivacionais e indicadores de presença social presentes nos <i>chats</i> .

**Quadro 8 : Perguntas de pesquisa e procedimento de análise**

Apresentados os procedimentos de análise, o próximo capítulo tem como objetivo apresentar a análise e discutir os resultados a partir dos modelos de análise acima descritos, a fim de identificarmos, nas participações, os indicadores de presença social e de motivação e comentarmos a possível relação entre esses neste contexto específico de um *chat* educacional.

## CAPITULO III

# APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Uma vez que toda atividade se realiza por meio do pensamento, porque tudo que motiva o homem para a atividade passa por sua cabeça, o pensamento é tomado como fonte da motivação.*

B.D.Fridman

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados encontrados sob a regência das questões norteadoras da pesquisa, no intuito de alcançar o objetivo de verificar os indicadores motivacionais e sociais presentes nas interações ocorridas em sessões de *chats* entre os professores de um determinado centro técnico, em formação, como multiplicadores para o ensino-aprendizagem de Inglês instrumental. Foram cinco as questões, a saber:

- 1 - Qual a frequência de turnos de cada participante nos *chats*?
- 2 - Qual a extensão total dos turnos, medida em quantidade de palavras?
- 3 - Quais categorias e subcategorias motivacionais podem ser observadas nos turnos conversacionais daqueles participantes cuja extensão e quantidade de turnos foi maior nos *chats*?
- 4 - Quais indicadores de presença social podem ser identificados nos turnos conversacionais daqueles participantes cuja extensão e quantidade de turnos foi maior nos *chats*?
- 5 - Que relação pode ser estabelecida entre as categorias e sub - categorias motivacionais e as categorias e indicadores de presença social?

Em primeiro lugar, então, mostraremos a frequência de turnos de cada participante do *chat*, por meio da contagem dos turnos de cada participante e percentagem em relação ao total de cada *chat*.

Em segundo lugar, verificaremos a extensão dos turnos, por meio do número de palavras, a fim de que possamos identificar os participantes cujos turnos eram maiores, por meio de um parâmetro quantitativo de participação nos *chats* do curso.

Em terceiro lugar, para verificar de que modo se manifesta a motivação na interação, identificaremos e discutiremos as características motivacionais nas interações dos *chats*. Para tanto, apresentaremos uma análise qualitativa dos

conteúdos das sessões através das categorias apontadas por Miltiadou e Savenye (2003).

Em quarto lugar, mostraremos e discutiremos a ocorrência da *presença social*, por meio da verificação dos indicadores dessa categoria.

Finalmente, no intuito de responder à última questão da pesquisa, por meio da comparação dos dados, buscaremos estabelecer a relação entre as categorias motivacionais e os indicadores da presença social daqueles participantes cujos turnos eram maiores.

### **3.1. Características dos turnos e sua freqüência nos Chats**

Esta pesquisa, de acordo com considerações feitas anteriormente, aborda os dados tanto quantitativa, quanto qualitativamente. A razão de se estabelecer a freqüência de turnos de cada participante deveu-se ao fato de buscarmos um parâmetro inicial que nos levasse aos indicadores motivacionais e sociais de aprendizagem e permanência no curso.

Retomando a definição de turno conversacional de Hilgert (2000), usado para conversações face a face, consideramos que o turno conversacional corresponde a uma unidade de mensagem e pode ser definido como tudo o que o indivíduo diz enquanto está na sua vez de falar. Revemos aqui, também, as descrições do sistema de turnos de Sacks et. al (1974), conforme o quadro 7 apresentado no capítulo de **Metodologia**, para que possamos apontar as diferenças entre os turnos na conversação face a face e nos *chats*.

<b>Características das tomadas de turnos</b>
Troca recorrente de falantes
Cada um tem sua vez de falar
Pode ocorrer brevemente mais do que um falando ao mesmo tempo
Transições de um turno para outro geralmente ocorrem sem espaços
A ordem do turno não é fixa, pode variar
O tamanho do turno não é fixo, pode variar
A quantidade de conversação não é pré-definida
O que é dito na conversação não é pré-definido
A distribuição dos turnos não é pré-definida
O número de participantes varia



A conversa pode ser contínua ou descontínua
---

**Quadro 7:Características das tomadas de turno na conversação (Sacks et al.,1974: 702)**

No exemplo 1, que mostramos a seguir, podemos observar que os turnos conversacionais de todas as seis participantes nos *chats* seguem algumas das características mencionadas no quadro 7 e explicadas mais adiante

15:55:43 **A** Eu penso que é possível se pensar que as entrevistas são organizadas em blocos...

15:55:58 **J** Acho que há um contexto definido, propósito comunicativo e participantes (entrevista)

15:56:50 **E** Acho que devemos discutir a relevância de se ensinar os gêneros propostos nas listas

15:56:54 **M** Bom entendi que movimento é como se organiza as informações

15:57:30 **My** Nesse sentido, entrevista então é um gênero. certo?

15:57:35 **M** Passo é o desenvolvimento/expansão das informações, pois constituem elementos constituintes dos movimentos

15:57:40 **A** Pessoal, que tal a gente definir alguém para mediar nossa conversa

15:58:18 **A** Alguém tem experiência com *chat*?

15:58:30 **J** Movimentos, no caso, seriam bem mais amplos do que os passos, não ?

15:58:43 **C** Isso está o samba do crioulo doido

**Exemplo 1:Turnos seqüenciais da conversação de seis participantes no chat 1**

No exemplo 1, notamos que há a troca recorrente de falantes; **A, J, E, M, My e C** têm, cada uma sua vez de se manifestar; o número de participantes varia; tanto a ordem quanto o tamanho dos turnos não são fixos; a quantidade e a distribuição dos turnos não são pré-definidas; a conversa é descontínua, isto é, o assunto discutido é constantemente interrompido, o que é uma característica comum aos turnos dos *chats*, pois como a mensagem é postada na ordem que chega ao servidor, o fluxo dos assuntos acaba sendo descontínuo, repleto de interrupções. O que é dito na conversação também não é pré-definido, nos casos analisados, cada sessão tinha um objetivo e algumas perguntas a serem respondidas, embora a ordem do que era discutido não tivesse sido definida previamente.

O que é impossível ocorrer nos *chats* é termos dois turnos que apareçam ao mesmo tempo na tela, pois, como afirmamos no parágrafo anterior, a mensagem obedece a uma ordem de chegada ao servidor. Outra característica que não ocorre são os espaços entre os turnos; um participante pode demorar a responder a uma solicitação, mas, devido à dinamicidade do ambiente, ou o turno é tomado por outro participante, ou é retomado pelo interlocutor. Então, o que acontece no *chat*, não são episódios de silêncio, mas eventualmente espaços entre a solicitação ou pergunta, e a respectiva resposta, o que é consequência da demora do solicitado em responder (digitar e enviar seu turno ao espaço de *chat*), que pode ser causada ou por falta de conhecimento da ferramenta, ou por ter dificuldade na digitação, ou ainda por não saber responder a pergunta. De qualquer forma, entre esses espaços, outros turnos, de outros participantes, podem surgir.

A seguir, exemplificamos como os turnos dos *chats* geralmente não seguem a ordem da conversação. No exemplo 1, iniciamos com o turno da aluna **A** que fala a respeito das entrevistas, a continuidade desse comentário só aparece no quinto turno, da aluna **My**, os turnos 2, 3 e 4 referem-se a outro assunto. Da mesma forma, a aluna **M** faz uma observação sobre os passos e movimentos, no quarto e no sexto turno do exemplo 1, e recebe o comentário da aluna **J** no turno de número nove.

Turno 1: **A** Eu penso que é possível se pensar que as entrevistas são organizadas em blocos...

Turno 5: **My** Nesse sentido, entrevista então é um gênero. certo?

Turno 4: **M** Bom entendi que movimento é como se organiza as informações

Turno 6: **M** Passo é o desenvolvimento/expansão das informações, pois constituem elementos constituintes dos movimentos

Turno 9: **J** Movimentos, no caso, seriam bem mais amplos do que os passos, não?

#### **Exemplo 2: Conversa descontínua encontrada no *chat* 1**

O que demonstramos acima é característica comum ao *chat*, por isso a dificuldade que algumas pessoas encontram ao participar desse tipo de discussão. No decorrer das sessões de *chat*, não há a possibilidade de parar a movimentação da tela que se altera a cada mensagem postada. Logo, quando existe uma demora

para concluir uma idéia ou responder a uma pergunta, o fluxo da conversa é interrompido e muitas vezes tem de ser retomado.

Diante dessa característica da troca de turnos no *chat*, o que ocorre é que aqueles participantes que têm maior dificuldade em lidar com a ferramenta, acabam ficando mais receosos de se manifestar, e portanto, participam menos.

Nos parágrafos subseqüentes apresentamos o número e freqüência dos turnos de cada participante em cada sessão do *chat* a fim de que possamos responder a primeira pergunta de pesquisa.

Na primeira sessão de *chat* realizada pelas alunas participantes, houve um total de 327 turnos, na segunda sessão houve 516 turnos, na terceira 266, na quarta 442 e na quinta sessão o número de turnos foi de 461. Todas as sessões contaram com a presença das seis professoras-alunas. A tabela 1 indica, assim, o parâmetro quantitativo de participação no total de *chats* do grupo estudado, com um total de 2012 turnos e média de 389 turnos em todas as sessões.

