

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Jackeline Maria de Albuquerque Aragão

O gênero *chat* educacional em
ambientes de ensino a distância

João Pessoa - PB

2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Jackeline Maria de Albuquerque Aragão

O gênero *chat* educacional em ambientes de ensino a distância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do título de Mestre em Linguística.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Maria das Graças Carvalho Ribeiro

João Pessoa - PB
2008

O gênero *chat* educacional em ambientes de ensino a distância

Jackeline Maria de Albuquerque Aragão

Dissertação examinada e aprovada pelo Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal da Paraíba - PROLING, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

24 / 03 / 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Maria das Graças Carvalho Ribeiro (Orientadora) – UFPB

Prof^ª Dr^ª Evangelina Maria Brito de Faria – UFPB

Prof^ª Dr^ª Marluce Pereira da Silva - UFRN

*Aos meus amados pais Humberto e Maria Anita,
Aos meus queridos filhos Ana Beatriz e Humberto Neto,
A esta pequena grande família, razão da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai e Amigo de todas as horas.

Aos meus pais, Maria Anita e Humberto, incentivo aos estudos e esperança depositada.

Aos cristais da minha vida, Humberto Neto e Ana Beatriz, amor, paciência e compreensão.

A Edir Marcos Mendonça, companheirismo e incentivo.

À minha orientadora, a Prof^ª. Dra. Maria das Graças Carvalho Ribeiro, presença, motivação, ricas contribuições, parceria e dedicação, sempre.

Às professoras Dras. Evangelina Maria Brito de Faria e Maria Cristina de Assis P. Fonseca, do Programa de Pós-Graduação em Lingüística, pelas ricas contribuições no nosso exame de qualificação, em setembro de 2007.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Lingüística - PROLING, e em especial, ao professor Dr. Dermeval da Hora, à professora Dra. Ana Cristina de Sousa Aldrigue e a Vera Lima, responsabilidade, dedicação, ousadia e compromisso.

À Prof^ª. Dra. Rosinda Guerra Ramos, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, pelo incentivo à pesquisa.

À professora Dra. Regina Celi Mendes, do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFPB, disponibilidade e incentivo em todas as etapas da minha pesquisa.

A todos aqueles que, de alguma forma, participaram do projeto de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, inspiração para o meu projeto.

A Marcos Vinícius de Andrade e Adriana Costeira de Andrade, presença, amizade e disponibilidade.

Às amigas, Benedita Vieira, Eliane Moura, Ivana Alencar e Myrta Leite Simões, companheirismo e disponibilidade.

A Beatriz Alves, bibliotecária do CEFET-PB, pelas valiosas orientações.

Aos colegas da primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFPB, companheirismo, cumplicidade e parceria.

Aos coordenadores dos Cursos Superiores em Automação Industrial e em Geoprocessamento, do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, os professores Neilor César dos Santos e Ermano Falcão, pela atenção, incentivo e disponibilidade, sempre.

Aos meus queridos alunos, de ontem, de hoje, e de sempre, motivação constante para que eu continue buscando e pesquisando, incessantemente.

*"Na sociedade digital o papel dos professores se amplia,
ao invés de se extinguir"*
(KENSKE, 2001, p. 105)

RESUMO

A Educação a Distância se configura, hoje, como uma modalidade de ensino de crescente importância. Seu surgimento se deu, de forma ainda incipiente, no final do século XVIII, através da educação por correspondência. Hoje, com o avanço das novas tecnologias da informação, e tendo em vista as novas atribuições dos professores nos meios digitais, necessário se faz um maior conhecimento funcional no que tange à utilização das ferramentas presentes nessa modalidade de ensino. Entre tais ferramentas, destacamos o *chat* educacional, objeto de nossa pesquisa, e definido enquanto gênero digital que possibilita a troca de informações através de mensagens escritas, em tempo real, e com propósito comunicativo notadamente educacional. Tal ferramenta, entretanto, prescinde de um maior conhecimento para que sua utilização possa, assim, se dar de forma eficaz no ensino a distância. Diante disso, nos propusemos a analisar algumas interações virtuais ocorridas em *chats* educacionais nas plataformas de EaD do COGEAE e do TELeduc, quando do nosso engajamento em um projeto de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Focamos nossa atenção, pois, na funcionalidade e eficiência dos *chats* educacionais enquanto instrumentos de consolidação dos conhecimentos construídos nas propostas de ensino a distância. Para tanto, fundamentamos o nosso trabalho de pesquisa na concepção de gêneros segundo Bakhtin (1992), em Swales (1990), com suas definições de propósito comunicativo e de comunidade discursiva, e na categorização do gênero digital *chat* educacional estabelecida por Horton (2000). No que se relaciona à concepção de EaD embasamos nossa pesquisa em Pretti (1996) e em Belloni (2001). Os resultados, obtidos através da análise de quatro sessões de *chats* educacionais, bem como da aplicação de questionários com seis professoras do CEFET-PB, engajadas no projeto, e usuárias dessa ferramenta, demonstram a necessidade de um maior conhecimento do gênero digital *chat* educacional tendo em vista a sua maior eficácia no contexto de Educação a Distância.

Palavras-chave: Educação a Distância, Gêneros Textuais, *Chats* Educacionais.

ABSTRACT

Distance Teaching represents, nowadays, a teaching modality of increasing importance. Its appearance occurred, in a very incipient way, at the end of the XVIII century, by means of correspondence education. Today, with the advances of new information technologies and, taking into account the teachers' new tasks in digital media, a major functional knowledge as concerning the use of these tools present in this teaching modality is necessary. Among such tools, we point out the educational *chat*, object of our research, and defined as a digital *genre* which enables the information change through written messages, in real time, and with communicative purpose being specifically educational. Such tool, however, requires some major knowledge so that its use may occur, in an efficient way, in the distance teaching. Based on this aspect, we aimed to analyze some virtual interactions from educational *chats* in the COGEAE and TELEduc distance learning platforms, when we took part in a project of Teachers' and Multipliers' Formation of the English for Specific Purpose Learning-Teaching for the Professional Educational System of Technical Level, of the Catholic University Pontifical of São Paulo. We focused our attention on the functionality and efficiency of the educational *chats* as consolidation instrument of the knowledge mentioned in the distance teaching proposals. For this reason, we based our work on Bakhtin's *genre* conception (1992), and on Swales' (1990), with his definitions of communicative purpose and discursive community, and on the categorization of the educational *chat*, as a digital *genre*, established by Horton (2000). As regards the Distance Learning conception we based our research on Pretti's studies (1996) and on Belloni's (2001). The results, obtained through the analysis of four educational *chats* sessions, as well as the questionnaires answered by six teachers from CEFET-PB, who took part in the project mentioned above, and, thus users of this tool, reveal the need for a major knowledge of the educational *chat* digital genre taking into consideration its efficacy in the Distance Learning context.

Key-words: Distance teaching, Textual *Genres*, Educational Chats.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil geral dos grupos de professores participantes da nossa pesquisa.....	21
Quadro 2 – Funções e atribuições do professor de EaD.....	35
Quadro 3 – Ilustrações de gêneros primários e secundários (BAKHTIN, 1979).....	40
Quadro 4 – Gêneros digitais emergentes.....	47
Quadro 5 – Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes.....	48
Quadro 6 – Relevância do estudo do gênero <i>chat</i> (MARCUSCHI, 2005).....	54
Quadro 7 – Tipos de <i>chats</i> sociais.....	55
Quadro 8 – Fragmento de uma interação via <i>chat</i> educacional.....	56
Quadro 9 – Avaliando o evento comunicativo em uma sessão de <i>chat</i> educacional.....	62
Quadro 10 – Vantagens e desvantagens dos <i>chats</i> educacionais segundo Horton.....	62
Quadro 11 – Ampliando as vantagens dos <i>chats</i> educacionais.....	63
Quadro 12 – Categorias do <i>chat</i> educacional segundo Horton.....	65
Quadro 13 – Traços de oralidade dos <i>chats</i> educacionais.....	68
Quadro 14 – Constituição do corpus da pesquisa.....	70
Quadro 15 – Quantidade de participantes.....	73
Quadro 16 – Número de participantes nos <i>chats</i> educacionais.....	75
Quadro 17 – Duração cronológica de dois <i>chats</i> educacionais ocorridos em duas plataformas distintas de EaD.....	76
Quadro 18 – Propósito comunicativo do evento.....	78
Quadro 19 – Organização prévia do evento <i>chat</i> educacional e da temática a ser desenvolvida.....	80
Quadro 20 – Possíveis usos dos <i>chats</i> educacionais.....	81
Quadro 21 – O <i>chat</i> enquanto ferramenta que proporciona <i>feedback</i> imediato.....	84
Quadro 22 – Registro escrito dos <i>chats</i> educacionais.....	85
Quadro 23 – Testagem da ferramenta <i>chat</i> educacional pelos professores formadores.....	88
Quadro 24 – Ocorrência de Problema técnico.....	88
Quadro 25 – Testagem da ferramenta <i>chat</i> educacional pelos professores-alunos.....	89
Quadro 26 – Avaliação do evento por parte dos professores formadores.....	89
Quadro 27 – Avaliação do evento por parte das professoras do CEFET-PB na condição de professoras multiplicadoras.....	94

Quadro 28 – Sujeitos da pesquisa no instrumento de coleta questionário.....	96
Quadro 29 – Estruturação do questionário	98
Quadro 30 – Cursos <i>Online</i> ministrados pelos professores pesquisados	103
Quadro 31 – Procedimentos utilizados pelos pesquisados quando da ocorrência de <i>chats</i> educacionais	105
Quadro 32 – Síntese das observações dos pesquisados no que se relaciona às ações ocorridas durante o <i>chat</i> educacional	106
Quadro 33 – Comentários dos pesquisados acerca da necessidade de preparação para uma interação nos <i>chats</i> educacionais	108
Quadro 34 – Aspectos de importância em um curso de EaD.	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Focos de atenção de Educação a Distância	25
Figura 2 – Caracterizadores da EaD.	26
Figura 3 – Desafios do professor e do aprendiz quando do trabalho nas plataformas educacionais.	27
Figura 4 – Curso a Distância pela UFPB Virtual: Licenciatura Plena em Letras	33
Figura 5 – A tríade necessária rumo a construção de conhecimento na Educação a Distância.	36
Figura 6 – Alguns teóricos da teoria dos gêneros e respectivas vertentes.....	43
Figura 7 – Página inicial de uma sala de bate-papo	52
Figura 8 – Seleção de subgrupos em uma sala de bate-papo	53
Figura 9 – Possibilidade de seleção de parceiros quando da interação nos <i>chats</i> sociais	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Usos dos <i>chats</i> e sua ocorrência (HORTON, 2000).....	82
Gráfico 2 – Formação acadêmica profissional dos pesquisados	99
Gráfico 3 – Contextos educacionais onde os pesquisados possuem experiência.	100
Gráfico 4 – Representação estatística relativa à participação de professoras no módulo EaD, em cursos de preparação para a modalidade de ensino a distância	101
Gráfico 5 – Modalidades de <i>chat</i> presentes nos cursos ministrados pelos pesquisados.....	104
Gráfico 6 – Gráfico estatístico sobre a relevância da familiaridade com os <i>chats</i> para o trabalho do professor com EaD.	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
METODOLOGIA.....	20
1. SITUANDO E PENSANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	24
1.1 Origem e desenvolvimento da educação a distância	27
1.2 EaD na Paraíba: trilhando novos rumos de ensinar e aprender	31
1.3 O professor no contexto da educação a distância.....	34
2. DA ANTIGÜIDADE A BAKHTIN: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS DE GÊNEROS.....	38
2.1 Gêneros do discurso e gêneros textuais: um contraponto.....	42
2.2 Gêneros textuais na perspectiva de Swales: propósito comunicativo e comunidade discursiva.....	44
2.3 Gêneros digitais emergentes: novos rumos diante das novas tecnologias.....	46
3. O TERMO <i>CHAT</i> : RUMO A UMA DEFINIÇÃO	50
3.1 Origens e considerações iniciais.....	51
3.2 O <i>chat</i> educacional na concepção de Horton: partindo para uma categorização	58
3.3 Traços lingüísticos do <i>chat</i> educacional : oralidade e escrita.....	66
4. ANÁLISE DO CORPUS.....	70
4.1 Análise de fragmentos dos <i>chats</i> educacionais	71
4.2 Análise dos questionários	95
4.2.1 Situando os sujeitos pesquisados.....	95
4.2.2 Estruturação do questionário	97
4.2.3 Análise dos dados coletados no questionário	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	119
Anexo 1	120
Anexo 2	121
Anexo 3	124

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa aqui apresentado surgiu a partir da minha vivência prática, primeiramente enquanto professora-aluna, e posteriormente enquanto professora-multiplicadora e formadora, no módulo de Educação a Distância (EaD), do projeto de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com alguns Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)¹, entre eles, o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), no período de junho de 2003 a fevereiro de 2006.

Tal projeto, em âmbito nacional, e centrado na formação de professores e de multiplicadores de Inglês Instrumental para o nível técnico de ensino público, foi idealizado e coordenado pela professora Dra. Rosinda Guerra Ramos², e fomentado pela Organização Vitae³.

Paralelamente a estas instituições, o projeto contou, também, com o apoio do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), do Grupo de Ensino-Aprendizagem de Língua Instrumental (GEALIN) e da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE).

Minha atuação nesse projeto, primeiramente na condição de professora-aluna e posteriormente na condição de professora-multiplicadora e formadora, fez-me entrar em contato com as várias ferramentas de trabalho que se apresentam tanto ao aluno, quanto ao professor, nas plataformas de educação virtual dos módulos de Ensino a Distância (EaD).

Algumas dessas ferramentas foram a *estrutura do ambiente*, a *dinâmica do curso*, a *agenda*, as *atividades*, o *material de apoio*, as *leituras*, os *exercícios*, o *mural*, os *fóruns de discussão*, o *correio*, os *grupos*, o *perfil*, os *acessos*, o *intermap*, o *suporte* e, finalmente, o

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (PB), Centro Paula Sousa (SP), o Centro de Nilópolis (RJ) e o Centro de Ponta Grossa (PR).

² Docente e pesquisadora da área de *English for Specific Purposes (ESP)* - Inglês com Propósitos Específicos - da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

³ Órgão responsável por financiar pesquisa nas áreas da educação, das artes, da cultura e da tecnologia.

bate-papo educacional, também conhecido como *chat* educacional e, aqui, objeto de nossa pesquisa.

Foi, então, a partir desse convívio e dessa prática acadêmica discente e docente em ambientes virtuais de EaD⁴ que eu, enquanto aluna, professora e pesquisadora, comecei a investigar a seguinte problemática: Têm os *chats* educacionais se mostrado eficientes enquanto instrumentos de consolidação dos conhecimentos construídos na proposta de Educação a Distância ?

Dentro desse contexto e da problemática aqui referida, a nossa hipótese de trabalho foi a de que a falta de conhecimento e, por conseguinte, a falta de domínio do gênero digital *chat* educacional poderia comprometer a eficácia e a funcionalidade dessa ferramenta em ambientes de Educação a Distância. Nesse sentido, um trabalho sistemático no que se relaciona a um melhor conhecimento e domínio desse gênero poderia propiciar o seu melhor funcionamento e eficácia em ambientes de EaD.

Passamos, assim, a analisar algumas interações virtuais ocorridas em *chats* educacionais nas plataformas de EaD anteriormente mencionadas, focando nossa atenção na sua funcionalidade e eficiência enquanto instrumento de consolidação dos conhecimentos construídos nas propostas de ensino a distância.

Nosso objetivo foi, portanto, o de investigar a utilização do gênero *chat* educacional por professores e alunos em um curso de educação distância, tendo em vista a sua funcionalidade e eficácia. Paralelamente a isso, objetivamos identificar as características do gênero digital *chat* educacional e refletir, assim, sobre a importância de que participantes dos cursos de EaD (alunos, tutores e professores) sejam usuários ativos no que se relaciona ao conhecimento e domínio do gênero *chat* educacional.

As etapas que se seguiram para que tal objetivo fosse alcançado foram as seguintes: a identificação das características do gênero digital emergente *chat* educacional, tendo em vista a categorização estabelecida por Horton (2000); a coleta de dados referentes a quatro interações realizadas em duas sessões de *chat* educacional ocorridas em duas plataformas

⁴ As plataformas virtuais de EAD com as quais trabalhamos no decorrer do projeto, da Ação-2 (formação) à Ação-4 (multiplicação autônoma) foram a do COGEAE (ambiente desenvolvido para o projeto, e elaborado pelo GEALIN – Grupo de Ensino-Aprendizagem de Língua Instrumental) e a do TELeduc (ambiente de EAD pelo qual se pode realizar cursos através da internet, e que está sendo desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação- NIED, e pelo Instituto de Computação – IC – da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

distintas de EaD, a do COGEAE⁵ e a do TELeduc⁶; a análise das interações anteriormente referidas tendo como base a categorização do *chat* educacional estabelecida por Horton, e a análise dos dados provenientes de questionários realizados com 6 professoras engajadas no projeto de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, e, então, usuárias do gênero digital aqui referido.

Acreditamos que a presente pesquisa seja de relevância para a área dos estudos lingüísticos, uma vez que ela nos leva a refletir sobre a importância do conhecimento dos gêneros digitais emergentes, tendo em vista a sua utilização na educação a distância.

Paralelamente a isso, ela nos ajuda a avaliar o papel que nós, professores de cursos no módulo EaD, temos enquanto participantes em cursos a distância. Só assim seremos usuários ativos das ferramentas existentes nas plataformas de ensino a distância. Sobre esse papel do professor, bem como sobre as dificuldades por eles enfrentadas, Belloni ressalta que (2003, p. 79) “(...) uma das questões centrais na análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente e não foi preparado.”

Um outro fator que ratifica a importância do presente trabalho é que, atualmente, o ensino não presencial vem mobilizando os meios pedagógicos e as pesquisas de quase todo o mundo, tanto em nações industrializadas como em países em desenvolvimento. Novos e mais complexos cursos são desenvolvidos, tanto no âmbito dos sistemas de ensino formal quanto nas áreas de treinamento profissional, o que acarreta na necessidade de estudiosos, pesquisadores e professores estarem em sintonia com as pesquisas relativas a essa não tão nova, mas crescente modalidade de ensino, a educação a distância.

A proposta lançada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que se relaciona à necessidade de se priorizar um trabalho com os gêneros nos mais diversos níveis de educação vem corroborar, também, com a importância de uma pesquisa dessa natureza.

No que se relaciona aos aspectos teóricos e práticos, podemos dizer que alguns são os estudos já desenvolvidos nessa área. No Brasil, entre outros pesquisadores podemos citar estudiosos como Marcuschi (2005), com todo um arcabouço teórico que contempla questões

⁵ Ambiente desenvolvido para o projeto aqui referido, e elaborado pelo GEALIN – Grupo de Ensino-Aprendizagem de Língua Instrumental.

⁶ Ambiente de EAD pelo qual se pode realizar cursos através da internet, e que está sendo desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação- NIED, e pelo Instituto de Computação – IC – da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

relativas à conceituação e à funcionalidade dos gêneros textuais, bem como aos gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital; Bezerra (2005), com seus estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa dentro da perspectiva e direcionamento de uma prática voltada para o conhecimento dos gêneros textuais, propondo, assim o ensino de gêneros da mídia; Xavier (2005), com seus estudos sobre os gêneros eletrônicos emergentes, refletindo, também sobre questões relativas à escrita utilizada pelos internautas nos ambientes virtuais; Araújo que tem os *chats* como objeto de reflexão e de pesquisa tendo em vista uma melhor apropriação e compreensão dessa ferramenta enquanto prática discursiva; e Fonseca (2002), que, com seus estudos, advoga ser o *chat* um dos gêneros digitais mais utilizados na internet.

O que percebemos, entretanto, é que, apesar de sua importância, há, ainda, poucos estudos sobre a eficácia da atuação do professor e do aluno, tendo em vista a interação ocorrida em cursos *online*. Isso provoca uma falta de parâmetros que possam auxiliar, conduzir e orientar professores e alunos a se prepararem tendo em vista a participação, de forma efetiva, em interações síncronas nos ambientes de comunicação digital.

Ao tratar desse tema, Abreu (2005) destaca a importância do conhecimento dos gêneros digitais, por parte de professores e alunos de um ambiente de educação virtual, para que essa comunicação e interação sejam eficazes⁷.

Gervai (2004), ao abordar o tema dos *chats* em contextos de aprendizagem, ressalta, também, o fato de que os participantes de programas a distância se encontram diante de um desafio duplo: o de lidar com os conteúdos, e o de estar diante de um novo e desconhecido instrumento de aprendizagem, o *chat* educacional.

Visando, pois, a contribuir com pesquisas que investiguem essa problemática, e na tentativa de ajudar a preencher essa lacuna, este estudo objetiva investigar as estratégias de utilização do gênero *chat* educacional por professores e alunos, em um curso de educação a distância, tendo em vista a sua eficácia e funcionalidade na prática educacional.

Acreditamos que este seja um dos passos para que iniciemos uma discussão sobre como tem se dado a interação em *chats* educacionais.

Tal pesquisa, ao mesmo tempo, fará com que pensemos sobre a importância do conhecimento e da apropriação do gênero digital emergente, no caso o *chat* educacional, para uma atuação eficaz do professor e do aluno quando da utilização dessa ferramenta nos cursos *online*.

⁷ Abreu (2005), ao discutir a necessidade de que professores conheçam o gênero *chat* educacional, trabalha com as características levantadas no trabalho de Horton (2000). Nosso trabalho segue, também, as categorias por ele identificadas. Procuramos, assim, sistematizar tais características no que denominamos como categorias de análise.

Sobre isso Araújo (2004, p. 1279) afirma que: “Se esse gênero é um dos mais usados, entendo que se faz necessário investir em sua pesquisa, para que cada vez mais as pessoas possam se apropriar melhor dessa ferramenta de práticas discursivas.”

É então, diante do objetivo de investigar a estratégia de utilização do gênero *chat* educacional por professores e alunos em um curso de educação a distância, que fundamentamos nosso trabalho de pesquisa na concepção de gêneros segundo Bakhtin (1992). Trabalhamos, igualmente, com Swales (1990) e sua concepção de propósito comunicativo e de comunidade discursiva (1994). Paralelamente a isso, trabalhamos com a categorização do gênero digital *chat* educacional estabelecida por Horton (2000), quando do seu estudo e pesquisa com esse gênero híbrido (oral/ escrito). No que se relaciona à concepção de EaD, fundamentamos nossa pesquisa a partir dos estudos de Pretti (1996) e de Belloni (2000).

Para tanto, trilhamos o seguinte percurso: iniciamos o nosso trabalho com um breve histórico da Educação a Distância, partindo para algumas definições, suas origens e desenvolvimento e centrando nossa atenção em como se dá a EaD, hoje, na Paraíba. Posteriormente a esse primeiro momento focamos questões relativas ao professor em EaD e suas múltiplas funções diante da nova tecnologia. Um terceiro momento foi o historiar do conceito dos gêneros, desde a antiguidade, com uma acepção notadamente literária, até Bakhtin. Afunilamos, então, a nossa pesquisa, para a noção de gêneros de Swales (1990), levando em consideração suas definições de evento comunicativo e de comunidade discursiva (1992), contemplando, também, os estudos de gêneros digitais de Marcuschi (2005). Focamos nossa atenção, posteriormente, no objeto de nossa pesquisa, o gênero híbrido *chat* educacional. Partimos, por fim, para a categorização dos *chats* educacionais tendo em vista a concepção de Horton (2000), culminando, assim, na análise do corpus e nas considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui desenvolvida, tendo por base o seu objetivo, se constitui e se classifica como sendo de caráter exploratório (ROBINSON,1993). Ela visa, assim, proporcionar uma maior aproximação e familiaridade com o problema abordado, tornando-o mais explícito, e favorecendo a construção e o levantamento de hipóteses. Desenvolvemos, dessa forma, a) a análise de exemplos que nos levaram a uma reflexão e a uma compreensão do problemado pesquisa, e b) a aplicação de questionários com sujeitos pesquisados que tiveram experiências práticas com o referido problema.

No que se relaciona aos procedimentos técnicos utilizados quando da análise do problema, ou seja, tendo em vista o aspecto operacional da pesquisa, esta se constitui como sendo *Ex-Post Facto*, uma vez que o estudo aqui apresentado foi realizado após a ocorrência do fenômeno.

A coleta de dados foi feita tendo como referência as transcrições de 4 sessões reais de *chat* educacional⁸ (ANEXO 3), realizadas em duas plataformas de Educação a Distância distintas, a plataforma do COGEAE e a do TELeduc⁹. Tais sessões foram etapas de participação obrigatória no projeto para formação de professores e multiplicadores na Abordagem Instrumental. Os sujeitos participantes dessas 4 sessões de *chat* fazem parte de dois grupos: O primeiro, que chamamos aqui de G1, é composto por professores-alunos participantes da 2ª etapa (Ação-2) do Projeto Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, totalizando um número de 22 professores de diferentes ETFs, Agrotécnicas e CEFET's do nível técnico. Tais professores são, em sua maioria, do sexo feminino. O grupo dois, que denominamos G2, é constituído por professores de Inglês Instrumental do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), tanto da sede (João Pessoa), como da UNED (Cajazeiras). Tais professores são participantes da 3ª etapa (Ação-3), e totalizam

⁸ Uma das sessões foi realizada na etapa Ação-2 do Projeto Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, quando de nossa atuação enquanto alunos; a segunda sessão foi realizada na etapa Ação-3 desse mesmo projeto, quando de nossa atuação enquanto multiplicadores ainda em fase experimental.

⁹ O *chat* permite a criação de um registro automático, possibilitando o arquivamento das transcrições imediatamente após a ocorrência da interação.

um número de 11 sujeitos, todos do sexo feminino e com a idade aproximada entre 30 e 44 anos, na época. A seguir representamos, em um quadro, os sujeitos participantes das primeiras e das últimas sessões de *chat*, referente às Ações 2 e 3, conforme detalhado anteriormente.

	INSTITUIÇÕES DE ENSINO	Nº DE PROFESSORES	SEXO
Plataforma COGEAE	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAÍBA (PB)	22 ¹⁰	Feminino
	CENTRO PAULA SOUSA (SP)		Feminino
	CENTRO DE NILÓPOLIS (RJ)		Fem/Masc
	CEFET DE PONTA GROSSA (PR).		Feminino
Plataforma TEleduc	CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAÍBA (JP)	7	Feminino
	UNED DE CAJAZEIRAS	4	Feminino

Quadro 1 – Perfil geral dos grupos de professores participantes da nossa pesquisa

Sobre as interações mantidas via *chat* educacional, ressaltamos que estas foram todas realizadas em língua portuguesa¹¹. Os *chats* selecionados para compor o *corpus* da pesquisa, por sua vez, foram os *chats* iniciais (1 em cada plataforma) e finais (1 em cada plataforma), ocorridos no COGEAE (Etapa 2) e no TEleduc (Etapa 3), totalizando, portanto, o número de 4 sessões de *chats* educacionais. Tal escolha não foi aleatória: acreditamos que, no início de cursos *online*, no módulo EaD, os usuários desse novo gênero carecem de uma preparação no

¹⁰ O número referido na tabela, vinte e dois, corresponde ao total dos professores participantes do projeto, nos estados da Paraíba, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, na etapa Ação-2.

¹¹ Embora não tivesse ficado explícito no decorrer do projeto, acreditamos que a opção pela língua portuguesa quando das sessões de *chat* tinha uma ligação direta com o fato dela propiciar aos usuários desse instrumento uma maior desenvoltura quando do uso da língua nativa.

sentido de que possam vir a utilizar, de forma eficiente, a ferramenta de trabalho. Vimos, igualmente, a necessidade de verificar, na etapa final dos cursos, se há alguma mudança relevante em relação a essa interação síncrona por parte de seus usuários.

No que se relaciona ao questionário (ANEXO 2), este foi aplicado com 6 professoras de inglês instrumental do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, participantes do projeto nas etapas Ação-3 e Ação-4. Tais professoras serão aqui referidas, quando da análise dos questionários, por P1, P2, P3, P4, P5 e P6¹². No tocante à estruturação desse instrumento de coleta de dados, ele constou de cinco etapas distintas: a primeira nos remeteu à identificação dos sujeitos, com dados referentes ao nome, idade, e à instituição na qual lecionam; a segunda etapa nos forneceu dados relativos à sua formação acadêmico-profissional, obedecendo a uma organização semi-aberta; a terceira parte nos forneceu dados relativos à formação específica do pesquisado tendo em vista a sua atividade de ensino em plataformas de Ensino a Distância, sendo, também, de caráter semi-aberto. A quarta etapa sondou tanto os cursos *online* porventura ministrados pelos professores pesquisados, como a modalidade das ferramentas de *chat* por eles utilizadas, se opcionais ou obrigatórias aos usuários do eventual curso. A última etapa do questionário, por sua vez, obedeceu, também, a uma estruturação de perguntas fechadas e abertas, solicitando do pesquisado algumas informações relativas à (1) familiaridade com os *chats* educacionais; (2) dificuldades identificadas nos *chats*; e, finalmente, (3) experiência no módulo de EaD. Como etapa final desse instrumento de coleta de dados, deixamos um espaço reservado ao nosso informante para qualquer comentário adicional que o mesmo julgasse relevante mencionar.

A pesquisa, assim, se desenvolveu tendo em vista os seguintes passos: a primeira etapa foi a leitura aleatória das quatro transcrições dos *chats* ocorridos na plataforma do projeto de formação de professores. A partir desse primeiro contato, e tendo em vista a identificação do problema, algumas hipóteses foram levantadas. A isso se seguiu a caracterização do gênero digital emergente *chat* educacional (HORTON, 2000) e a análise das transcrições dos *chats* ocorridos no projeto. Tal análise foi realizada à luz da categorização estabelecida por Horton (2000) e tendo em vista a noção de gêneros de Bakhtin (1992) e de Swales (1990). Somando-se à análise dos *chats* aqui referidos verificamos os dados provenientes de questionários realizados com seis professoras engajadas no projeto de *Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental*

¹² Uma melhor caracterização dos sujeitos pesquisados é fornecida no capítulo referente à análise corpora, mais especificamente na parte referente à análise dos questionários.

*para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico*¹³ e usuárias da ferramenta *chat* educacional. A última etapa se constituiu como sendo a triangulação e a análise dos dados acima mencionados. Ressaltamos que, nessa etapa da análise, optamos por uma abordagem quantitativa e qualitativa dos dados. Os dados numéricos, neste sentido, não foram analisados apenas como estatísticas, mas foram interpretados. Posteriormente à etapa da análise dos dados, partimos para as considerações finais.

¹³ É importante mencionar que o projeto aqui referido tinha como objetivo promover a criação e assessorar a implementação de centros de excelência na Abordagem Instrumental (AI) visando tanto à formação do professor de inglês instrumental de instituições estaduais e federais de nível técnico quanto à difusão de programas de desenvolvimento docente e ao acompanhamento de ações de multiplicação. Os professores, sujeitos dessa pesquisa, ficaram engajados no projeto, de junho de 2003 a fevereiro de 2006, primeiramente na condição de professores-alunos (Ação-2) e, posteriormente, enquanto professores multiplicadores em formação (Ação-3 e Ação-4).

1. SITUANDO E PENSANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) funciona como um sistema bimodal de ensino, tendo em vista que trabalha tanto com a modalidade semi-presencial, quanto com a modalidade virtual de ensino. Dentro dessa perspectiva, a modalidade de educação a distância denominada de semi-presencial seria aquela cuja realização se efetua a partir de encontros presenciais e também a partir de momentos não presenciais, ou seja, através do suporte e do aparato das novas tecnologias da informação.

A educação concebida por virtual, por sua vez, acontece quando alunos, professores e tutores estão completamente separados, tanto espacial como temporalmente, mas estando juntos através das novas tecnologias da informação.

Partindo desse contraponto, Moran (2002, p.122) se refere à (1) educação presencial, (2) educação semi-presencial, e à (3) EaD como sendo:

A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico chamado de sala de aula. É o ensino convencional. A semi-presencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A Educação a Distância pode ou não ter momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação.