**Tabela 1: Quantidade (em números absolutos) de turnos dos seis participantes nas cinco sessões de *chats*, com as respectivas médias, por sessão e por participante**

<b>Sessões de <i>chat</i></b>							
<b>Participantes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Médias</b>	<b>Totais</b>
C	50	84	36	158	153	96,2	<b>481</b>
A	54	154	46	77	99	86	<b>430</b>
J	70	62	44	66	74	63,2	<b>316</b>
My	70	80	48	49	56	60,6	<b>303</b>
E	50	81	39	66	30	53,2	<b>266</b>
M	33	55	53	26	49	43,2	<b>216</b>

A partir da tabela 1, percebe-se que na primeira sessão de *chat* não houve muita discrepância entre as participações, no que diz respeito ao número de turnos não houve nenhum destaque. Ao observarmos a sessão dois, podemos notar que ela foi centralizada na participante **A** (154). A respeito da terceira sessão de *chat*, novamente encontramos certo equilíbrio. Na quarta sessão o domínio de turnos é da participante **C** (158), seguida de **A** (99), e novamente na quinta e última sessão, a participante **C** apresenta o maior número de turnos, seguida de **A**. Os menores números de turnos são das participantes **E** e **M** (266 e 216 respectivamente, no total da sessões).

A fim de obtermos uma melhor visualização das participações podemos observar o gráfico 4, localizado abaixo:

### Frequência dos turnos nos chats

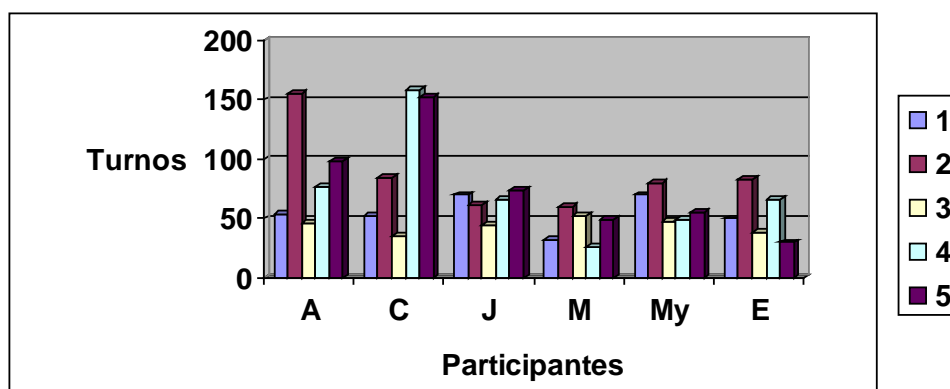


Figura 4: Frequência dos turnos dos participantes A, C, J, M, My e E nas cinco sessões de *chats*

Tabela 2: Frequência relativa (porcentagem) de turnos dos seis participantes nas cinco sessões de *chats*

Participantes	sessão1	2	3	4	5
A	16,5	<b>29,8</b>	17,3	17,4	21,5
C	15,3	16,3	13,5	<b>35,7</b>	<b>33,1</b>
J	<b>21,4</b>	12	16,5	14,9	16
M	10,1	10,7	19,9	<b>5,9</b>	10,6
MY	<b>21,4</b>	15,5	18	11,1	12

E	15,3	15,7	14,6	14,9	<b>6,5</b>
---	------	------	------	------	------------

Podemos observar que em número absoluto as participantes **A** e **C**, possuem a maior quantidade de turnos, nos *chats* analisados, verificaremos, em seguida, se esses turnos também eram mais extensos, em número de palavras. A verificação do tamanho dos turnos tornou-se relevante em virtude da observação de que algumas participantes apesar de terem menos turnos nas sessões, possuíam turnos mais extensos, e vice-versa.

**Tabela 3: Extensão dos *chats* das participantes em número de palavras**

<b>Participantes</b>	<b>chat 1</b>	<b>chat 2</b>	<b>chat 3</b>	<b>chat 4</b>	<b>chat 5</b>	<b>Total por participante</b>
<b>A</b>	560	1495	544	745	880	4224
<b>C</b>	366	449	283	730	843	2671
<b>J</b>	902	744	772	827	1070	4315
<b>M</b>	529	745	539	217	454	2484
<b>MY</b>	668	820	566	427	546	3027
<b>E</b>	523	600	323	440	250	2136
<b>Total por sessão</b>	3548	4853	3027	3386	4043	18857

### Extensão dos turnos nas 5 sessões de chats

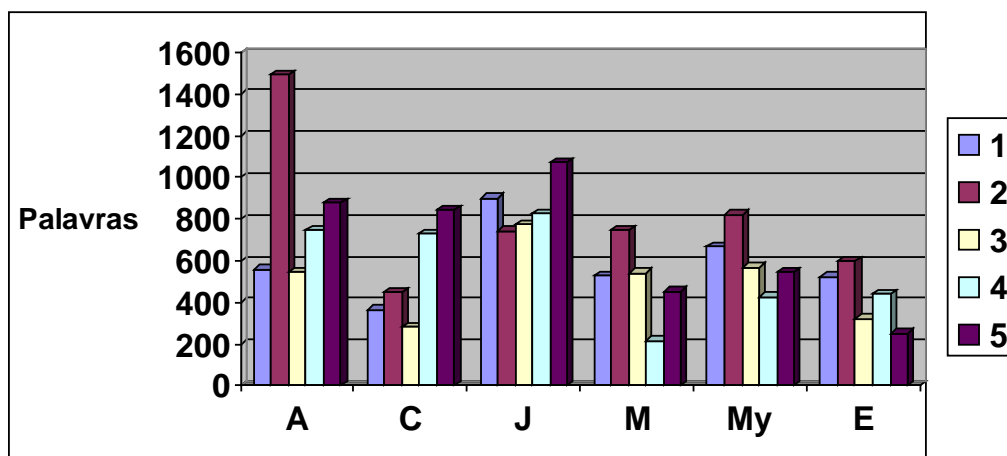


Figura 5: Extensão dos turnos das seis participantes

Ao compararmos a figura 4 e a figura 5, o que notamos é que as participantes com os turnos maiores são **A**, **J**, e **My** sendo **J** a possuidora do total de turnos mais extensos. É curioso notarmos que a participante **C**, que tinha o maior número de turnos, posiciona-se em quarto lugar em relação a extensão dos mesmos. Vejamos a partir dos exemplos abaixo, as diferenças de extensão dos turnos das participantes **A**, **C**, e **J**:

**A** Então a relevância seria a de o conhecimento daqueles gêneros ajudarão os nossos

alunos na sua vida acadêmica e/ou profissional. Seria isso?

**A** Outra proposta: Cada pessoa sugere um objetivo de cada vez, discutimos antes de

passarmos para um outro. O que vcs acham?

**A** Concordo, My. Bem como, a visão de ensino-aprendizagem também não está explícita

**A** Entendi que a proposta da atividade seria a de nos depararmos com diferentes tipos de CV, certo?

**A** A partir dos gêneros discutidos na última atividade, precisamos elaborar o outline de duas unidades, certo?

**C** coloquei os mesmos

**C** a idéia geral

**C** objetivo?  
**C** linguagem formal  
**C** voto nos anteriores

**J** Acho que há um contexto definido, propósito comunicativo e participantes (entrevista)

**J** Ainda não me sinto segura em relação à elaboração do objetivo geral. Fico me questionando sobre sua amplitude. Estaria abrangente?

**J** Muito embora também o tenhamos em mente, mas fica a necessidade de tê-lo traçado no papel até p/ que a gente avalie, posteriormente se conseguimos alcançá-lo.

**J** Lembrei de uma coisa: em relação à língua, esta poderia ser nativa ou não, dependendo do propósito.

**J** Bem, sendo o enunciado da atividade 2, devemos, de posse da análise dos dois gêneros, elaborar um outline, de unidade didática

**Exemplo 3: Extensão dos turnos das participantes A, C e J nas cinco sessões analisadas.**

Notamos que os turnos de **A** e **J** são mais elaborados, empregando orações mais desenvolvidas, enquanto que **C** usa uma linguagem mais econômica; embora possua um maior número de entradas, seus turnos são predominantemente menos densos. **A** freqüentemente termina seus turnos com questionamentos, após expressar uma opinião ou uma teoria; **J** também expressa opinião e traz elementos à discussão, enquanto **C** utiliza uma comunicação fática.

**A**, **C** e **J** por serem responsáveis por um número grande de turnos, são as que mais interagem, as que mais trocam informações. Observamos, também que essa interação mais freqüente das participantes faz com que a proximidade entre elas seja maior.

A identificação da freqüência da participação maior das três alunas, **A**, **J** e **C**, pode indicar o grau de motivação de cada uma, e o interesse em pertencer a um determinado grupo, pois, a princípio, o indivíduo só se mantém engajado numa determinada tarefa se estiver motivado (Bandura, 1994), e/ou se estiver realizando esta tarefa colaborativamente, o que de acordo com Kenski (2003) pressupõe uma interdependência que exige o respeito ao outro e a busca de resultados que beneficiem o grupo.

Logo, para podermos constatar essas afirmações partiremos para as outras análises; da motivação e da presença social.

### **3.2. A Motivação nos Chats**

A fim de que possamos estabelecer uma aproximação entre a participação nos *chats* e as características motivacionais identificadas nas sessões, por meio da análise de conteúdo, consideramos oportuno retomar aqui as características da motivação do estudo on-line organizadas por Miltiadou e Savenye (2003). Os mesmos afirmam que, de maneira geral, um indivíduo motivado tem mais disposição de se manter em determinada atividade, a motivação o direciona a alcançar determinados objetivos, promove a iniciativa de se engajar em tarefas e se manter na tarefa por um período de tempo maior, e finalmente, no indivíduo motivado percebe-se um efeito positivo nas estratégias de aprendizado. Retomando o que foi exposto na fundamentação teórica, as características motivacionais que procuramos identificar nos *chats* são as seguintes:

**- Percepções individuais sobre a habilidade de cumprir tarefas:** o nosso interesse aqui é observar se a auto-eficácia se manifesta nos turnos das participantes, por meio da persuasão, das experiências reais de cada uma, e pela observação de seus pares cumprindo determinada tarefa.

**- Razões e propósitos individuais para se engajar em determinada tarefa:** nesse grupo o interesse está na orientação a metas, isto é, interesse em alcançar determinado objetivo proposto. Observamos, então, se os participantes verbalizaram no conteúdo de seus turnos a sua motivação para alcançar metas. .

**-Técnicas e estratégias individuais para cumprir tarefas:** procuramos identificar a auto-regulação, se há o gerenciamento de horários para o cumprimento de tarefas e se há o interesse de se aprender com seus pares.



Os registros abaixo são exemplos de indicadores motivacionais encontrados em turnos não seqüenciais de **A**, **C** e **J** cujas participações foram maiores nos *chats*. Iniciamos a análise pela *auto-eficácia*, descrita por Bandura (1986) como a confiança individual na habilidade de controlar pensamentos, sentimentos e ações que podem influenciar nos resultados de determinada tarefa, na performance do aluno, emoções, escolhas de comportamento e na quantidade de esforço e perseverança gastos numa atividade.

Para Miltiadou e Savenye, a auto-eficácia é um dos conceitos motivacionais marcados pela percepção individual sobre a habilidade de cumprir tarefas e que se manifesta por meio da persuasão, das experiências reais de cada um, e pela observação de seus pares cumprindo determinada tarefa, como veremos no registro seguinte.

**Registro 1<sup>14</sup> : Identificação de auto - eficácia por meio da experiência real**

**Chat 1 -**

**J** No caso de um convite, por exemplo, nós temos o evento comunicativo (o para quê), o propósito e os possíveis participantes

**A** Vamos pegar um exemplo prático de gênero e tentar definir o propósito, a comunidade, o que vcs acham? Talvez fique mais claro

**A** Sim. E quando nós trazemos este manual para a comunidade como M sugeriu: Alunos da área Eletrotécnica

Na primeira sessão do grupo, as participantes deveriam discutir a relevância de se ensinar gêneros, mas como ainda existiam dificuldades acerca da definição de gênero, resolvem trazer a experiência real para tentar cumprir a tarefa proposta. *"No caso de um convite, por exemplo..."*, *"Vamos pegar um exemplo prático de gênero e tentar definir o propósito, a comunidade, o que vcs acham? Talvez fique mais claro"*. Esse padrão pode ser observado em todas as sessões pelas participantes **A** e **J**.

**Registro 2: Identificação de auto-eficácia por meio da experiência real**

---

<sup>14</sup> Os turnos dos registros apresentados não estão em seqüência.

**Chat 2 -**

**J** Mas a idéia não seria trabalhar textos diversos ? Logicamente dentro da necessidade do aluno e contando também com a limitação "tempo".

**J** Na verdade a visão deve está refletida nos objetivos que traçamos...é isso?

**A** Porque o aluno não quer compreender apenas os pontos principais. Para o manual ele precisa de uma leitura detalhada. O que vcs acham?

**Chat 3 -**

**J** Partindo da unidade 2, Levels of Comprehension, acho que devemos analisar de acordo c/ os critérios trabalhados nas atividades anteriores.

**A** Público Alvo: Alunos do curso técnico em Edificações

**J** Mesmo porque qdo a gente preparava material a gente nunca/ ou pelo menos eu nunca pensava na s visões de linguagem e de ensino-aprendizagem que permeiam o material.

**A** Eu também não pensava nisso, J

**J** Mas se pensarmos agora, que visão estaria embutida no nosso material ?

**J** Acho que no nosso material a tendência é trabalhar de forma + individual, muito embora a gente tenha aquele momento anterior de discussão.

**C** O problema é que o material não diz como trabalhar.Embora façamos isso.

**J** A gente trabalha em grupo, promovendo interação, diálogo, troca de conhecimento de mundo... mas de maneira informal Não está explícito.

Outra observação importante é que **C** vai mencionar as experiências reais somente a partir da terceira sessão.

**Registro 3: Identificação de auto-eficácia por meio da experiência real****Chat 4-**

**A** M, já foi definido a apresentação de pontos turísticos para o nosso centro

**A** Eu consegui encontrar alguns modelos de curriculum na internet, inclusive em diferentes línguas, mas o modelo era o mesmo dependendo do propósito: acadêmico ou profissional

**C** nunca trabalhei c/esse gênero antes

**C** isso e dado no curso de turismo, não?

**C** vc trabalha c/isso E?

**J** Podemos pensar na prática, afinal este gênero circula no mundo real.

**C** em uma viagem p/ salvador, a guia que nos acompanhou foi extremamente educada

**Chat 5-**

**J A**, o que vc acha de abrir o word p/ facilitar o nosso trabalho. Vc tem prática nisso!

**J** Proporcionar ao aluno meios para que ele se engaje em atividades de compreensão crítica, tendo em vista os gêneros que circulam no seu mundo real.

**C** gente, que tal 1: familiarizar o aluno com o gênero cv?

**A** Nós queremos que o nosso aluno consiga escrever um cv?

**J** Complementando o que My colocou, a partir do momento que o aluno entra em contato c/ vários CVs, por exemplo, ele consegue identificar semelhanças e diferenças entre eles, e em paralelo, observar questões relativas a um negrito, à organização, etc. que são características do Cv.

De acordo com o resultado de algumas pesquisas, (Pintrich e Garcia, 1991, Pintrich e De Groot, 1990 e Schunk, 1991 *apud* Miltiadou e Savenye, 2003), alunos que acreditaram que eram capazes de cumprir determinadas tarefas, persistiram por mais tempo nelas. Outro ponto importante apontado por Bandura (1994) é que indivíduos com uma auto-eficácia elevada, quando desafiados, testavam estratégias diferentes ao invés de desistir da tarefa.

Nos registros acima, percebemos que as participantes, **A** e **J**, diante das dificuldades, utilizaram como estratégia de aprendizado a experiência de cada uma, desde o primeiro encontro, enquanto que **C** foi desenvolvendo essa percepção pela observação de seus pares no decorrer dos *chats*.

É interessante notarmos que a persuasão verbal não ocorreu nas sessões analisadas, o que nos faz concluir que auto-eficácia pôde ser ressaltada principalmente a partir da vivência das participantes, ou do conhecimento prévio que tinham sobre determinado assunto.

A segunda subcategoria observada, marcada pela percepção individual da habilidade de cumprir tarefas, é a orientação a metas. Como os *chats* analisados tinham por objetivo a realização de determinada tarefa, o que pudemos notar é que em todas as sessões, todas as participantes a apresentaram.

Retomando o que apresentamos na **Fundamentação Teórica**, os dois padrões que podem ser identificados nessa sub–categoria (Dweck ,1986 e Dweck e Leggett, 1988 *apud* Miltiadou e Savenye, 2003), são a orientação de objetivos de aprendizado, e a orientação à performance. O primeiro padrão relaciona-se a persistência em executar determinada tarefa, não importando o número de erros cometidos, o objetivo principal dos indivíduos que apresentam esse primeiro padrão é o de adquirir conhecimento e melhorar suas habilidades, enquanto o segundo padrão de comportamento relaciona-se as avaliações positivas acerca das habilidades mostradas no cumprimento de tarefas, e no julgamento que os outros fazem desse indivíduo.

#### **Registro 4: Identificação de orientação a metas**

##### **Chat 1 -**

**A** Vamos pegar um exemplo prático de gênero e tentar definir o propósito, a comunidade, o que vcs acham? Talvez fique mais claro

**A** Então vamos tentar construir

**C** Vamos tentar fechar a discussão?

**J** Estou preocupada em relação~`a conclusão desta atividade, tendo em vista a nossa discussão

**J** Então, mãos a obra

Atingir o objetivo proposto para determinada discussão no *chat* é o que almejavam as participantes. Quando **A** diz: “*Então vamos tentar construir*” demonstra que pretende, juntamente com as demais participantes, chegar ao objetivo proposto; da mesma forma, “*Vamos tentar fechar a discussão?*” e “*Então, mãos a obra*” também carregam marcas da necessidade de alcançar uma meta proposta, mas não podemos afirmar, pelos dados, se a orientação é de aprendizado ou à performance.

##### **Chat 2-**

**A** Vamos discutir a proposta de My

**A** Pessoal, só lembrando, depois de definir os objetivos, ainda temos de montar o conteúdo com base em gêneros!

**C** agora, vamos ao específico Nos turnos de **J**, fica claro a orientação de metas ligada à performance, como podemos notar:

**J** Pessoal, estou preocupada c/ o tempo, pois tenho que sair às 21:00

**J** inclusive não acertamos ainda sobre o envio da atividade de hoje.

Percebemos, pelas pelos registros que, algumas vezes, o motivo para se cumprir uma tarefa estava ligado à necessidade de mostrar para os colegas e professores que o que havia sido solicitado estava sendo cumprido, ou até mesmo a urgência em alcançar o objetivo estava relacionada à necessidade de sair da discussão, uma vez que, quanto antes o objetivo proposto é alcançado mais cedo é encerrada a tarefa.

### **Registro 5: Identificação de orientação a metas**

#### **Chat 3 -**

**C** então ,o 1 passo e vermos o público –alvo

**C** mas, qual seria a visão ?

**J** Partindo da unidade 2, Levels of Comprehension, acho que devemos analisar de acordo c/ os critérios trabalhados nas atividades anteriores.

**J** Continuando, acho que poderíamos analisar o público-alvo e os objetivos.

**J** Pessoal, só retomando. Fechamos os pontos anteriores ? (público-alvo/objetivos/visões de linguagem e de ensino-aprendizagem) ? Há algo p/ ser acrescentado, pois, ao final precisaremos organizar a análise p/ enviar.