Paralelamente às diferenças acima apontadas, ressaltamos que, diferentemente da educação clássica a que somos tradicionalmente afiliados, e a qual foca sua atenção em aspectos como faixas etárias e qualificações homogêneas e uniformes, a EaD, objeto de nossa pesquisa, tem a possibilidade de trabalhar com faixas etárias heterogêneas e, igualmente, com qualificações diferenciadas, conforme podemos visualizar na ilustração a seguir:

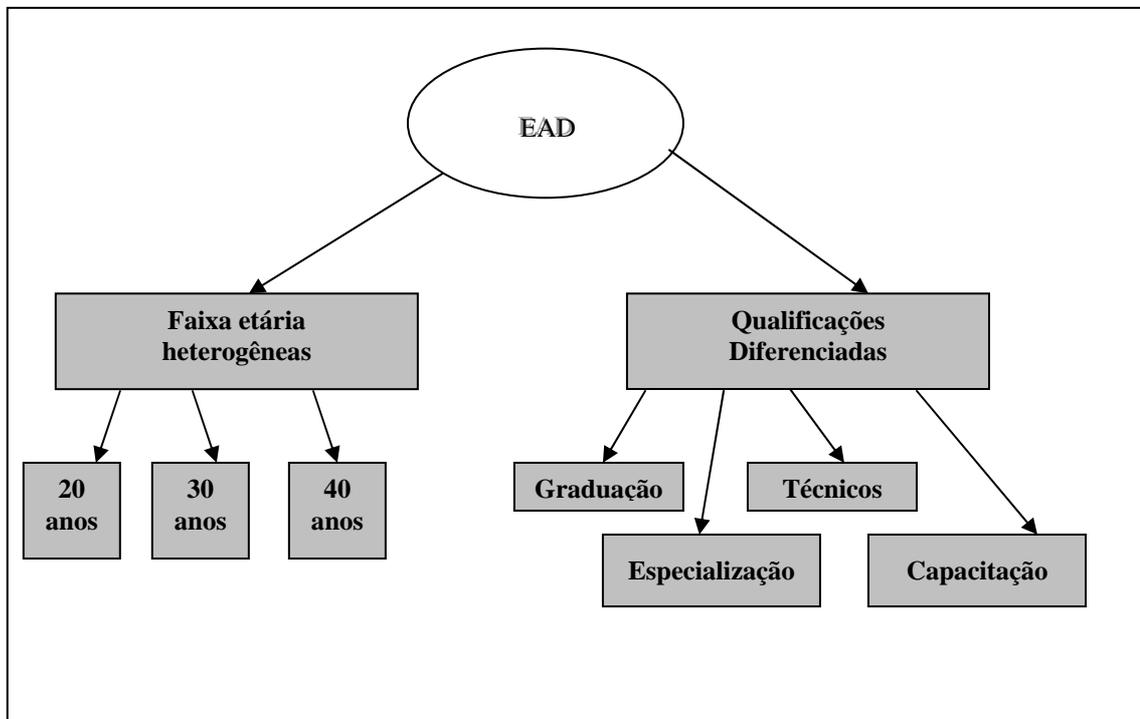


Figura 1 – Focos de atenção da Educação a Distância

Nesse contexto de mudanças, a EaD se mostra como uma modalidade de ensino de crescente importância, não apenas para atender a essas necessidades específicas, mas, também, para atender à grande demanda do ensino pós-médio, de ensino superior, e também de formação contínua, conforme pontua Belloni (2003, p 4-5)

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessários não apenas para atender às demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

Outros aspectos que a diferenciam da educação clássica tradicional se referem ao fato de que a educação a distância: (1) possui ambientes de aprendizagem diferenciados, conhecidos como plataformas educacionais, com ferramentas e instrumentos particulares e próprios, os quais exigem do usuário, seja ele um professor, um tutor, ou o próprio aprendiz, um conhecimento e letramento do meio digital para a sua utilização eficaz; (2) trabalha com um tempo flexível para a realização de cada módulo, tendo em vista as necessidades

individuais e os limites do aluno-aprendiz; (3) tem alunos aprendizes trabalhadores (em serviço) em seu público-alvo, o que é um diferencial representativo se consideramos o ensino tradicional; (4) não considera a educação como uma atividade primária, única e principal, tendo em vista que, como foi ressaltado em item anterior, o aluno-aprendiz pode não ocupar e/ou dedicar o seu tempo integral ao estudo, mas, do contrário, pode ocupar e dedicar seu tempo, também, ao seu trabalho e/ou atividade profissional; (5) amplia a função do docente, tendo em vista a amplitude de ferramentas, instrumentos, possibilidades e atividades existentes nas plataformas virtuais.

Tais aspectos, marcas da EaD estão demonstrados na figura 2.

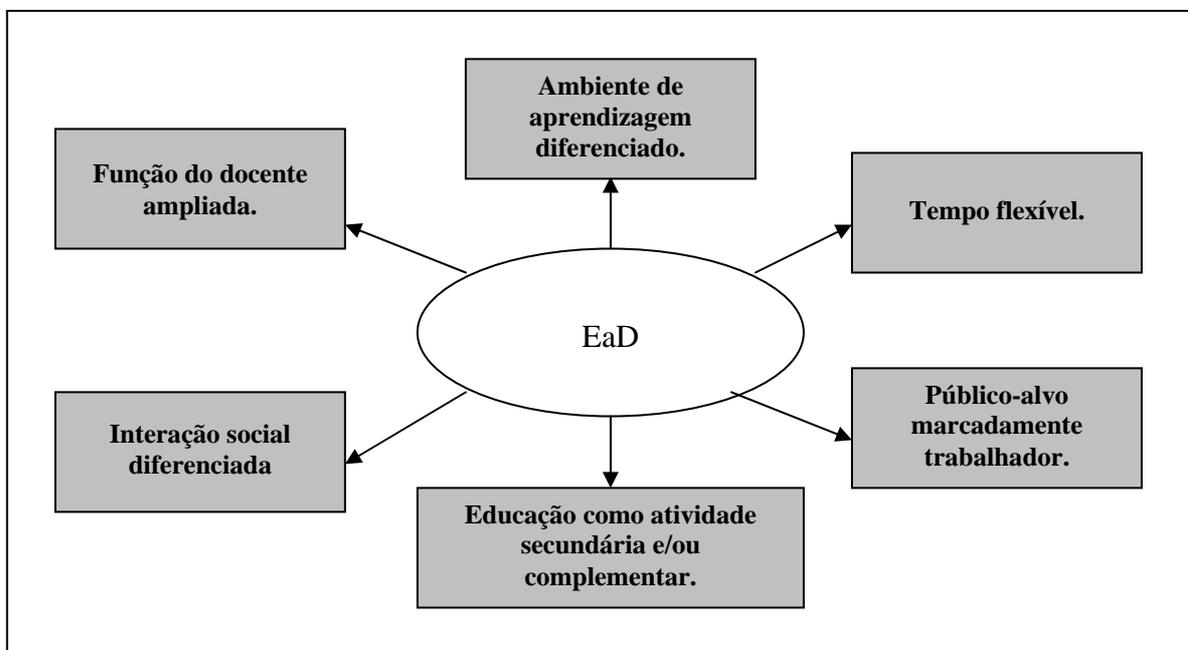


Figura 2 – Caracterizadores da EaD.

Tais aspectos, diferenciadores da educação clássica tradicional, se constituem para a educação a distância, entretanto, como dificuldades para a implementação de novos modos de aprender e de ensinar.

Sobre isso Belloni (2003, p. 85) nos chama a atenção para a necessidade de que, diante de tal contexto de dificuldades, de transformações e de novos modos de ensinar e de aprender, o professor, tutor e formador nos módulos de EaD tenha acesso a uma preparação adequada e continuada: “Tais dificuldades nos remetem novamente à questão da inovação em educação e da necessária redefinição da formação de professores na perspectiva de uma formação profissional mais adequada às mudanças globais da sociedade contemporânea.”

Nesse sentido, e a partir de nossa leitura, ampliamos o pensamento de Belloni (2003) e colocamos essa necessidade de preparação adequada e continuada, também, para o aluno-aprendiz, que se encontra assim como o professor, diante de um desafio duplo: 1) o de lidar com o conteúdo e 2) o de lidar com a plataforma de EaD e, por conseguinte, com todas as ferramentas nela existentes, o que se configura como um universo diferente e novo na sua concepção restrita e tradicional de ensino-aprendizagem. Tal desafio, tanto do corpo docente, como do corpo discente das plataformas de EaD é retratado na ilustração a seguir:

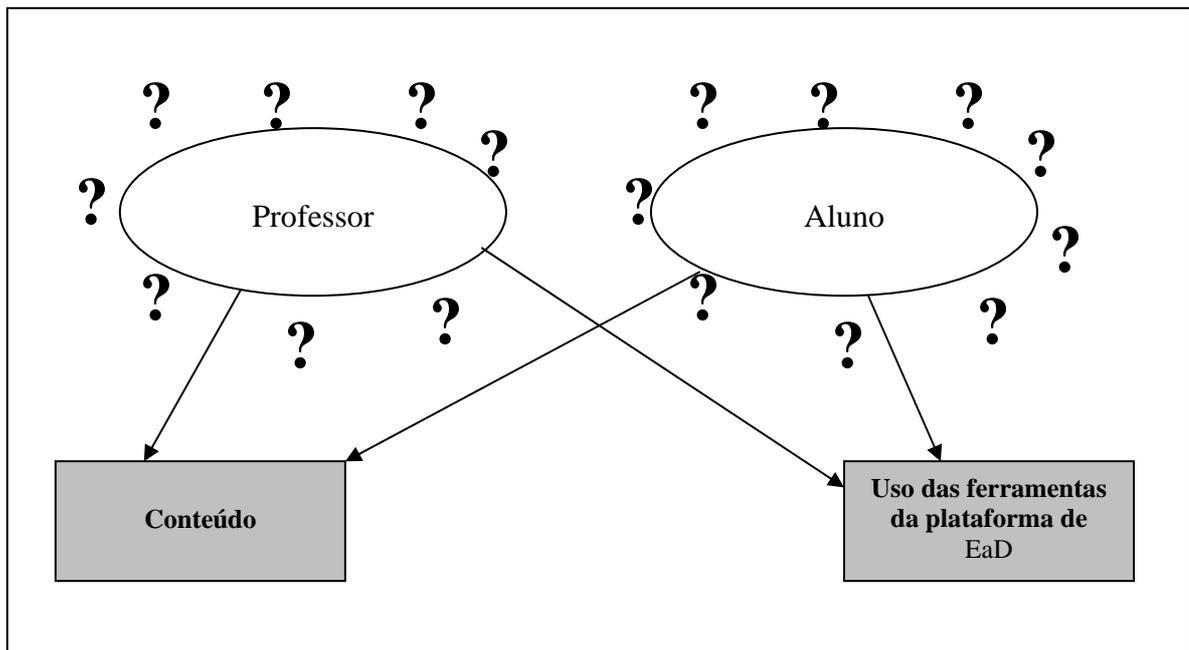


Figura 3 – Desafios do professor e do aprendiz quando do trabalho nas plataformas educacionais.

1.1 Origem e desenvolvimento da Educação a Distância

As experiências educativas a distância começaram a ser introduzidas no mundo, de forma ainda incipiente, no final do século XVIII, através da educação por correspondência (HORTON, 2000, p.3): “A educação a distância tem suas origens na educação por correspondência desenvolvida nos Estados Unidos, França, Alemanha e no Reino Unido, em meados de 1800”^{14 15}.

¹⁴ As traduções das citações em Língua Inglesa referidas nesse trabalho de pesquisa são nossas. Optamos, a partir das orientações da banca da qualificação, por deixar, no corpo do trabalho, a tradução; nas notas de rodapé, por sua vez, deixamos os originais em Inglês.

Peters (1983), em sintonia com a afirmação de Horton, amplia tal informação, ao declarar que a EaD surge a partir do desenvolvimento dos meios de transporte e dos meios de comunicação, o que culminou na possibilidade das novas experiências de ensino por correspondência que então surgiam, tanto na Europa, como nos Estados Unidos.

Tais experiências, entretanto, somente se tornaram mais conhecidas a partir da metade do século XIX, em face de demandas da então nascente e crescente industrialização.

No que se relaciona às razões que propiciaram o seu surgimento, podemos mencionar, entre outras, a necessidade marcante, na época, de um preparo e de um desenvolvimento, tanto cultural como profissional para pessoas que, por razões inúmeras e particulares, não tinham acesso às instituições educacionais de ensino presencial e formal. Um outro fator que também contribuiu, de forma marcante, para o seu desenvolvimento, foi o avanço das novas tecnologias no mundo globalizado, nos colocando em contato com a chamada cultura eletrônica.

Tendo sido inicialmente denominada pelo termo “teleducação”, a EaD, no Brasil, teve o início de sua trajetória marcado pela fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923. É, entretanto, na década de 60, a partir do funcionamento da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, que culminou com a criação do Programa Nacional de Teleducação – PRONTEL, que ela se expressa de maneira mais significativa (Preti, 1996).

A partir desse marco, o governo federal cria a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, posteriormente denominada FUNTEVE e que veio a fortalecer o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINREAD), colocando, no ar, uma diversidade de programas educativos, em parceria com rádios e canais de TV.

Preti (1996, p.19) aponta que a “EaD começa a ser posta como uma alternativa já possível e viável para solucionar a falta de instrução e educação da maioria da população adulta e trabalhadora” e complementa sua trajetória de crescente expansão no Brasil com outros projetos trilhados por instituições particulares e governos estaduais, a exemplo de: (1) Movimento de Educação de Base (MEB), em 1956, (2) o Centro Educativo do Maranhão, em 1967, (3) a TV Escola, desenvolvida pela TVE do Ceará, em 1967, (4) o Instituto de Radiodifusão do estado da Bahia, em 1969, (5) a Fundação Brasileira de Educação, (6) a Fundação Padre Anchieta, em 1967, (7) a Fundação Roberto Marinho, em 1978, entre outros. Somando-se a isso Preti (1996) ressalta que durante o período da ditadura militar o Governo Federal implementou alguns programas de caráter emergencial, a exemplo do Projeto

¹⁵ Distance learning has its roots in the correspondence education that developed in the United States, France, Germany, and the United Kingdom during the mid 1800s.

MINERVA, curso João da Silva, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Programa LOGOS, POSGRAD (Pós-graduação tutorial a distância), entre outros.

No que se relaciona à expansão e ao desenvolvimento dessa modalidade de ensino, esta se deu no século XX, sobretudo em se tratando de estudos em nível de educação superior, e podemos dizer, hoje, que esta nova forma de ensinar e de aprender tem assumido um *status* de importância real na história da educação, colocando-a no centro das atenções de um número cada vez maior de países, de continentes e de instituições de ensino, como ressalta Belloni (2003, p. 3).

A educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação, extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial.

Somando-se à atenção de países, continentes e instituições, a EaD tem se posicionado, também, como detentora do centro das atenções, tanto de estudiosos, pesquisadores, lingüistas e professores, como de leigos e de simples curiosos pela nova área de estudo que se encontra em crescente expansão e desenvolvimento.

Tendo em vista, pois, essa fase de expansão e de desenvolvimento que a EaD hoje trilha, Pretti (1996, p. 19) aponta, em relação ao seu desenvolvimento na Europa:

Na Europa, são oferecidos mais de 700 programas de diferentes níveis, nos mais variados campos do saber. Segundo o conselho internacional de Ensino a Distância/ CIED, em 1988, mais de 10 milhões de estudantes acompanhavam seus cursos a distância (apud Kaye, 1988. p.57) e, em nível superior e de pós-graduação, essa formação é reconhecida legal e socialmente (IBANEZ, 1989). A Universidad Nacional de Educación a Distancia/ UNED, na Espanha, oferece 200 cursos, em nível superior, a mais de 140.000 estudantes matriculados em 1995. A universidade de Hagen (Alemanha) e a Open University são reconhecidas internacionalmente e caracterizadas pela excelência de seus cursos. Nos países socialistas do leste Europeu desenvolveu-se uma política coerente para assegurar a formação dos trabalhadores. Somente na Rússia, 2.500,000 estudantes (mais da metade dos inscritos nas universidades) estudavam a distância antes da ruptura do bloco socialista.

Na China, por sua vez, a televisão cultural universitária oferece uma diversidade de cursos a distância. Na África eles também existem, embora sejam ainda incipientes. A Austrália se posiciona como o país que mais desenvolve programas a distância integrados às universidades presenciais. Na América Latina vários países já se propõem a novas experiências nesse módulo de educação (PRETTI,1996).

Hoje, com o avanço das novas tecnologias, e com a possibilidade de utilização de ambientes diferenciados, várias são as possibilidades de ação docente e discente. Os meios e recursos inicialmente utilizados, como a correspondência e, posteriormente, o rádio foram superados pelas novas tecnologias da informação, que combinam, hoje, recursos dos mais diversos, tais quais textos, sons, imagens, mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem¹⁶ e instrumentos para fixação de aprendizagem com *feedback* imediato do professor, entre outros.

No que se relaciona às pesquisas que envolvem essa área, podemos dizer que, atualmente, o ensino não presencial tem mobilizado e chamado a atenção dos meios pedagógicos de quase todo o mundo, tanto em nações industrializadas como em países em desenvolvimento. Novos e mais complexos cursos são desenvolvidos¹⁷, não somente no âmbito dos sistemas de ensino formal como também nas áreas de treinamento profissional, o que acarreta na necessidade de estudiosos, pesquisadores e professores estarem em sintonia com as pesquisas relativas a essa nova modalidade de ensino: a educação a distância.

No Brasil, devido à grande demanda social por formação, torna-se imprescindível melhorar o nível de formação dos jovens.

Paralelamente a isso, é necessário qualificar a mão-de-obra já existente. Diante disso, o século XX encontrou na EaD uma resposta às necessidades da formação dos adultos, principalmente, conforme ressalta Pretti (1996, p.18):

O século XX encontrou na Educação a Distância/ EaD uma alternativa, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. A EaD passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas.

É importante lembrar, aqui, que a EaD foi utilizada, inicialmente, como um recurso e meio para a superação de deficiências e de limitações educacionais, para a qualificação profissional e para o aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos. Hoje, entretanto, e cada vez mais, ela é também usada em programas que complementam outras formas tradicionais, de interação face a face, e é vista, por muitos, como uma modalidade de ensino

¹⁶ Hipertextos e diferentes linguagens.

¹⁷ Exemplos de instituições que trabalham com a modalidade de EaD, e de forma exclusivamente virtual, são a *Open University* da Inglaterra e a universidade Nacional a Distância da Espanha. No caso do Brasil, o modelo atual é predominantemente semi-presencial.

alternativo que pode dar suporte ao sistema regular de ensino presencial. Sobre isso, Belloni (2003, p. 4) afirma que:

(..) já não se pode considerar a Educação a Distância (EaD) apenas como um meio de superar problemas emergenciais (como parece ser o caso da LDB brasileira), ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais em dado momento de sua história (como foi o caso de muitas experiências em países grandes e pobres, inclusive o Brasil nos anos 70).

Uma outra possibilidade da Educação a Distância é nas experiências de educação continuada¹⁸ e de formação de professores.

Verificamos, a partir das diversas tendências aqui apontadas, a grande expansão da EaD nos diversos países e, de maneira mais detalhada, no Brasil. A seguir, passamos a abordar essa modalidade de educação na Paraíba, centrando nossa atenção, mais especificamente, nas ações educativas já implementadas.

1.2 EaD na Paraíba: trilhando novos rumos de ensinar e aprender

Na Paraíba, hoje, várias já são as iniciativas no sentido de se ampliar a atuação da modalidade de Educação a Distância, tanto no que se relaciona às instituições de ensino privado, como no que se relaciona às instituições de ensino público.

Um exemplo dessas ações em meio digital, em se tratando de uma instituição de ensino superior de natureza privada, é o Projeto de Educação a Distância, o UNIPETECH,¹⁹ que começou a ser implantado no UNIPÊ, no segundo semestre de 2007. Com esse projeto, alunos do Unipê poderão cursar algumas disciplinas em casa. O primeiro curso que terá disciplinas à distância, dentro da modalidade semi-presencial de ensino a distância, tem data prevista para início em 2008, e será o curso de Administração. Paralelamente a isso, um Pólo

¹⁸ A educação contínua ou continuada seria aquela que se efetua de forma constante, reunindo teoria e prática, e fazendo com que o envolvido reflita sobre suas próprias experiências.

¹⁹ O projeto UNIPETECH será financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e garantirá um maior acesso dos jovens à Educação Superior privada.

Avançado de Tecnologia da Informação está, também, sendo implantado na mesma instituição, abrindo novos horizontes e possibilidades para esse mesmo centro de educação.²⁰

Além das iniciativas de instituições particulares, temos também aquelas iniciativas em instituições públicas.

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por exemplo, através da Universidade Aberta do Brasil²¹ (UAB), está implantando a UFPB virtual, com a utilização da plataforma Moodle²². Entre os cursos superiores oferecidos, destacam-se, entre outros, os cursos de Licenciatura em Matemática, de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em educação Infantil, e de Licenciatura em Letras, com habilitação em língua portuguesa²³. No que se relaciona à expansão dos cursos ofertados, há grandes perspectivas de crescimento e de ampliação em um futuro bem próximo, inclusive com possibilidades de uma maior atenção à formação continuada e, mais especificamente, a formação contínua de professores.

A seguir apresentamos a página inicial²⁴ do curso a distância de Licenciatura Plena em Letras, cujo objetivo é o de promover a formação de professores para o trabalho e atuação profissional no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

²⁰ Para maiores informações, consultar <http://www.unipe.br/ver.php?id=101> (Acesso em 18/10/2007).

²¹ Para maiores informações sobre a parceria UFPB e Universidade Aberta do Brasil, consultar o site <http://www.virtual.ufpb.br/novaapresentacao.html>

²² Ambiente de aprendizagem da UFPB virtual: <http://www.EaD.ufpb.br/login/index.php>

²³ Para maiores informações sobre os cursos ofertados na UFPB virtual, consultar a página <http://www.virtual.ufpb.br/novacursos.html>

²⁴ <http://www.virtual.ufpb.br/novaletras.html> (Acesso em 18/10/2007)

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window displaying the website for the 'Licenciatura Plena em Letras' course at UFPB Virtual. The browser's address bar shows the URL 'http://www.virtual.ufpb.br/novaletas.html'. The website has a blue header with 'Educação Ministério da Educação' and 'UFPB Virtual' branding. A green banner at the top indicates 'Monitoração de fraudes ativada'. The main content area is titled 'Licenciatura Plena em Letras' and includes a list of course objectives. On the left, there is a navigation menu with links such as 'Apresentação', 'Regulamentação', 'Cursos', and 'Avaliação'. The footer features logos for MEC, UAB, and a row of small images representing various educational institutions.

Figura 4 – Curso a Distância pela UFPB Virtual: Licenciatura Plena em Letras

Um outro exemplo, em se tratando de instituições públicas de ensino, é a criação do Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAV), formado recentemente no Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), tendo em vista a política do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no que se refere à implementação de cursos técnicos, no módulo de EaD, com data prevista para 2008.²⁵

Somando-se às iniciativas acima mencionadas tivemos, também no Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, no período compreendido entre junho de 2003 e fevereiro de 2006, o engajamento da instituição ao Projeto de *Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com alguns Centros Federais de Educação Tecnológica, entre eles o centro de João Pessoa. Tal projeto, que constou de cursos no módulo de EaD, realizados em quatro etapas distintas, foi um passo inicial para (1) futuros projetos, para a (2) preparação de profissionais quando da condução de tais cursos na modalidade de ensino digital, e,

²⁵ Para maiores detalhes sobre o NAV, consultar a página do CEFET-PB: <http://www.cefetpb.edu.br/>

finalmente, para a (3) implementação de cursos técnicos e/ou superiores dentro dessa modalidade de ensino não presencial.

As expectativas de crescimento dessa modalidade de ensino na Paraíba, e mais particularmente em João Pessoa, são grandes. A seguir abordamos as novas atribuições do professor diante dessas novas experiências educativas.

1.3 O professor no contexto da educação a distância

No âmbito da EaD várias são as funções do professor, sendo importante apontar, tendo em vista Belloni (2003), que nem todas as atribuições ocorrem simultaneamente e/ou em todas as experiências educativas.

A lista proposta, e por ela apresentada, tendo em vista tais funções, não pretende ser exaustiva, definitiva e/ou única. Seu objetivo, assim, é o de mostrar como se dá o desdobramento e como se nos apresentam as múltiplas facetas da função docente no módulo de Ensino a Distância.

O professor, dentro da perspectiva da EaD, e conforme categorização estabelecida por Belloni, passa a ser, entre outras atribuições: (1) professor formador, (2) professor realizador de cursos e de materiais, (3) professor pesquisador, (4) professor tutor, (5) tecnólogo educacional, (6) professor recurso e, finalizando, (7) monitor, conforme tabela²⁶ ilustrativa a seguir:

²⁶ A tabela elaborada tem como base os estudos de Maria Luiza Belloni (2003) professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

FUNÇÕES DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR NA EaD, TENDO EM VISTA SUAS FUNÇÕES
<i>PROFESSOR FORMADOR</i>	<i>Responsável pela orientação no que se relaciona ao estudo e aprendizagem. A função do professor formador pode ser correlacionada a sua função pedagógica no ensino presencial.</i>
<i>PROFESSOR REALIZADOR DE CURSOS E DE MATERIAIS</i>	<i>Responsável pela preparação de planos, currículos e programas. Tal função se relaciona à função didática, se consideramos o ensino presencial.</i>
<i>PROFESSOR PESQUISADOR</i>	<i>Responsável por sua constante atualização através de pesquisas, atualização na disciplina a qual leciona, conhecimento das novas teorias e metodologias de ensino, entre outros.</i>
<i>PROFESSOR TUTOR</i>	<i>Responsável por orientar os seus alunos em seus estudos, esclarecer dúvidas relativas ao conteúdo da disciplina e participar das atividades de avaliação.</i>
<i>TECNÓLOGO EDUCACIONAL</i>	<i>Também denominado “designer” ou pedagogo especialista em novas tecnologias, tal função se insere, entre as demais, como sendo nova, o que justifica sua então dificuldade terminológica. O profissional da EaD, tendo em vista tal função, é responsável pela adequação dos conteúdos aos suportes técnicos utilizados.</i>
<i>PROFESSOR RECURSO</i>	<i>O professor se torna responsável por respostas a dúvidas pontuais, estando freqüentemente presente na época anterior aos exames de avaliação.</i>
<i>MONITOR</i>	<i>Tal função se relaciona, prioritariamente, à capacidade de liderança, sendo mais de caráter social do que pedagógico. Está relacionada a ações de atividade popular com vistas a atividades presenciais.</i>

Quadro 2 – Funções e atribuições do professor de EaD

Na perspectiva da EaD e das novas tecnologias, as ações docentes, de fato, precisam e devem ser repensadas tendo em vista as múltiplas e novas atribuições dos professores dos meios digitais.

Fogli & Fontes (2004, p.97) corroboram com Belloni (2003) ao ressaltarem o fato de que as novas tecnologias de informação e comunicação²⁷ possibilitam novas formas de interação através da utilização de uma infinidade de recursos:

O trabalho do professor de cursos a distância está estreitamente ligado ao uso que se faz dos recursos proporcionados por essas tecnologias. Conhecer melhor, tanto o meio digital como espaço educacional, como também as

²⁷ NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação)

representações e as perspectivas do profissional da educação que nele atua podem contribuir para uma compreensão mais profunda das necessidades específicas dos docentes atuantes em ambientes digitais de aprendizagem.

Paralelamente a isso, Fogli e Fontes apontam para o fato de que diante dos novos saberes que se impõem ao professor nos módulos de EaD, é necessário que haja um conhecimento relativo às diversas ferramentas passíveis de utilização e disponíveis no meio digital (2004, p. 98):

(...) ministrar um curso on-line pode implicar ações que envolvem o gerenciamento dessas ferramentas comunicacionais na organização e planejamento das ações docentes. Em outras palavras, o professor, além de dominar conteúdos e estratégias de apresentação desses últimos, também deve pensar quais ferramentas usar para cada uma de suas ações.

É, pois, diante de tais mudanças, que precisamos parar para repensar nossas ações a partir dos novos horizontes que já começam a se configurar na grande área da educação. Precisamos nos dar conta de que a educação, e por conseqüência, seus paradigmas educacionais, estão, continuamente se transformando. Novas visões e novos ambientes cognitivos estão, assim, se construindo continuamente. Diante disso, e tendo em vista o novo panorama que se configura, é importante que o professor se posicione frente à tecnologia digital em uso na educação. Dentro desse novo paradigma ilustramos, a seguir, a necessidade de que, no processo educativo as relações entre professor, aluno e tecnologia sejam revistas e consideradas:

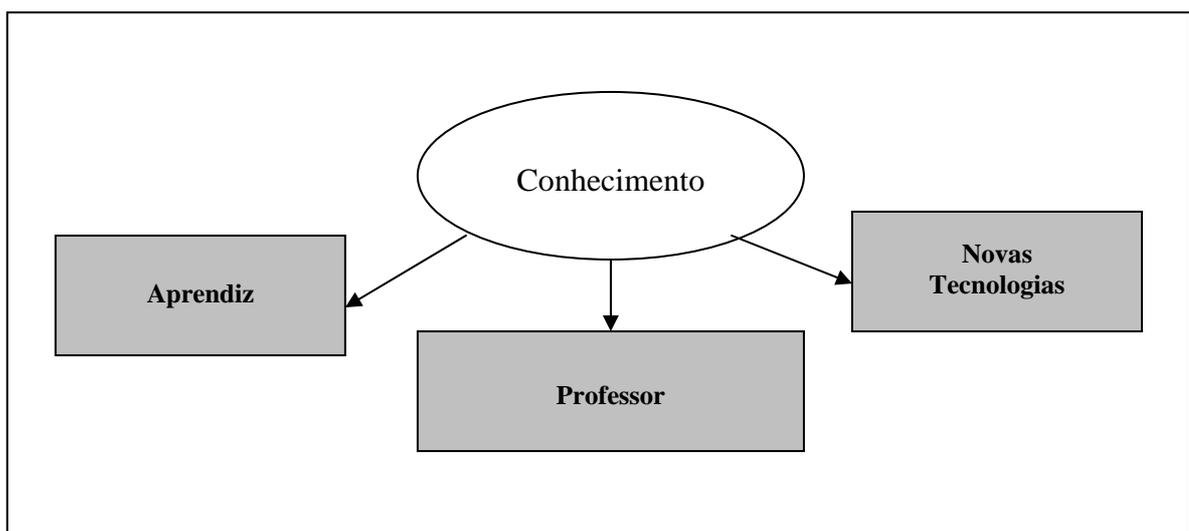


Figura 5 – A tríade necessária rumo a construção de conhecimento na Educação a Distância.

Situamos, nesse capítulo, a Educação a Distância enquanto sistema de ensino que trabalha a partir das modalidades virtual e semi-presencial. Elencamos, posteriormente, alguns dos elementos caracterizadores da EaD, abordando também a origem e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino no contexto mundial e, particularmente, no contexto brasileiro e paraibano. No que se relaciona ao corpo docente, elemento importante das plataformas de EaD, apontamos suas várias funções, a partir dos estudos de Belloni (2003). Ressaltamos, nessa perspectiva de pensamento teórico, que, na sociedade digital, tal papel não se extingue, mas, do contrário, se amplia (KENSKI, 2001). Apontamos, assim, para a necessidade de que o professor assuma novas atribuições e funções, a partir de uma formação contínua e adequada rumo ao contato com o novo contexto de ensino que já se configura.

No capítulo a seguir centramos nossa atenção na temática dos gêneros textuais, tendo em vista que, no contexto da Educação a Distância, a necessidade de um maior conhecimento dos gêneros digitais é premente e necessária para uma maior eficácia da utilização das ferramentas existentes nas plataformas educacionais.

2. DA ANTIGÜIDADE A BAKHTIN: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS DE GÊNEROS

O termo *gênero* foi inicialmente utilizado nas poéticas de Platão e de Aristóteles. Dentro desse contexto, o estudo dos gêneros foi marcado por uma acepção notadamente literária, e não a partir da concepção lingüística que os define enquanto tipos particulares de enunciados (BAKHTIN, 1979, p. 280):

Estudaram-se, mais do que tudo, os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época Contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais têm em comum a natureza verbal (lingüística).

Dentro dessa acepção artístico-literária, o objetivo desse estudo era o de estabelecer as diferenças entre os gêneros a partir de uma divisão tripartida dos mesmos, proposta por Platão, conforme ressalta Aguiar e Silva (2000, p. 69).

Assim, Platão lança os fundamentos de uma *divisão tripartida* dos gêneros literários, distinguindo e identificando o gênero *imitativo* ou *mimético*, em que se incluem a tragédia e a comédia, o gênero *narrativo puro*, prevalentemente representado pelo ditirambo, e o gênero misto, no qual avulta a epopéia.

Somando-se às perspectivas de estudo anteriormente referidas observamos, também, a existência dos chamados gêneros retóricos, entre eles o jurídico e o político. Esse estudo, porém, encobria, igualmente, a natureza lingüística do enunciado, não acrescentando, ainda, nada de relevante ou de novo à teoria antiga, como apontado por Bakhtin (1979, p. 280)

Estudaram-se, também – a começar pelos da Antigüidade, - os gêneros retóricos (e as épocas posteriores não acrescentaram nada de relevante à teoria antiga). Então dava-se pelo menos maior atenção à natureza verbal do enunciado, a seus princípios constitutivos tais como: a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado (diferente da conclusão do pensamento), etc A especificidade dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos) encobria porém a natureza lingüística do enunciado.

Uma outra perspectiva de estudo tendo como base os gêneros, refere-se ao estudo dos gêneros do discurso cotidiano, principalmente o do diálogo oral. Tal estudo, entretanto,

era feito, ainda, sob o ponto de vista da Lingüística Geral, ou seja, fundamentado pela escola de Saussure e de seus seguidores e discípulos. Dentro dessa acepção, Bakhtin (1979, p. 281) ressalta que: “Também nesse caso, o estudo não podia conduzir à definição correta da natureza lingüística do enunciado, na medida em que se limitava a pôr em evidência a especificidade do discurso cotidiano oral, operando no mais das vezes com enunciados deliberadamente primitivos.”

É somente mais tarde, com a obra de Bakhtin (1953/1979) que a noção de gênero toma novos rumos e horizontes, sendo definido, na perspectiva da oralidade, da escrita e das práticas sociais de produção textual. Gêneros, assim, são definidos por ele, como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados. Tais enunciados, além de se apresentarem ligados às esferas do (1) conteúdo temático, (2) do estilo, e (3) da construção composicional estão, também, vinculados a uma esfera específica de comunicação, tendo, assim, condições e finalidades específicas.