**A** Ok. Então podemos ir para o conteúdo das unidades, como My sugeriu.

**A** Não estou podendo ficar muito tempo no computador!

**A** Estou sentindo necessidade de que a gente justifique...

**A** para os nossos professores o porquê que estamos realizando o *chat* sem cumprir a seqüência das atividades...

Acima, notamos que **A**, sabendo que pode estar sendo observada pelos professores, acha que deve justificar o motivo pelo qual a seqüência proposta para a atividade não está sendo seguida, *“Estou sentindo necessidade de que a gente justifique...para os nossos professores o porquê que estamos realizando o chat sem cumprir a seqüência das atividades...”*

### **Registro 6: Identificação de orientação a metas**

**Chat 4 -**

**A** Vamos definir o assunto do CV!

**C** começamos, então com cv

**J** Fechamos alguns pontos. Que tal partirmos p/ as condições de produção?

**Chat 5 -**

**A** A partir dos gêneros discutidos na última atividade, precisamos elaborar o outline de duas unidades, certo?

**J** Pessoal, estou, como sempre, tentando ser prática, pois c/ os objetivos elaborados, temos que pensar nos conteúdos, e só então poderemos pensar nas atividades que fechem com os objetivos e os conteúdos. Portanto, que tal avaliarmos os objetivos p/ darmos prosseguimento à atividade?

Indivíduos que tenham a orientação de metas voltada ao aprendizado, segundo Elliot & Dweck (1988, *apud* Miltiadou e Savenye, 2003), vão além do objetivo proposto, procuram por desafios e aumentam seus esforços perante as dificuldades, enquanto que aqueles que têm a orientação voltada a performance estão mais interessados em parecer inteligentes e competentes, por isso, evitam tarefas desafiadoras e adotam comportamentos que demonstram que simplesmente não se importam com a conclusão da tarefa, ou que não estão realmente empenhados para executá-la, ou desistem a mesma. Pela observação dos registros acima, notamos que há mais exemplos de orientação à performance do que de aprendizado.

A última realização encontrada da categoria *Técnicas e estratégias individuais para cumprir tarefas* é a auto-regulação, que é a habilidade para entender e controlar o próprio aprendizado, que pode ser notada pelo gerenciamento de recursos; isto é, gerenciamento de horário, ambiente de estudo, monitoramento de esforços e ajuda e apoio nos pares e instrutores. Os mais facilmente observáveis nos turnos são o gerenciamento de horário e a procura de ajuda e apoio nos pares. São essas as marcas de motivação que procuramos apontar nos registros abaixo.

**Registro 7: Identificação da auto-regulação por meio do gerenciamento de horário**

**Chat 1 -**

**C** VAMOS COMEÇAR ?

J Podemos começar ?

**Chat 2 -**

C impossível em 40 horas

C Gente ,olha o tempo !

C só tenho mais 15 minutos

C temos q mandar tudo ate domingo.Vai dar tempo?

J Pessoal, estou preocupada c/ o tempo, pois tenho que sair às 21:00

**Chat 3 -**

A Temo que se a gente deixar para depois, fique difícil.

A My> Depende. quanto tempo nós dispomos?

**Chat 4 -**

C olhem o tempo

C ainda falta o gênero oral

**Chat 5-**

A Nos encontramos quarta para finalizar esta tarefa, não é Myrta?

C gente, vamos la

C ainda falta muita coisa

C tenho q sair as 18

J Pessoal, só tenho 10 minutinhos aqui.

J Daí a urgência de concluirmos, pois o pessoal de Nilópolis está dependendop de nós.

É prática comum no *chat* educacional iniciar a sessão com saudações fáticas e perguntas pessoais. Por isso, quando **C** e **J** dizem “*VAMOS COMEÇAR?*” e “*Podemos começar?*”, mostram uma preocupação em direcionar a sessão para o início da discussão, o que ocorria logo após essa exortação.

**Registro 8: Identificação de auto-regulação por meio da ajuda e apoio nos pares**

**Chat 1-**

C Alguém conseguiu entender a diferença entre movimentos e passos ?

C mandei para o tira dúvida e continuo sem entender a diferença de movimentos e passos

C quando vcs chegarem aos passos e movimentos,eu quero ajuda!

Somente a participante **C** procurou ajuda em seus pares, como notamos nos turnos “*Alguém conseguiu entender a diferença entre movimentos e passos ?*” “*mandei para o tira dúvida e continuo sem entender a diferença de movimentos e passos*” e “*quando vcs chegarem aos passos e movimentos,eu quero ajuda!*”.

Em todas as sessões analisadas encontramos a presença de gerenciamento de horários, principalmente nos turnos das participantes **C** e **J**. É certo que isso ocorreu devido a fatores diversos, tais como o tempo de permanência no *chat*, o custo dessa permanência, fome, etc.

**Registro 9: Identificação de auto-regulação por meio do gerenciamento de horário**

**C** gente são 9 e 15

**C** sem falar que ainda não jantei

**J** Me desculpem colocar isso novamente, mas tenho que sair às 18:00.

O computador será usado por outra pessoa que tem uma reserva. Que tal agilizarmos p/ pertir para as atividades ?

A auto-regulação nesses dados se manifesta na atitude dos alunos de quando e quanto tempo estudar. Trata-se de um tipo de controle do próprio aprendizado ou seja, da crença sobre a atribuição da causa do aprendizado, ou dos resultados obtidos. Pintrich *et al.* (1991, *apud* Miltiadou e Savenye, 2003) descreveu dois tipos de controles, o interno e o externo. Alunos que acreditam que os resultados dependem de seus próprios esforços atribuem ao aprendizado um controle interno, enquanto que aqueles que crêem que os resultados se devem a outros fatores atribuem ao aprendizado um controle externo.

A motivação transparece no discurso por meio da própria ação do participante, os alunos com orientação motivacional predominantemente intrínseca raramente tecem reclamações sobre fatores externos nos turnos analisados.

As duas alunas que mais participaram dos *chats* em número de turnos apresentaram marcas de construtos motivacionais distintos. A aluna **C** apresentou duas características da auto-regulação, em seus turnos, o gerenciamento de tempo



e o apoio nos pares, ao passo que as outras duas apresentaram somente gerenciamento de tempo. Percebemos, também, que em relação à orientação a metas, todas as três apresentaram, principalmente, a orientação relacionada a performance e, em relação a auto-eficácia, apresentam em seus turnos a experiência real.

A participante **A** demonstrou muita confiança na sua habilidade de cumprir tarefas, tanto que por várias vezes assumiu o papel de mediadora durante as sessões, pois tinha o reconhecimento das outras participantes sobre essa habilidade; quanto à orientação a metas, ansiava tanto pelo cumprimento das tarefas que até quando estava impossibilitada de participar do *chat* por problemas técnicos, ofereceu-se para ser a representante do grupo terminando a tarefa sozinha, nessa participante notou-se o prazer em assumir a responsabilidade por determinadas tarefas e por auxiliar outras participantes. **A**, durante as interações mostrou interesse não somente durante a participação nas sessões, mas também em continuar engajada nas tarefas propostas mesmo após o término das sessões, o que demonstrou um nível mais elevado de auto-eficácia, orientação a metas e auto-regulação.

**A** EP> Depois se vc tiver tempo poderia tentar te ajudar

**A** Pessoal eu posso colocar a resposta não há problema, mas lembre que eu estarei colocando a resposta em nome do grupo.

**A** Eu tento redigir, passo via e-mail e vcs dão suas contribuições. O que acham?

A participante **J** apresenta características muito semelhantes a **A**, também demonstrava o uso de estratégias para solucionar os problemas propostos, e ansiava por concluir as tarefas.

Após identificarmos os características motivacionais presentes nas interações dos *chats*, partimos, então, para a análise da presença social de acordo com o modelo de comunidade de investigação proposto por Garrison e Anderson (2003)

### **3.3. A Presença Social nos Chats**

De acordo com o que foi sinalizado por Kanuka e Anderson (1998), apesar da CMC ser um ambiente que reduz as barreiras de tempo, lugar e espaço, os participantes podem não se sentir totalmente à vontade para romper a barreira da distância acerca das relações sociais, comuns num ambiente presencial, em que os alunos estão face a face e podem demonstrar seus sentimentos por meio não somente das palavras, mas também pela postura corporal, expressões faciais, etc. Já no ambiente on-line, de que maneira torna-se possível demonstrar afeição, rejeição, insatisfação, ou até mesmo prazer em engajar-nos numa atividade nova? Tão-somente pelo uso de palavras ou sinais gráficos que possam dar uma dica sobre o que queremos transmitir. Gunawardena (1995) afirma que falhas no nível de interação social tendem a ser mais freqüentes do que no nível técnico.

A presença social está intrinsecamente ligada à interação colaborativa, o que implica em que os participantes interajam a fim de atingir um objetivo comum, o que é essencial para que um *chat* discorra de forma mais eficiente, pois durante a sessão há uma duração prevista para que a sessão ocorra e para que os objetivos sejam discutidos e concluídos. Além disso, está ligada também a motivação, pois, cursos que apresentam altos indicadores de presença social podem propiciar um ambiente mais agradável e acolhedor (Garrison e Anderson, 2003) A partir do modelo proposto por Garrison e Anderson (2003), o objetivo da presente análise de Presença social é identificar suas marcas na conversação ou interação on-line e verificar se os seus indicadores podem estar associados, de alguma forma, às marcas de motivação nos *chats*.

Retomando o quadro 6 do capítulo Metodologia, os indicadores de presença social utilizados na análise dos dados desta pesquisa são:

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Afetiva	Expressão de emoção Humor Revelar-se
Comunicação Aberta	Referir-se a outras mensagens Fazer pergunta Elogiar Concordar
	Vocativos

Respostas Coesivas	Usar pronomes inclusivos Saudações Fáticas
--------------------	---

**Quadro 6: Categorias e indicadores de presença social utilizados na análise**

Nesta pesquisa, os indicadores, continuação da mensagem “*thread*” e citação de outras mensagens, não foram analisados, pois são indicadores estabelecidos a partir do estudo dos fóruns, que são meios de comunicação assíncrona, cuja interface oferece marcas e organizadores gráficos para “*thread*” e *citação*. No caso dos *chats*, essas marcas não estão presentes.

Abaixo comentaremos os registros referentes aos três indicadores da primeira categoria de presença social, *afetiva*. A expressão de emoções aparece nesses excertos de forma subjetiva e avaliativa da situação em que as alunas se encontram e do seu próprio desempenho.

#### **Registro 10: Identificação de expressão de emoções**

##### **Chat 1 -**

**A** Eu que estou confusa agora. Acho que é porque não estou acostumada a conversar desta forma

**J** Estou preocupada em relação`a conclusão desta atividade, tendo em vista a nossa discussão

##### **Chat 2-**

**C**Esse objetivo está show!

**C** Odeio esse *chat* !Não consigo pensar e ler tudo o q vcs dizem!

**C** Gente ,olha o tempo !

**A** Como vamos conseguir responder as perguntas se não temos o nosso plano elaborado?

##### **Chat 3-**

**C**gente,o *chat* de sábado foi show! até brincamos

##### **Chat 4-**

**J** Oi,, pessoal. Enfim, cheguei ! Já estou me acostumando com estes probleminhas ! Desta vez foi um dos computadores do D. E., mas tudo já está ok.

**C** fica péssimo

**C** ficou melhor ,agora

**C** se viajou? me leva!!!! eu nem conseguir viajar eu consigo

**Chat 5-**

**C** oiiiiiii

**J** Concordo com **C**, **My**. Parabéns !!!!!

**C**e agora?

**C** thanks god!!!

As emoções estão ligadas à motivação para realizar tarefas e à persistência; a presença de expressão emocional revela habilidade e confiança para expressar sentimentos relacionados com a experiência educacional. Encontram-se emoções tanto positivas quanto negativas; de frustração e de satisfação em relação a essa experiência.

O uso de humor e a auto-revelação são dois exemplos de indicadores sociais que aproximam as pessoas. De acordo com Gorham e Christophel (1990) o humor pode ser visto como um convite para iniciar uma conversa e tem a função de diminuir a distância social, e pode atuar como um recurso de manutenção da interação.

**Registro 11: Identificação do Uso de humor**

**Chat 1-**

**C** Isso está o samba do crioulo doido

**Chat 2-**

**C** only good knows

**C** sorry,god

Como notamos nos registro 11, somente **C** apresentou o indicador uso de humor, e em poucos turnos.

Um indicador muito presente durante as sessões é o de *revelar-se*, isto é, falar sobre episódios fora do contexto de aula, ou mostrar vulnerabilidade. É interessante notar que esse indicador era usado por meio de justificativas de não conseguir executar determinada tarefa, ou participar do *chat*, etc.

#### **Registro 12: Revelar-se**

##### **Chat 1-**

**J** Preciso sair às 18:00h.

**J** Eu não disponho de computador em casa, por isso estou na dependência do CEFET

**C** tenho aula amanhã o dia todo e tb sabado pela manha,mas a tarde posso ir a um cyber cafe e acesso na hora marcada

**J** O turno da noite e o final de semana é muito complicado p/ mim.

**C** tenho 6 aulas pela manha e pego de 1 45da tarde.tenho q almoçar

**J** Como já coloquei, o final de semana e o turno da noite são complicados, pois além de não possuir computador em casa, tenho compromissos familiares.

**C** nao posso faltar aula pq o curso comecou semana passada e so dei uma aula

**C** dou aula ate as 18

##### **Chat 2-**

**C** minha gente ,estou morrendo de fome ! falta muito?

**A** Confesso que não estou conseguindo visualizar como seria esta organização

**C** sem falar que ainda não jantei

**A** Eu estou sendo muito sincera, eu não sei como montar esta proposta na prática!

##### **Chat 3-**

**C** vamos começar? tenho aula as 15:30

**J** A gente trabalha em grupo, promovendo interação, diálogo, troca de conhecimento de mundo... mas de maneira informal. Não está explícito.

**C** Garotas,tenho que sair.Vou ministrar aula agora.beijos à todas.Bom trabalho!

##### **Chat 4-**

**C** o pc e novinho

**J** Oi,, pessoal. Enfim, cheguei ! Já estou me acostumando com estes probleminhas ! Desta vez foi um dos computadores do D. E., mas tudo já está ok.

**A** Eu consegui encontrar alguns modelos de curriculum na internet, inclusive em diferentes línguas, mas o modelo era o mesmo dependendo do propósito: acadêmico ou profissional

**C** em uma viagem p/ salvador,a guia que nos acompanhou foi extremamente educada

**A** Também tenho dificuldade nisso, **C**

#### **Chat 5-**

**A** Sorry, **É.** Não entendi

**J** Me desculpem colocar isso novamente, mas tenho que sair às 18:00. O computador será usado por outra pessoa que tem uma reserva. Que tal agilizarmos p/ partir para as atividades?

Segundo Cutler (1995), quanto mais informações pessoais forem dadas pelos participantes, mais reciprocidade haverá dos outros e, quanto mais conhecem a respeito do outro, mais provável é a estabilização da confiança e do apoio ao outro, o que, conseqüentemente traz satisfação. A troca de informações pessoais, de acordo com Shamp (1991) aumenta o contato social entre os participantes diminuindo a sensação de isolamento que pode ser vivenciada por alguns usuários de Internet.

Seguimos, agora, para a análise da segunda categoria de indicadores de presença social, a *comunicação aberta*, na qual encontramos as referências a outras mensagens, a questionamentos entre os participantes, elogios e concordância. Entre os exemplos de comunicação aberta, estão as percepções mútuas de reconhecimento das contribuições uns dos outros para o desenrolar do *chat*, o que faz com que haja, também, um sentimento de união do grupo.

Conforme afirmam Eggins e Slade (1997), os atos de responder e replicar, encontrados na categoria comunicação aberta, são responsáveis por construir e manter relacionamentos interpessoais, além de contribuírem para o encorajamento entre os membros do grupo. Esses indicadores mostram que as contribuições individuais são relevantes para o processo de formação do todo. Por isso, em um

ambiente virtual baseado em texto como o *chat*, esse aspecto da presença social é particularmente importante, pois pode suprir a falta de elementos não verbais (sorriso, olhar, gestos, etc.) e ajudar na construção de pertencimento de grupo.

### **Registro 13: Referir-se a outras mensagens**

#### **Chat 1-**

**C** Alguém conseguiu entender a diferença entre movimentos e passos ?

**A** E o objetivo esp. relativo a este obj. geral: - Identificar as idéias principais do texto usando as estratégias/técnicas de leitura

#### **Chat 2-**

**A My** sugeriu

**A** Mas ler textos acadêmicos não seria um obj. geral?

**A** Ler textos acadêmicos em nível de compreensão de pontos principais

**A** Copiei e coleí o que foi colocado seria isto ou está faltando mais alguma coisa: Ler textos acadêmicos em língua inglesa em nível de compreensão de pontos principais

#### **Chat 3-**

**J** Continuando o que **A** colocou, senti que em alguns materiais...

**A** Ok. Então podemos ir para o conteúdo das unidades, como **My** sugeriu.

**A My**, mas no material não fica claro que estamos trabalhando de forma espiralada.

#### **Chat 4-**

**A** Precisamos pensar na relevância do gênero CV

**J** Acho que seria na relevância do VC como um todo, como um gênero, dentro de um propósito comunicativo e levando em consideração os participantes do evento.

**J** Só retomando o que **C** colocou: 1- informações pessoais, 2- Informações acadêmicas, 3- informações profissionais. **A** complementa: 4- referências acadêmicas

**Chat 5-**

**A** O primeiro seria o que **My** definiu acima?

**C** e finalmente 3proporcionar ao aluno meios....

**A** Pegando a idéia de **C**, proporcionar ao aluno meios para que ele seja capaz de redigir o seu próprio CV. Seria Isso?

**J** Lever o aluno/ proporcionar ao aluno meios p/ que ele faça uso das estratégias necessárias quando do trabalho com os diversos gêneros

A referência a outras mensagens mostra que as participantes estavam prestando atenção à discussão no *chat* e que estavam interessadas no assunto, mostra que há uma identificação com o que o outro diz, fato que vai ocorrer nos outros indicadores desta categoria, também.

**Registro 14: Fazer perguntas****Chat 1-**

**J** Podemos começar ?

**A** Cadê **É**? Será que ela teve algum problema no micro?

**A** Alguém tem experiência com *chat*?

**Chat 2-**

**J** Concordo, e, acrescentando, seria interessante lembrar da necessidade dos objetivos traçados serem claros e bem delineados. Assim estaremos apontando e definindo um rumo, ok ?

**Chat 3-**

**C** vamos analisar qual ? 2 ou 3?

**J** Que tal partirmos para o conteúdo ? O que o material diz fazer e o que ele faz?

**J** Posso. Envio p/ vcs hoje e, posteriormente p/ a plataforma do curso, ok?

**Chat 4-**

**J** O primeiro passo seria delimitar o propósito comunicativo do CV, não ?

**C** qual seria o objetivo?

**A** É importante termos isso em mente para a análise de 2ª etapa, ok?



**Chat 5 -**

**C** da p/ retomar ,**A**?

**A** Se eles não chegarem na fase de escrever, então pra que ensinar CV?

**J** Pessoal, estou, como sempre, tentando ser prática, pois c/ os objetivos elaborados, temos que pensar nos conteúdos, e só então poderemos pensar nas atividades que fechem com os objetivos e os conteúdos. Portanto, que tal avaliarmos os objetivos p/ darmos prosseguimento à atividade ?