O conteúdo temático, assim, juntamente com o estilo e com a construção composicional, “fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 1979, p.279). A utilização da língua, assim, efetua-se, para Bakhtin em forma de enunciados orais e escritos, dentro da seguinte perspectiva:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático), e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (1979, p. 279)

Paralelamente à sua definição, Bakhtin (1979, p. 279) observa também a grande variedade de gêneros discursivos existentes, o que ele justifica pelo fato de que a própria atividade humana e a utilização da língua em si, seja ela oral ou escrita, são aspectos que andam conjuntamente, ou seja, sempre que falamos, que nos comunicamos, nas mais diversas situações e esferas da atividade humana, fazemos, naturalmente, o uso dos gêneros do discurso.

“A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai

diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”

Dentro dessa variedade de gêneros, que se justifica tendo em vista essas diversas formas de utilização da língua, Bakhtin (1953/1979) agrupa os gêneros, por ele concebidos como gêneros do discurso, a partir da seguinte classificação: gêneros primários, por ele denominados de simples; e gêneros secundários, denominados, por sua vez, como complexos.

Os primeiros, os gêneros primários, estariam relacionados à esfera da comunicação cotidiana, a exemplo da conversa face a face, da linguagem familiar, do bilhete, da carta, entre outros.

No que se relaciona aos gêneros secundários, estes corresponderiam à esfera da comunicação social e cultural, sendo, assim, mais complexos. Alguns exemplos dos gêneros secundários, dentro dessa perspectiva de classificação Bakhtiniana, seriam o discurso científico, o teatro, o romance, a apresentação oral, o discurso ideológico, entre outros. Os gêneros secundários nos remetem, assim, a uma “comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1979, p. 281).²⁸ A seguir apresentamos, de forma mais sistemática, um quadro com algumas ilustrações dos gêneros primários e secundários, tendo em vista Bakhtin (1979).

Gêneros	Ilustrações
Primário	conversa face a face, a linguagem familiar, o bilhete, a carta
Secundário	Romance, teatro, discurso científico, discurso ideológico, apresentação de seminário

Quadro 3 – Ilustrações de gêneros primários e secundários (BAKHTIN, 1979)

É importante ressaltar, ainda, que no seu processo de formação, os gêneros secundários acima ilustrados transmutam os primeiros, de comunicação verbal espontânea, como observa Bakhtin. A partir dessa transmutação, os gêneros primários são, assim, redefinidos, tendo em vista que assumem uma nova relação com a realidade existente. (BAKHTIN, 1979, p. 281):

²⁸ Citamos, como ilustrações de gêneros primários, alguns exemplares da oralidade e da escrita. No que se relaciona aos gêneros secundários, citamos, além dos gêneros escritos, a apresentação oral, que ilustra bem a comunicação cultural mais complexa e evoluída, dentro da concepção de Bakhtin. Nos posicionamos, dessa maneira, de forma contrária à dicotomia fala/escrita.

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente, através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida cotidiana.

Sobre a relevância de trabalhos com gêneros, Bakhtin (1979, p. 282) ressalta que:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da lingüística e da filologia. Isto porque um trabalho de pesquisa acerca de um material lingüístico concreto – a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc. – lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos e ideológicos, cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a sua diversidade formal etc. É deles que os pesquisadores extraem os fatos lingüísticos de que necessitam.

Bakhtin (1979) mostra, ainda, que em cada época a língua é marcada pelo surgimento de novos gêneros sejam eles primários ou secundários. Tais gêneros surgem a partir da ampliação, da incorporação e das novas necessidades nos diversos ramos da atividade humana. O gênero *chat* educacional é, assim, um desses exemplos: marcado por traços de oralidade e de escrita, e sendo denominado de gênero híbrido (MARCUSCHI, 2005), ele parece se originar no gênero oral conversa face a face, muito embora seja concretizado na escrita. Paralelamente a isso, esse novo, mas não inédito gênero, surge a partir da necessidade de novas interações entre os pares professor-aluno e aluno-aluno nas plataformas de Educação a Distância, o que só confirma a afirmação de que “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável (BAKHTIN, 1979, p. 279).

Além dos pontos anteriormente abordados, quando da concepção de gêneros de Bakhtin, é importante fazer referência, também, aos seus estudos sobre a natureza dialógica da linguagem, conceito por ele trabalhado e que desempenha um importante papel na sua trajetória teórica. Dentro da perspectiva dialógica, “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar de atualização do

enunciado”. (BRAIT, 1997, p. 97). No que se relaciona ao trabalho com os gêneros, assim, sabemos que “o ouvido do leitor é sempre provocado por um conjunto de vozes, nem sempre harmoniosas, que apontam insistentemente para a natureza constitutivamente dialógica da linguagem”. (BRAIT, 1997, p. 101)

A seguir tratamos do contraponto existente entre o conceito de gêneros do discurso e gêneros textuais, colocando nossa posição e direcionamentos diante, a ao longo, da presente pesquisa.

2.1 Gêneros do discurso e gêneros textuais: um contraponto

Observamos recentemente, no Brasil, um elevado número de pesquisas no que se relaciona ao estudo dos gêneros, seja ele concebido enquanto gênero textual ou enquanto gênero discursivo.

Tal pensamento é compartilhado por vários estudiosos e pesquisadores da área, a exemplo de Rojo que, a partir de um levantamento baseado na produção de pesquisadores²⁹, em julho de 2000, observou uma grande explosão de pesquisas nessa área, conforme verificamos a seguir (2005, p. 1):

No Brasil, nos anos recentes, a partir de 1995, especialmente no campo da Lingüística Aplicada (doravante LA) ao ensino de línguas (Estrangeiras/ Materna), grande atenção tem sido dada à teoria dos gêneros (de textos/ do discurso). (...) Isso tem provocado uma explosão das pesquisas que tomam por base teórica as Teoria dos Gêneros”.

Tais trabalhos acerca dos gêneros, segundo ressalta Rojo (2005), estão voltados para diferentes campos de práticas sociais³⁰, e podem ser divididos em duas vertentes teoricamente distintas: a teoria dos gêneros do discurso³¹, ou discursivos, e a teoria dos gêneros do texto, ou

²⁹ O levantamento aqui referido tem por base os dados apresentados na Plataforma do Currículo Lattes.

³⁰ Para maiores detalhes, confrontar Rojo (2005).

³¹ Teoria centrada nas situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos.

textuais³², ambas enraizadas nas diferentes releituras de Bakhtin quando da sua concepção de gêneros:

A primeira vertente aqui mencionada tem, como marcos, alguns autores como o próprio Bakhtin e o seu círculo Bakhtiniano, além de estudiosos como Holquist (1981); Brait (1997); Tezza e Castro (1996); e outros.

No que se relaciona à segunda vertente de pensamento teórico, a dos gêneros textuais, podemos citar, entre outros, Bronckart (1999); Adam (1990); e, no Brasil, Marcuschi (2002).

As duas vertentes, entretanto, recorrem, muitas vezes (ROJO, 2005), a autores e estudiosos comuns, tais como Charadeau (1992); Authier-Revuz (1995); e Ducrot (1987).

A seguir podemos visualizar alguns dos teóricos anteriormente mencionados, cada um na sua vertente teórica, “uns mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos”, e outros na “descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos” (ROJO, 2005, p. 2):

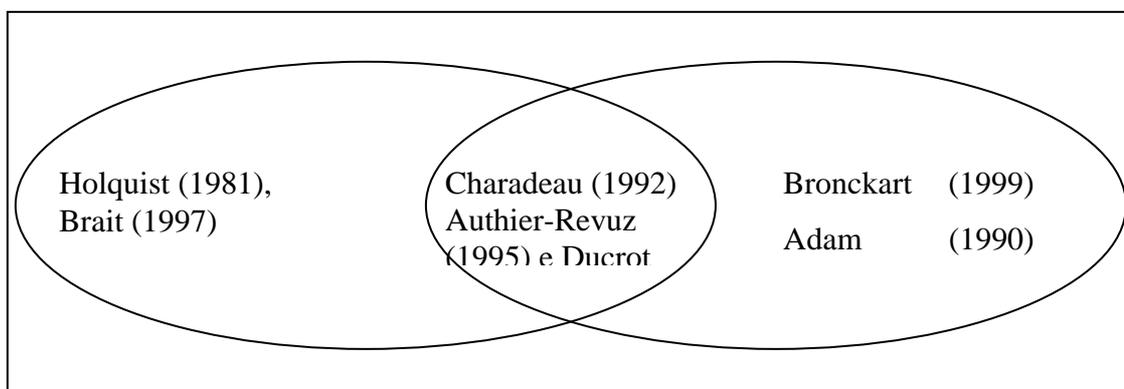


Figura 6 – Alguns teóricos da teoria dos gêneros e respectivas vertentes.

Dentro dessas duas perspectivas de estudo e de abordagem dos gêneros, é importante ressaltar que os trabalhos que optavam por utilizar-se da teoria dos gêneros textuais:

“(....) tinham tendência a recorrer a um plano descritivo intermediário equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da Lingüística Textual (tipos, protótipos, seqüências típicas, etc) e que integrariam a composição dos textos do gênero”. (Rojo, 2005. p. 2)

³² Teoria centrada na materialidade textual.

No que se relaciona aos trabalhos que optavam por adotar a teoria dos gêneros do discurso, estes:

“(...) tendiam a selecionar os aspectos da materialidade lingüística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação _ sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos lingüísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as marcas lingüísticas que decorriam de/ produziam significações e temas relevantes no discurso.” (ROJO, 2005. p. 2-3)

Estamos, teoricamente, diante de um confronto entre as duas perspectivas de estudo dos gêneros, a textual e a discursiva, cada uma com o seu foco específico. Ressaltamos, entretanto, que, no nosso trabalho de pesquisa, não objetivamos nos deter às oscilações e/ ou às distinções teóricas aqui levantadas, pois não é esta a base nem o objetivo da nossa pesquisa.

Fizemos opção, entretanto, por adotar, quando do nosso trabalho de pesquisa e de análise, a perspectiva de estudo dos gêneros textuais tendo em vista que, no decorrer do trabalho que aqui propusemos, estivemos mais centrados nos estudo do gênero *chat* educacional enquanto materialidade textual, conforme destaca Rojo (2005).

Decidimos, assim, por fundamentar a presente pesquisa na concepção de gêneros textuais, a partir dos fundamentos epistemológicos de Bakhtin, o qual representa os pilares e fundamentos da teoria dos gêneros e da teoria interacionista da linguagem, entretanto dentro da perspectiva de Swales (1990). Tal opção teórica justifica-se pelo fato de que Swales lança uma proposta prático-metodológica de análise de gêneros, seguindo procedimentos analíticos bem definidos, com sua concepção de propósito comunicativo³³ e de comunidade discursiva, como detalharemos a seguir.

2.2 Gêneros textuais na perspectiva de Swales: propósito comunicativo e comunidade discursiva

Fundamentamos, assim, esta pesquisa e análise, na abordagem sócio-retórica de gênero de Swales (1990). Ressaltamos que, no seu estudo e na sua obra, Swales centra a sua atenção na análise de gêneros textuais, dirigindo o seu foco tanto para as situações acadêmicas

³³ Para Swales (1990) o propósito comunicativo é um elemento definidor do gênero.

como para os contextos profissionais. Na sua perspectiva teórica, gênero é, então, definido como sendo:

“(...) uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero” (SWALES, 1990, p.58).

Na abordagem proposta por Swales (1990), para o estudo e para a análise dos gêneros textuais, o texto deve ser visto a partir do seu contexto, não devendo, portanto, ser interpretado e analisado pura e simplesmente a partir da análise de elementos lingüísticos isolados e descontextualizados.

Alguns dos conceitos por ele trabalhados são referentes ao propósito comunicativo de um evento e à comunidade discursiva (1992).

Ressalta-se aqui que o propósito comunicativo, ou seja, a finalidade de determinado evento se configura como sendo um elemento determinante do gênero. Sobre isso, Ramos (2004, p. 111) diz que:

O reconhecimento de propósito pelos membros especialistas constitui a base para a identificação do gênero e atua como um sistema e convenções de seleção e restrição léxico-gramatical. Essa base, em outras palavras, dá forma à organização retórica ou à estrutura textual do discurso e influencia ou restringe as escolhas de conteúdo e estilo.

No que se relaciona à comunidade discursiva, esta se refere ao grupo de membros participantes de determinado evento comunicativo, a partir desse compartilhar do propósito comunicativo. Em um *chat* educacional, assim, teríamos o propósito comunicativo claramente definido, que seria o educacional. A comunidade discursiva, por sua vez, seria composta por alunos tutores, e professores, participantes do evento e com propósitos bem claros e definidos.

Nesse sentido, Ramos (2004, p. 111) se refere à compreensão de gêneros de Swales (1990) da seguinte forma:

Swales (1990) entende gêneros como eventos comunicativos, com propósitos compartilhados por membros de um determinado grupo, ou seja, uma comunidade discursiva (1992). O reconhecimento de propósito pelos membros especialistas constitui a base para a identificação do gênero e atua como um sistema de convenções de seleção e restrição léxico-gramatical. Essa base, em outras palavras, dá forma à organização retórica ou à estrutura textual do discurso e influencia ou restringe as escolhas de conteúdo e estilo.

No decorrer de nossa análise nos referimos aos gêneros dentro de uma perspectiva textual, fazendo uso dos conceitos de gênero, de comunidade discursiva, de evento comunicativo e de propósito comunicativo estabelecidos por Swales (1990/1992), dentro de sua perspectiva sócio-retórica.

A seguir damos prosseguimento à discussão dos gêneros textuais, centrando nossa atenção, de forma particular, nos gêneros digitais. Tais gêneros se configuram, hoje, de forma especial, nas plataformas de Educação a Distância, oferecendo novas possibilidades de pesquisa na área da atividade da comunicação humana. Para tanto, recorreremos aos estudos de Marcuschi (2005) quando das pesquisas desenvolvidas nessa nova experiência e prática educativa.

2.3 Gêneros digitais emergentes: novos rumos diante das novas tecnologias

A temática dos gêneros textuais vem, de fato, sendo discutida desde o surgimento da Lingüística Textual, da Análise da Conversação e da Análise do Discurso, no início dos anos 60. Nesse trabalho, porém, demos uma atenção particular aos gêneros hoje denominados de digitais, por estarem presentes na mídia eletrônica, a partir do surgimento das novas tecnologias computacionais.

Partindo, pois, da noção de gênero tendo em vista a sua materialidade lingüística, como ressaltado na sessão anterior, e centrando nossa atenção em aspectos referentes à comunidade discursiva (SWALES, 1990) e propósito comunicativo, focamos nossa atenção, de modo particular, nos gêneros desenvolvidos no contexto da *mídia virtual*, identificada na tecnologia da informação a partir dos anos 70 do século XX (MARCUSCHI, 2005).

Tais gêneros carecem de um estudo e análise mais sistematizados, uma vez que a pesquisa na área é ainda incipiente. Tentamos compilar, entretanto, alguns de seus exemplares, conforme demonstra o quadro a seguir.

Salientamos, entretanto, que não objetivamos esgotar tal lista, mas apenas elencar alguns dos gêneros virtuais que hoje fazem parte de nosso dia-a-dia:

Gêneros digitais
Bate-papo virtual em aberto
Bate-papo virtual reservado
Bate-papo virtual em salas privadas
Aula virtual
Bate-papo educacional (<i>chat</i> educacional)
Vídeo-conferência interativa
Lista de discussão e Forum educacional

Quadro 4 – Gêneros digitais emergentes

Sobre suas ocorrências Marcuschi (2005, p.29) observa que:

Entre os mais praticados estão os, bate-papos virtuais e listas de discussão. Hoje começam a se popularizar também as aulas virtuais no contexto do ensino a distância. Em todos esses gêneros a comunicação se dá pela linguagem escrita. Como veremos, esta escrita tende a uma certa informalidade e a uma menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo.

No que se relaciona às suas contrapartes em gêneros pré-existentes, Marcuschi (2005, p.31), a partir de suas pesquisas e estudos na área dos gêneros digitais emergentes, faz uso do quadro transcrito a seguir:

Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
<i>E-mail</i> ³⁴	Carta pessoal // bilhete // correio
<i>Bate-papo virtual em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
<i>Bate-papo virtual reservado</i>	Conversações duais (casuais)
<i>Bate-papo ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)
<i>Bate-papo virtual em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
<i>Aula virtual</i>	Aulas presenciais
<i>Bate-papo educacional</i>	(Aula participativa e interativa???)
<i>Vídeo-conferência</i>	Reunião de grupo/ conferência / debate
<i>Lista de discussão</i>	Circulares/ séries de circulares (???)
<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal

Quadro 5 – Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existent³⁵

Podemos concluir, assim, que os gêneros digitais³⁶, apesar de novos, não se apresentam como inéditos, mas surgem a partir de gêneros pré-existent³⁵, entretanto com características próprias e particulares ao contexto em que estão inseridos, como observa Marcuschi (2005, p. 31):

Esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular. Nem sempre têm uma contraparte muito clara e não se pode esperar uma especularidade na projeção de domínios tão diversos como são o virtual e o real. Esses gêneros são mediados pela tecnologia computacional que oferece um programa de base (uma ferramenta conceitual) e servem-se da telefonia. De certo modo, esses gêneros são diversificados em seus formatos e possibilidades e dependem do software utilizado para sua produção.

Neste capítulo apresentamos, então, alguns dos conceitos de gênero desde a antigüidade até Bakhtin (1953/1979). Tratamos, posteriormente, e de forma bem objetiva, do contraponto existente entre as concepções de gêneros textuais e de gêneros do discurso, duas vertentes teoricamente distintas, que têm sua existência a partir das diferentes releituras de Bakhtin (1953/1979). Em um momento posterior justificamos a nossa opção, nessa pesquisa, pela perspectiva de estudo textual dos gêneros, tendo em vista que abordamos o gênero *chat* educacional enquanto materialidade lingüística. Finalizando as nossas considerações, nesse capítulo, focamos nossa atenção na concepção de gêneros de Swales (1990), com suas definições de propósito comunicativo e de comunidade discursiva (1992), e afunilamos nosso

³⁴ É importante observar que, para alguns estudiosos dos gêneros, o *e-mail* se apresenta como um suporte para gêneros, e não exatamente como um gênero, muito embora tenha, de certa forma, a sua contraparte no gênero pré-existente denominado bilhete e/ou carta (Observação da pesquisadora).

³⁵ O quadro aqui referido e copiado na íntegra é da autoria de Marcuschi e foi retirado do Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

³⁶ Também chamados de virtuais e/ou eletrônicos.

estudo para os gêneros digitais emergentes no contexto das novas tecnologias, embasando esta sessão nos estudos de Marcuschi (2005).

A seguir, no capítulo intitulado “O termo *chat*: rumo a uma definição”, abordamos, inicialmente, aspectos relativos à definição do vocábulo *chat*, centrando nossa atenção, posteriormente, nas suas origens, tipos, e na sua categorização tendo por base os estudos de Horton (2000).

3. O TERMO *CHAT*: RUMO A UMA DEFINIÇÃO

O termo *chat*, apesar de recente na literatura, já se apresenta incorporado à língua portuguesa tendo sido dicionarizado, tanto no Dicionário Aurélio Século XXI, quanto no Dicionário Eletrônico HOUAISS da Língua Portuguesa, como ilustrado a partir das seguintes definições:

Forma de comunicação através de rede de computadores, similar a uma conversação, na qual se trocam, em tempo real, mensagens escritas: bate-papo *online*, bate-papo virtual, papo *online*, papo virtual.

(Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa).

Forma de comunicação a Distância utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo.

(Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa)

Forma de comunicação através de rede de computadores (ger. a Internet), similar a uma conversação, na qual se trocam, em tempo real, mensagens escritas; bate-papo *online*, bate-papo virtual, papo *online*, papo virtual.

(Novo Aurélio - Século XXI)

Além das definições apresentadas em dicionários podemos encontrá-las, também, nas pesquisas realizadas nas mais diversas áreas, a exemplo das Ciências Humanas, da Lingüística, das Letras, entre outras.

Abreu (2005, p. 88) concebe o termo *chat* como sendo usado para “referir-se ao instrumento do sistema da rede que permite uma forma de comunicação síncrona entre os participantes”.

Marcuschi (2004, p. 28), por sua vez, define o termo *chat* aberto³⁷ como sendo “um gênero que permite a interação em tempo real de inúmeras pessoas que, em uma relação síncrona, usam várias semioses, especialmente a escrita, para teclar com outras pessoas sem restrições de tempo e de temas”. No que se relaciona aos *chats* educacionais, ele os define como sendo “interações síncronas no estilo dos *chats* com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios.”

Horton (2000, p. 354) se refere ao *chat* como sendo ferramentas que:

³⁷ Termo designado por Marcuschi.

Permitem conversação em tempo real entre um grupo de pessoas em uma conexão de internet de baixa velocidade. Os *chats* permitem ao aprendiz o envio de mensagens na rede. Cada membro da conferência visualiza as mensagens digitadas pelos demais participantes. As sessões de *chat* funcionam como um grupo de discussão instantânea.

Várias são as tentativas de definição do termo *chat* educacional. Acreditamos que, dentro desse contexto de investigação e de estudo, estamos caminhando para sua melhor definição, conscientes de que, nessa busca pelo conhecimento sobre as novas formas de ensinar e de aprender, todas as contribuições aqui compiladas deram suporte e fundamentaram, teoricamente, o nosso trabalho de pesquisa.

Partimos, a seguir, para algumas considerações iniciais, relativas às origens do *chat*, aos tipos de *chats* sociais, segundo os estudos de Marcuschi (2005), a categorização do termo segundo Horton (2000), e os traços lingüísticos do *chat* educacional presentes enquanto elementos de oralidade e de escrita.

3.1 Origens e considerações iniciais

No que se relaciona ao seu surgimento histórico, este se deu em 1988, na Finlândia, na Universidade de Oulu, quando Jarkko Oikarinen escreveu o primeiro Internet Relay *Chat* (IRC)³⁸. O objetivo de Oikarinen, com esse intento, seria o de ampliar os serviços de *e-mail* da época para uma modalidade de comunicação síncrona, ou seja, em que as mensagens pudessem ser postadas e lidas em tempo real, diferentemente do tipo de comunicação assíncrona propiciada pelas tradicionais e já conhecidas mensagens de *e-mail*.

Posteriormente às primeiras experiências, que ainda eram restritas e limitadas a uma comunidade de usuários, a nova forma de se comunicar de forma síncrona foi expandida, resultando, hoje, na proliferação crescente de diversos programas de bate-papo, a exemplo das salas de bate-papo da UOL (que se intitula o maior ponto de encontro *online* da América

³⁸ IRC is text-based Internet-wide multi-user communication system, where discussions are organized into channels. The popularity of IRC is based on the fact that the IRC networks consist of servers linked to each other. The users then may connect to any server and join world-wide discussion channels send messages to users on any other server (<http://www.kumpu.org/irc.html>).

Latina) do Terra *Chat*, do Bate-Papo BOL, Bate-Papo OI, entre outros. Abaixo podemos observar a página inicial de um desses programas de bate-papo, que dá acesso à sala onde a interação se realiza. A escolha da sala, pelo usuário, é definida tendo em vista o seu interesse pelos GRUPOS de (1) idade, (2) cidades e regiões, (3) temas livres, (4) variados, (5) encontros, (6) sexo, entre outras, conforme podemos verificar em uma dessas páginas na ilustração a seguir:



Figura 7 – Página inicial de uma sala de bate-papo ³⁹

Além dos GRUPOS acima referidos e ilustrados, o usuário dessa modalidade de interação síncrona pode optar por sub-grupos, dependendo do programa de bate-papo por ele escolhido. Abaixo apresentamos uma ilustração que contempla a apresentação de um SUB-GRUPO. Nele o usuário pode clicar e selecionar a região do país (sudeste, sul, norte, centro-oeste e nordeste) em que pretende iniciar um bate-papo em tempo real. Ele tem a opção, também, de clicar e de selecionar a sessão EXTERIOR, na qual várias opções de lugares são apresentadas (Argentina, Portugal, Brasileiros no exterior, Brasileiros nos EUA, entre outros), bem como opções relativas a outros idiomas, como podemos verificar a seguir:

³⁹ A página da sala de bate-papo aqui referida foi retirada da página <http://tc.batepapo.uol.com.br/>, acesso em maio de 2007.

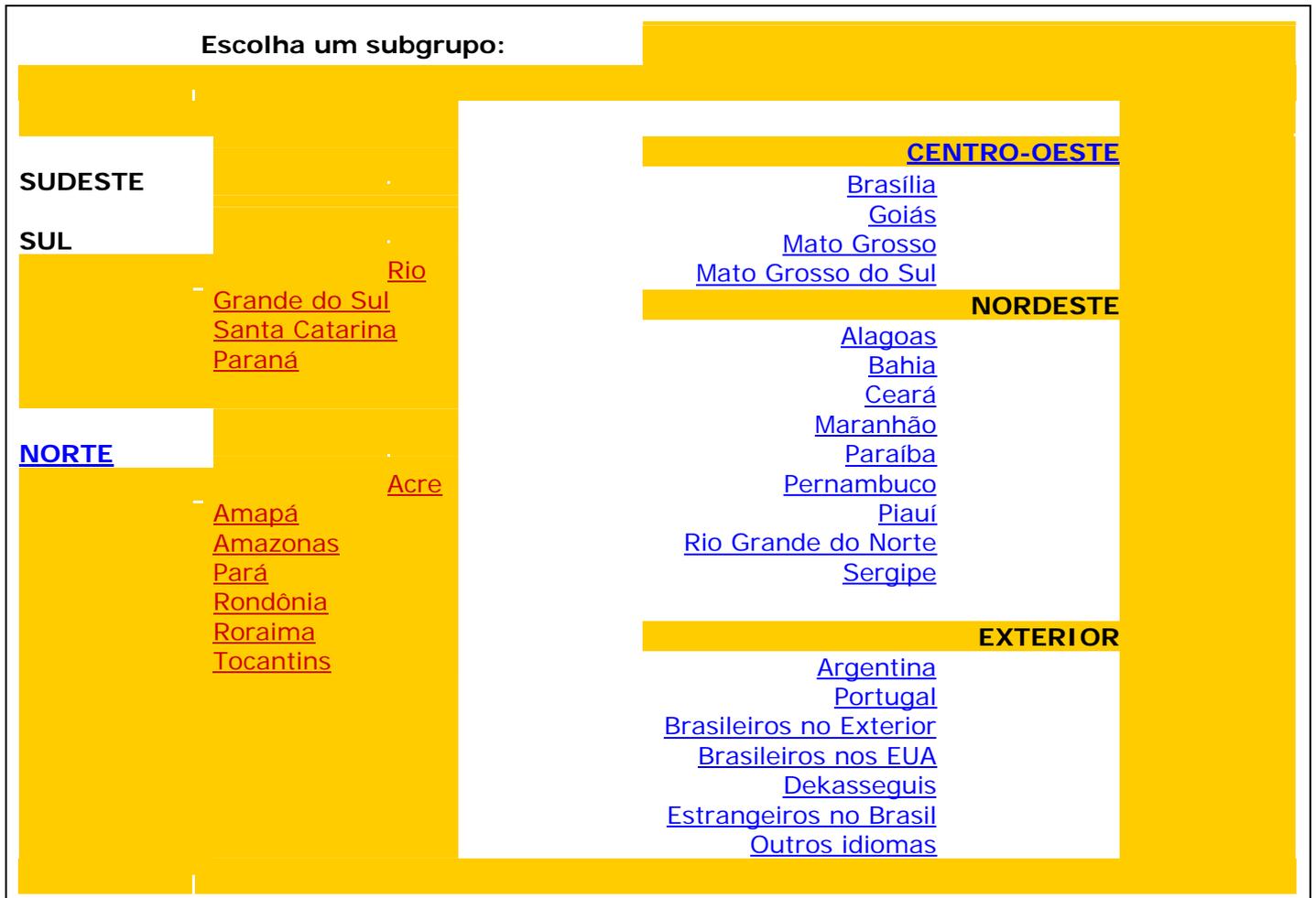


Figura 8 – Seleção de subgrupos em uma sala de bate-papo ⁴⁰

O *chat*, hoje é, inegavelmente, um gênero bastante presente no mundo digital, e segundo Marcuschi (2005), três aspectos tornam sua análise e estudo relevantes:

⁴⁰ A figura 8, aqui referida foi retirada da página http://tc.batepapo.uol.com.br/tema_cidades.jhtm, acesso em maio de 2007.

O porquê do estudo dos *chats*

1 – Seu desenvolvimento e uso cada vez mais generalizado.

2 – Suas peculiaridades formais e funcionais⁴¹.

3 – A possibilidade que temos de, a partir deles, repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Quadro 6 – Relevância do estudo do gênero *chat* (MARCUSCHI, 2005)

No que se relaciona aos seus formatos, a sua variedade é imensa, a exemplo do bate-papo virtual em aberto, do Bate-papo virtual reservado, do Bate-papo agendado ICQ, do Bate-papo virtual em salas privadas, entre outros. Sobre essa variedade, Araújo e Biasi-Rodrigues (2005, p. 48) apontam que “a diversidade dos bate-papos virtuais talvez se deva à pluralidade de suas funções sociais, as quais variam desde um *chat* aberto a *chats* educacionais”.

A seguir apresentamos um quadro ilustrativo, relativo aos tipos de *chats* sociais, o qual, longe de pretender esgotar uma classificação, apenas se propõe a apresentar alguns dos tipos de *chats* sociais com as suas respectivas definições e possíveis variações, tendo em vista os estudos de Marcuschi sobre aspectos da tecnologia digital (2005, p. 11-12).

⁴¹ Além das peculiaridades formais e funcionais, vale ressaltar o fato de que eles surgem a partir de gêneros pré-existentes.

<i>Tipos de chats sociais</i>	<i>Definição</i>	<i>Variações</i>
<i>Bate-papo virtual em aberto (room chat)</i>	Modalidade de bate-papo em que muitos usuários interagem de maneira simultânea.	Forma inicial de interação, surgida em 1988, na Finlândia.
<i>Bate-papo virtual reservado (chat)</i>	Modalidade de bate-papo marcada pela possibilidade de falas acessíveis a dois usuários selecionados, embora os demais usuários possam ser observados em aberto (MSN)	Os bate-papos virtuais reservados aqui referidos são, na verdade, uma variação da modalidade de bate-papo acima mencionada. Em termos de exemplificação seriam os bate-papos realizados no Messenger (MSN)
<i>Bate-papo agendado ICQ</i>	Modalidade de bate-papo marcada pela característica do agendamento. (ICQ = I seek you)	A variação aqui se apresenta no formato operacional, tendo em vista o recurso do agendamento; no que se relaciona à produção textual, esta não apresentam variação
<i>Bate-papo virtual em salas privadas</i>	Modalidade de bate-papo privado no qual apenas dois usuários estão presentes na interação.	<i>Apresenta-se como um tipo de variação do bate-papo-virtual em aberto.</i>

Quadro 7 – Tipos de *chats* sociais⁴².

Além dos *chats* acima mencionados, todos com a finalidade e com propósitos socialmente definidos temos, hoje, no contexto acadêmico de Educação a Distância (EaD), os denominados *chats* educacionais, também conhecidos como bate-papos educacionais. Sobre este novo gênero que surge na esfera educacional das plataformas de EaD, Horton (2000, p.354) nos adverte que “o uso de sessões de *chat* na educação é diferente do seu uso tendo em vista os propósitos sociais. Aprendizes e *designers* instrucionais, familiarizados com os exemplos sociais, talvez tenham que ajustar o seu pensamento para usar os *chats* de forma eficiente na educação”.⁴³

No que tange a sua definição Marcuschi (2005) se refere a *chats* educacionais como sendo interações realizadas em plataformas digitais, de forma síncrona, ou seja, em tempo

⁴² As informações sistematizadas no quadro 7 têm como base os estudos de Marcuschi (2005) acerca desse gênero digital emergente.

⁴³ The use of chat sessions in learning is different from their use for social purposes. Learners and instructional designers familiar with the social examples may have to adjust their thinking to use *chats* effectively in learning.

real. Tais interações seguem, de forma geral, o estilo dos *chats* sociais, distinguindo-se deles, entretanto, por terem uma finalidade distinta, a educacional, e sendo utilizados, normalmente, para tirar dúvidas, para dar atendimento pessoal ou a um grupo de pessoas. Somando-se a isso, tais interações têm seus temas previamente definidos e determinados, de tal forma a propiciar ao aluno uma preparação prévia através da leitura de materiais.

A seguir podemos observar como se dá, na prática, esse tipo de interação via *chat* educacional. Os participantes da sessão abaixo transcrita são professores de inglês instrumental de um Centro de Educação Tecnológica, que participam de um projeto de formação de professores na abordagem instrumental⁴⁴. A professora moderadora, e responsável pela condução de tal evento comunicativo é aqui definida como sendo P3 (professora 3). Os demais participantes do evento são professores que se encontram, aqui, na condição de alunos, e definidos enquanto P1, P2 e P4. Salientamos que a identidade dos pesquisados é aqui preservada, tendo em vista as questões éticas que envolvem toda pesquisa. Vejamos a interação via *chat* educacional no excerto a seguir:⁴⁵

14: 23: 14 **P 1** senti dificuldade em fazer a distinção da situação - alvo e s.de aprendizagem

14: 23: 15 **P 2** gostaria de ter esclarecida um aspecto relevante a ser observado na análise da situação de aprendizagem que é: o que, como, onde, quando e porque.