As perguntas presentes nas sessões mostram que as participantes muitas vezes apenas pediam aprovação das demais, como por exemplo: “**J** *O primeiro passo seria delimitar o propósito comunicativo do CV, não ?*”, percebemos que, ao pedir aprovação, as participantes agem de forma empática, demonstrando a união delas nas discussões.

**Registro 15: Elogiar e demonstrar apreciação****Chat 1-**

**C** A,achei sua idéia ótima

**Chat 2-**

**C** Adorei,m

**A** Gostei

**Chat 3-**

**C** Éisso!

**A** Acho que estes pontos estão ok, **J**.

**Chat 4-**

**A** Isso, **É**

**J** A sua está ótima, **My**

**Chat 5-**

**C** gostei ,**A**

**J** Ok, **A**, é isso mesmo .

Elogiar ou demonstrar apreciação, além de indicar proximidade, mostra que o pensamento, ou idéia do outro é importante, o que contribui para a colaboração na realização das tarefas (Kenski, 2003), e o engajamento em tarefas e o cumprimento da mesma, são categorias motivacionais, portanto, se o aluno é elogiado, ele pode sentir-se motivado.

#### **Registro 16: Expressar concordância**

##### **Chat 1-**

**A** Também acho

**C** concordo

**J** Concordo, mas como a questão foi colocada...

##### **Chat 2-**

**J** Concordo, e, acrescentando, seria interessante lembrar da necessidade dos objetivos traçados serem claros e bem delineados. Assim estaremos apontando e definindo um rumo, ok ?

**A** Concordo com o objetivo específico de **M**

##### **Chat 3-**

**A** Concordo, **C**

**A** Concordo, **My**. Bem como, a visão de ensino-aprendizagem também não está explícita

##### **Chat 4 -**

**C** concordo

**J** ok, **A**.

**A** Acho que é isso mesmo, **É**

##### **Chat 5 -**

**J** Ok, **A**, é isso mesmo .

**A** Ok

**E** Concordo com **M**

**C** concordo c/ vc **M**

Garrison e Anderson (2003) afirmam que a categoria comunicação aberta possui uma qualidade afetiva que permite demonstrar confiabilidade e aceitação, além de encorajar a auto-estima. Notamos que as participantes faziam questão de responder as perguntas e de demonstrar que estavam ouvindo o que o outro queria

dizer, por meio de concordância e apreciação, ou pela referência a mensagem do outro, como podemos notar nos registros acima.

A terceira categoria de indicadores de presença social é denominada *coesão*, na qual encontramos exemplos de formação, compromisso e união com o grupo. Para Garrison *et al.* (2000) a troca de mensagens e idéias é facilitada e otimizada quando os participantes se vêem como parte de um grupo ao invés de indivíduos. A coesão é importante para compartilhar idéias e pode ser capaz de construir colaboração, participação e empatia nas interações, além de permitir que ocorram diálogos contextualizados e relevantes à proposta do *chat*.

#### **Registro 17: Vocativos**

##### **Chat 1-**

**A** É, acor vc muda aí do lado do send  
**A C** uma dica não use as letras maiúsculas...  
**C A**, não entendi  
**C** certo,**M**  
**J** Olhe a próxima atividade, **É**  
**J** Bem, pessoal, estou precisando sair

##### **Chat 2-**

**A** Não **C**, decidimos discutir um a um  
**C** Adorei,**m**  
**J** Ok, **A**

##### **Chat 3-**

**A** Isso, **C**  
**C** gente,o *chat* de sábado foi show! até brincamos  
**J** Só continuando, **C**...se o objetivo não for delineado, a gente e até mesmo o público-alvo, ou outro professor que utilize o material não terá idéia do rumo a ser traçado e das etapas a cumprir.

##### **Chat 4-**

**A** Oi **J**, que bom que vc conseguiu entrar!  
**C** sei,**A**

**J** Concordo **A**, pois só assim poderemos identificar semelhanças e diferenças, afinal os gêneros não obedecem a uma fôrma, não ?

**Chat 5-**

**A** Vou tentar, **C**

**C** oi, **A**

**J** Ok, **A**, é isso mesmo .

Os vocativos eram bastante usados durante as sessões, primeiramente, porque é a única forma de identificar para quem o turno estava sendo dirigido. Sem esse recurso, não é possível fazer essa identificação. Depois, notou-se que era

J precisamos de uma relatora

**Chat 5-**

C estamos tentando

J Ok, podemos retirar !

A Podemos, então, confirmar o nosso encontro na 4ª ....

O uso de pronomes inclusivos e verbos na primeira pessoa do plural foram comuns durante as sessões, como podemos notar na evidência acima, o que nos faz concluir que as participantes se viam como um grupo.

### **Registro 19: Saudações fáticas**

**Chat 1-**

A Oi!

C Oi , turma!

CE AÍ?

J Oi, pessoal !

**Chat 2-**

A Boa Noite, **M!**

C boa noite, galera!

J Oi, **A!**

**Chat 3-**

A Bye everybody!

C Boa tarde!

J Bye !

**Chat 4-**

A Boa Noite, **M!**

**Carla** Boa noite, pessoal

J Foi bom está c/ vcs. Até amanhã.

**Chat 5-**

A Tchau

C oi!!!!!!

J Estou de saída. Bom feriado. Até quarta.

As saudações fáticas, que servem para cumprir funções sociais, ocorreram em todas as sessões e foram utilizadas no início e término das sessões por todas as participantes. **A** demonstra ser mais contida e econômica, enquanto **C** dispõe mais turnos para essas saudações, **J**, assim como **A** também é bastante concisa, e costuma saudar a todos de maneira geral.

De acordo com Garrison e Anderson (2003) as respostas afetivas são identificações de relacionamento recíproco em uma comunidade; a comunicação aberta reflete a criação de um ambiente em que há confiança entre os participantes, e a coesão demonstra as funções sociais e o pertencimento a um grupo.

Finalmente, podemos afirmar que a análise possibilitou perceber que a presença social foi estabelecida durante as sessões de *chat* e contribuiu para que houvesse a constituição de um grupo que trabalhava unido para alcançar os objetivos propostos nas discussões do *chat*.

### **3.4. A Presença Social e a Motivação**

O que podemos concluir, a partir das evidências passagens mostradas, é que a relação entre presença social e motivação dá-se num âmbito muito particular. A auto-eficácia parece relacionar-se ao indicador revelar-se, quando se mencionam fatos relacionados à experiência do participante, pode relacionar-se ainda aos indicadores de elogio, apreciação e expressão de concordância, quando a persuasão verbal é utilizada. Isso pode ocorrer se os indicadores de presença social estiverem ligados ao cumprimento de tarefas. No que concerne à experiência vicária como marca de motivação, também parece estar associada aos indicadores revelar-se e fazendo perguntas.

#### **Registro 20: Auto-eficácia (experiência real) e revelar-se**

**J** A gente trabalha em grupo, promovendo interação, diálogo, troca de conhecimento de mundo... mas de maneira informal. Não está explícito.

**A** Eu consegui encontrar alguns modelos de curriculum na internet, inclusive em diferentes línguas, mas o modelo era o mesmo dependendo do propósito: acadêmico ou profissional

**C** em uma viagem p/ salvador, a guia que nos acompanhou foi extremamente educada

No que concerne à orientação as metas, essa subcategoria motivacional parece relacionar-se aos indicadores *revelar-se, fazendo perguntas e expressando concordância*.

#### **Registro 21: Orientação a metas e fazendo perguntas**

**J** Concordo, e, acrescentando, seria interessante lembrar da necessidade dos objetivos traçados serem claros e bem delineados. Assim estaremos apontando e definindo um rumo, ok ?

**J** Podemos começar ?

**J** Que tal partirmos para o conteúdo ? O que o material diz fazer e o que ele faz ?

A auto-regulação relaciona-se aos indicadores *expressão de emoções, e revelar-se e fazer perguntas*.

#### **Registro 22: Auto-regulação, revelar-se, expressão de emoções e fazer perguntas**

**C** minha gente, estou morrendo de fome ! falta muito?

**C** vamos começar? tenho aula as 15:30

**J** Estou preocupada em relação~`a conclusão desta atividade, tendo em vista a nossa discussão

**C** Alguém conseguiu entender a diferença entre movimentos e passos ?

Os indicadores *referir-se a outras mensagens, vocativos, e referir-se ao grupo usando pronomes inclusivos*, podem estar presentes nas três subcategorias motivacionais estudadas.

**Registro 23: Pronomes inclusivos, vocativos e orientação a metas**

**A** Já que não estamos conseguindo elaborar outro obj. esp. Que tal pensarmos no 2º obj.geral?

**J** Só continuando, **C**...se o objetivo não for delineado, a gente e até mesmo o público-alvo, ou outro professor que utilize o material não terá idéia do rumo a ser traçado e das etapas a cumprir.

Um fato importante que notamos é que as categorias e indicadores de presença social parecem sempre presentes nas subcategorias motivacionais, já o inverso não ocorre. Para as subcategorias motivacionais estarem presentes deve haver uma implicação com cumprimentos e estratégias para se cumprir tarefas.

Os mecanismos motivacionais asseguram que não esperemos passivamente por estímulos para respondermos a determinadas situações. Permanecer em situações de estímulo que permitam ao indivíduo continuar motivado, e a reproduzir comportamentos específicos, como por exemplo, apreciação, simpatia à dificuldade dos colegas, disponibilidade em ajudar, depende da interação efetiva com seus pares, que por sua vez depende da constituição da presença social. Portanto, para que haja motivação, deve haver algum indicador de presença social.