14: 23: 59 **P 3** Ok! _____. É isso.

14: 24: 31 **P 4** Apesar de ter me ajudado a esclarecer uma série de dúvidas em torno da abordagem ESP, creio que ainda não "captei" totalmente o propósito.

14: 24: 58 **P 3** Pois é _____, um curso baseado na AI parte do conhecimento da situação-alvo.

14: 25: 47 **P 3** Ou seja, a Abordagem Instrumental

14: 27: 14 **P 1** Tudo bem... já entendi

14: 27: 42 **P 3** _____, como vc entendeu a questão da situação de aprendizagem?

14: 28: 34 **P 3** _____, vc não entendeu bem o propósito de que? do ESP?

14: 28: 48 **P 2** Então seria o seguinte: o que estaria relacionado com o que o aluno já sabe de inglês; como seria a maneira que o aprendiz gostaria de trabalhar as habilidades e consequentemente a linguagem, funções e gêneros; quando estaria relacionado com o período do curso; e porque com as razões de se ter esco ⁴⁶

Quadro 8 – Fragmento de uma interação via *chat* educacional

⁴⁴ A abordagem instrumental é aqui referida pelo termo ESP que significa “English for Specific Purposes”, ou seja, Inglês com Propósitos Específicos.

⁴⁵ A autorização para uso das sessões de *chat* aqui referidas encontra-se na sessão de anexo desse trabalho de pesquisa.

⁴⁶ Tendo como objetivo preservar a face dos sujeitos pesquisados, omitimos os nomes dos participantes das sessões de *chat* aqui referidas, e usamos os termos P1, P2, P3 e seqüência.

Tal interação, diferentemente da interação ocorrida via *chat* social, tem um propósito notadamente educacional, com objetivos educativos claramente definidos, marcados pelo propósito comunicativo de aprender, o que os diferencia dos denominados *chats* sociais. P3, como podemos perceber pelo excerto apresentado no quadro 8, sonda se os demais participantes entenderam a temática abordada.

Sobre isso Horton (2000, p. 354) se refere aos *chats* educacionais como sendo um instrumento que:

Permite conversação em tempo real entre um grupo de pessoas em uma conexão de *internet* de baixa velocidade. Os *chats* permitem ao aprendiz o envio de mensagens na rede. Cada membro da conferência visualiza as mensagens digitadas pelos demais participantes. As sessões de *chat* funcionam como um grupo de discussão instantânea.⁴⁷

No que se relaciona ao ensino à distância, baseado, mais especificamente nos programas de *Chat* educacional, Marcuschi observa que (2005, p. 53-54)

É relativamente recente e data do início dos anos 90, segundo observam Murphy & Collins (1997). Uma diferença básica do gênero *bate-papo educacional* na relação com os *bate-papos virtuais* em salas abertas é o fato de os participantes se conhecerem ou serem identificados por seus nomes. Não é comum que nesse ambiente se usem nicknames ou máscaras para se esconder e ficar no anonimato. Por outro lado, estes encontros têm uma estrutura relativamente clara que determina relações interpessoais e conteúdos sancionados. Não é tudo que vale nesses contextos de interlocução educacional.

Também acrescenta, sobre a composição, forma operacional e ritmo desse gênero que (p. 55):

Assim, esse gênero textual tem sua composição, forma operacional, bem como estilo e ritmo definidos por sua função principal que é a instrucional. Conta com a figura do ‘professor’ e os participantes na condição de ‘alunos’, o que já determina a estratégia de alocação das contribuições. Contudo, dada a natureza virtual e a impossibilidade de um controle efetivo como em sala de aula real tradicional, e as

⁴⁷ Enables real time conversation among a group of people over a low speed internet connection. *Chat* (or text conferencing) let learners swap typed-in messages over a network. Each member of the conference sees all the messages typed by the others. *Chat* sessions are like an instantaneous discussion group.

diferenças naturais nos equipamentos em conexão, ele mantém praticamente as mesmas características que os bate-papos em salas convencionais. As diferenças básicas advêm da própria natureza instrucional do evento que pretende ser um tipo de aconselhamento ou tira-dúvidas. A figura do professor é muito mais de um **instrutor** e dirimidor de dúvidas, que incentiva os demais participantes a agirem com contribuições pessoais. Isso é possível tendo em vista o caráter síncrono do evento, isto é, trata-se de uma interação on-line, ao contrário do que ocorria no caso da aula virtual tal como vista acima. Nesses *chats* temos uma relação síncrona, como já notado, e isso pode ocasionar distúrbios e até caos em certos casos. Essas aulas não deveriam exceder os 60-90 minutos, pois a partir desse ponto perde-se a concentração e se instala um cansaço físico pelo fato de se digitar o tempo todo.

Observamos, a partir dessa discussão, que muito há a se pesquisar sobre esse gênero que, embora recente, tanto tem motivado os pesquisadores. A seguir abordamos o *chat* educacional a partir da tentativa de categorização estabelecida por Horton (2000).

3.2 O *chat* educacional na concepção de Horton: partindo para uma categorização⁴⁸

Assim como todo gênero, o *chat* educacional apresenta elementos, traços e regularidades que o caracterizam e o identificam como tal. Bakhtin (1992) se refere a tais elementos como sendo (1) conteúdo ali previsto ou esperado, o (2) tipo de estilo e a (3) construção composicional de seus enunciados (orais ou escritos), elementos esses que, para ele, são identificadores do gênero:

⁴⁸ Introduzimos essa sessão com a denominação de “O *Chat* Educacional na Concepção de Horton: Partindo para uma Categorização” pelo fato de que Horton (2000), quando do seu trabalho e estudo com a ferramenta *chat* educacional não oferece suas características e categorias de forma sistemática e definida. Há, na verdade, uma tentativa de categorização apenas. Para efeitos de estudo, entretanto, nos referimos às características por ele levantadas e definidas, a partir do seu estudo e pesquisa, como sendo uma categorização, muito embora ainda não sistematizada.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da educação humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (p.279).

Tais marcas, entretanto, ainda não estão muito bem definidas na literatura, tendo em vista que o gênero em questão⁴⁹ é emergente e só há bem pouco tempo passou a se configurar como uma ferramenta nos contextos de Educação a Distância.

Horton (2000), diante dessa necessidade de definição, reúne algumas das características do *chat* educacional, numa tentativa de categorizá-lo, afirmando a idéia desse diferir dos *chats* com finalidades sociais, e apresentando alguns procedimentos para que essa ferramenta, tão presente em contextos educacionais de EaD, possa ser mais bem usada nos contextos de ensino e de educação.

Nesse sentido, Horton (2000) nos adverte sobre alguns pontos. No que se relaciona às sessões de *chat*, estas têm objetivos claros e definidos, ou seja, a cada sessão, os professores moderadores devem entrar em contato, via plataforma (agenda, mural, e/ou correio da plataforma) ou mesmo via endereço eletrônico particular, ou através das listas, e informar aos alunos usuários e participantes sobre o tema a ser discutido e sobre o objetivo do evento comunicativo para que eles possam, dessa forma, se preparar e se organizar para tal. A falta desse contato pode refletir na qualidade da interação a ser mantida, tendo em vista a não-preparação e a não-organização dos participantes.

Somando-se a isso, as sessões aqui referidas devem ser marcadas antecipadamente à sua realização. Em relação à duração cronológica do evento, este tem um início também pré-definido e determinado, se prolongando, normalmente, de 20 a 90 minutos.⁵⁰

⁴⁹ Aqui nos referimos ao *chat* educacional, objeto de nosso estudo.

⁵⁰ No que se relaciona à duração do evento *chat* educacional, Marcuschi se coloca mais flexível em relação ao período de duração, estabelecendo que “o tempo é delimitado a um máximo de 60-90 minutos (2005, p. 55).

No tocante às mensagens postadas por cada usuário dessa ferramenta, em uma sessão de *chat* típica, todos os participantes têm acesso à sua visualização, o que o diferencia do *chat* social.⁵¹

No que se relaciona aos seus usos, Horton inclui, como possíveis situações de uso as seguintes: (1) situações em que a necessidade de perguntas e de respostas, em tempo real, seja premente; (2) situações em que a necessidade de um *brainstorm*⁵² seja identificada; (3) situações que envolvam entrevistas a *experts*, sejam elas por aprendizes ou por pesquisadores; (4) reuniões de grupos de estudo entre aprendizes, sem a necessidade do acompanhamento direto dos professores, (5) algumas modalidades de exames orais com aprendizes e (6) sessões em que instrutores/ tutores se utilizam desses espaços para que os aprendizes coloquem seus questionamentos. Sobre os usos aqui compilados, entretanto, Horton (2000, p. 356) nos adverte para o fato de que não é em qualquer/ ou em toda situação que os *chats* devem ser utilizados, mas, do contrário, eles devem ser agendados tendo em vista o contexto e a necessidade de cada grupo: “Os *chats* funcionam bem em algumas circunstâncias, e não em outras. Considere, cuidadosamente, se os *chats* atendem às necessidades do seu curso.”⁵³

Um outro item importante quando do trabalho com a ferramenta *chat* educacional, é a possibilidade e, sobretudo, a necessidade, da avaliação do evento, por parte da comunidade discursiva⁵⁴ (SWALES, 1992), tendo em vista a sua eficácia. Horton (2000), ao tratar desse momento de releitura, propõe a avaliação do evento tendo em vista as possíveis ações: (1) o instrutor/ moderador da sessão de *chat* educacional assume uma posição crítica, de tal forma a elucidar críticas em relação à sessão de *chat* realizada; (2) os aprendizes sugerem meios de aperfeiçoar os eventos; (3) O moderador/ instrutor comenta sobre o comportamento dos participantes, especialmente quando não adequado, e, finalmente, o instrutor/ moderador ou um aprendiz designado para tal função, relata, por escrito, a experiência, listando alguns

⁵¹ O *chat* social, diferentemente do *chat* educacional, trabalha com a possibilidade exclusão de participantes.

⁵² Tempestade mental.

⁵³ *Chat works well in some circumstances and not at all in others. Consider carefully how well chat can meet the needs of your course.*

⁵⁴ O conceito de comunidade discursiva que aqui nos referimos é trabalhado por Swales (1992) foi tratado no capítulo dedicado aos gêneros.

pontos de relevância que merecem ser repensados. A partir daí o material é compartilhado pelos demais participantes.⁵⁵

A seguir destacamos um trecho, extraído de uma sessão de *chat* educacional ocorrida na plataforma COGEAE, em que o(a) professor(a) moderador(a) e os professores que dão suporte ao moderador, participam de um breve momento de avaliação do evento, tendo em vista a preparação para uma futura sessão de *chat* educacional, prevista para ocorrer com os alunos ausentes:

22:57:17 **P1** PM, você se sentiu sobrecarregada? Porque todos nós falando pode criar acúmulo de envios, não!?

22:57:32 **PM** e ai a gente volta la pelas 13:30 e ai sim falamos via fone?

22:57:33 **P3** Então, falamos agora!

22:57:45 **P4** Em princípio, acho que poderíamos trabalhar da mesma forma, principalmente porque haverá poucos alunos

22:57:50 **PM** Não, foi tranquilo

22:58:01 **P5** PM, acho que vamos trabalhar de forma similar. Mas acho que vai acabar sendo diferente porque só vamos ter 6 alunos.

22:58:32 **P1** P5, quem seriam os participantes de sábado. Saber quem é podenos ajudar se verificarmos o desempenho deles no curso até o momento.

22:58:34 **PM** Ta então vamos fazer assim e ai a gente lê tudo pra ver o que ainda é problematico.

22:58:36 **P4** talvez tenhamos que entrar para "puxar" um pouco... vai depender do grupo

22:58:55 **PM** Alias a lista do Pa1 é supimpa!

22:59:33 **P1** Ponta Grossa, por exemplo, participou na sua totalidade hoje.

22:59:34 **PM** Como diria P3, limpando a lateral dos labios!

23:00:02 **P1** Sim, P4. Talvez pudéssemos antecipar 'triggers'

23:00:03 **P2** to {PM} {ainda ha uma aluna na sala}

23:00:34 **P5** _____, os participantes do sábado são: Pa2, Pa3, Pa4, Pa5, Pa6, Pa7.

23:00:35 **P3** Ficou faltando a questão dos objetivos. Alguém, no começo, insistiu nisso mas não foi retomado. Talvez pudéssemos pensar em como dosar o tempo para abordar essas questões.

23:00:35 **P2** {Ainda ha uma aluna na sala}

23:00:42 **P4** o nosso levantamento de ontem pode ajudar nesta antecipação

23:01:52 **P1** Hoje, o foco ficou principalmente na questão do gênero. Mas sábado talvez toquemos mais detalhadamente na questão nos objetivos gerais e especificos - alguns deram a entender que essa questão também é interessante de aprofundar.

23:01:52 **P4** OK, P3, mas foi a colocação de uma pessoa, parece que a "angústia" era mesmo em relação ao conceito de gênero

23:01:55 **PM** Acho bom a gente então ver o que eles fizeram e ai concentramos no trabalho deles, ta

⁵⁵ Para maior detalhes a esse respeito confrontar Horton (2000).

23:01:57 **P5** P3, como o tempo é curto, a _____ havia comentado que nos concentraríamos em "gênero".

23:02:46 **P1** Mas acho que partiu deles, na realidade.

23:02:59 **PM** (não tinha não}

23:03:34 **P3** Mas, ao final, eles retomaram a questão dos objetivos. Não deu tempo de aprofundar. Não sei se devemos explorar focos muito diferentes no sábado porque, a rigor, os assuntos seriam os mesmos.

23:03:47 **P5** Acho que deveríamos nos concentrar no mesmo tópico que hoje, pois deu para ver claramente a quantidade de dúvidas que tinham e, também, entender melhor as dúvidas individuais. O que acham?

Quadro 9 – Avaliando o evento comunicativo em uma sessão de *chat* educacional.

Na sessão de análise observaremos, mais detalhadamente, como se dá, na prática, esses momentos de reflexão da prática pedagógica nos ambientes de Educação a Distância.

Em relação às vantagens e às desvantagens dos *chats*, Horton faz as seguintes observações abaixo dispostas em uma tabela:

Vantagens	Desvantagens
Imediatismo Registro imediato	Adequado a grupos pequenos Prescinde de habilidades de digitação Pouco valorizado pelos alunos de curso <i>online</i>

Quadro 10 – Vantagens e desvantagens dos *chats* educacionais segundo Horton

Os *chats*, tendo como base o que foi elencado na tabela acima, por serem imediatos, nos oferecem, *feedback* quase que imediato, aspecto amplamente discutido por Horton (2000, p. 356): “Os *chats* nos fornecem um retorno semi-imediato. Para questionamentos complexos que exigem clarificação contínua, um sessão de *chat* pode propiciar, em minutos, o que uma comunicação via *e-mail* ou via grupos de discussão tomaria dias”⁵⁶.

Paralelamente à este aspecto positivo, presente no contexto de aprendizagem, os *chats* têm a facilidade de nos oferecer os registros escritos instantâneos das interações. Tal aspecto, entretanto, pode se colocar como sendo um fator negativo em situações em que os usuários se sentem constrangidos ao terem seus registros expostos aos demais participantes (HORTON, 2000). Em casos como esse, é importante um trabalho de conscientização e de preparação para que, diante dessa particularidade da ferramenta, o usuário não se sinta inibido a participar ativamente das discussões *online*. No tocante aos pontos que imprimem um aspecto negativo, e retomando a tabela anteriormente mencionada, podemos citar o fato de

⁵⁶ “Chats provide nearly immediate feedback. For complex questions that require follow-up or clarification, a *chat* session can accomplish in minutes what would take days with e-mail or a discussion group”.

que, a partir dos estudos de Horton, as interações via *chat* se tornam difíceis quando são mantidas em grandes grupos. Da mesma forma, quando mantidas com dois participantes, ou seja, em grupos pequenos, ela se torna muito lenta e cansativa para os seus usuários. Daí a necessidade de se tentar equilibrar o número de participantes em cursos a distância, de 5 a 7 participantes (HORTON, 2000, p. 357):

O *chat* pode parecer dolorosamente lento se apenas dois usuários estão teclando. Se mais de cinco ou sete, por sua vez, estão teclando fica difícil para acompanhar, especialmente se o usuário é um digitador lento. Nesse caso, quando ele tiver respondido, a conversa já estará em um novo tema.⁵⁷

Ressaltamos, entretanto, que os padrões compilados no quadro 10, relativos às desvantagens dos *chats* educacionais (HORTON, 2002) podem se apresentar como divergentes se consideramos o contexto de EaD nas plataformas digitais Brasileiras. Nesse sentido, aspectos como “adequados a pequenos grupos” e “prescinde de habilidade de digitação” podem ser vistos por um outro ângulo no contexto de educação em que trabalhamos, e não como notadamente negativos como aponta Horton.

A seguir, tendo em vista a nossa leitura e pesquisa, e na tentativa de contribuir quando do estudo desse gênero digital emergente, compilamos outros aspectos, frutos dos resultados da nossa pesquisa, e que merecem destaque quando das vantagens dos *chats* educacionais:

Vantagens
✓ Produção escrita contínua.
✓ Desenvolvimento de novas práticas sociais.
✓ Valorização da expressão individual e coletiva através da escrita.
✓ Prática de novas modalidades de letramento.
✓ Oportunidade para se pensar a língua em situações de uso.
✓ Contato com os traços lingüísticos presentes na oralidade e na escrita.
✓ Oportunidade de um trabalho que promova a dessacralização da dicotomia fala e escrita.
✓ Contato com um novo gênero.
✓ Oportunidade de perceber que, embora os gêneros possam ser novos, eles não têm um caráter, total de ineditismo, uma vez que surgem a partir de gêneros pré-existentes.
✓ Oportunidade de se trabalhar, na prática com a dialogicidade do gênero. ⁵⁸

Quadro 11 – Ampliando as vantagens dos *chats* educacionais

⁵⁷ Chat can seem painfully slow if only two are *chatting*. If more than five or seven are chatting, it can be difficult to keep up, especially if you are a slow typist. By the time you have responded, the conversation has moved on to another topic.”

⁵⁸ O quadro acima referido é de autoria da pesquisadora e foi fruto das leituras quando do desenvolvimento dessa pesquisa.

Sobre a popularização das interações via *chats*, percebemos que *elas* permanecem, hoje, mais populares quando mantidos com finalidades sociais. Quando, do contrário, a interação tem o propósito educacional, o que se percebe é a falta de interesse por parte de seus participantes, como demonstrado no quadro 10, referente ao item vantagens e desvantagens dos *chats* educacionais:

“Os *chats* educacionais, embora populares tendo em vista as interações iniciais de caráter social, não se configuram como tais em muitos cursos WBT. Em um curso de geografia, em uma universidade do oeste de Michigan, apenas 30% dos aprendizes usaram a ferramenta do *chat*”⁵⁹ (HORTON, 2000, p. 357).

Tal observação merece, de fato, estudos posteriores podendo ser objeto de investigação futura por parte de pesquisadores interessados na área.

A seguir apresentamos, quando da nossa tentativa de sistematização dos principais pontos abordados por Horton (2000), um quadro contendo as categorias contempladas por ele quando do seu estudo sobre os *chats*. Em um momento posterior, o de análise, retomamos os dados desse quadro, correlacionando-os com os dados coletados das sessões de *chat*, e no questionário aplicado.

⁵⁹ *Chat*, though popular for social exchanges, is not the most popular feature in many WBT courses. In one Western Michigan University geography course, only 30% of learners used the available *chat* facility.

CATEGORIAS DE ANÁLISE: HORTON (2000)	
1. <i>Quantidade de participantes</i>	<i>De 5 a 7</i>
2. <i>Duração do evento</i>	<i>De 20 a 30 minutos. O tempo limite seria 90 minutos</i>
3. <i>Horário de início</i>	<i>Deve existir e deve ser obedecido</i>
4. <i>Propósito do evento</i>	<i>Educacional</i>
5. <i>Organização prévia</i>	<i>Deve existir</i>
6. <i>Temática a ser abordada</i>	<i>Deve ser compartilhadas com participantes previamente</i>
7. <i>Modalidade de uso</i>	<i>Brainstorming/ exames orais/ entrevistas/grupos de estudo</i>
8. <i>Feedback</i>	<i>Imediato</i>
9. <i>Registros</i>	<i>Deve existir automaticamente</i>
10. <i>Mensagens postadas</i>	<i>São vistas, normalmente, por todos os usuários participantes</i>
11. <i>Testagem da ferramenta</i>	<i>Deve existir</i>
12. <i>Avaliação do evento</i>	<i>Deve existir</i>
13. <i>Código de conduta</i>	<i>Deve existir</i>

Quadro 12 – Categorias do *chat* educacional segundo Horton⁶⁰

É importante apontar que uma das formas de intensificar a discussão via *chats* educacionais é através da expressão de opiniões ou de observações, que devem ser oferecidas em maior profundidade e apoiadas em mais do que apenas opiniões pessoais. Além disso, para se compartilhar e construir conhecimento em um curso *online*, o moderador deve certificar-se sobre qual é o seu papel, ou seja, estar ciente em relação às seguintes atribuições: (1) coletar e representar as opiniões dos participantes; (2) criar um cenário e um ambiente em que tanto as diferenças quanto as similaridades sejam aceitas, e as divergências sejam vistas como uma oportunidade para a aprendizagem; (3) evitar intervenções diretas e respostas ‘corretas’; (4) encorajar os participantes; (5) estimular o debate ao invés de oferecer respostas prontas; (6) motivar; (7) estar preparado para confrontar a discussão; (8) resumir as atividades; (9) intervir no debate no momento certo; (10) manter o equilíbrio entre o “aguardar” e o “intervir”; compartilhar sua experiência; (11) evitar sobrecarregar/ oprimir os participantes; (12) deixar claro para os participantes que suas contribuições são bem-vindas e valiosas; (13) ter o cuidado de reconhecer e de incluir todas as contribuições não apenas durante o evento, mas igualmente no fechamento deste; (14) ser tolerante em relação aos

⁶⁰ As categorias aqui mencionadas são usadas quando da nossa análise do *chat* educacional.

desvios naturais e turnos da discussão; (15) aceitar variedade e diversidade nas respostas e, finalmente (16) avaliar resultados cooperativos de grupo ao invés de, unicamente, os resultados individuais.

Somando-se à tentativa de categorização dos *chats*, estabelecida por Horton (2000), é interessante ressaltar, quando da realização de tais eventos comunicativos, a existência de algumas regularidades verbais e não verbais que, embora ainda não estejam bem definidas são elementos que caracterizam, também, o gênero em questão.

Tais regularidades e traços lingüísticos, presentes na referida produção escrita, e com marcas de oralidade, o que é característica deste gênero híbrido, são tratados na sessão a seguir.

3.3 Traços lingüísticos do *chat* educacional : oralidade e escrita

A tecnologia digital tem nos introduzido, diariamente, a diferentes formas de leitura, de escrita, e de divulgação de informações. Paralelamente a isso ela tem revalorizado e transformado a natureza da comunicação escrita, introduzindo, no nosso meio, não apenas práticas sociais híbridas de oralidade e de escrita, mas também, novos gêneros textuais e digitais, tendo em vista os novos contextos de comunicação que surgem.

Diante, pois, dessas novas possibilidades, Vieira (2005, p. 19) se refere à visão dicotômica de fala/escrita como sendo, hoje, insustentável:

“A visão dicotômica de fala/escrita hoje insustentável, sobretudo face à realidade virtual desafia nosso conhecimento acerca dos limites e distribuição da oralidade e do letramento, em gêneros não apenas novos, mas híbridos, numa crescente diversificação de formas e usos comunicativos”.

Como podemos observar, nesse palco de transformações, os gêneros que surgem não têm se apresentado unicamente como novos, mas, igualmente, como híbridos, ou seja, eles têm refletido traços tanto da oralidade como da escrita (MARCUSCHI, 2002).

Marcuschi (2002, p.33) observa, sobre essas transformações, que:

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é serem altamente interativos, geralmente síncronos (com simultaneidade temporal), embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Além disso, tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação com a presença de

imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos.

Tal hibridismo, refletindo traços e marcas de oralidade e de escrita, pode ser observado desde a própria etimologia do termo *chat*, apresentada no dicionário Houaiss *online*:

Etimologia ing. *chat* (1530) 'conversa informal', red. de *chatter*, do ing.méd. to *chatteren* 'falar, emitir sons semelhantes ao da fala, de modo rápido, indistinto ou pouco articulado; conversar de modo informal', de orig. expressiva imitativa." (<http://houaiss.uol.com.br>)

Araújo (2004, p. 109), ao tratar sobre a mesma questão conclui que “o *chat* é um gênero de natureza híbrida, pois funde oralidade e escrita em um mesmo suporte, a tela do computador, e em um mesmo evento sócio-interacional”. Acrescenta, ainda, que “o *chat* também absorve outras formas semióticas como som e imagem, trazendo uma nova formatação ao texto escrito, que, por sua vez é permeado de oralidade”.

Crystal⁶¹ (2004) se refere à escrita que está surgindo na internet, permeada de tantos elementos de oralidade e de escrita, pelo termo *netspeak*, ou seja, como “fala de rede” ou, ainda, como comunicação mediada por computador. Nesse sentido, ele aponta a informalidade da fala e os recursos visuais, a exemplo dos *emoticons*⁶², como elementos importantes e presentes nessa nova forma de utilizar a língua.

Diante dessas observações e transformações, a pesquisa lingüística brasileira e mundial tem investigado a temática e o fenômeno do surgimento dos gêneros na tecnologia digital, e muitos têm sido os trabalhos na área, abordando, entre outros aspectos, os novos tipos de letramento, e as relações entre a fala e a escrita nos ambientes eletrônicos.

No caso do gênero *chat* educacional, nosso objeto de estudo, várias são as características hoje identificadas e já compiladas na literatura. Esse gênero digital, embora notadamente escrito, carrega, de fato, muitos traços de oralidade. Apresentamos, no quadro a seguir, algumas dessas características:

⁶¹ Professor de Lingüística da Universidade do País de Gales, em Bangor, e autor de *A Revolução da Linguagem*, David Crystal é, hoje, uma das grandes autoridades mundiais em linguagem.

⁶² O vocábulo emoticon surge a partir do inglês, tendo em vista a junção das palavras emotion (emoção) e icons (ícones). Emoticons, assim, podem ser entendidos como ícones que expressam emoções. Um exemplo bem conhecido é o emoticon ☺, que indica risos.

Traços dos *chats* educacionais já compilados na literatura

- ✓ Os períodos mais curtos são privilegiados, tendo em vista as exigências em relação ao tempo da fala/ tempo da escrita;⁶³
- ✓ Os componentes lexicais são coloquiais, muito embora o propósito educacional desse *chat*⁶⁴ exija uma certa oscilação rumo à formalidade;
- ✓ As frases se apresentam, normalmente, truncadas;
- ✓ Os marcadores conversacionais estão presentes;
- ✓ A questão da naturalidade no que se refere à linguagem é notadamente presente nesses eventos comunicativos, muito embora a situação e o tema discutido seja o elemento que defina a formalidade ou informalidade do evento
- ✓ Os diferentes modos de uso da língua, tendo em vista a sua natureza viva e dinâmica, tendem a se sobrepor às normas gramaticais;
- ✓ Os *chats* são repletos de elementos de abreviação;
- ✓ Os *chats* são marcados pela presença de emoticons, muito embora em menor escala se considerarmos os *chats* sociais.

Quadro 13 – Traços de oralidade do *chat* educacional.

Tudo isso, como podemos perceber, nos mostra que esse espaço de produção textual se apresenta como mais livre das restrições e ditames da modalidade escrita da língua, segundo os parâmetros estabelecidos e fixados pela gramática tradicional. Se considerarmos, entretanto, os *chats* com finalidades sociais, podemos concluir que esses se apresentam bem mais livres das restrições, normatizações e prescrições do que aqueles.

O gênero *chat* educacional se configura, assim, como sendo flexível, e usado com uma certa liberdade lingüística, sem muita observância às prescrições, regulamentações e às normatizações da NGB⁶⁵. É importante ressaltar, entretanto, que dependendo da temática tratada e da proximidade existente tendo em vista a comunidade discursiva participante do evento, a informalidade pode ou não existir.

No capítulo três dessa pesquisa partimos, inicialmente, para algumas definições do termo *chat* educacional. Tais definições foram retiradas não apenas de dicionários, a exemplo do Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa e do Novo Aurélio – Século XXI, mas, igualmente, de estudos advindos de diferentes áreas de conhecimento, a exemplo da lingüística. Em um momento posterior centramos nossa atenção em aspectos relativos às (1) origens do *chat*; (2) aos tipos de *chats* hoje identificados quando da revisão da literatura; (3) às diferenças existentes entre os *chats* sociais e os *chats* educacionais; (4) às vantagens e desvantagens dessa ferramenta, entre outros. No que se relaciona às vantagens e desvantagens, ampliamos o escopo da pesquisa de Horton e tecemos novas considerações.

⁶³ É interessante observar que, conforme apontam Araújo e Biasi-Rodrigues (2005), a brevidade das mensagens postadas quase que funciona como um contrato ou pacto entre os usuários desse gênero digital.

⁶⁴ Propósito educacional.

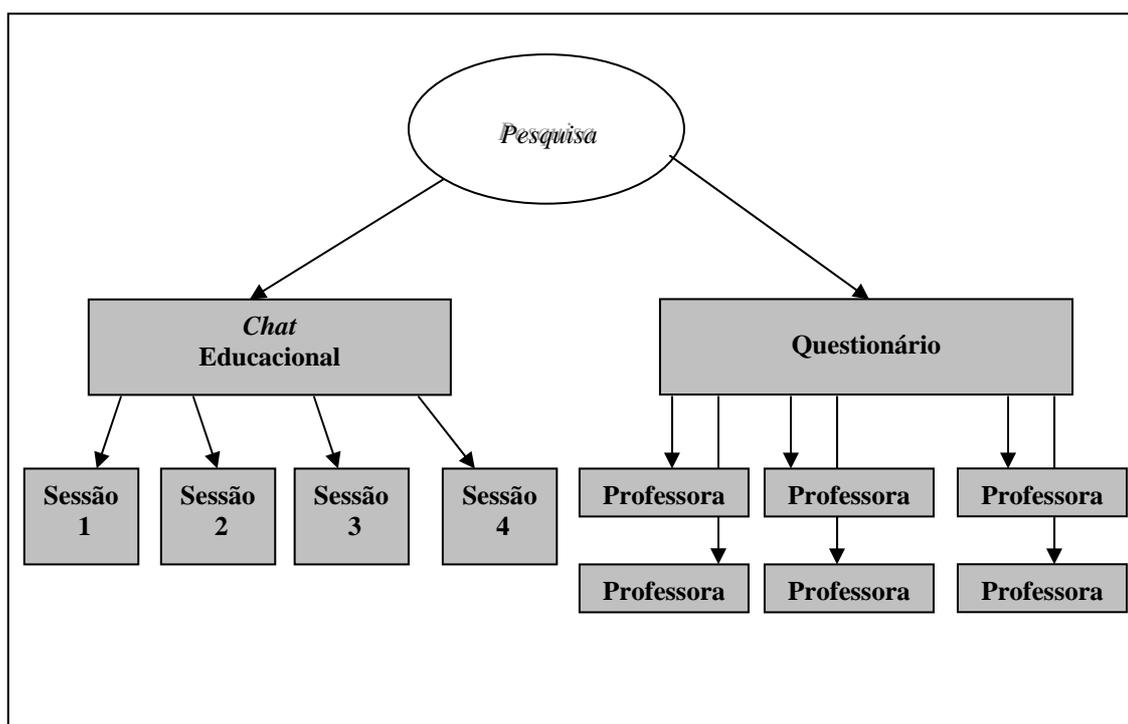
⁶⁵ Nomenclatura Gramatical Brasileira

Partimos, por fim, para a concepção desse instrumento segundo os estudos de Horton (2000), centrando nossa atenção nas categorias por ele estabelecidas, as quais nos serviram de parâmetro para a análise do *corpus*, sobre o qual trataremos no capítulo seguinte.

4. ANÁLISE DO CORPUS

A análise do *corpus* foi composta por duas partes distintas: a primeira constou dos dados coletados a partir de quatro sessões de *chats* educacionais realizados nas plataformas do COGEAE e do TELEduc (Anexo 3).⁶⁶

A segunda etapa, por sua vez, constou do instrumento de coleta questionário (Anexo 2), que obedeceu a uma estruturação semi-aberta, como especificado, em detalhes, na sessão que constitui a metodologia desta pesquisa. Sua aplicação foi realizada com seis professoras-alunas engajadas em um curso de formação de professores e multiplicadores de inglês instrumental, no módulo de Educação a Distância, durante o período compreendido entre junho de 2003 e fevereiro de 2006. A seguir, uma ilustração de como se constituiu o *corpus* de nossa pesquisa:



Quadro 14 – Constituição do corpus da pesquisa

A análise dos dados coletados a partir dos dois instrumentos de coleta acima referidos foi feita tendo em vista a noção de gêneros de Bakhtin (1979), a concepção de

⁶⁶ Tais sessões, ressaltamos, permitem a criação imediata de uma transcrição escrita logo após a finalização da sessão. Esses registros ficam, assim, arquivados eletronicamente na plataforma de ensino, e à disposição dos participantes, sejam eles alunos, professores, tutores, entre outros, para consulta, estudo e/ou pesquisa.

propósito comunicativo⁶⁷ e de comunidade discursiva⁶⁸ de Swales (1990) e a categorização dos *chats* educacionais proposta por Horton (2000).

A etapa que se seguiu a da análise foi relativa às nossas conclusões, contribuições e sugestões de pesquisa, sobre o que reservamos um espaço nas considerações finais.

4.1 Análise de fragmentos dos *chats* educacionais

As duas primeiras sessões de *chats* educacionais aqui analisadas estão contidas, em fragmentos, na sessão de anexos.⁶⁹ As duas últimas sessões, conforme nossa proposta de análise, serão mencionadas no próprio corpo do texto, também de forma fragmentada, tendo em vista a densidade do *corpus*. Nos referimos, quando da nossa análise, de forma geral, apenas a excertos de tais eventos comunicativos. Os nomes reais dos professores formadores participantes das sessões aqui referidas foram, para fins de análise, e tendo em vista as questões éticas da pesquisa, substituídos por P1 (professor 1), P2 (professor 2), P3 (professor 3) e seqüência. No que se relaciona ao professor moderador do evento, responsável pela condução da interação, este será denominado de PM (professor moderador). No caso de a sessão contar com mais de um professor moderador, indicaremos as suas participações através da indicação PM1, PM2 e seqüência. No que se relaciona aos professores participantes da pesquisa, na condição de alunos, estes terão a denominação de PA1 (professor-aluno), PA2, PA3, e seqüência.

Ressaltamos, também, que para fins de análise, seguimos a categorização estabelecida por Horton (2000)⁷⁰ no que se relaciona ao evento comunicativo *chat* educacional. A partir dessa categorização fizemos uma correlação da caracterização por ele

⁶⁷ Lembramos que o propósito comunicativo, para Swales, é o principal elemento definidor do gênero.

⁶⁸ É somente em 1992 que Swales desenvolve seus estudos tendo em vista a definição de comunidade discursiva.

⁶⁹ A sessão de anexo consta dos *chats* educacionais aqui referidos, do questionário aplicado com seis professores envolvidos no projeto, e da autorização utilizada para uso de registros dos informantes. Sobre os *chats*, é importante ressaltar que estes se encontram registrados nos anexos, entretanto em fragmentos, e não na íntegra, tendo em vista o seu grande volume. Ainda sobre os fragmentos de *chat* presentes na sessão de anexo, todos se encontram com suas respectivas datas.

⁷⁰ As categorias do *chat* educacional segundo Horton encontram-se na página 65 dessa pesquisa.

estabelecida com os excertos de *chats* que ilustravam as nossas observações, tendo em vista a problemática por nós investigada, a da funcionalidade e da eficiência dos *chats* educacionais enquanto instrumento de consolidação dos conhecimentos construídos nas propostas de ensino a distância.⁷¹

Iniciando, pois, a nossa análise, partimos para o primeiro item ressaltado por Horton (2000) quando da sua categorização dos *chats* educacionais.

Tal item refere-se ao aspecto da quantidade de participantes nas sessões de *chats* educacionais.

Para Horton a quantidade de usuários nessas sessões deve ser observada de tal forma que o número de participantes não seja pequeno, o que ocasionaria em uma lentidão no processo de troca de mensagens. Paralelamente a isso, ele observa que essa quantidade não deve ser superior a cinco ou sete usuários. Tal elevação no número de participantes poderia ocasionar, também, em problemas ao evento comunicativo.

O que percebemos, entretanto, quando da observação de quatro sessões de *chats* educacionais, etapas obrigatórias de um curso de EaD, é que a prática dos *chats*, no que se relaciona a este primeiro aspecto, pode acontecer de maneira distinta à idealizada, conforme podemos observar a partir da ilustração do excerto transcrito a seguir.

22:51:28 **PM** Quantos alunos teremos no sabado?⁷²

22:51:35 **P1** Oi, P2. Agora, estou. Meu computador travou e tive que reiniciar. Perdi parte da conversa.

22:51:39 **P2** acho que da P1 também, porque o nome dela não consta na lista

22:51:47 **P2** Ok

22:52:10 **P3** hj tivemos por volta de 17 alunos

22:52:40 **P1** Gente, nossa conversa não fica registrada na seqüência do *chat* que fica no ar por 48hs?

22:52:45 **P2** Do Rio, só faltou o PA1

22:52:46 **P3** eramos 23, menos P2, eu P1, PM, P4, P5

22:52:59 **PM** Vai ficar gravada P1

22:53:09 **P3** eu vou salvar o log aqui no meu computador, vcs querem q eu envie p vcs depois?

22:53:12 **P4** PM, tivemos 16 profs-alunos no *chat* hoje...

22:53:38 **P1** Eu gostaria, sim, P3, porque perdi parte da conversa.

⁷¹ Tal categorização já foi utilizada por Abreu (2005) quando de sua discussão acerca da necessidade do conhecimento e do domínio do gênero para uma maior eficácia nos contextos de educação.

⁷² PM é indicativo, aqui, de professor moderador do evento em questão. Os outros participantes serão denominados por P1, P2, P3 e seqüência.

22:53:39 **PM** Então sabado teremos quantos?

22:53:58 **P1** Teremos 8, não?

22:54:07 **PM** Sim P3 por favor pois o seu ensinamento já esqueci

22:54:33 **P1** Não, acho que serão 6. Estou certa, P4?⁷³

Quadro 15 – Quantidade de participantes⁷⁵

Podemos verificar que, ao final do evento comunicativo aqui referido, alguns professores, e o professor-moderador⁷⁶ do *chat* educacional, se questionam e tentam fazer o cálculo sobre o número de alunos presentes à sessão acima transcrita, nos oferecendo dados que indicam o número de pessoas participantes desse evento: “Éramos 23, menos P2, eu P1, PM, P4, P5”. Tal número, como observamos posteriormente (“PM, tivemos 16 profs-alunos no chat hoje”), é marcadamente superior ao número previsto dentro da categorização de Horton (máximo sete usuários), o que pode dificultar, segundo seus estudos, a qualidade da interação mantida. Ao lado disso, a funcionalidade e a eficiência dos *chats* educacionais, enquanto instrumentos de consolidação dos conhecimentos construídos nas propostas de ensino a distância, podem ser, assim, comprometidas.

É importante observar que, em um *chat* social, essa necessidade de se trabalhar com um número equilibrado de participantes não é uma exigência do gênero, tendo em vista o seu propósito comunicativo.⁷⁷

No *chat* educacional, entretanto, a redução ou a elevação desse número, como ressaltado por Horton, pode ocasionar em vários problemas, a exemplo do (1) excesso de cumprimentos e/ou de possíveis apresentações no início do evento e da (2) dificuldade no entendimento do que está sendo discutido, tendo em vista a rapidez com a qual as mensagens são postadas, lidas e respondidas.

⁷³ Destaque em negrito nosso.

⁷⁴ Todos os excertos de *chat* aqui referidos e citados foram transcritos da mesma forma como foram originariamente escritos.

⁷⁵ Fragmento do primeiro *chat* educacional ocorrido na plataforma do COGEAE, na etapa Ação-2 do curso de educação a distância aqui referido.

⁷⁶ O professor moderador é responsável pela condução do *chat* educacional.

⁷⁷ Ainda assim, sabemos que, nos *chats* sociais, a exemplo dos *chats* da UOL, apenas 20 usuários são permitidos nas salas de bate-papo. Tal restrição tem por finalidade tentar evitar o tumulto nesses ambientes. Nos *chats* educacionais a orientação é mais rígida, conforme discorremos no corpo do texto. Marcuschi (2005) aborda esse assunto nos seus estudos sobre gêneros digitais emergentes.

Além desses pontos ressaltados por Horton, pudemos verificar, a partir de nossa pesquisa, que em eventos nos quais o número de participantes é excedente, há incidência de alunos que se comportam de forma passiva, simplesmente “calando” e/ ou “ouvindo”, atitudes estas que se assemelham às atitudes tão freqüentes entre os alunos e aprendizes do tradicional e convencional ensino presencial. Tais ocorrências merecem, certamente, ser objeto de futuros estudos. No momento nos atemos a apontar que, para um bom andamento dos aprendizes nos cursos das plataformas educacionais, se faz mister que as ferramentas sejam analisadas e conhecidas.

A seguir transcrevemos um trecho da primeira sessão de *chat* educacional ocorrido na plataforma do COGEAE, entre professores de língua inglesa e de inglês instrumental de vários centros de educação do Brasil, todos engajados no projeto de formação de professores e multiplicadores da abordagem instrumental.

Os vários participantes da referida sessão, ao acessarem o ambiente de educação virtual, começam a cumprimentar os seus colegas de curso. Muito deles sentem, também, a necessidade de se apresentarem e de tecerem algumas considerações sobre si, o que acaba por consumir e comprometer muito tempo do evento comunicativo que, aqui, teria prioritariamente um propósito educacional.

20:28:16 **PA1** *entrou na sala...*

20:37:04 **PA2** *entrou na sala...*

20:38:58 **PA1** Oi, PA2

20:40:17 **PA3** *entrou na sala...*

20:42:04 **PA4** *entrou na sala...*

20:42:10 **PA3** *saiu da sala...*

20:42:35 **PA4** Olá Pessoal

20:42:54 **PA1** Oi PA4

20:43:28 **PA4** Oi PA1. Resolvi testar para não dá vexame.

20:43:46 **PA5** *entrou na sala...*

20:44:00 **PA1** Eu levei o maior susto agora há pouco... fiquei sem linha telefonica por uns 20 minutos...

20:45:05 **PA4** Ainda bem que o susto foi temporário.

20:45:28 **PA5** Boa Noite Pessoal!

20:45:40 **PA4** PA1, vamos nos conhecendo enquanto o pessoal vai chegando. Qual a sua Instituição?

20:45:56 **PM2** *entrou na sala...*

20:45:58 **PA4** Oi PA5. Boa Noite!

20:45:59 **PM1** *entrou na sala...*

20:46:49 **PA1** Eu sou da ETE etúliuo Vargas - São Paulo

20:46:58 **PA7** *entrou na sala...*

20:47:12 **PA1** ops.. Getúlio Vargas.. rs

20:47:26 **PA3** *entrou na sala...*

20:47:40 **PA1** Getúlio...

20:47:52 **PA2** *entrou na sala...*

20:48:01 **PM1** {seria bom eu me apresentar?}

20:48:24 **PA4** Vc já esteve em algum Seminário de Inglês Instrumental?

20:48:29 **PA7** Olá pessoal. Boa noite.Sou do Cefet-Pb

20:48:58 **PM1** Boa noite todos, sou PM1 e estarei aqui com voces neste *chat*, junto com a PM2 e a equipe de professores

20:49:14 **PA3** Boa noite!

20:49:18 **PA6** *entrou na sala...*

20:49:31 **PA1** Boa noite PM1

20:50:12 **PM1** {Olah}

20:50:15 **PA3** *entrou na sala...*

20:50:50 **PA4** Boa noite PM2, PM1 e demais colegas.

20:51:26 **PA5** PA2 me ligou, ela está com problemas com o computador

20:51:39 **PM2** Oi pessoal, entrei mas esperei pra dar um boa noite geral.

20:51:40 **PA4** Como é seu nome Pa6?

20:52:05 **PA1** Boa noite PM2!

20:52:35 **PA7** *entrou na sala...*

20:52:53 **PA6** Olá pessoal, tudo bem?⁷⁸

Quadro 16 – Número de participantes nos *chats* educacionais

Tal etapa de cumprimentos e de apresentações, como podemos perceber pelos dados relativos ao tempo⁷⁹ em que as mensagens são postadas, consomem um tempo precioso de ensino-aprendizagem, propósito e objetivo essencial nesse evento comunicativo. Paralelamente a isso, o *chat* educacional, com propósitos educacionais definidos, pode se confundir e assumir o propósito e objetivos de um *chat* social.

Ressaltamos aqui que não queremos diminuir a importância de momentos de cumprimentos e/ou de apresentações nas etapas iniciais e/ou finais de cada sessão de *chat*, pois entendemos a importância de tais movimentos e passos quando do evento comunicativo. Observamos, entretanto, que a quantidade excessiva de participantes envolvidos nessas sessões de *chats* educacionais pode ocasionar no prolongamento da tais passos e, por

⁷⁸ O trecho acima referido faz parte do primeiro *chat* realizado na Etapa Ação-2 do projeto de formação de professores, datado de vinte e sete de agosto de 2004.

⁷⁹ O tempo de postagem de cada mensagem apresenta-se detalhado/ cronometrado ao lado de cada fala.

consequente, na dificuldade de sua realização plena e na possibilidade do não cumprimento de seus objetivos, tendo em vista as práticas educativas do módulo de Educação a Distância.⁸⁰

Um segundo ponto ressaltado por Horton (2000. p. 357), quando da sua categorização, no que se relaciona aos *chats* educacionais, refere-se à duração cronológica de tal evento, que deve ser de 20 a 30 minutos, e com o limite máximo, em situações de extrema necessidade, de 90 minutos⁸¹, ou seja, de uma hora e trinta minutos.

O que verificamos, entretanto, é que tais eventos tendem a se prolongar indefinidamente, como ilustrado, no quadro a seguir, a partir da observação de duas sessões de *chats* educacionais, realizados nas plataformas do COGEAE e do TELEduc, na etapa AÇÃO-2 e na etapa AÇÃO-3 do projeto de formação de professores na abordagem instrumental.

ETAPA AÇÃO-2	
Data em que o <i>chat</i> foi realizado	27/08/2004
Horário de início da sessão	20:28:16
Horário de término da sessão	22:48:40
Duração total da sessão ⁸²	02:20:24

ETAPA AÇÃO-3	
Data em que o <i>chat</i> foi realizado	S/ registro
Horário de início da sessão	14:19:06
Horário de término da sessão	15:57:28
Duração total da sessão	01: 38:22

Quadro 17– Duração cronológica de dois *chats* educacionais ocorridos em duas plataformas distintas de EaD.

Observamos, assim, a necessidade de uma preparação prévia de tais eventos comunicativos no que se relaciona ao planejamento e estabelecimento do horário de início e de término de cada sessão.

⁸⁰ Sobre o número de participantes/ usuários em eventos nas plataformas de educação brasileiras, e segundo pesquisas desenvolvidas por Marcuschi (2005), o número de participantes é reduzido para não tumultuar os encontros.

⁸¹ Sobre isso Marcuschi (2005) observa que o tempo é delimitado a um máximo de 60-90 minutos, um pouco mais do que o previsto por Horton (2000), o que nos deixa o seguinte questionamento: seria o padrão cronológico, para tais tipos de evento, diferente, no Brasil?

⁸² Muito embora a interação entre os moderadores tenha iniciado antes do horário aqui registrado, e terminado depois do horário aqui referido, nos decidimos por registrar nos campos INÍCIO e TÉRMINO o horário em que os professores- alunos começam a interagir, o que corresponde a um total de duas horas, vinte minutos e vinte e quatro segundos.

Para isso, entretanto, é extremamente importante que os usuários dessa ferramenta, sejam eles professores, alunos ou tutores, estejam cientes dos movimentos previstos pelo gênero para que, assim, os instrumentos existentes nas plataformas virtuais de ensino a distância possam funcionar de forma eficaz na educação. Este, inclusive, é o terceiro ponto abordado por Horton nas plataformas aqui referidas. Salientamos, também, que a observância a esse item aconteceu apenas no que se relaciona ao início das sessões. Alguns alunos, obviamente, entram na plataforma em momento posterior ao horário marcado. No geral, entretanto, tal horário é obedecido, tanto por professores moderadores, como por alunos e tutores. Algumas das justificativas de eventuais atrasos no início das sessões são relativas a problemas de acesso, problemas técnicos na plataforma, e problemas pessoais e profissionais, aspectos também encontrados no ensino presencial.

O problema maior, nas plataformas digitais de Educação a Distância seria, então, relativo à observância do horário de conclusão da sessão. É importante lembrar, inclusive, que no contexto econômico e social brasileiro muitos dos alunos, que se decidem por ingressar na Educação a Distância, não dispõem, em casa, de computador. Tal fato, além de ser um ponto de dificuldade na condução das atividades previstas a partir de instrumentos/ ferramentas, a exemplo dos *chats* educacionais, ainda exigem do aluno uma organização prévia, visto que eles precisam acessar o ambiente virtual em *Lan Houses*⁸³, casa de amigos, trabalho, bibliotecas e diversos outros espaços públicos com acesso à *internet*. Tal fato, inclusive, vem corroborar na necessidade de que tais eventos obedeçam a um horário de início e de término.

Como quarto item ressaltado por Horton (2000, p. 354), temos a questão relativa ao propósito desse evento, que deve ser o educacional, tendo em vista sua própria denominação: “O uso de sessões de *chat* na aprendizagem é diferente do seu uso com propósitos sociais. Aprendizes e *designers* instrucionais familiarizados com exemplos sociais devem ajustar seu pensamento de tal forma a usar os *chats*, efetivamente, no ensino.”⁸⁴

O que acontece, entretanto, é que o usuário dos *chats* educacionais, seja ele aluno, professor ou tutor, normalmente desconhece o propósito real do evento, confundindo-o com o propósito comunicativo dos *chats* sociais.

⁸³ LAN é a abreviação para *Local Area Network*, que se refere a redes de abrangência local. No Brasil essas casas de acesso à internet vêm crescendo bastante, contando, hoje, com um público bem eclético.

⁸⁴ The use of *chat* sessions in learning is different from their use for social purposes. Learners and instructional designers familiar with the social examples may have to adjust their thinking to use *chats* effectively in learning.

Sobre isso, Swales (1990) ressalta que o propósito comunicativo é o principal elemento definidor e determinante do gênero, conforme aponta Ramos (2004, p. 111) a partir de sua releitura: “O reconhecimento de propósito pelos membros especialistas constitui a base para a identificação do gênero e atua como um sistema de convenções de seleção e restrição léxico-gramatical”.

O desconhecimento do propósito comunicativo do evento, entretanto, ocorre no trecho a seguir, retirado da sessão de *chat* ocorrida no dia 29 de agosto de 2004, entre os professores-alunos de vários centros de educação no Brasil e os respectivos moderadores do *chat* educacional, conforme observamos:

16:43:06 **PM1** Bom será que melhorou?

16:43:44 **PA1** Clareou um pouco,amiga

16:43:58 **PM1** e por falar nisso? Como vai o pura emoção?

16:43:58 **PA3** acho que sim.

16:44:24 **PM1** A gente precisa se divertir um pouco já que hoje é sabado, como dizia Vinicius, não!

16:44:51 **PA3** com certeza.

16:45:08 **PA1** Tudo o que há de mais moderno. Ele te manda um beijo.Show de homem

16:45:11 **PA4** Sim!!

16:45:17 **PM1** PA3, essá é uma brincadeira com a PA1, viu!

16:46:00 **PM1** Vamos precisar de webcam pra poder mostrar pro grupo, ne?

16:46:39 **PA1** Claro,sem crises!rs

16:46:44 **PA3** ok! nossa ele é tão emoção assim?!!

16:47:11 **PA3** mas vamos lá!

16:47:14 **PM1** vc precisa ver! unbeliavable!!! arretado!

16:47:43 **PA1** É um espetaculo!!!!!!!!!!!!

16:47:44 **PA3** jura!!!

16:48:32 **PA1** Tudo o que há!!!!

16:48:33 **PM2** ops! O publico masculino esta constrangido 😊 🇧🇷

16:48:36 **PM1** Bom meninas, acho que o gênero parou por aqui, não. que tal a gente estudar outros g-eneros, agora?

16:49:05 **PA3** ok!

16:49:15 **PA4** Ok!

16:49:16 **PM1** Não fiqueu PM2, cada um tem suas qualidades!

PA4 Bom A gente vai se falando! Abs a todos!

16:49:48 **PA1** Desculpe,PM2!Foi sem querer

16:49:52 **PM1** Legal poder falar com vcs. Espero que a gente consiga discutir isso melhor

É interessante observar no excerto do *chat* acima transcrito que é a professora moderadora⁸⁵ do *chat* que quebra a formalidade do evento e transmuta o seu propósito, de educacional para social, colocando a seguinte pergunta pessoal e particular, dirigida a uma das professoras-alunas⁸⁶: “*E por falar nisso? Como vai o pura emoção?*”. A professora-aluna, denominada aqui por PA1, responde posteriormente: “*Tudo o que há de mais moderno. Ele te manda um beijo. Show de homem*”.

A partir daí, o que percebemos é que há uma quebra na adesão dos usuários a esse tipo de interação: alguns participam, outros silenciam e apenas “escutam”. Posteriormente, ao sentir essa quebra, a professora moderadora (PM1) tenta retomar o propósito educacional do evento com a fala “*Bom meninas, acho que o gênero parou por aqui, não. que tal a gente estudar outros gêneros, agora?*”⁸⁷. Tal tomada de turno indica a tentativa da professora moderadora do evento de chamar a atenção da comunidade discursiva que participa do evento para a consciência do propósito real do evento comunicativo. A tentativa de tomada de turno e de recondução do propósito comunicativo, entretanto, é frustrada, pois o(a) primeiro(a) aluno(a) já anuncia sua saída: “*Bom a gente vai se falando! Abs a todos!*”.

Ressaltamos, assim, e novamente, que para um bom andamento e para uma boa condução e eficiência dessa ferramenta, é necessário uma preparação e um maior conhecimento desse gênero. Só assim ele não será confundido com o *chat* social, com propósitos e objetivos tão distintos, e vindo a se configurar como um instrumento realmente eficaz e de importância no contexto das práticas educativas de educação a distância.

O quinto e o sexto pontos levantados por Horton dizem respeito à organização prévia tanto (a) do evento em si, como (b) da temática a ser abordada nesses eventos. Os pontos aqui apresentados estão, certamente, entrelaçados, por isso optamos por abordá-los conjuntamente.

A organização prévia de um *chat* educacional envolve vários dos itens anteriormente abordados, tais como definição da quantidade de participantes; delimitação dos horários de início e de término das sessões; definição da duração do evento; seleção do moderador do evento; repasse de informações aos usuários do *chat* no que se relaciona ao propósito do evento, entre outros.

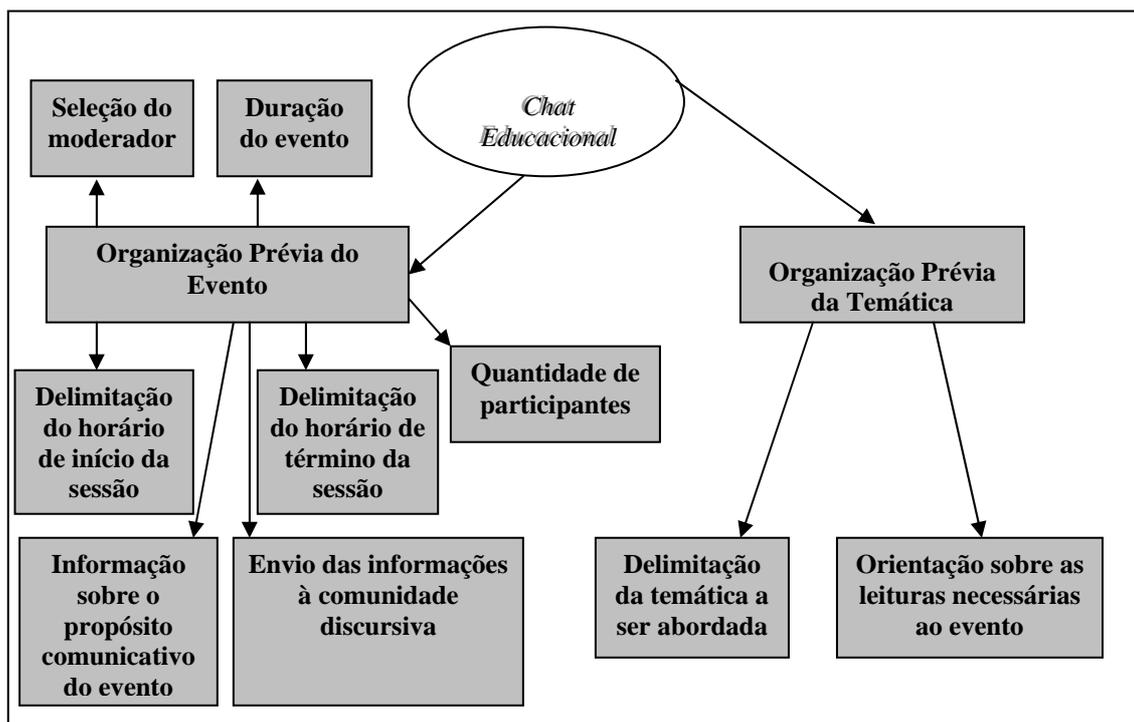
⁸⁵ A professora moderadora é aqui identificada por PM1.

⁸⁶ A professora-aluna aqui referida é identificada, no fragmento do *chat*, por PA1.

⁸⁷ As falas dos participantes das sessões de *chat* aqui referidas foram transcritas sem que houvesse qualquer alteração/ correção gramatical.

No que se refere à organização prévia da temática, esta diz respeito à sociabilização, entre os participantes, daquilo que vai ser abordado e discutido. Isso viabiliza uma discussão mais consistente e propicia ao aluno de ambientes digitais a oportunidade de se preparar e de estudar para uma melhor atuação nas plataformas. Paralelamente a isso, a organização prévia da temática a ser trabalhada já prepara o aluno para a noção de que, nos *chats* educacionais, o objetivo está longe de ser o social, muito embora alguns passos do *chat* social, a exemplo dos cumprimentos e das apresentações existam também no *chat* educacional, não, porém, enquanto propósito único. Um outro ponto, mas não menos importante a ser lembrado, é que o caráter de informalidade em um *chat* educacional pode ser resultado, também, da não preparação e da não organização prévia tanto do evento como da temática a ser discutida. Daí a necessidade de um maior cuidado e de uma maior formalização organizacional do evento.

A seguir tentamos sintetizar, em uma ilustração os itens da categorização de Horton (2000), relativos à organização de um evento e à organização da temática:



Quadro 19 – Organização prévia do evento *chat* educacional e da temática a ser desenvolvida

A partir da organização acima discutida a comunidade fica ciente dos passos e dos movimentos do gênero em questão, entrando em contato com uma nova prática social e com uma novo tipo de letramento.

O sétimo item ressaltado por Horton (2000, p. 395) se refere às possíveis modalidades de tal evento, apontados, por ele, como usos comuns, e compilados no quadro a seguir:

<i>Chats</i> Educacionais e finalidades (Horton, 2000)
1. Sessões de respostas e de perguntas em tempo real
2. Sessões de tempestade mental e de resolução de problemas
3. Instrutores/ tutores se utilizam desses espaços para que os aprendizes coloquem seus questionamentos.
4. Exames orais em cursos de treinamento
5. Entrevistas a <i>experts</i> da área, realizadas por aprendizes ou pesquisadores;
6. Reuniões em grupos de estudo, entre grupos de aprendizes.

Quadro 20 – Possíveis usos dos *chats* educacionais

O que observamos a partir dos possíveis usos do *chat* educacional, compilados por Horton (2000) no quadro ilustrado acima é que a ênfase dada no que se refere à sua utilização, se deu, quando do trabalho com o nosso *corpus*, basicamente, tendo em vista os itens:

- 1) as sessões de respostas e de perguntas em tempo real;
- 2) as sessões de tempestade mental e de resolução de problemas;
- 6) as reuniões em grupos de estudo, alunos-aprendizes.

Em termos estatísticos, das quatro sessões de *chat* educacionais ocorridas nas plataformas de EaD, quatro trabalharam com o tópico 1; quatro trabalharam, igualmente, com o tópico 2; não houve ocorrências em relação aos tópicos 3, 4 ou 5; no que se relaciona ao item 6, dentre os quatro *chats* aqui referidos, apenas um desses momentos contemplou reuniões em grupos de estudo, entre grupos de aprendizes.

Tais dados podem ser visualizados no gráfico estatístico a seguir:

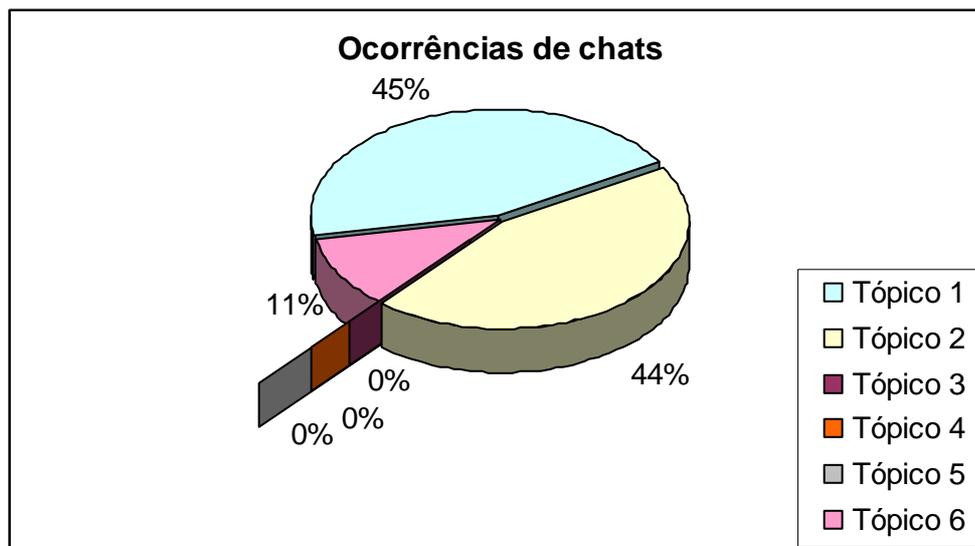


Gráfico 1 – Usos dos *chats* e sua ocorrência (HORTON, 2000)

O que percebemos, assim, é que a modalidade de *chat* com propósito comunicativo educacional pode ocorrer a partir de uma variedade de finalidades. Horton (2000) compila algumas dessas possibilidades, como ilustrado no quadro 22 dessa pesquisa. Com o avanço das novas tecnologias, entretanto, novas motivações e finalidades surgem para a utilização não somente dos *chats* educacionais, mas igualmente, de outros gêneros digitais, a exemplo do fórum eletrônico, das listas de discussão, entre outros. Precisamos assim, e dentro desse contexto, nos preparar, continuamente para as novas interações que já começam a florescer nas plataformas de educação a distância.

O oitavo item apresentado por Horton (2000, p.356) refere-se ao *feedback*⁸⁸, o qual é quase que imediato, tendo em vista a troca de informações em tempo real e com propósitos bem definidos: “O *chat* nos fornece um retorno quase que imediato. Para questões complexas que necessitam um acompanhamento ou clarificação, uma sessão de *chat* pode conseguir, em um minuto, o que levaria dez dias com mensagens de *e-mail* ou com grupos de discussão”.⁸⁹

Esta agilidade no que se refere ao *feedback* fornecido pelos professores e tutores aos alunos pode ser verificada no excerto de *chat* transcrito a seguir, quando um dos alunos (PA1) se dirige ao professor moderador (PM1) colocando a sua dificuldade em relação à elaboração de um plano de curso na abordagem instrumental, dentro da perspectiva dos gêneros textuais:

⁸⁸ *Feedback* seria o retorno do professor/ tutor/ monitor.

⁸⁹ Chat provides nearly immediate feedback. For complex questions that require follow-up or clarification, a *chat* session can accomplish in minutes what would take days with e-mail or a discussion group.

“Estive observando os Planos de Curso e percebi que houve muitas dúvidas em relação à sua elaboração a partir da perspectiva dos gêneros”.

Em seguida a professora moderadora (PM1) pede que comecem, assim, pelas dúvidas: *“Que bom vc trazer o assunto do chat, PA1. Que tal começarmos pelas duvidas?”.*

Tendo em vista, entretanto, a dispersão que se dá entre professores-alunos, uma das professoras formadoras, que está dando suporte à moderadora, retoma, posteriormente, a questão colocada no início, por PA1, através da seguinte sugestão: *“Oi, PA1. Vc poderia especificar melhor as dúvidas que identificou”.*

A partir daí a interação é conduzida tendo como objetivo o suporte e *feedback* imediato ao aluno, numa tentativa de que as suas possíveis dúvidas sejam dirimidas, como demonstra a interação mantida entre PM1 e PA1, a seguir: *“PM1:Bom, acho que primeiro precisamos saber o que vcs entendem por gênero e ai a gente vai falando, ta.”* e *“PA1: A nossa maior dificuldade reside no fato de que precisaríamos fazer um estudo mais detalhado dos gêneros apontados como importantes para nossos alunos para podermos estabelecer os conteúdos gramaticais, semânticos e organizacionais a trabalhar.”*⁹⁰

O registro da interação foi transcrito a seguir, no quadro 21. A partir de sua observação podemos verificar que o *feedback* fornecido pela ferramenta *chat* educacional nas plataformas de EaD é quase que imediato, diferentemente do que ocorre via troca de *e-mail* e *e-forum* (interações assíncronas).

Daí a importância de uma preparação adequada no que se relaciona ao conhecimento da ferramenta, aqui referida enquanto gênero digital, tanto por parte do professor, formador ou tutor, quanto por parte do aluno-aprendiz, que está ingressando no mundo particular da educação a distância.