Notamos, portanto, a presença dos indicadores sociais e das subcategorias motivacionais ocorrendo concomitantemente nos turnos selecionados.

No intuito de sintetizarmos os resultados, retomamos aqui, as questões de pesquisa que regeram as análises.

A primeira, de aspecto quantitativo, representamos na tabela 1: **“Qual o número de turnos de cada participante no *chat*?”**

Como resultado da análise, notamos que duas alunas, **A** e **C** tiveram um maior número de turnos nas cinco sessões de *chat* observadas, conforme demonstramos no início do capítulo. Uma dessas participantes, **A**, que teve o segundo maior número de turnos, foi a que por várias vezes durante o decorrer das



sessões, assumiu o papel de mediadora, além de ter sido eleita pelo grupo para desempenhar funções como a redação final de tarefas pré-estipuladas, etc.

As alunas que tiveram menor participação, o fizeram por diversos motivos: problema com a máquina, com a interface, falta de disponibilidade e dificuldade em discutir os temas propostos.

Com relação à segunda pergunta proposta: **“Qual a extensão total dos turnos, medida em quantidade de palavras?”**

Observamos que as maiores extensões estavam nos turnos de **A, J e My**. Foi interessante notar que a participante **C**, embora fosse responsável pelo maior número de turnos entre todas, ficou em quarto lugar quando mensuramos a extensão dos turnos. A participante **C** apresentou uma linguagem econômica, evitando repetições e formalidades.

Essas duas primeiras perguntas serviram como base para respondermos as demais.

A terceira pergunta foi “Quais categorias e subcategorias motivacionais podem ser observadas nos turnos conversacionais daqueles participantes cuja extensão e quantidade de turnos foi maior nos *chats*?”

A resposta é que todas as três subcategorias motivacionais propostas para a análise dos dados estavam presentes: auto-eficácia, orientação a metas e autorregulação. O que notamos na intenção das participantes analisadas foi uma diferença nas estratégias para se cumprir determinada tarefa. Enquanto **A e J** pareciam estar bem seguras com relação ao próprio desempenho, baseando-se nas experiências anteriores, **C** relatou ter algumas dificuldades, que foram sendo superadas ao longo das sessões. **C** foi a participante que mais solicitou a ajuda das outras.

Partimos agora para a quarta pergunta: **“Quais indicadores de presença social podem ser identificados nos turnos conversacionais daqueles participantes cuja extensão e quantidade de turnos foi maior nos *chats* ?”**

A participante **A**, como já foi afirmado anteriormente, por várias vezes assumiu o papel de mediadora das discussões e demonstrou, por meio das categorias de presença social, que chamava as outras participantes para a discussão, por meio do uso de pronomes inclusivos, vocativos e concordância.

**Registro 24: Identificação de presença social na participante A**

**A** Pessoal, só lembrando, depois de definir os objetivos, ainda temos de montar o conteúdo com base em gêneros!

**A** Isso, **C**

**A** O que vcs acham de seguirmos as etapas de análise?

**A** Falta pouco. precisamos definir os moves deste gênero para concluir a atividade

**A** Vc está com computador? Parabéns! Que Bom!!!

Foi interessante notar que, apesar do aparente grau de intimidade manifestado na conversação das participantes do grupo, e de interagirem de modo informal, ainda preservavam uma certa formalidade durante as sessões, observada por meio dos pedidos de desculpa, ou quando não se concordava com algum ponto colocado. Tal atitude nos remete à colocação de Dunbar (1998) que afirma que, ao falarmos, determinamos as estratégias a serem usadas numa determinada interação, a fim de nos preservarmos.

O uso de humor e de expressões de emoção foram pouco freqüentes durante as sessões analisadas. As expressões que mais apareceram foram aquelas que revelavam um certo desgosto com relação à ferramenta *chat*, ou à dificuldade de entendimento do tema discutido.

Chegamos, então, à última questão: **“Que relação pode ser estabelecida entre as categorias e subcategorias motivacionais e as categorias e indicadores de presença social?”**

Ao examinarmos as passagens pudemos observar que quando os indicadores de presença social não estavam presentes, o indivíduo também não apresentava as categorias motivacionais. Tal observação sugere a hipótese de uma

relação de dependência entre *presença social* e *motivação* no contexto de interação on-line. Essa dependência não contraria a expectativa fora do contexto da interação on-line e poderia ser explicada pelo fato da motivação ter, afinal, uma origem social. mesmo que as subcategorias analíticas da abordagem motivacional adotada sejam marcadas por conceitos de caráter individual, o que é um questionamento que levantamos nessa pesquisa. Ou seja, embora a motivação para aprender on-line possa ser vista como um estado ou traço individual manifestado em desempenhos individuais, na verdade, ela dependeria mais das relações interpessoais presentes na interação. Portanto, sugerimos que em estudos futuros sejam revistas as categorias para a análise da motivação on-line.

Concluimos, então, o capítulo de apresentação e análise de resultados, apresentando, a seguir, as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo observar quais fatores motivacionais e/ou indicadores sociais estavam presentes nas interações ocorridas em sessões de *chats*. Para tanto, verificamos o número de turnos das participantes, assim como identificamos os aspectos motivacionais e os indicadores de presença social em cinco sessões de *chat*. O contexto escolhido para a realização da pesquisa foi o curso semipresencial de capacitação docente de professores-multiplicadores. A fim de conseguirmos identificá-los, a análise foi focada na interação dos participantes.

O procedimento de análise foi dividido em cinco etapas. Primeiramente verificamos o número e a frequência de turnos das participantes, em seguida, checamos a extensão desses turnos, após, adotando, para fins de análise, as categorias motivacionais para aprendizagem on-line, organizadas de acordo com a proposta de Miltiadou e Savenye (2003), identificamos a presença de motivação durante as interações das sessões de *chat* analisadas. Em seguida, apontamos as categorias e os indicadores de presença social, segundo o modelo de Garrison e Anderson (2003), analisando as relações sociais estabelecidas durante os *chats*. Finalmente, estabelecemos uma relação entre presença social e a motivação.

A partir do exame das interações e identificação dos indicadores de presença social e de motivação, pudemos perceber que as categorias e subcategorias motivacionais presentes nas sessões de *chats* parecem estreitamente associadas às categorias e indicadores de presença social. Os indicadores sociais como apreciação, concordância e perguntas, aparecem ligados às manifestações dos indicadores de motivação ou mesmo resultam nesses indicadores.

O conhecimento dos sentimentos e emoções dos participantes mostrou-se ser muito útil no desenrolar do *chat*. Quando os indicadores de presença social apareciam mais frequentemente, as categorias motivacionais também ocorriam. Da mesma forma, quando os indicadores sociais eram mais baixos a motivação também ocorria com menor intensidade.

Essas constatações nos levam a concluir que, embora as categorias motivacionais sejam apresentadas como elementos de análise referentes a indivíduos (auto-eficácia, auto-regulação), elas não só se destacam, mas se constituem na dinâmica da interação com o outro. No *chat*, por exemplo, a motivação só pôde ocorrer na interação entre os participantes.

Por fim, é importante ressaltar que a participação em *chats* educacionais, apesar de ser uma tarefa difícil, revela-se importante para estabelecer os vínculos que mantêm os alunos estudando e participando desses *chats*, por isso, tornamos a repetir que o bom funcionamento e aproveitamento das sessões de *chats* em cursos on-line facilitariam a permanência dos alunos nesses cursos e promoveriam o aspecto social do mesmo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. V. 1988. *Cinco Ensaios sobre a Motivação*. Coimbra: Livraria Almedina,
- ABREU - TARDELLI, L. S. 2002. O *chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M.A. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- ALMEIDA, M.E. 2003. Educação à distância e tecnologia: contribuições dos ambientes virtuais de aprendizado. *Revista WIE*.
- ALLWRIGHT, R. L. 1980. Turns, topics, and tasks: patterns of participation in language learning and teaching. In: LARSEN-FREEMAN, D. *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley: Newbury House.
- ANDERSEN, J. 1979. Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In: D. NIMMO (org.), *Communication Yearbook 3*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- ANDERSON, T., GARRISON, D.R., e ARCHER, W. 2001. Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, v.15, n.1.
- ANDERSON, T. 2004. Teaching in an Online Learning Context. In: ANDERSON, T. e ELLOUMI, F. (org.) *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University. Disponível em: [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/](http://cde.athabascau.ca/online_book/) Acesso em Outubro /2006.
- BANDURA, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- \_\_\_\_\_. 1994. Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran, V.S. (org.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.
- BARBOSA, A. E. T. 2006. Comunidade de Aprendizagem em Curso On-line: Um Estudo de Processo de Formação. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL-PUC.
- BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. 2000. Repensando a Aprendizagem. In: OLSON, D., TORRANCE, N. *Educação e Desenvolvimento Humano. Novos Modelos de Aprendizagem, Ensino e Escolarização*. Porto Alegre: Artmed.
- BUSSMANN, H. 1998. Phatic communion. In: TRAUTH, G., KAZAZI, K. e KAZAZI, K. (org.), *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London: Routledge.
- CHUN, D. M. 1994. Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence. *System*, v.22, n.1.
- COLLINS, H. et. al. 2003. Por que é difícil participar de *Chats*? *Revista Brasileira De Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v.3, n. 2.
- COLLINS, H. e BRAGA, D. 2003. Interatividade e aprendizagem no ensino de língua estrangeira via Internet: Experiências de projetos brasileiros. In: *El Impacto de las Nuevas Tecnologías de Informacion en el Ámbito Educativo*. Organización de

Estados Iberoamericanos para la Educacion, la Ciência y la Cultura, México. No prelo

COLLINS, H. 2004. Interação e permanência em cursos de lingual via Internet.in: COLLINS, H. e FERREIRA, A. (org.) *Relatos de Ensino Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CORNELL, R. e MARTIN, B.L. 1997. The role of motivation in *web*-based instruction.In: KHAN, B. H.1997. *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ. Educational Technology Publications

CUTLER, R.1995. Distributed presence and community in cyberspace. *Interpersonal Computing and Technology* Disponível em:

<http://www.helsinki.fi/science/optek/1995/n2/cutler.txt> Acesso em Novembro/2006

DECI, E.L. e RYAN, R.M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York; Plenum Press.