Nesse sentido podemos retomar a concepção de Swales (1992) acerca de comunidade discursiva, enquanto membros de um determinado grupo ou comunidade que compartilham de propósitos bem definidos, tendo em vista um determinado evento comunicativo, nesse caso, o *chat* educacional.

21:03:43 **PA1** Estive observando os Planos de Curso e percebi que houve muitas dúvidas em relação à sua elaboração a partir da perspectiva dos gêneros.

21:03:48 **PA2** P1, nós trabalhamos juntos.

21:04:15 **P2** entrou na sala...

21:04:22 **PA1** Trabalhamos na quarta.

⁹⁰ *Chat* realizado na etapa ação-2 do dia 27/08/2004

- 21:04:23 **PA3** Ainda não. Já perdi minhas esperanças de encontrá-la. Comprei outra e dei andamento com a vida.
- 21:04:28 **PM1** Que bom vc trazer o assunto do *chat*, PA1. Que tal começarmos pelas dúvidas?
- 21:04:32 **PA3** também observei isso, PA1.
- 21:04:34 **PA4** Mais ou menos PA5, mas estamos firmes na pa;oca, como diz nosso radialista aqui.
- 21:04:47 **PA6** É verdade, PA1, é difícil elaborar os planos baseado nos gêneros.
- 21:04:58 **PA2** PA7, lembra de mim, aquela que tem o mesmo sobrenome que você?
- 21:04:58 **PA4** Oi, PA1. Vc poderia especificar melhor as dúvidas que identificou?
- 21:05:50 **PA1** Percebe-se que estamos acostumados com syllabus a partir de estratégias escrita sou orais.
- 21:05:54 **PA4** Oi PA1, gostei muito dos teus remarks sobre objetivos gerais e espec[íficos da [ultima vez. Muito inteligente da tua parte.
- 21:06:02 **PA8** O grupo de Nilópolis conseguiu elaborar o plano referindo-se aos gêneros...
- 21:06:10 **PA1** digo, escritas ou orais
- 21:06:28 **PA7** Claro que lembro! Como está tudo com você? Estudando muito?
- 21:06:31 **PA9** Voltando ao assunto dos gêneros, nós, no *chat* que fizemos entre nós, discutimos muito esse ponto. Acredito que seria muito bom para todos se pudéssemos nos ater à essa questão.
- 21:06:33 **PA6** É um pouco diferente, não é?
- 21:06:52 PA10 PM1, tivemos dúvidas com relação a traçarmos o conteúdo com base em gêneros.
- 21:07:08 **PA8** nós da GV tb tivemos
- 21:07:29 **PA2** PA8, na minha avaliação nós apenas mencionamos os gêneros textuais~.
- 21:07:41 **PA4** Concordo com vc, PA1. Fazer um syllabus baseado em gêneros implica olhar o curso de uma perspectiva diferente. Além disso, qualquer mudança não é rápida nem fácil.
- 21:07:59 **PM1** Bom, acho que primeiro precisamos saber o que vcs entendem por gênero e aí a gente vai falando, tá.
- 21:08:16 **PA1** A nossa maior dificuldade reside no fato de que precisaríamos fazer um estudo mais detalhado dos gêneros apontados como importantes para nossos alunos apra podermos estabelecer os conteúdos gramaticais, semânticos e organizacionais a trabalhar. ⁹¹

Quadro 21 – O *chat* enquanto ferramenta que proporciona *feedback* imediato

Nesse sentido, conforme ressalta Marcuschi, “A figura do professor é muito mais de um **instrutor**⁹² e dirimidor de dúvidas, que incentiva os demais participantes a agirem com contribuições pessoais. Isso é possível tendo em vista o caráter *síncrono* do evento, isto é, trata-se de uma interação *online* (...)”. Tudo isso vem, certamente, criar um contexto favorável

⁹¹ *Chat* realizado na etapa ação-2 do dia 27/08/2004

⁹² Negrito do próprio autor.

para que os *chats* possam prover o aprendiz desse *feedback* síncrono e imediato, conforme categoriza Horton (2000).

O próximo item apontado por Horton (2000, p. 356) diz respeito aos registros das interações mantidas via *chat*, os quais devem ser imediatos e automáticos, como apontado por ele: “ Os *chats* deixam uma um registro, uma transcrição escrita”⁹³.

Os usuários da ferramenta, dessa forma, podem acessá-lo, recorrendo a trechos que lhes forneçam suporte quando das suas possíveis dúvidas.

No fragmento de *chat* abaixo transcrito, os professores-formadores, juntamente com a moderadora do evento comunicativo, se questionam sobre isso, colocando, de certa forma, e de maneira implícita, um receio relativo à exposição de suas falas diante dos demais participantes do curso:

22:52:40 **P1** Gente, nossa conversa não fica registrada na seqüência do *chat* que fica no ar por 48hs?

22:52:45 **P2** Do Rio, só faltou o PA1

22:52:46 **P3** eramos 23, menos P2, eu P1, PM, P4, P5

22:52:59 **PM** Vai ficar gravada P1

Quadro 22 – Registro escrito dos *chats* educacionais

Sobre esse receio, tão comum entre os participantes do referido evento comunicativo, Horton (2000, p.356) nos adverte que:

O *chat* deixa seu registro. Isso, entretanto pode ser negativo quando lido posteriormente. Alguns participantes podem oferecer objeções ao verem suas colocações sendo exibidas para todos. Avise-os e deixe claro que o fato das transcrições acontecerem em momento posterior à realização da sessão, não deve inibir a participação dos usuários na discussão.⁹⁴

Daí observamos a importância de que a comunidade participante dos *chats* educacionais estejam conscientes, desde o início, sobre o fato de que o registro das transcrições é automático; isso, entretanto, não deve ser um aspecto negativo, ou um elemento que cause inibição ou passividade quando das discussões ocorridas via *chats* educacionais.

⁹³ Chat leaves a written transcript.

⁹⁴ *Chat* leaves a transcript. However it may seem crude when rEaD later. Some participants may object to seeing thei off-the cuff remarks on display. Warn them ahEaD of time and ensute that providing transcript does not enhibit discussion.

Outro aspecto abordado por Horton refere-se às mensagens postadas, as quais são vistas, normalmente, por todos os usuários participantes. Tal fato é um elemento diferencial, se considerarmos que, nos *chats* com propósitos sociais, o ambiente virtual da sala de bate-papo oferece a possibilidade do envio de mensagens de maneira reservada, como podemos observar na ilustração a seguir:

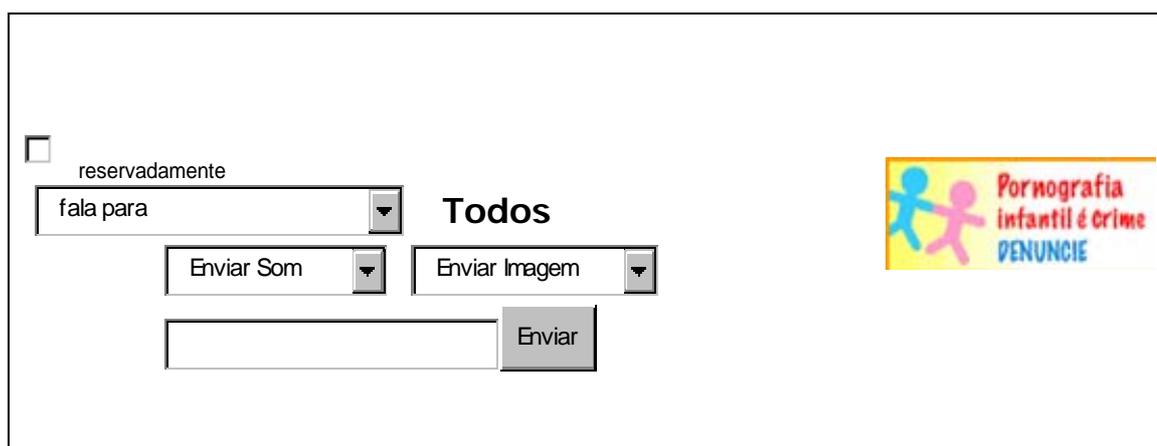


Figura 9⁹⁵ – Possibilidade de seleção de parceiros quando da interação nos *chats* sociais

O usuário desse tipo de *chat*⁹⁶ pode, assim, teclar, reservadamente, com outro usuário, através do recurso da seleção, como visualizado na ilustração acima. O usuário tem, ainda, nos *chats* sociais, a possibilidade de ignorar e/ou de excluir os participantes que queira.

Nos *chats* educacionais, entretanto, apesar da possibilidade da seleção de usuários, as interações são realizadas entre todos os participantes do evento, sem exclusão; todos têm acesso à leitura do conteúdo das mensagens postadas, de tal forma que há uma confluência e uma construção conjunta de conhecimento, tal qual acontece em uma sala de aula presencial tradicional.

Na sua categorização, Horton (2000, p. 503) se refere, também, à importância da testagem da ferramenta, por parte de seus usuários, de forma geral. Este é, inclusive, um dos itens de sua categorização. Segundo ele, é necessário “fazer com que todos se cumprimentem, tanto o instrutor/ tutor, como o colega, previamente à realização do evento, de tal forma que se familiarizem com a ferramenta”.⁹⁷

⁹⁵ Fonte: <http://tc.batepapo.uol.com.br/>

⁹⁶ *Chat* social.

⁹⁷ Have everyone log in and greet the others. Have each learner practice sending a private message to the instructor and to another learner.

No fragmento de *chat* educacional abaixo transcrito,⁹⁸ entretanto, o que percebemos é que a testagem foi feita, apenas poucos minutos antes do horário definido para o *chat* educacional, o que, certamente, é um elemento negativo para o seu funcionamento eficaz, como podemos observar no quadro 23:

19:56:20 **P1** *entrou na sala...*
 19:56:51 **P1** *saiu da sala...*
 19:58:27 **PM** *entrou na sala...*
 19:59:52 **P2** *entrou na sala...*
 20:00:28 **P1** *entrou na sala...*
 20:00:36 **P2** oi PM
 20:00:42 **PM** Oi P2
 20:01:13 **P1** Olá! Estava testando o *chat* na sala 5.
 20:02:12 **P1** Vocês querem conversar no *chat* agora?
 20:03:11 **P2** {Oi}
 20:03:12 **PM** {oi}
 20:03:50 **P1** *saiu da sala...*
 20:03:54 **P2** P1> oi estamos testando o *chat*...
 20:04:53 **P1** *entrou na sala...*
 20:05:37 **P1** OK.
 20:06:34 **P2** P1> ola
 20:07:10 **P1** P2> Você quer ir para a sala 5?
 20:07:39 **P2** O *Chat* será aqui ou lá?
 20:08:39 **P2** P1> o *chat* serah aqui ou lah na sala 5?
 20:08:54 **P1** P2> Aqui, na sala principal. É que é nesta sala que ficarão os registros do curso. então, acho melhor conversarmos na outra sala~.
 20:09:52 **P2** Eu estava tentando o *chat* c a PM estou no telefone com ela
 20:10:45 **P2** suas msn estao em preto, vc tem q ficar em azul
 20:11:19 **P1** P2> O que vocês dois estão testando especificamente?
 20:11:59 **P2** comandos estou ensinando os comandos p/ ela
 20:13:30 **P1** P2> É só clicar em ? que o comando aparece automaticamente. O único problema é que demora. Outro problema é que a tela deste *chat* é minúscula!
 20:14:23 **P2** {Ela tem dificuldade com a sintaxe dos comandos}
 20:16:10 **P2** Ola P1 estou falando com a PM
 20:16:35 **P2** Ela disse q se nos percebermos q ela entrou en hesitacao...
 20:16:46 **P2** nos podemos interceder
 20:17:31 **P1** P2> OK, P2. Vou sair do *chat* agora. Entro mais tarde. Bye bye.
 20:17:40 **P1** *saiu da sala...*
 20:17:41 **PM** oi P1 acho que o negocio é a gente esperar problemas delel, não

⁹⁸ *Chat* realizado no dia 27/08/2004.

20:18:02 **PM** saiu da sala...

20:19:07 **PM** saiu da sala...

Quadro 23 – Testagem da ferramenta *chat* educacional pelos professores formadores

Na ilustração da sessão de *chat* acima transcrita, percebemos que algumas falas de professores, tais quais: “*O que vocês dois estão testando especificamente?*”; “*Comandos estou ensinando os comandos p/ ela*”; “*Ela tem dificuldade com a sintaxe dos comandos*”; “*acho que o negocio é a gente esperar problemas dele*”, entre outros, só confirmam a necessidade de que a testagem das ferramentas seja realmente realizada muito anteriormente ao trabalho na plataforma.

No que se relaciona aos professores-alunos, a ausência de um momento prévio de testagem da ferramenta também funciona como aspecto negativo na condução do evento, principalmente no que se refere à falta de prática, ao desconhecimento da ferramenta e aos rotineiros problemas técnicos, tão particulares quando do uso do computador em ambientes de ensino.

Sobre isso, inclusive, o que percebemos, a partir da nossa prática educativa é que, uma boa parte do tempo consumido nos *chats* educacionais, é visando a solução de problemas técnicos dos mais diversos tipos: dificuldades na operacionalização do computador, queda de conexão na internet discada, falta de letramento digital, entre outros. Tal dificuldade é brevemente ilustrada a seguir, a partir da fala de uma professora aluna na Etapa 3 do curso em EaD, objeto de nosso estudo:

14:50:27 **PA1** Desculpem! Estou apanhando um bocado! Minha conexão está ruim! Tive que reconectar!⁹⁹

Quadro 24 – Ocorrência de Problema técnico

É preciso, assim, uma maior familiaridade, de forma que os problemas possam ser contornados e administrados com consciência.

No fragmento transcrito a seguir, o que percebemos é que a testagem é um elemento de fundamental importância para o bom desenvolvimento e a boa condução do evento comunicativo, devendo ser, assim, realizada previamente ao evento e, inclusive discutida, para que as dúvidas possam ser dirimidas.

⁹⁹ Fala retirada do primeiro *chat* educacional ocorrido na etapa 3 do curso em EaD aqui referido.

20:43:28 **PA4** Oi PA1. Resolvi testar para não dá vexame.

20:43:46 **PA5** *entrou na sala...*

20:44:00 **PA1** Eu levei o maior susto agora há pouco... fiquei sem linha telefonica por uns 20 minutos...

20:45:05 **PA4** Ainda bem que o susto foi temporário.

Quadro 25 – Testagem da ferramenta *chat* educacional pelos professores-alunos

Um próximo item ressaltado por Horton, tendo em vista a sistematização das categorias aqui abordadas, refere-se à obrigatoriedade da avaliação do evento, após o seu término. Tal avaliação implica no ato de pensar o evento presente de tal forma a repensar e, assim, planejar futuros eventos, e pode ser percebida, no quadro a seguir, a partir de questionamentos como: a) *“Você se sentiu sobrecarregada?”*; b) *“Ficou faltando a questão dos objetivos. Alguém, no começo, insistiu nisso mas não foi retomado. Talvez pudéssemos pensar em como dosar o tempo para abordar essas questões”*; c) *“Hoje, o foco ficou principalmente na questão do gênero. Mas sábado talvez toquemos mais detalhadamente na questão nos objetivos gerais e específicos - alguns deram a entender que essa questão também é interessante de aprofundar”*; d) *Não acho que devemos resumir o que aconteceu hoje pois, assim, estaríamos conduzindo a conversa e não deixando que ela flua como foi feito hoje”*.¹⁰⁰ A seguir apresentamos as falas dos professores participantes do evento o que corrobora na intenção de uma avaliação:

22:57:17 **P1** PM, você se sentiu sobrecarregada? Porque todos nós falando pode criar acúmulo de envios, não!?

22:57:32 **PM** e ai a gente volta la pela s13:30 e ai sim falamos via fone?

22:57:33 **P3** Então, falamos agora!

22:57:45 **P4** Em princípio, acho que poderíamos trabalhar da mesma forma, principalmente porque haverá poucos alunos

22:57:50 **PM** Não ____ foi tranquilo

22:58:01 **P5** PM, acho que vamos trabalhar de forma similar. Mas acho que vai acabar sendo diferente porque só vamos ter 6 alunos.

22:58:32 **P1** P5, quem seriam os participantes de sábado. Saber quem é podemos ajudar se verificarmos o desempenho deles no curso até o momento.

22:58:34 **PM** Ta então vamos fazer assim e ai a gente lê tudo pra ver o que ainda é problemático.

22:58:36 **P4** talvez tenhamos que entrar para "puxar" um pouco... vai depender do grupo

22:58:55 **PM** Alias a lista do Pa1 é supimpa!

22:59:33 **P1** Ponta Grossa, por exemplo, participou na sua totalidade hoje.

¹⁰⁰ As falas aqui referidas foram todas transcritas na íntegra, tal qual foram escritas/ digitadas pelos integrantes da sessão de *chat* referida.

- 22:59:34 **PM** Como diria P3, limpando a lateral dos labios!
- 23:00:02 **P1** Sim, P4. Talvez pudéssemos antecipar 'triggers'
- 23:00:03 **P2** to {PM} {ainda ha uma aluna na sala}
- 23:00:34 **P5** Val, os participantes do sábado são: Pa2, Pa3, Pa4, Pa5, Pa6, Pa7.
- 23:00:35 **P3** Ficou faltando a questão dos objetivos. Alguém, no começo, insistiu nisso mas não foi retomado. Talvez pudéssemos pensar em como dosar o tempo para abordar essas questões.
- 23:00:35 **P2** {Ainda ha uma aluna na sala}
- 23:00:42 **P4** o nosso levantamento de ontem pode ajudar nesta antecipação
- 23:01:52 **P1** Hoje, o foco ficou principalmente na questão do gênero. Mas sábado talvez toquemos mais detalhadamente na questão nos objetivos gerais e específicos - alguns deram a entender que essa questão também é interessante de aprofundar.
- 23:01:52 **P4** OK, P3, mas foi a colocação de uma pessoa, parece que a "angústia" era mesmo em relação ao conceito de gênero
- 23:01:55 **PM** Acho bom a gente então ver o que eles fizeram e ai concentramos no trabalho deles, ta
- 23:01:57 **P5** P3, como o tempo é curto, a PM havia comentado que nos concentraríamos em "gênero".
- 23:02:46 **P1** Mas acho que partiu deles, na realidade.
- 23:02:59 **PM** (não tinha não)
- 23:03:34 **P3** Mas, ao final, eles retomaram a questão dos objetivos. Não deu tempo de aprofundar. Não sei se devemos explorar focos muito diferentes no sábado porque, a rigor, os assuntos seriam os mesmos.
- 23:03:47 **P5** Acho que deveríamos nos concentrar no mesmo tópico que hoje, pois deu para ver claramente a quantidade de dúvidas que tinham e, também, entender melhor as dúvidas individuais. O que acham?
- 23:04:04 **P5** Concordo, P3.
- 23:04:10 **P2** Acho q esse e o ponto de duvida principal.... o resto depende deles saberem genero
- 23:04:10 **P1** Talvez também seja interessante resumir no sábado o que foi discutido aqui hoje. Assim todos os alunos terão uma idéia geral das dúvidas e anseios.
- 23:04:56 **P1** Na realidade, a grande novidade é o gênero...
- 23:05:02 **P3** Não acho que devamos resumir o que aconteceu hoje pois, assim, estaríamos conduzindo a conversa e não deixando que ela flua como foi feito hoje.
- 23:05:14 **P4** também acho mais adequado nos concentrarmos em gênero
- 23:05:36 **PM** Bom minha gente como diria o povo do LAEL que tal a gente ir parando e concordo em abordar os mesmos temas e esperar como hoje o que surge
- 23:05:36 **P4** afinal, já enviamos feedback sobre objetivos gerais e específicos
- 23:05:53 **P2** sim o resto pode ser resolvível mais facilmente, o genero estah fora do conhecimento de mundo
- 23:06:12 **P1** >[P3] Não pensei em conduzir a a conversa, mas apenas compartilhar e deixar o grupo ciente do que rolou
- 23:06:13 **P3** Concordo!
- 23:06:39 **P4** Ok, PM, boa noite... mudando de "canal". Você pega o material do workshop amanhã?
- 23:06:43 **P5** OK, PM. Fiz algumas anotações e estou enviando para vocês hoje por e-mail.

23:06:48 **P3** Mesmo assim. Acho melhor deixar que eles indiquem o rumo.

23:06:59 **PM** Pego sim fique tranqueira te vejo as 8

23:07:14 **P5** Boa noite a todos!!! Bye bye.

Quadro 26 – Avaliação do evento por parte dos professores formadores¹⁰¹

A seguir, tentando ampliar nossa discussão sobre a importância da avaliação do evento comunicativo *chat* educacional, apresentamos uma outra transcrição de fragmentos de uma sessão de *chat* educacional, dessa vez ocorrida na Etapa-Ação-3 do projeto de formação de professores na Abordagem Instrumental. Nessa sessão as participantes eram professoras do CEFET-PB, que tinham passado por um curso na Abordagem Instrumental e que estavam, naquele momento, atuando enquanto professoras multiplicadoras, muito embora, ainda, em caráter experimental.

A discussão, no excerto aqui transcrito, gira em torno dos pontos positivos e negativos da interação, ou seja, na avaliação geral do evento. A professora-aluna, responsável pela moderação e condução do *chat*, PAM, inicia a interação perguntando à professora formadora, P1, sobre sua avaliação em relação ao primeiro *chat*: “P1, que avaliação vc faz desse 1o chat?”. P1, por sua vez, numa tentativa de fazer com que cada uma das professoras do CEFET se avaliem, lança o seguinte questionamento: “PAM, gostaria de saber a opinião dos outros multiplicadores antes”.

No decorrer da avaliação do evento, ao final da sessão, várias são as contribuições dos participantes, no sentido de que, em futuros *chats*, as dificuldades sejam administradas e, dessa forma, superadas.

15:30:50 **PAM** P1, que avaliação vc faz desse 1o chat?

15:32:02 **P1** PAM, gostaria de saber a opinião dos outros multiplicadores antes.

15:32:34 **PA1** Achei muito válido

15:32:39 **P1** PA2, PA4, PA5, PA1?

15:32:51 **PA2** Achei bastante produtivo!

15:32:58 **PA3** Sentimos dificuldade em saber se poderíamos falar com as alunas no início do chat...

15:33:32 **P1** Desculpe, PA3, vc também, é lógico!

15:33:37 **PA1** As meninas se colocaram e pudemos avaliar um pouco a leitura de cada uma

15:34:16 **P1** E você, PA4?

15:34:26 **PA4** Bem, eu acho que, como PAM colocou, os nossos objetivos foram alcançados: conseguimos "quebrar o gelo", familiarizar os participantes do evento c/ essa

¹⁰¹ Chat realizado no dia 27/08/2004.

ferramenta, e, acima de tudo, trocar informações sobre o que foi abordado nessa primeira unidade.

15:34:27 **PA1** Senti apenas a falta de participação de A1 e A2

15:34:49 **PA1** Talvez por ter sido este o 1o *chat*

15:35:25 **PA4** Achei interessante também a condução da nossa moderadora, motivando os participantes a tomarem parte do evento, e se posicionarem.

15:35:40 **PA3** Para um 1º *chat*, e para a dificuldade de informática que sabemos existir, acho que foi válido e produtivo.

15:35:47 **P1** E você, PA5?

15:35:48 **PA5** Para mim o ambiente é informal... devemos cumprimentar a todass e fazer com que as alunas falem entre si o máximo possível. Tentat, na medida do possível, minimizar as dúvidas e não deixar perguntas sem respostas.

15:36:50 **PA2** Tenho dúvida se nós devemos estar respondendo aos questionamentos ou se devemos fazer com que as alunas conversem entre si

15:37:14 **PA5** Concordo com PA3... com o tempo vamos dominado o ambiente, o nervosismo... ser aluna é bem diferente de moderadora.

15:37:20 **PA4** Achei muito bom também o fato dos itens previamente elencados na nossa agenda, terem sido enfocados. Acho que os nossos objetivos foram alcançados.

15:37:29 **PA2**... ou seja, estaríamos mediando a discussão.

15:38:22 **P1** Bem, acho que a forma como a PAM moderou foi muito boa...

15:39:43 **PA4** Uma outra coisa: temos que ter em mente que o gênero *chat* não é uma aula expositiva; sendo assim o centro não deve ser o professor. Deve haver, como foi nesse evento, uma troca de informações.

15:39:54 **P1** Por outro lado, não sei o que vocês combinaram entre si: por exemplo, se algum de vocês notou que ficou alguma pergunta em aberto, ou que não foi respondida, não seria válida ajudar ao moderador?

15:40:33 **PA5** Acho que PAM foi bem sim e as alunas também. No final, estavam mais à vontade.

15:40:49 **PAM** Ficamos c/ essa dúvida, mas tivemos como referencial os *chats* que participamos.

15:41:13 **PA5** Pensei nessa alternativa, inclusive telefonei para o pessoal para saber o que achavam.

15:41:26 **PA2** Estamos reunidas no CEFET-PB.

15:41:31 **PA4** Na verdade acho que p/ uma maior eficácia devemos conhecer, mais e mais o gênero *chat*, não?

15:42:34 **PA2** Trocamos informações com PAM e demos a nossa contribuição...

15:43:03 **P1** Lembrou bem, PA\$. Entretanto, no *chat* que vocês participaram haviam 22 profs-alunos e toda a equipe de formadores da PUC, o que torna tudo muito mais difícil de moderar. Se não for bem direcionado, vira um verdadeiro caos.

15:43:10 **PA2** achamos que dessa forma é mais fácil para as alunas acompanharem apenas uma professora

15:43:18 **PA4** Qdo digo isso, me refiro a: tempo aproximado do evento/ papeis do moderador (antes, durante e depois), agendamento prévio dos assuntos a serem abordados...)

15:44:07 **PA4** E achei importante, também o fato de ter havido uma avaliação final, um fechamento.

15:44:34 **P1** Sim, PA2, é bem mais fácil para os profs-alunos acompanharem a discussão quando apenas uma pessoa está moderando, e realmente é a melhor opção. O que

mencionei é que, caso haja necessidade de ajuda, isso pode ser feito, contanto que seja de forma adequada e que isso fique muito claro entre vocês

15:45:08 **PA4** Ok, P1!

15:45:42 **P1** Concordo, PA5: acho que todos estavam bem mais à vontade à medida que o *chat* continuava e todos interagiam de sua própria forma.

15:45:46 **PA2** Entendi,P!!

15:45:54 **PA3** Podemos dizer ao menos "Hi!" e "bye-bye"?

15:47:05 **P1** PA3, é lógico que vocês devem se apresentar e se despedir dos alunos. Quanto a ajudar o moderador, tudo é possível mas desde que fique claro entre vocês antes, OK?

15:47:29 **P1** E por falar em moderador, quem vai ser o moderador do próximo *chat*?

15:48:09 **PA1** Combinamos que seria EU

15:48:27 **P1** OK, PA1.

15:49:11 **PAM** Bom, P1 em relação feedback. Há algum prazo?

15:50:37 **P1** PAM, deve ocorrer de forma similar ao curso anterior, com a diferença que já mencionamos na nossa lista. Este *chat* é de todos os participantes, e este log vai para os alunos. Vocês não acham mais apropriado falar do feedback, etc, na nossa lista?

15:51:47 **PAM** Ok! P1. obrigada p/ atenção.

15:52:01 **P1** Posso dar uma sugestão antes de terminarmos?

15:52:29 **PA1** sim

15:52:30 **PA3** Yes, please!

15:52:31 **PA2** Claro

15:52:46 **PA5** Ok!

15:52:57 **PA4** Ok!

15:53:14 **P1** Que tal vocês darem uma olhada no *chat*, observando perguntas, respostas, interações etc, discutirem entre si para, a partir daí, refletirem sobre o que ficou (ou não) pendente e como vocês pretendem fazer no próximo *chat*?

15:53:49 **PA3** Good idea!

15:53:58 **PA3** Thanks!

15:54:05 **PA5** Well done!!!

15:54:19 **PA1** Nice! We will! Thanks

15:54:20 **PAM**Thanks a lot! Faremos isso sim.

15:54:26 P1 E isso ficaria melhor ainda, na minha opinião, após vocês terem olhado todas as atividades dos profs-alunos, observado o que foi feito (ou não) e como foi feito, para depois cruzarem esses dados com o *chat*. O que acham?

15:54:29 **PA2** Penso que este será um ótimo caminho!

15:55:17 **P1** Poderemos discutir a partir disso na lista, se vocês quiserem.

15:55:37 **PA2** ok

15:55:51 **PA5** For sure.

15:55:55 **PA4** Obrigada pela ajuda/ sugestões. Até um próximo momento.

15:56:06 **PA3** OK! Bye-bye!

15:56:19 **PA1**Bom vou me despedindo....um abraço

15:56:25 **PA2** Tchau!

15:56:25 **PA4** *saiu da sala...*

15:56:25 **PA5** See you all soon. Bye!

15:56:26 **PAM** Obrigada mais uma vez.

Quadro 27– Avaliação do evento por parte das professoras do CEFET-PB na condição de professoras multiplicadoras¹⁰²

O excerto anteriormente transcrito nos revela, assim, a necessidade de uma avaliação do evento, através de falas como a) *Achei bastante produtivo!*; b) *As meninas se colocaram e pudemos avaliar um pouco a leitura de cada uma*; c) *Bem, eu acho que, como PAM colocou, os nossos objetivos foram alcançados: conseguimos "quebrar o gelo", familiarizar os participantes do evento c/ essa ferramenta, e, acima de tudo, trocar informações sobre o que foi abordado nessa primeira unidade*; d) *Achei interessante também a condução da nossa moderadora, motivando os participantes a tomarem parte do evento, e se posicionarem*; e) *Na verdade acho que p/ uma maior eficácia devemos conhecer, mais e mais o gênero chat, não? Qdo digo isso, me refiro a: tempo aproximado do evento/ papeis do moderador (antes, durante e depois), agendamento prévio dos assuntos a serem abordados...*; f) *Que tal vocês darem uma olhada no chat, observando perguntas, respostas, interações etc, discutirem entre si para, a partir daí, refletirem sobre o que ficou (ou não) pendente e como vocês pretendem fazer no próximo chat?*; g) *Obrigada pela ajuda/ sugestões. Até um próximo momento. É interessante observar aqui que na fala transcrita na letra "e" já podemos perceber, pela participante, a consciência da importância do domínio dessa ferramenta para uma eficácia da aprendizagem na plataforma de ensino.*

Um último item ressaltado por Horton quando da sua categorização dos *chats* educacionais diz respeito ao código de conduta, abordado por Pinheiro (2007) como sendo as práticas legais no contexto das novas tecnologias da informação. Em se tratando de ambientes educacionais, tais práticas legais devem estar presentes tanto dentro como fora do ambiente digital, que tradicionalmente chamaríamos de sala de aula. Pinheiro¹⁰³ (2007).

Ao abordar tais questões, Peck enfatiza a necessidade de que possamos, enquanto educadores, assumir uma postura reflexiva em relação a questões como políticas de segurança, privacidade, limites da liberdade de expressão, uso de imagens, falta de boas maneiras *online*, entre outros. Peck (2007, p.4) coloca que:

¹⁰² O *chat* aqui referido ocorreu na etapa Ação-3, tendo sido o primeiro *chat* do grupo de professoras do CEFET-PB na condição de multiplicadoras.

¹⁰³ Advogada com experiência em Direito Digital.

Jovens e adultos precisam aprender sobre a responsabilidade de seus atos na sociedade digital, em que as relações são cada vez mais eletrônicas e as testemunhas são máquinas. Cada um é responsável não somente pelo que escreve, mas também pelo que “assina”, ou seja, com apenas um clique se está assinando um contrato, concordando com os termos de navegação daquele determinado website, se está passando para frente um boato por *e-mail*, fazendo *download* de uma imagem, praticando pirataria.

Peck aponta ainda que (2007, p.5):

Tanto os professores como os pais de alunos também devem ser educados para que aprendam como defender e educar os jovens. É preciso que as instituições educacionais promovam ações que os deixem informados sobre tecnologia, e acima de tudo preparados para lidar com esses problemas quando surgirem.

Por razões éticas, e devido à falta de autorização para ilustrar o ponto código de conduta, nos restringimos, aqui, ao simples citar desse item, a partir da categorização de Horton, e da definição e explanação de Peck (2007)¹⁰⁴

Partimos, a seguir, para a análise dos questionários, a qual nos deu uma base complementar quando das considerações finais.

4.2 Análise dos questionários¹⁰⁵

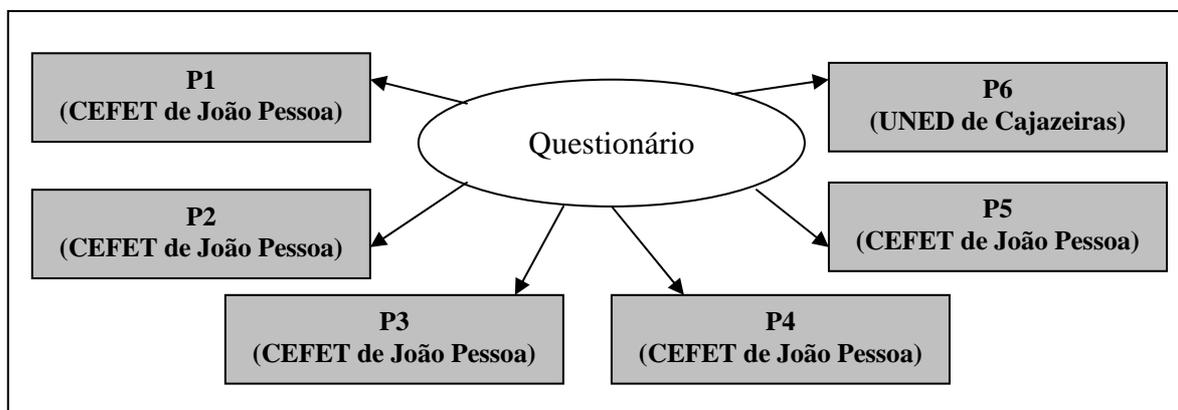
4.2.1 Situando os sujeitos pesquisados

Os sujeitos participantes da aplicação do questionário foram os professores que lecionam/ ou que lecionaram a disciplina de inglês instrumental no Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), totalizando um número de seis informantes, dentre os quais cinco são da unidade de ensino de João Pessoa (CEFET-PB) – doravante P1, P2, P3, P4 e P5 –, e um é da unidade de Cajazeiras (UNED- Cajazeiras) – doravante P6.