DEMO, P. 2002. *Complexidade e Aprendizagem. A Dinâmica Não-Linear do Conhecimento*.São Paulo: Atlas.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. 1998. *The Landscape of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

DÖRNYEI, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning, *Language Teaching*,31.

\_\_\_\_\_. 2001.*Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.

DOWBOR, L. 2001. *Tecnologias do Conhecimento: Os Desafios da Educação*. São Paulo. Editora Vozes.

DUCHASTEL, P. 1997. A motivational framework for *web*-based instruction. In: KHAN, B. H.1997. *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ. Educational Technology Publications.

DUNBAR, R. 1998. *Grooming, Gossip and the Evolution of Language*. London:Faber and Faber.

EDWARDS, D. C. 1998.*Motivation and Emotion: evolutionary, physiological, cognitive,and social influences*. London: Sage Publications.

EGGINS, S. SLADE, D. 1997. *Analysing Casual Conversation*. Cambridge:Cassel. Free online dictionary of computing. Disponível em: <http://foldoc.doc.ic.ac.uk/foldoc/index.html> Acesso em Junho/2004

EIBESFELDT, I. E. 1989. *Human Ethology*. New York: Aldine de Gruyter.

EISENBERG, E. e DOWSETT,T. 1990. Student dropout from a distance education project course. A new method analysis. *Distance Education*, v.11 n.2.

FALMAN, S.1981. *The unofficial Smiley FAQ*. Disponível em: <http://www.newbie.net/JumpStations/SmileyFAQ/index.html> Acesso em Novembro/2006

FERREIRA, A. 2004. Avaliação de aspectos motivacionais da interface de cursos de inglês baseados em *Web* com *Webmac* (Website motivational checklist). In: COLLINS, H. e FERREIRA, A. (org.) *Relatos de Ensino Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

FREIRE, P. e SCHOR, I. 1987. *Medo e Ousadia, o Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREUD, S.1982. *O Inconsciente*. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago.

FURTH, H. G.1995. *Conhecimento Como Desejo: um Ensaio sobre Freud e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., e ARCHER, W. 2000. Critical inquiry in text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and The Higher Education*, v.2, n.2/3

GARRISON, R.; ANDERSON, T. 2003. *E- learning in the 21<sup>st</sup> century*. London: Routledge Falmer

GERVAI, S.M.S. 2004. *Chats em contexto de aprendizagem*. In: COLLINS, H. e FERREIRA, A. (org.) *Relatos de Ensino Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

GIUSTA, A.S. 2003. *Concepções do Processo Ensino/Aprendizagem*. In: GIUSTA, A.S. e FRANCO, I.M. (org.) *Educação a Distância. Uma Articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas.

GORHAM, J. 1988. The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, v.37

GUNAWARDENA, C., e ZITTLE, F. 1997. Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, v.11, n.3

GUNAWARDENA, C.N. 1995. Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. *International Journal Of Educational Telecommunications*, v.1, n.2/3

HERRING, S. C. 2001 Computer-Mediated Discourse. In: Tannen, D., Schiffrin, D. and Hamilton, H. (org.) *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publisher.

HILGERT, J.G. 2000. A Construção do Texto Falado por Escrito: A conversação por Internet. In: PRETTI, D. (org.) *Fala e Escrita em Questão*. São Paulo: Humanitas

HILLMAN, D. C., WILLIS, D.J. e GUNAWARDENA, C.N. 1994. Learner-interface Interaction in Distance Education: An extension of Contemporary Models and Strategies for Practitioners. *The American Journal of Distance Education*, v.8, n.2.

HORTON, W. K. 2001. *Designing Web-Based Training: How to teach anyone anything anywhere anytime*. New York: Wiley Publishers.



- KANUKA, H. e ANDERSON, T. 1998. On-line interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, v.13, n.1.
- KEARSLEY,G. 1995. *The nature and value of interaction in distance learning*. Disponível em : [http:// www. Gwu.edu/~etl/interact.html](http://www.Gwu.edu/~etl/interact.html). Acesso em Maio/ 2005
- KENSKI, V.M. 2003. *Tecnologias de Ensino Presencial e a Distância*. Campinas, S.P., Papirus.
- KHAN, B. H.1997. *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ. Educational Technology Publications
- MAEHR, M. L. 1984. Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment.In :Ames, R e Ames, C. (org.), *Research on motivation in education*. New York: Academic Press.
- MARCUSCHI, L. A. 2001.*Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- MARTINS FONTES, M.C. 2002. Aprendizagem de inglês via Internet: descobrindo as potencialidades do meio digital. Tese de doutorado. São Paulo: LAEL-PUC.
- MASLOW, A. H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50.
- MEHRABIAN, A. 1969. Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavior Research Methods and Instrumentation*,v.1,n.6.
- MILTADOU, M., & SAVENYE, W. 2003. Applying Social Cognitive Constructs of Motivation to Enhance Student Success in Online Distance Education. *AACE Journal, formerly Educational Technology Review* v.11 n.1, 78-95. Disponível em: <http://dl.aace.org/12686> . Acesso em Maio / 2005
- MINICK, N. 1987. *Introduction to L.S. Vygotsky*. London: Routledge
- MOORE,M.G.1993.Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*,v. 3 n.2
- MORAN,J.M.2000.Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In:MORAN, J.M.; MASETTO, M.T. e BEHRENS, M.A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.
- MOTTERAM,G.2001. The role of synchronous communication in fully distance education.*Australian Journal of Educational Technology*, v.17n.2.Disponível em: <<http://cleo.murdoch.edu.au/ajet/ajet17/motteram.html>> acesso em Junho/2004.
- NUNAN, D.1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge:CUP.
- NUTTIN J. 1983. *Teoria da Motivação Humana*. São Paulo: Ed. Loyola.
- ORTEGA, L. 1997.Processes and outcomes in networked classroom interation: defining the research agenda for L2 computer-assisted classroom discussion. *Language Learning & Technology*,v.1, n.1.
- PARKER, A. 1994. *Locus of control, demographics and mode of delivery as predictors of dropout from distance education*. Tese de doutorado, Arizona State University, Tempe.

\_\_\_\_\_, 1999. A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Education Technology*, v.1 n.2.

PENNINGTON, M. 1996. *The power of call*. Houston: Athelstan.

PEREIRA, J C. R. 1999. *Análise de Dados Qualitativos*. São Paulo: Edusp/Fapesp

RAMOS, R. C. G. 2005. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: Freire, M.; Abrahão, M.H.V.; Barcelos, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas - SP: Pontes Editora.

REEVES, T. e REEVES, P.M. 1997. Effective dimensions of interactive learning on the World Wide Web. In: KHAN, B.H. (org.) *Web – Based Instruction*. Englewood Cliffs, NJ. Educational Technology Publications

ROBSON, C. 1997. *Real World Research*. London: Blackwell

ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D. R., ARCHER, W. 2001 Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, v.14 n.2 Disponível em:

<[http://cade.athabasca.ca/vol14.2/rourke et al. html](http://cade.athabasca.ca/vol14.2/rourke_et_al.html)> Acesso em Novembro/ 2003.

RUEDA, R. e MOLL, L.C. 1994. A sociocultural perspective on motivation. In: DRILLINGS, M. e O'NEIL, Jr., H.F (org.) *Motivation: Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SABBAG, M.C. 2002. O *Chat* e a percepção Lingüística em um Curso de Inglês On-line. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL-PUC.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. 1974 A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50.

SANTI, L.C. 2004. A afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês on-line. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL-PUC.

SHAMP, S. 1991. Mechanomorphism in perception of computer communication partners. *Computers in Human Behavior*, v. 7n.3.

SHORT, J., WILLIAMS, E., e CHRISTIE, B. 1976. *The Social Psychology of Telecommunications*. London: John Wiley & Sons

SILVERMAN, D. 2001. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.

SKINNER, B.F. 1957. *O Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix.

SPROULL, L., e KEISLER, S. 1986. Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication. *Management Science*, 32.

STAKE, R. 1998. Case Studies. In: DENZIN, N e LINCOLN, Y.(org.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage Publications.

SWALES, J.M. 1990. *Genre Analysis, English in academic and research settings*. Cambridge: CUP

TINTO, V. 1987. *Leaving college: Rethinking the Causes and Cures of College Attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

VALENTE, J. A. 1993. *Computadores e Conhecimento - Repensando a Educação*. Campinas: UNICAMP/NIED.

VIANNEY, J. 2000. A terceira geração da educação a distância no Brasil. In: NEVES, A. e CUNHA FILHO, P.C. (org.) *Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. Recife: Editora Universitária da UFPE; São Paulo: Editora da Universidade Anhembi Morumbi.

VYGOTSKY, L. S. 1984. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WANG, A.Y. e NEWLIN, H. M. 2002. Predictors of Performance in the Virtual Classroom. Disponível em <<http://www.thejournal.com/magazine/vault/A4023.cfm>.> Acesso em Junho/2004.

WENTZEL, K. R. 1999. Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, n. 2.

WERSCHT, J. V. e COLE, M. 1997. Beyond the individual – social antinomy. In: *Discussions of Piaget and Vygotsky*. Disponível em: <http://www.massey.ac.nz/~Alock/virtual/colevyg.htm>. Acesso em Dezembro/2003.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)