¹⁰⁴ Na Etapa Ação-2 do projeto, cujos *chats* educacionais serviram de corpus para a nossa pesquisa, tivemos momentos nos quais o item Código de Conduta poderia ser ilustrado. Nos eximimos dessa tarefa, entretanto, por não termos autorização para a utilização desses dados.

¹⁰⁵ O questionário aplicado encontra-se na sessão de anexos.

Esta categoria de sujeitos da pesquisa pode ser visualizada a partir da descrição que segue:¹⁰⁶



Quadro 28 – Sujeitos da pesquisa no instrumento de coleta questionário

P1 – Professora efetiva do CEFET-PB desde 1996. Tem Licenciatura Plena em Letras, com habilitação dupla, Língua Inglesa e Literaturas/ Língua Portuguesa e Literaturas; especialização; e mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Leciona língua inglesa desde 1987 e tem experiência nas modalidades de ensino médio, técnico e superior, em instituições públicas e particulares. No que se relaciona ao módulo de ensino a distância, participou de um projeto de formação de professores e multiplicadores na Abordagem Instrumental, no período compreendido entre junho de 2003 e fevereiro de 2006.

P2 – Professora de Língua Inglesa do CEFET-PB. É formada em Letras (vernáculo e língua inglesa). Tem experiência nos níveis de ensino médio, técnico e tecnológico, além de ter ministrado aulas em diversos cursos de idiomas. Participou do módulo de EaD a partir de um projeto de formação de professores e multiplicadores na Abordagem Instrumental, no período de junho de 2003 a fevereiro de 2006.

P3 – Professora efetiva do CEFET-PB. É graduada em Licenciatura Plena em Letras e possui mestrado em Letras, na área de língua inglesa. Leciona inglês desde 1980, tendo experiência no ensino médio, ensino técnico, ensino superior e em cursos de idiomas. Participou, também, do módulo de ensino a distância a partir do projeto de formação de professores e multiplicadores na Abordagem Instrumental, no período de junho de 2003 a fevereiro de 2006.

P4 – Professora Efetiva do CEFET-PB com Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Inglesa e literaturas. Tem Especialização em Língua e Literatura

¹⁰⁶ A professora pesquisadora também participou do projeto aqui referido, mas pela necessidade de assumir uma postura mais objetiva e impessoal não está se colocando, aqui, na qualidade de informante.

Anglo Americana e em Língua Inglesa. Leciona língua inglesa desde 1982, tendo experiência em escolas livres, ensino médio, técnico e superior. No que se refere à educação a distância, a referida professora participou do módulo de EaD a partir de do projeto de formação de professores e multiplicadores na Abordagem Instrumental, no período de junho de 2003 a fevereiro de 2006.

P5 – Graduada em Letras pela UFPB, tem especialização em Lingüística, também pela UFPB. Atualmente leciona em escolas particulares diversas. Foi professora de inglês no CEFET-PB por dois anos na condição de professora substituta, tendo participado, também, do módulo de ensino a distância a partir de um projeto de formação de professores e multiplicadores na Abordagem Instrumental, no período de junho de 2003 a fevereiro de 2006.

P6 – Professora efetiva do CEFET-PB, com Licenciatura plena em Letras e Especialização em Língua Inglesa e Literatura Norte-americana. Leciona inglês desde 1986, tendo experiência no ensino fundamental, médio, técnico, superior público e em escolas de idiomas. Participou do módulo de Educação a Distância na condição de professora-aluna, de junho de 2003 a fevereiro de 2006.¹⁰⁷

4.2.2 Estruturação do questionário

No que se relaciona à estruturação do instrumento de coleta de dados, questionário, este constou de seis partes distintas: a primeira nos remeteu à identificação dos sujeitos, com dados referentes ao nome, idade, e à instituição na qual lecionam; a segunda parte nos forneceu dados relativos à sua formação acadêmico-profissional, obedecendo a uma organização semi-aberta; a terceira parte nos forneceu dados relativos à formação específica do pesquisado tendo em vista a sua atividade de ensino em plataformas de Ensino a Distância, sendo, também, de caráter semi-aberto. A quarta parte sondou tanto os cursos *online* ministrados pelos professores pesquisados, como a modalidade das ferramentas de *chat* por eles utilizadas, se opcionais ou obrigatórias aos usuários do eventual curso. A última parte do questionário, por sua vez, obedeceu, também, a uma estruturação de perguntas fechadas e

¹⁰⁷ Tendo em vista o pequeno universo de docentes de língua inglesa da instituição aqui referida, decidimos por não detalhar muito o perfil dos pesquisados, tendo em vista que isso poderia levar à identificação dos mesmos, contrariando, assim, a ética da pesquisa.

abertas, solicitando do pesquisado algumas informações relativas à sua familiaridade com os *chats* educacionais; às dificuldades identificadas nos *chats*; e à sua experiência no módulo de EaD. Como etapa final desse instrumento de coleta de dados, deixamos um espaço reservado ao nosso informante para qualquer comentário adicional que o mesmo julgasse relevante mencionar.

Os professores pesquisados não tiveram dificuldades em responder aos questionamentos apresentados no questionário. Alguns foram mais objetivos e diretos, e outros mais prolixos e detalhados. A tabulação dos dados foi realizada tendo em vista os aspectos quantitativo e qualitativo. Dentro dessa perspectiva de análise, os dados numéricos provenientes dos questionários não foram analisados apenas como estatísticas, mas a partir, igualmente, da interpretação destes, tendo em vista o significado dos números.

A seguir, apresentamos, para uma melhor visualização, um quadro relativo à estruturação desse instrumento de coleta, contendo as categorias acima apontadas e detalhadas.

-
1. Identificação dos sujeitos, com dados referentes ao nome, idade, e à instituição na qual lecionam;

 2. Dados relativos à sua formação acadêmico-profissional, obedecendo a uma organização semi-aberta;

 3. Dados relativos à formação específica do pesquisado tendo em vista o ensino em plataformas de Ensino a Distância, sendo, também, de caráter semi-aberto.

 4. Sondagem dos cursos *online* porventura ministrados pelos professores pesquisados; modalidade das ferramentas de *chat* por eles utilizadas.

 5. Informações relativas à (a) familiaridade dos pesquisados com os *chats* educacionais; (b) dificuldades identificadas quando da interação via *chats*; (c) experiência dos participantes no módulo de EaD.

 6. Comentário adicional que o sujeito pesquisado julgasse relevante apontar.
-

Quadro 29 – Estruturação do questionário

4.2.3 Análise dos dados coletados no questionário

A primeira e a segunda parte, descritas acima serviram, basicamente, para uma esquematização e organização das fichas por parte da pesquisadora, tendo em vista se tratar, apenas, de aspectos de identificação pessoal e acadêmico-profissional, com questionamentos relativos a nome do pesquisado, idade, instituição em que leciona, informações relativas à sua vida acadêmico-profissional, bem como a sua experiência educacional nos diversos contextos educacionais.

Tais dados nos serviram para o traçar do perfil desses professores, como já ressaltamos no detalhamento dos informantes.

A seguir apresentamos, em gráficos, o resultado dos dados a que nos referimos anteriormente:

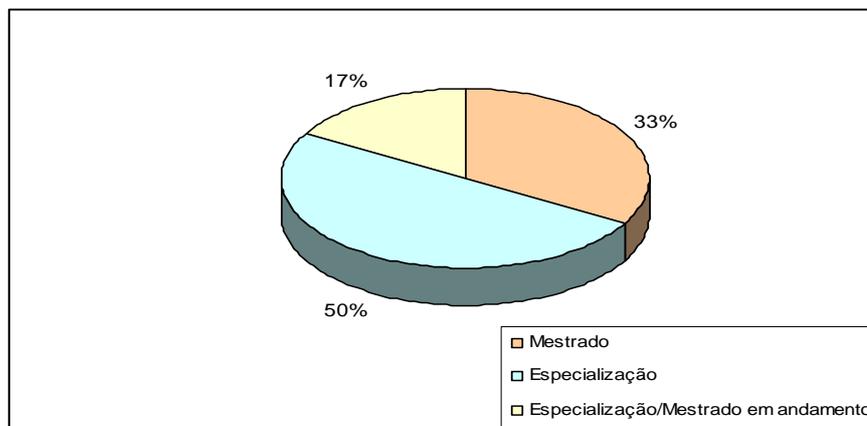


Gráfico 2 – Formação acadêmica profissional dos pesquisados

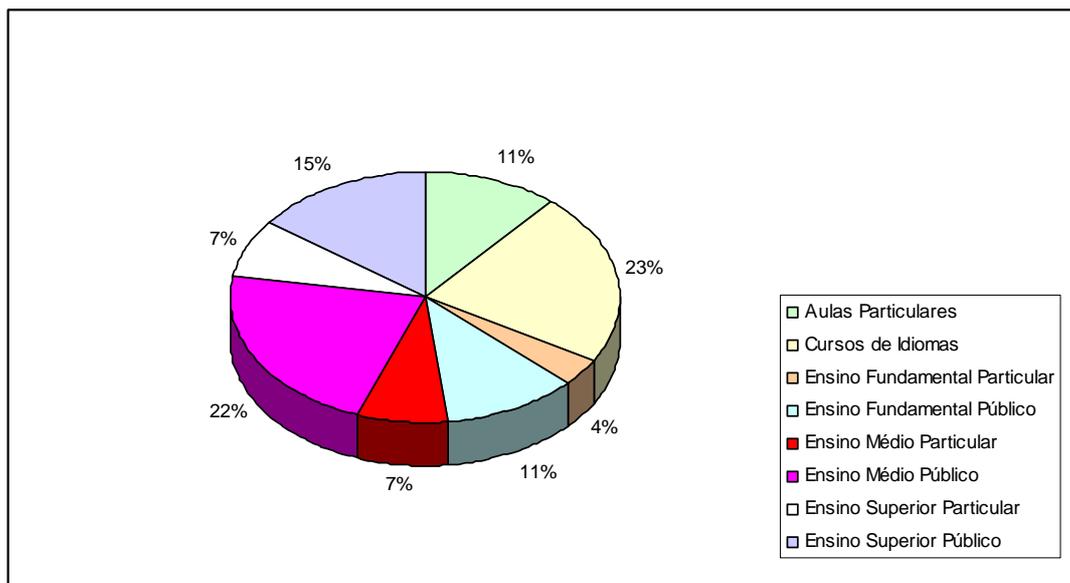


Gráfico 3 – Contextos educacionais onde os pesquisados possuem experiência.

Passamos, a seguir, a avaliar os dados coletados a partir da terceira parte do questionário, relativos à formação acadêmico-profissional dos sujeitos pesquisados, mais especificamente, tendo como base a experiência de ensino em plataformas de Educação a Distância. Tais dados objetivam nos fornecer um maior conhecimento acerca da formação dos sujeitos no que se relaciona ao ensino a distância.

A sessão do questionário a qual nos referimos aqui se intitula Formação para o Ensino em Plataformas de EaD. O primeiro questionamento dessa sessão é o seguinte: *Você já passou por alguma orientação/ formação específica para atuar enquanto professor no módulo de EaD?*

Tendo em vista, pois, apresentar os resultados aqui obtidos, podemos dizer que, das seis professoras pesquisadas¹⁰⁸, a partir desse questionamento¹⁰⁹ quatro avaliaram que sim, e duas delas avaliaram não terem tido nenhuma participação nesse tipo de curso de preparação e de orientação, conforme representa o quadro estatístico a seguir:

¹⁰⁸ As professoras pesquisadas no instrumento de coleta questionário são identificadas ao longo da pesquisa por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

¹⁰⁹ Questionamento : “você já passou por alguma orientação/ formação específica para atuar enquanto professor no módulo de EaD?”

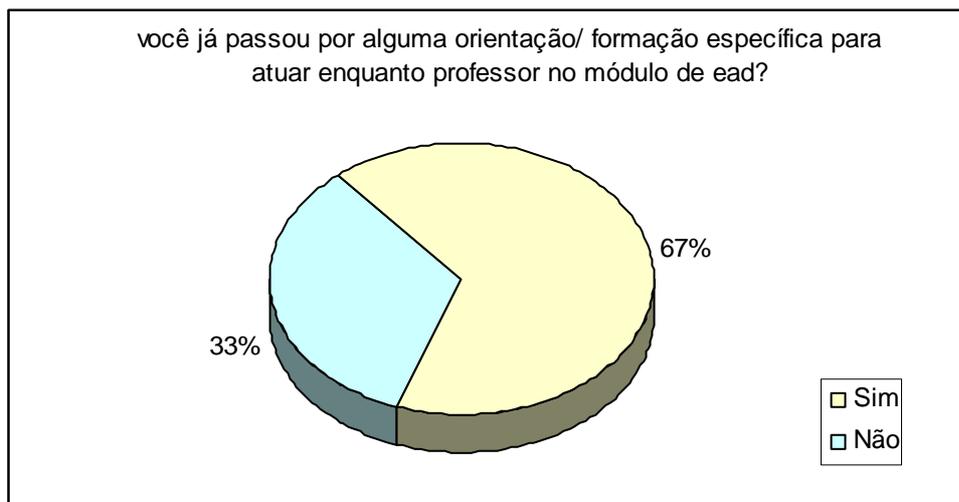


Gráfico 4 – Representação estatística relativa à participação de professoras no módulo EaD, em cursos de preparação para a modalidade de ensino a distância

Diante de tal dado, o que podemos verificar é que há uma divergência entre as professoras no que se relaciona, possivelmente, às suas próprias expectativas e/ou crenças do que venha a ser esse tipo de preparação. A preparação para quatro dessas professoras, representadas no gráfico 4 pela porcentagem relativa a 67%, aconteceu, como indicam os dados coletados a partir da aplicação de questionários. Tal formação, entretanto, parece não se configurar, de fato, como uma formação para sua atuação nesse módulo de ensino, tão diferenciado e permeado de tantas particularidades.

Podemos verificar isso a partir das informações coletadas quando do seguinte questionamento: “*Em caso positivo, detalhe tal orientação/ formação*”.

Nas respostas que se seguiram, e estamos nos referindo, aqui, às quatro professoras que afirmaram terem tido uma formação para atuação no módulo de EaD, tivemos as seguintes respostas:

PA2: “Como aluna e em seguida como multiplicadora do Projeto de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico (Abordagem Instrumental), promovido pela PUC-SP, em parceria com o CEFET-PB e patrocinado pela Fundação VITAE”.

PA3: “Como aluna e em seguida como multiplicadora do Projeto de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico (Abordagem Instrumental)”.

PA4: “Em 2005, na condição de professora de Língua Inglesa do CEFET-PB – sede – recebi um curso de orientação inicialmente sobre a parte teórica

(origem, desenvolvimento) do ESP no Brasil e no mundo, para em um momento logo após atuar como aluna de EAD”.

PA5: Tivemos cursos com a coordenadora do COGEAE e do TELeduc em vários momentos.

O que observamos, entretanto, a partir das falas anteriormente transcritas, é que a formação sugerida e descrita por PA3 e PA4 quando do questionamento acerca de sua preparação para o trabalho em plataformas de EaD dão conta, apenas, dos aspectos do conteúdo da Abordagem Instrumental, ou seja, da origem da abordagem, do desenvolvimento das diversas fases pelas quais passou, entre outros. Sobre isso, PA4, inclusive, comenta que a orientação inicial foi relativa aos conteúdos da Abordagem Instrumental: “*recebi um curso de orientação inicialmente sobre a parte teórica (origem, desenvolvimento) do ESP no Brasil e no mundo*”.

Posteriormente, entretanto, PA4 não detalha qualquer outra formação no sentido de uma preparação para que o trabalho do professor fosse realizado de forma diferenciada, tendo em vista suas novas atribuições do ensino a distância:

Esta foi minha primeira experiência neste mundo virtual da transmissão de conhecimentos via uma plataforma de ensino. Na realidade, quando ouvi falar nem tinha uma noção clara do que viria a ser na prática. Em um segundo momento a professora (...) deste curso presencial veio fazer o fechamento da nossa experiência enquanto aluna. Em seguida, dei início a minha experiência inicial propriamente dita juntamente com mais 5 profas de Inglês objetivando atuar como professora-multiplicadora p/ as profas de Inglês do CEFET-PB – unidade Cajazeiras. O fator que contribuiu p/ ter um pouco de desenvoltura nesta fase, foi o fato de estar trabalhando ainda com a mesma plataforma virtual – isto é – a da COGEAE.¹¹⁰

No que se relaciona à formação de PA2, esta também não é detalhada, conforme excerto de fala anteriormente transcrita. PA5, ao tratar dos cursos que declara ter tido não especifica como se deu essa etapa de preparação. Tais dados nos levam a concluir que a preparação dos professores aqui referidos se deu, basicamente, no que se relaciona ao aspecto de conteúdo do que vem a ser a Abordagem Instrumental, e não no que se relaciona ao trabalho direto nas plataformas de EaD.

¹¹⁰ Todas as falas aqui citadas e referidas, bem como todos os dados dados pertencentes ao *Projeto Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico*, desenvolvido pela equipe GEALIN, grupo de pesquisa do LAEL da PUCSP, sob a coordenação da Profa Doutora Rosinda Guerra Ramos, da PUC-SP, em parceria com a Organização Vitae.

Sobre à quarta categoria de análise apresentada no questionário, esta dizia respeito, inicialmente, à sondagem dos cursos *online* ministrados pelos professores pesquisados, e era intitulado Cursos *Online* Ministrados. O questionamento lançado para os pesquisados foi o seguinte: “*Que cursos online você já ministrou? Especifique os cursos, o período, e a carga horária*”. A partir daí tivemos os resultados compilados no quadro a seguir:

Discurso dos professores: Experiência *online*

P1: “Aulas no módulo EAD, durante o período compreendido entre fevereiro e junho de 2005 aos professores de Língua Inglesa e de Inglês Instrumental da Unidade Descentralizada de Ensino de Cajazeiras (UNED), cumprindo a etapa Ação-3 prevista no Projeto Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. Ação-4 do Projeto de Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, no módulo EAD, no período compreendido entre 18 de julho a 30 de novembro de 2005, estando ministrando aulas às seguintes instituições: CEFET-AL, UNED de Marechal Deodoro-AL, CEFET-SE, CEFET-BA e CEFET-SE.”

P2: “Ação 4 do Projeto VITAE (acima apresentado), de 18/07 a 30/11/2005”

P3: “Ação 4 do Projeto VITAE (acima apresentado), de 18/07 a 30/11/2005”

P4: “Durante este projeto denominado VITAE (por ser financiado p/ fundação), tive a oportunidade de ministrar 2 cursos *online*. Os dois trataram sobre o mesmo plano de curso, qual seja: fundamentação teórica sobre o ESP bem como a proposta da profa. _____ de implementação de gêneros textuais em sala de aula. O primeiro iniciou-se em março de 2005 ate junho de 2005 e, foi transmitido para a Uned cajazeiras, já o segundo teve inicio em julho de 2005 e se estendeu até 30 de novembro de 2005 após uma semana presencial no CEFET sede de Sergipe. Qto. à carga horária, era solicitado do aluno virtual que ele disponibilizasse em média 10 horas por semana para o cumprimento das leituras e tarefas.”¹¹¹

P5: Não especificou

P6: Não especificou

Quadro 30 – Cursos *Online* ministrados pelos professores pesquisados

Observamos que, com exceção das professoras P5 e P6, que não especificaram, nas suas considerações, os cursos ministrados, as demais professoras mencionaram ter trabalhado enquanto professoras em plataformas educacionais. P4, inclusive, menciona o seguinte: “*Tive a oportunidade de ministrar dois cursos online*”. Sobre o conteúdo, P4 ainda declara: “*Os dois trataram sobre o mesmo plano de curso, qual seja: fundamentação teórica sobre o ESP*”

¹¹¹ Optamos por omitir o nome da professora.

bem como a proposta da profa. _____ de implementação de gêneros textuais em sala de aula.”.

Em seguida a esse questionamento, o instrumento de coleta de dados constou do seguinte item: “*Dentre o(s) item (itens) listados, marque aqueles presentes nos cursos online que você já ministrou*”. As opções encontradas eram: (1) *chat* obrigatório entre alunos; (2) *chat* obrigatório entre aluno e professor; (3) *chat* opcional entre alunos e (4) *chat* obrigatório entre alunos. No que se relaciona ao retorno dos professores em relação à questão, as respostas coletadas foram as seguintes:

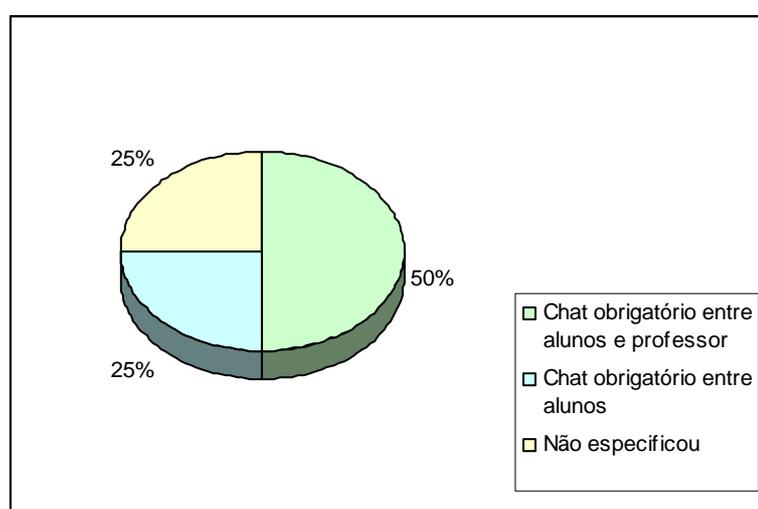


Gráfico 5 – Modalidades de *chat* presentes nos cursos ministrados pelos pesquisados

Ainda na sessão 4 outro item foi lançado para que os pesquisados se posicionassem: “*Detalhe como aconteciam o(s) chat(s) educacionais tendo em vista a(s) respostas acima assinaladas*”. Diante disso os dados colhidos foram os seguintes:

Atuando nos chats educacionais: Discurso dos professores

PA1 “Havia um moderador responsável por promover discussões, mediar as interações e fazer o resgate das informações desenvolvidas ao longo do *chat*.”

PA2 “O professor-mediador introduzia os tópicos explorados/estudados durante determinada etapa do curso, e os alunos comentavam os conteúdos explorados naquela etapa, e, também faziam perguntas para tirar dúvidas. Algumas vezes os professores-mediadores precisavam motivar os alunos mais tímidos, ou com maior dificuldade de acompanhamento, para que os mesmos dessem sua contribuição, ora solicitando sua opinião sobre determinado assunto, ora se colocando à disposição para o caso de esclarecimento de dúvidas, deixando claro que a ocorrência de dúvidas muitas vezes gera discussões enriquecedoras. O professor-mediador ficava atento às dificuldades de cada etapa para, a partir daí, definir melhores estratégias para discutir os tópicos.”

PA3 “O professor-mediador introduzia os tópicos explorados/estudados durante uma etapa do curso, e os alunos comentavam/discutiam os conteúdos explorados/estudados naquela etapa, e, também faziam perguntas para tirar dúvidas. Como alguns alunos participavam mais que outros, alguns dos professores-mediadores tentavam motivar esse segundo grupo de alunos a dar sua contribuição, ora pedindo sua apreciação sobre determinado ponto, ora perguntando se tinha alguma dúvida que gostaria que fosse discutida. Dependendo do professor-mediador e do grau de dificuldade da etapa, os tópicos eram discutidos na sua totalidade ou de forma parcial.”

PA4 – “A minha primeira experiência com esta ferramenta de ensino foi ainda na fase em que atuei como aluna do curso acima citado. Esse primeiro foi na categoria *chat* obrigatório entre aluno e uma professora da PUCSP que atuou como sendo a mediadora. Termo este que conheci na prática ao perceber que ela iria conduzindo o processo de interação, lançando temas para debate. Confesso que não foi uma experiência muito agradável e, até acho que o aproveitamento num todo não foi tão rentável quanto esperava. Talvez também devido a uma certa dose de ansiedade que pairou sobre mim. Era um processo de inter-relação com todas as outras alunas virtuais (daqui da Paraíba e de outros estados: SP, Paraná, RJ) e tínhamos q ficar muito atentas para o movimento das falas “subindo” a fim de dar sentido ao todo bem como esperar por uma chance para também participar deste processo. Por falta de experiência com tal ferramenta – leia-se, o *chat* - e uma certa lentidão em digitar bem como uma preocupação em digitar em bom português gramaticalmente falando, lembro que “perdi” muitas chances de fala ou melhor de teclar. Há outro fator que de certa forma também inibiu este desenvolvimento: eu acompanhava o que estava rolando na tela, tinha uma idéia de teclar algo a fim de contribuir, quando levantava a cabeça: puf! já estava lá idéia semelhante. Oops! Senti-me de certa forma sendo redundante. Outro fator que acho que desviou-nos do ponto central de debate foi, à semelhança de uma aula presencial, digamos, a presença de conversa paralela. De que forma? Certas alunas que divagaram para teclar sobre amenidades. Uma segunda experiência dentro da categoria citada acima foi quando atuei num *chat* agora na condição de professora-multiplicadora p/ a UNED de Cajazeiras, mas que uma de nós foi a escolhida para ser a mediadora – o termo usado era “moderadora”. Este *chat* ocorreu na 2ª etapa do curso virtual e, por já conhecer a ferramenta todas apresentaram uma maior desenvoltura neste processo e, conseqüentemente houve um maior rendimento do que se pretendia debater. O fator limitante foi o tempo: apenas 1 hora. Este é uma das marcas do *chat* que não deve ser muito prolongado por ser um recurso que cansa bastante a quem dele participa. Como sabia que esta seria também minha primeira experiência como profa-multiplicadora e moderadora de um *chat*, fizemos algo que na realidade não deveríamos ter feito. Vejamos: ficamos todas na mesma sala cheia de computadores, cada uma no seu micro, de modo que eu como profa-moderadora fui ajudada enquanto todas teclavam com as profas de Cajazeiras. Aqui, ainda, podemos ler e traduzir que tal “travessura” foi realizada devido a uma certa falta de segurança de todas tanto com a ferramenta como com o conteúdo que ministrávamos.”

PA5 – “Era coordenado sempre por um dos professores que se revezavam”.

PA6 – Não especificou.

Quadro 31– Procedimentos utilizados pelos pesquisados quando da ocorrência de *chats* educacionais

O que podemos observar, a partir da fala das professoras pesquisadas segue compilado no quadro a seguir:

Resumo

- | |
|---|
| ✓ O moderador era responsável por promover discussões, mediar as interações e fazer o resgate das informações desenvolvidas ao longo do <i>chat</i> . |
| ✓ Os tópicos eram discutidos na sua totalidade ou de forma parcial, dependendo do professor-mediador e do grau de dificuldade da etapa |
| ✓ O professor-mediador introduzia os tópicos explorados/estudados. |
| ✓ Os alunos comentavam os conteúdos explorados naquela etapa, e, também faziam perguntas para tirar dúvidas. |
| ✓ A coordenação/ moderação do evento se dava sempre por um dos professores os quais se revezavam ao longo do curso. |

Quadro 32– Síntese das observações dos pesquisados no que se relaciona às ações ocorridas durante o *chat* educacional

Ainda no que se relaciona às ações desenvolvidas pelos professores nas sessões de *chat*, é interessante observar, na fala de PA4, algumas peculiaridades vivenciadas. Tais peculiaridades demonstram uma ausência de preparação e de segurança tanto para a condução desses eventos, como para a participação e melhor interação, conforme transcrevemos a seguir:

“A minha primeira experiência com esta ferramenta de ensino foi ainda na fase em que atuei como aluna do curso acima citado. Esse primeiro foi na categoria *chat* obrigatório entre aluno e uma professora da PUCSP que atuou como sendo a mediadora, termo este que conheci na prática ao perceber que ela iria conduzindo o processo de interação, lançando temas para debate. Confesso que não foi uma experiência muito agradável e, **até acho que o aproveitamento num todo não foi tão rentável quanto esperava**”.¹¹²

O que percebemos é que o evento e suas peculiaridades foram sendo natural e intuitivamente assimiladas, sem que houvesse qualquer leitura ou orientação para tal. Mais tarde PA4 comenta sobre a falta de experiência com esse gênero:

“Por falta de experiência com tal ferramenta – leia-se, o *chat* - e uma certa lentidão em digitar bem como uma preocupação em digitar em bom português gramaticalmente falando, lembro que “perdi” muitas chances de fala ou melhor de teclar. Há outro fator que de certa forma também inibiu este desenvolvimento: eu acompanhava o que estava rolando na tela, tinha uma idéia de teclar algo a fim de contribuir, quando levantava a cabeça: puf! já estava lá idéia semelhante. Oops! Senti-me de certa forma sendo redundante”.

¹¹² Destaque em negrito nosso.

Verificamos, aqui, que a falta de conhecimento das categorias de Horton (2000) levaram o usuário da ferramenta a perder chances quando dos turnos de interação.

Dando continuidade aos questionamentos realizados no instrumento de coleta questionário, passamos para a próxima sessão, intitulada “Familiaridade com os *chats*”. Nela, o primeiro questionamento feito é: *A falta de familiaridade com os chats pode afetar o trabalho do professor de EaD?* Sobre isso os dados coletados demonstram que:

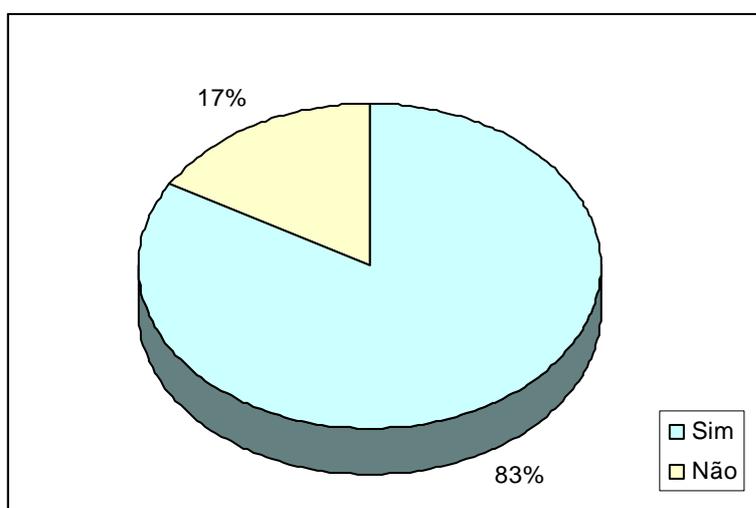


Gráfico 6 – Gráfico estatístico sobre a relevância da familiaridade com os *chats* para o trabalho do professor com EaD.

Ainda em relação à questão anterior, os pesquisados foram solicitados a comentar sobre suas respostas. Sobre esses comentários temos os seguintes dados:

Comentários dos professores

PA1 – Sem conhecimento deste ambiente fica difícil para o professor mediar as interações de forma mais eficaz.

PA2- Tanto a falta de familiaridade com os *chats* como a falta de preparação para mediá-los pode deixar o professor inseguro, nervoso, o que, com certeza, poderá comprometer o encaminhamento das discussões, fazendo com que os tópicos não sejam devidamente debatidos.

PA3- Se o professor não estiver devidamente preparado e/ou não souber mediar o *Chat*, os tópicos/assuntos a serem discutidos/comentados poderão deixar de ser debatidos.

PA4- A falta de familiaridade:1) pode elevar a ansiedade de seus participantes de forma que o tempo não é bem aproveitado; 2) é preciso saber antecipadamente as regras do uso desta ferramenta de modo que se possa tirar bons frutos, pois este recurso encurta distâncias e pode ser utilizado com a facilidade de estarmos, por exemplo, no nosso lar sem nos deslocarmos para uma aula convencional; 3) a saudação deve ser para todos de forma genérica a fim de se evitar perda de tempo; 4)é necessário que seus participantes tenham um bom nível de letramento digital, caso contrario nada funcionará; 5)é preciso também uma certa rapidez de raciocínio; 6)é importante que o moderador esteja, aqui e acolá, fazendo um certo resumo do que já foi tratado a fim de situar a todos.

PA5- Se o professor não tiver experiência, não terá como conduzir as tarefas.

PA6- Sem comentários

Quadro 33 – Comentários dos pesquisados acerca da necessidade de preparação para uma interação nos *chats* educacionais

A partir de tais comentários observamos a consciência dos pesquisados no que se refere à necessidade de conhecimento e de domínio da ferramenta para sua melhor eficácia.¹¹³

Um segundo questionamento, ainda na sessão cinco do questionário, refere-se a seguinte pergunta: “*A partir de sua vivência prática em Educação a Distância, o que você consideraria importante em uma próxima experiência no módulo de EaD?*”. Tal questionamento nos conduziu aos seguintes dados:

Discurso dos pesquisados sobre o que seria relevante em uma futura experiência em EaD

- ✓ Um espaço para um *chat* entre alunos, antes do *chat* mediado pelo professor, poderia dinamizar os *chats* com professores e evitar dispersões;
 - ✓ Uma capacitação para trabalhar enquanto professora nesse ambiente;
 - ✓ A troca de informações e as discussões entre os participantes de um curso de EaD é imprescindível. Para tanto, os *chats* (com algumas alterações) e os fóruns de debates são indispensáveis;
 - ✓ O acompanhamento diário dos professores-orientadores, estimulando e cobrando empenho dos alunos (firme, mas com suavidade, parceria), colocando-se à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários e demonstrando de tal forma seu interesse no progresso dos mesmos, que os deixem realmente à vontade para se dirigirem a eles em suas dificuldades, sem receios ou constrangimentos;
-

¹¹³ Tal observação pode ser considerada, também, no que se relaciona a outras ferramentas trabalhadas nas plataformas de EaD, a exemplo dos fóruns educacionais.

-
- ✓ Estudar a parte teórica que dá fundamento à utilização desta ferramenta como recurso de ensino-aprendizagem, objetivando tirar o maior proveito possível; 2) definir e obedecer o tempo estipulado p/ sua realização; 3) repassar aos participantes orientações necessárias para o seu bom funcionamento; 4) não permitir teclar assuntos particulares; 5) orientar que é muito importante “respeitar” o ritmo de cada um teclar; 6) respeitar também que alguém está teclando naquele momento.
-

Quadro 34 – Aspectos de importância em um curso de EaD.

Em um momento final do questionário dedicamos um espaço para que qualquer comentário adicional que se fizesse necessário fosse colocado. Dos seis professores pesquisados nesse instrumento de coleta, apenas um pesquisado forneceu novas contribuições. Tais dados, que dizem respeito, de forma mais generalizada, à Educação a Distância, são transcritos a seguir, a partir da fala da professora pesquisada:

“Embora esta experiência em EAD tenha sido estressante, muitas vezes, tenho certeza que este será o modelo/formato de educação do futuro. E, se olhar de forma positiva esta modalidade traz muitas vantagens: 1) comodidade de o aluno realizar suas tarefas na tranqüilidade de seu lar; 2) oportunidade de fazer contatos com colegas de outros estados (ou país); 3) o próprio aluno dita o seu ritmo de estudo; 4) o aluno dispõe de respostas, por parte do professor, de forma bem particular pois ele (o professor) responde as suas duvidas individualmente; 5) para o aluno mais reservado, não há o “risco” de se intimidar.”¹¹⁴

Nesse capítulo contextualizamos, inicialmente, toda a pesquisa, com uma retomada dos dados relativos à sua trajetória, à composição do seu *corpus*, aos instrumentos de coleta utilizados, e à perspectiva teórica trabalhada quando da análise dos dados. Partimos, em seguida, para a análise dos fragmentos dos *chats* educacionais, a partir da categorização dos *chats* educacionais estabelecida por Horton (2000). Em um momento posterior, partimos para a análise dos questionários.

Na sessão seguinte tecemos, a partir de todo o estudo e análise realizados, as considerações finais.

¹¹⁴ Salientamos, novamente, que as falas referidas nessa pesquisa, bem como os trechos dos *chats* educacionais foram todos transcritos sem correções, tais quais se encontravam no original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida foi motivada pelo desejo e pela necessidade de uma investigação no que se relacionava à utilização do gênero digital *chat* educacional, por professores e alunos, em um curso de Educação a Distância, tendo em vista a sua funcionalidade e eficácia.

Partimos, nesse sentido, da observação inicial de que *os chats educacionais não têm se mostrado eficientes enquanto instrumentos de consolidação dos conhecimentos construídos na proposta de Educação a Distância*. Diante disso, a hipótese levantada foi a de que a possível falta de conhecimento desse gênero, objeto de nosso estudo, poderia comprometer a sua funcionalidade em ambientes de EaD. Tais professores e alunos, em contato com essa nova realidade tecnológica informatizada, permeada de tantas particularidades e peculiaridades, poderiam, pela falta de uma formação adequada no que se relaciona ao domínio e ao conhecimento teórico-práticos do gênero digital *chat* educacional, comprometer a construção de conhecimentos dentro da proposta da Educação a Distância.

Objetivando, pois, investigar a estratégia de utilização do evento comunicativo *chat* educacional, por parte de professores e alunos, em um curso de EaD, trilhamos o seguinte percurso: identificamos, inicialmente as características do gênero oral *chat* educacional, tendo em vista a categorização estabelecida por Horton (2000); fizemos uma correlação da categorização anteriormente referida com os dados de quatro fragmentos de *chat* educacional ocorridos em duas plataformas educacionais distintas; e analisamos, por fim, os dados provenientes do questionário aplicado com seis professores participantes do curso na modalidade EaD aqui referido. Nesse percurso, fundamentamos o nosso trabalho na concepção de gêneros de Bakhtin (1979) e de Swales (1991), na concepção de propósito comunicativo e de comunidade discursiva também de Swales (1990) e na pesquisa em EaD de Belloni (2001) e de Pretti (1996). No que se relaciona ao gênero digital *chat* educacional, nos amparamos, teoricamente, em Horton (2000), com sua pesquisa sobre os instrumentos e as ferramentas da *web*.

A análise do *corpus*, dentro do contexto acima retomado, levou-nos a verificar que há uma real necessidade no que se relaciona ao estudo, à caracterização e à análise do gênero *chat* educacional para que a ação do aluno e do professor, nessa situação educacional digital

específica,¹¹⁵ se mostre eficaz na proposta da Educação a Distância. A falta de preparação, proveniente do desconhecimento do gênero, foi identificada em vários momentos de nossa pesquisa, como pudemos observar pela análise dos fragmentos dos *chats* educacionais e do questionário aplicado.

Nesse sentido, tendo em vista a ação do professor, diante de suas novas atribuições no espaço digital,¹¹⁶ vimos a necessidade de que ele, enquanto condutor, moderador e professor de plataformas educacionais a distância, saiba administrar, na comunidade discursiva participante de tais eventos comunicativos, questões relativas à quantidade de participantes, à duração do evento, ao horário de início e de término, à organização prévia não apenas da temática a ser abordada, mas também do evento em si, e à testagem prévia e orientada da ferramenta.

Observamos, obviamente, que os parâmetros estabelecidos por Horton (2000) têm como referencial o contexto americano de ensino. Nos contextos de EaD aqui referidos, entretanto, tendo por referência as sessões de *chat* educacional realizadas nas plataformas do COGEAE e do TELeDuc, tais padrões sofreram alguma flexibilização. Um exemplo disso foi verificado nas duas plataformas aqui pesquisadas, no tocante ao número de aprendizes participantes nos *chats* educacionais. Tal número se mostrou, nas nossas plataformas, como excedente se considerarmos os números sugeridos e apontados como padrões na categorização estabelecida por Horton. Observamos, entretanto, que sete participantes, número máximo estabelecido por Horton, é um número considerado pequeno para as nossas plataformas, sempre tão cheias de alunos. Dezesesseis alunos, em contrapartida, como vimos em um dos registros dos *chats* da COGEAE, é um número superior à capacidade docente de condução do evento, implicando em vários problemas como: lentidão no processo de troca de mensagens; excesso de cumprimentos e de despedidas, o que toma um tempo precioso do propósito educacional do evento; dificuldade de condução das atividades por parte do professor moderador e falta de motivação dos alunos em participar no evento comunicativo de forma mais ativa, uma vez que, eles tendem a se retrair diante do número excedente de

¹¹⁵ Apesar de nossa referência, nessa pesquisa, ao *chat* educacional, apontamos que a necessidade de estudo, análise e caracterização pode e deve ser referida a outros gênero. É, a partir desse conhecimento e domínio é que o gênero, textual ou digital, pode ser melhor instrumentalizado.

¹¹⁶ As funções e atribuições aqui referidas são as de professor formador, professor elaborador de cursos e materiais, professor pesquisador, professor tutor, tecnólogo educacional, professor recurso e monitor.

usuários. Talvez um equilíbrio em relação ao número de participantes em nossas plataformas pudesse nos conduzir a uma melhor participação e à melhor construção de conhecimento dentro da proposta de Educação a Distância.

Paralelamente a tais itens, observamos que o professor moderador dessa ferramenta deve estar ciente das várias modalidades de utilização desse gênero¹¹⁷ e, também, da necessidade de observar e de trabalhar a questão relativa ao código de conduta¹¹⁸ dos ambientes digitais entre os pares *aluno-aluno* e *aluno-professor*, item importante nos ambientes que proporcionam interação virtual, sem a presença do componente face a face. Nas interações analisadas nessa pesquisa verificamos que, provavelmente devido à falta de parâmetros e de conhecimento, no que se refere às várias formas de utilização desse gênero emergente, as interações tenderam a se configurar tendo em vista as sessões de respostas e de perguntas em tempo real, as sessões de tempestade mental e de resolução de problemas e, finalmente, as reuniões em grupos de estudo com alunos-aprendizes. Outras possibilidades de atuação e de utilização desses eventos, no que se relaciona a situações que envolvam entrevistas a *experts*, sejam elas por aprendizes ou por pesquisadores, e modalidades de exames orais com aprendizes, não tiveram ocorrência na análise ora conduzida. Acreditamos que isso se deva à falta de conhecimento dos professores e alunos envolvidos, no que se refere às diversas possibilidades de uso do gênero em questão. Ainda no que se relaciona à diversidade aqui referida, acreditamos que, com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação, bem como da área da EaD, e diante das necessidades de alunos, tutores e professores nas plataformas educacionais, novas formas e possibilidades de atuação dessa ferramenta possam surgir.

Um outro item de fundamental importância tendo em vista as considerações aqui apresentadas, diz respeito à avaliação do evento por parte dos professores. Tal avaliação se dá

¹¹⁷ Algumas dessas modalidades são: (1) situações em que a necessidade de perguntas e de respostas, em tempo real, seja premente; (2) situações em que a necessidade de um *brainstorm* seja identificada; (3) situações que envolvam entrevistas a *experts*, sejam elas por aprendizes ou por pesquisadores; (4) reuniões de grupos de estudo entre aprendizes, sem a necessidade do acompanhamento direto dos professores e, até mesmo, (5) algumas modalidades de exames orais com aprendizes.

¹¹⁸ Como apontado anteriormente, e ao longo de nossa pesquisa, por questões éticas, e não tendo obtido autorização do COGEAE para tal, não pudemos ilustrar o item código de conduta na nossa pesquisa. Observamos, entretanto, a grande necessidade hoje, principalmente diante do desenvolvimento da Tecnologia da Informação, que tal item seja levado em consideração em qualquer curso de EaD. Para maiores informações sugerimos confrontar Peck (2007) com seu estudo sobre direito digital e riscos da internet.

mediante o partilhar de experiências entre essa comunidade discursiva,¹¹⁹ visando (1) ao crescimento do grupo envolvido e (2) à melhor atuação desse grupo em futuros eventos comunicativos. A formação continuada do professor de EaD, nesse sentido, tendo como ponto de partida o repensar da própria prática, e o pesquisar a partir de sua sala de aula, aqui virtual, leva o professor, indubitavelmente, à melhor utilização das ferramentas da internet e a uma real eficácia do processo de ensino/ aprendizagem nos módulos digitais de educação. Observamos, nas duas plataformas de EaD aqui referidas, que os momentos de avaliação ocorridos e registrados nos *chats* educacionais, objetos de nossa pesquisa, foram de grande riqueza, tendo sido muito bem conduzidos tanto pelo professor formador e responsável pela moderação e condução, como pelo professor-aluno que apesar de estar, ainda, na qualidade de multiplicador em caráter experimental, moderava e conduzia o evento. Tais momentos de avaliação se deram mediante o partilhar da experiência vivida, da condução de uma auto-avaliação e, por fim, da realização de uma avaliação geral por parte da comunidade discursiva participante do evento *chat* educacional.

No que se relaciona à ação dos alunos nesse novo contexto educacional, observamos, a partir da nossa análise, que o professor, na sua atribuição de tutor e de monitor, é um grande responsável pela atuação do aprendiz enquanto usuário, como já mencionado anteriormente. É o professor que, tendo em vista as novas funções, vai orientá-lo e conduzi-lo no que se relaciona a aspectos como código de conduta, testagem da ferramenta, modalidades de uso, organização do evento, propósito comunicativo do gênero, horário e duração do evento, entre outros. É importante ressaltar que, quando da nossa etapa de análise do *corpus*, observamos que os itens anteriormente citados merecem uma maior atenção por parte dos usuários desse evento comunicativo. É, a partir do melhor conhecimento do funcionamento do *chat* educacional, tendo em vista a categorização aqui trabalhada, que a interação, tanto com os pares aluno-aluno, como com os pares aluno-professor, poderá ser mais bem conduzida e mais bem administrada, favorecendo resultados positivos no processo de ensino/ aprendizagem, dentro da proposta da Educação a Distância.

Nesse sentido se faz necessário, a partir de uma função docente ampliada, tendo em vista um ambiente de aprendizagem permeado de particularidades, um tempo notadamente flexível no tocante à realização de tarefas por parte dos aprendizes, e uma interação social diferenciada, trabalhar, de forma mais conduzida, as novas atribuições do professor nas plataformas de EaD. Diante dessa observação, verificamos a necessidade de que professores

¹¹⁹ A comunidade aqui referida se refere à composta por professores, alunos e tutores desses ambientes digitais de educação.

estejam, também, em constante formação, atuando enquanto formador, pesquisador, tutor, tecnólogo educacional, monitor, entre outros.

No que se relaciona a uma maior atenção aos gêneros, tão presentes nas plataformas de Educação a Distância, e definidos por Bakhtin enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados” (1979, p. 281), necessário se faz uma maior familiaridade com aspectos relacionados ao seu conteúdo temático, construção composicional e estilo, dimensões constituintes do gênero para Bakhtin. Paralelamente a isso ressaltamos que o gênero deve ser visto a partir do seu contexto de produção, e tendo em vista seu propósito comunicativo e a comunidade discursiva da qual faz parte (SWALES, 1992).

As considerações acima referidas dizem respeito aos dados alcançados a partir da análise das sessões dos *chats* educacionais, um dos nossos instrumentos de coleta.

No que se relaciona ao questionário aplicado pudemos observar que: a) os informantes tinham, no mínimo, especialização ou mestrado em andamento, o que vem comprovar a formação continuada, e o estudo em serviço; b) todos tinham experiência de ensino, tanto em instituições públicas e particulares, em maior ou menor grau; c) alguns dos relatos indicavam uma preparação desses informantes para o ensino a distância. No decorrer dos questionamentos, entretanto, ficou claro que a formação por eles referida se adequava, basicamente, ao conteúdo da disciplina trabalhada, e não à formação e à preparação para o trabalho a ser conduzido nas plataformas de EaD, através do contato com os gêneros digitais, aqui o *chat* educacional, objeto de nossa pesquisa.

Isso nos leva à percepção de que a falta de familiaridade com os *chats* educacionais pode afetar o trabalho do professor nos módulos de EaD. Tal fato é, inclusive, ressaltado no gráfico estatístico sobre a relevância da familiaridade dos professores com os *chats* educacionais nas plataformas de EaD, no qual 83% dos professores entendem que, sem o conhecimento e domínio das ferramentas, a mediação, a interação e a aprendizagem ficam comprometidas.

Nesse sentido, e a partir da análise do questionário aqui referido, constatamos a importância de um trabalho de formação e de preparação para a atuação do professor nas plataformas educacionais, com os novos gêneros digitais. Tal trabalho envolve, também, o aluno, o aprendiz, de tal forma a situá-lo na utilização das ferramentas, objetivando, assim, a sua maior funcionalidade e eficácia na aprendizagem.

No que se relaciona às vantagens dos *chats* educacionais elencadas por Horton, como a questão do imediatismo e do registro imediato, observamos, a partir de nossa pesquisa, que tais vantagens podem ser ampliadas, e apontamos os pontos positivos a seguir: a) produção

escrita contínua; b) desenvolvimento de novas práticas sociais; c) valorização da expressão individual e coletiva através da escrita; d) prática de novas modalidades de letramento; e) oportunidade para se pensar a língua em situação de uso; f) oportunidade para se pensar e para se observar os traços de lingüísticos de oralidade que se concretizam na escrita; g) oportunidade de um trabalho que promova a dessacralização da dicotomia fala e escrita; h) contato com um novo gênero; i) oportunidade de perceber que, embora os gêneros possam ser novos, eles não têm um caráter de ineditismo, uma vez que surgem a partir de gêneros pré-existentes; j) oportunidade de se trabalhar a dialogicidade do gênero, aspecto bem presente na teoria dos gêneros de Bakhtin e, por fim, k) oportunidade de se pensar a transmutação dos gêneros primários em secundários.

Ressaltamos, nesse momento final, diante das considerações aqui apresentadas, que o presente trabalho não se apresenta como findo ou esgotado mas, do contrário, é merecedor da atenção de novos estudos e de novas pesquisas, a partir de novas perspectivas teóricas e de novos direcionamentos metodológicos. Somando-se a isso, acreditamos que, a partir desse passo, que certamente não é o primeiro, e que, indubitavelmente, não será o último, novas pesquisas sejam implementadas, dentro dessa temática tão motivante e instigante na grande área do ensino e da educação.

Aproveitamos para apontar, dentro dessas novas possibilidades de estudos futuros que incessantemente surgem, que há uma grande necessidade de pesquisas sobre a falta de motivação dos aprendizes no que se relaciona à utilização desse gênero nas plataformas de EaD, bem como de pesquisas mais aprofundadas sobre os traços lingüísticos híbridos de oralidade e de escrita, marcantes nesse gênero digital, e sobre os estudos relativos a como se dá a interação em ambientes assíncronos, a exemplo das interações mantidas nos fóruns educacionais.

Retomamos, por fim, o pensamento de Kenski (2001, p.105), apresentado na epígrafe dessa dissertação, e bem significativo para o momento que agora vivenciamos, o de que “*na sociedade digital o papel dos professores se amplia, ao invés de se extinguir*”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. S. O *chat* Educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 87 – 94.
- ALONSO, K. M. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.
- ARAÚJO, J. C. A Organização constelar do gênero *chat*. In: JORNADA GELNE, 20., 2004. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação - referências - elaboração**. Rio de Janeiro. 2002. 24 p
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003., p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores associados, 2001.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002., p.37-46.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.
- BRAITH, B. B. (Org.). **Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **Dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.
- BRASIL Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais adaptações curriculares: Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- CHAVES, E. **Conceitos Básicos: Educação a Distância**. EdutecNet: rede de tecnologia na educação, 1999. Disponível em: <<http://www.edutecnet.com.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2007.

- CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. H. R. ; CORDEIRO G. S. (Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004., p. 96-134.
- FOGLI, A.; FONTES, M. C. Ações docentes em meio digital: uma proposta de análise sócio-interacionista. **Calidoscópio**. Revista de Linguística Aplicada, São Leopoldo, v.2, n.2, p. 97-103, jul./dez. 2004.
- FONSECA, L. O uso dos *chats* na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Caligrama**. Belo Horizonte, v.1, n.7, p.101-121, 2002..
- GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (org.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998., p. 98-119
- HORTON, William. **Designing Web-Based Training**. New York. Wiley, 2000.
- KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2.ed. Londres: Routledge, 1991.
- KEEGAN, S. D. et al. **Distance Education International Perspectives**. London: Routledge, 1991.
- LEFFA, V. J. **Interação virtual versus interação face a face**: o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, 2005.
- MARCUSCHI, L.; ANTONIO, A. Questão do suporte dos gêneros textuais. In: BRITO, E.; CARVALHO, M. (Org.). **Língua linguística e literatura**. João Pessoa: DLCV, 2003.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____.; XAVIER, C. A. (Org.). Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.(esse livro é do mesmo autor do artigo se for coloque um traço depois do In:)
- MATOSO, Maria Cristina; DUBOIS, Maria Célia de Toledo. **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Campinas, SP: PUC, 2006.
- MEURER, J. L ; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru : EDUSC-Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

NEVES, M. H. M. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: HUCITEC/UNB, 1987.

_____. Uma gramática escolar fincada no uso lingüístico. In: _____ **Que gramática estudar na escola? norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

PINHEIRO, P. P. **Boas práticas legais no uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula : guia rápido para as instituições educacionais**. [S.l.: s.n.], 2007

PRETI, O. **Educação à distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.

RAMOS, R. C. G. **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos**. **The ESpecialist**, v.25, n.2, p. 107-129, 2004.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SWALES, J. M. **Genre analysis: english in academic and research settings**. [S. l.]: Cambridge. Cambridge University Press, 1991

XAVIER, A. C. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da Internet**. Disponível em: <www.ufpe.br/nehete/artigos/> acessado em: 01 jul. 2006.

WRAY, A.; TROTT, K.; BLOOMER, A.. **Projects in linguistics: a practical guide to researching language**. Great Britain: Arnold, 1998.

ANEXOS

Anexo 1**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE REGISTROS**

Eu, _____, professora de Língua inglesa do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, autorizo à pesquisadora Jackeline Maria de Albuquerque Aragão a utilizar os dados oriundos de minha participação nos *chat* educacionais, ocorridos nas plataformas de ensino a distância do (X) COGEAE e do (X) TELeduc. Tais *chats* foram realizados quando do meu engajamento no projeto de formação de professores e multiplicadores na abordagem instrumental no período compreendido entre os anos de 2003 e 2006.

Autorizo à pesquisadora, igualmente, a utilização de dados provenientes da aplicação de questionários. Tal instrumento de coleta é para fins de pesquisa.

Fica claro, também, que a pesquisadora se comprometerá em preservar a identidade e a face dos informantes envolvidos.

(Nome da professora)

João Pessoa, _____ de _____ de 2007.

Anexo 2

QUESTIONÁRIO – Data: ____/07/2007

Início: _____/ Término: _____

I- IDENTIFICAÇÃO:

NOME: _____

IDADE: _____ INSTITUIÇÃO QUE LECIONA: _____

II. FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

a) MARQUE OS ITENS, A SEGUIR, QUE SE REFEREM À SUA VIDA ACADÊMICO/PROFISSIONAL, ESPECIFICANDO A SUA FORMAÇÃO. NOS ITENS REFERENTES A CURSOS AINDA NÃO CONCLUÍDOS ACRESCENTE A EXPRESSÃO “EM ANDAMENTO”.

Graduação _____

Aperfeiçoamento _____

Especialização _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Outros _____

b) MARQUE, A SEGUIR, OS CONTEXTOS EDUCACIONAIS NOS QUAIS VOCÊ JÁ ATUOU ENQUANTO PROFESSOR PRESENCIAL. ESPECIFIQUE, AO LADO, O ANO E PERÍODO DE TEMPO TRABALHADO

Ensino Fundamental Público _____

Ensino Fundamental Particular _____

Ensino Médio Público _____

Ensino Médio Particular _____

Ensino Superior Público _____

Ensino Médio Particular _____

Cursos de idiomas _____

Aulas particulares _____

Outros. Especificar: _____

III. FORMAÇÃO PARA O ENSINO EM PLATAFORMAS DE EaD:

a) VOCÊ JÁ PASSOU POR ALGUMA ORIENTAÇÃO/ FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAR ENQUANTO PROFESSOR NO MÓDULO DE EaD?

Sim

Não

b) EM CASO POSITIVO, DETALHE TAL ORIENTAÇÃO/ FORMAÇÃO:

IV. CURSOS *ONLINE* MINISTRADOS:

- a) QUE CURSOS *ONLINE* VOCÊ JÁ MINISTROU? ESPECIFIQUE OS CURSOS, O PERÍODO, E A CARGA HORÁRIA.

- b) DENTRE O (OS) ITEN(S) ABAIXO LISTADOS, MARQUE AQUELES PRESENTES NOS CURSOS *ONLINE* QUE VOCÊ JÁ MINISTROU:

- Chat* obrigatório entre alunos
 Chat obrigatório entre aluno e professor
 Chat opcional entre alunos
 Chat obrigatório entre alunos

- c) DETALHE COMO ACONTECIA(M) O(S) *CHAT(S)* EDUCACIONAIS TENDO EM VISTA A(S) RESPOSTAS ACIMA ASSINALADAS:

V. FAMILIARIDADE COM OS *CHATS*

- a) A falta de familiaridade com os *chats* pode afetar o trabalho do professor de EaD?

- Sim
 Não

Comente:

- b) Quais as dificuldades que você identifica nos *chats*?

c) A partir de sua vivência prática em Educação a Distância, o que você consideraria importante em uma próxima experiência no módulo de EaD?

Este espaço está aberto para qualquer comentário adicional que você julgue importante acrescentar.

João Pessoa, _____ de _____ de 2007.

Obrigada pela sua participação!

Anexo 3

Fragmento 1 da 1ª Sessão de *chat* educacional (Etapa Ação-2) ¹²⁰

16:07:34 **PA5** *entrou na sala...*

16:07:53 **PA5** *saiu da sala...*

16:44:38 **PA1** *entrou na sala...*

16:45:15 **PA1** *saiu da sala...*

19:43:06 **P2** *entrou na sala...*

19:47:19 **PA4** *entrou na sala...*

19:56:20 **P2** *entrou na sala...*

19:56:51 **P2** *saiu da sala...*

19:58:27 **PM1** *entrou na sala...*

19:59:52 **P2** *entrou na sala...*

20:00:28 **P2** *entrou na sala...*

20:00:36 **P2** oi PM1

20:00:42 **PM1** Oi P2

20:01:13 **P2** Olá! Estava testando o *chat* na sala 5.

20:02:12 **P2** Vocês querem conversar no *chat* agora?

20:03:11 **P2** {Oi}

20:03:12 **PM1** {oi}

20:03:50 **P2** *saiu da sala...*

20:03:54 **P2** P2> oi estamos testando o *chat*...

20:04:53 **P2** *entrou na sala...*

20:05:37 **P2** OK.

20:06:34 **P2** P2> ola

20:07:10 **P2** P2> Você quer ir para a sala 5?

20:07:39 **P2** O *Chat* será aqui ou lá?

20:08:39 **P2** P2> o *chat* serah aqui ou lah na sala 5?

20:08:54 **P2** P2> Aqui, na sala principal. É que é nesta sala que ficarão os registros do curso. então, acho melhor conversarmos na outra sala.

20:09:52 **P2** Eu estava tentando o *chat* c a PM1 estou no telefone com ela

20:10:45 **P2** suas msn estao em preto, vc tem q ficar em azul

20:11:19 **P2** P2> O que vocês dois estão testando especificamente?

20:11:59 **P2** comandos estou ensinando os comandos p/ ela

20:13:30 **P2** P2> É só clicar em ? que o comando aparece automaticamente. O único problema é que demora. Outro problema é que a tela deste *chat* é minúscula!

20:14:23 **P2** {Ela tem dificuldade com a sintaxe dos comandos}

20:16:10 **P2** Ola P2 estou falando com a PM1

20:16:35 **P2** Ela disse q se nos percebermos q ela entrou en hesitacao...

¹²⁰ Fragmento 1 do primeiro *chat* realizado na etapa Ação-2. Data: 27/08/2004.

20:16:46 **P2** nos podemos interceder

20:17:31 **P2** P2> OK, P2. Vou sair do *chat* agora. Entro mais tarde. Bye bye.

20:17:40 **P2** *saiu da sala...*

20:17:41 **PM1** oi ____ acho que o negocio é a gente esperar problemas, não

20:18:02 **PM1** *saiu da sala...*

20:19:07 **P2** *saiu da sala...*

20:28:16 **PA3** *entrou na sala...*

20:37:04 **PA1** *entrou na sala...*

20:38:58 **PA3** Oi PA1

20:40:17 **PA6** *entrou na sala...*

20:42:04 **PA7** *entrou na sala...*

20:42:10 **PA6** *saiu da sala...*

20:42:35 **PA7** Olá Pessoal

20:42:54 **PA3** Oi PA7

20:43:28 **PA7** Oi PA12. Resolvi testar para não dá vexame.

20:43:46 **PA8PA8** *entrou na sala...*

20:44:00 **PA3** Eu levei o maior susto agora há pouco... fiquei sem linha telefonica por uns 20 minutos...

20:45:05 **PA7** Ainda bem que o susto foi temporário.

20:45:28 **PA8PA8** Boa Noite Pessoal!

20:45:40 **PA7** PA12, vamos nos conhecendo enquanto o pessoal vai chegando. Qual a sua Instituição?

20:45:56 **PM1** *entrou na sala...*

20:45:58 **PA7** Oi PA8. Boa Noite!

20:45:59 **P2** *entrou na sala...*

20:46:49 **PA3** Eu sou da ETE etúliuo Vargas - São Paulo

20:46:58 **PA9** *entrou na sala...*

20:47:12 **PA3** ops.. Getúlio Vargas.. rs

20:47:26 **PA6** *entrou na sala...*

20:47:40 **PA3** Getúlio...

20:47:52 **PA1** *entrou na sala...*

20:48:01 **P2** {seria bom eu me apresentar?}

20:48:24 **PA7** Vc já esteve em algum Seminário de Inglês Instrumental?

20:48:29 **PA9** Olá pessoal. Boa noite.Sou do Cefet-Pb

20:48:58 **P2** Boa noite todos, sou P2 e estarei aqui com voces neste *chat*, junto com a PPM1fa. PM1 e a equipe de professores

20:49:14 **PA6** Boa noite!

20:49:18 **PA10** *entrou na sala...*

20:49:31 **PA3** Boa noite P2

20:50:12 **P2** {Olah}

20:50:15 **PA5** *entrou na sala...*

20:50:50 **PA7** Boa noite PM1, P2 e demais colegas.

20:51:26 **PA8PA8** PA1 me ligou, ela está com problemas com o computador

20:51:39 **PM1** Oi pessoal, entrei mas esperei pra dar um boa noite geral.

20:51:40 **PA7** Como é seu nome PA5?

20:52:05 **PA3** Boa noite PM1!

20:52:35 **PA11** *entrou na sala...*

20:52:53 **PA5** Olá pessoal, tudo bem? Estou usando o apelido PA5, porque aqui onde eu moro muitos me chamam assim, mas sou a _____ de _____.

20:53:00 **PM1** Boa noite pra todas! Que prazer voltar a falar com vcs em tempo real, né!

20:53:15 **PA4** *entrou na sala...*

20:53:41 **PA13** *entrou na sala...*

20:53:41 **PA3** É verdadePM1.. bem melhor assim

20:53:42 **P2** Boa noite todos!!

20:53:49 **P3** *entrou na sala...*

20:53:54 **P2** *entrou na sala...*

20:54:04 **PA4** boa noite pessoal

20:54:20 **P3** Boa noite, pessoal, tudo bem?

20:54:29 **P2** Boa noite!

20:54:43 **PA1** *entrou na sala...*

20:54:51 **PA3** Boa noite P3, boa noite PA4, boa noite P2

20:55:05 **PA13** Boa noite colegas, eu sou P11. Eu tive q entrar e sair da sala, por isso tive q entrar com o nick, desculpas

20:55:35 **PA4** Oi,PA12,tudo bem?

20:55:56 **PA3** Tudo PA4 e vc?

20:56:18 **PA5** Oi _____, tudo bem?

20:56:50 **PA4** trabalhando muito, mas tudo bem,graças a Deus

20:56:50 **PA1** Boa noite, pessoal ! Tive problemas para entrar na sala. Precisei mudar o nick p/ poder ter acesso à sala.

20:57:41 **PA4** Oi,PA5, está mais tranquila esta semana?

20:58:18 **PA13** É um prazer poder teclar com vocês, pois ao que parece todos nós estamos gostando do curso porém a nossa mente está um pouco confusa, cheia de dúvidas.

20:58:34 **PA2** *entrou na sala...*

20:58:40 **P14** *entrou na sala...*

20:58:46 **PA4** Oi, PM1, sentimos sua falta no curso.É bom a gente se comunicar!

20:59:05 **P6** *entrou na sala...*

20:59:09 **PA13** PA1, ao que parece tive o mesmo problema que o seu.

20:59:19 **P4** *entrou na sala...*

20:59:33 **PA15** *entrou na sala...*

20:59:33 **PM1** Oi PA4 também fico feliz de poder estar aqui agora com vcs

20:59:35 **PA5** Com certeza... agora já estou mais calma.

20:59:51 **PA4** Oi, P6, tudo bem?Sentiu nossa falta fazendo perguntas?

20:59:55 **P6** Oi, pessoal! Boa noite a todos!

21:00:04 **PM1** Meninas, dependendo da conexão vcs podem sair da linha ai é so voltar, ta.

- 21:00:08 **P4** Olá pessoal, tudo bom!?
- 21:00:14 **PA3** Boa noite P6... saudades
- 21:00:28 **PA13** PA13, boa noite, quanto tempo!
- 21:00:36 **PA1** PA13, que bom então que tudo deu certo ! Eu já estava um pouco apreensiva !
- 21:00:47 **PA16** *entro1u na sala...*
- 21:01:11 **PA2** Boa noite!
- 21:01:12 **PA7** Não sabia se PA5 era PA5 ou PA6.
- 21:01:13 **P6** É bom podermos estar juntos novamente, né, PA12? Agora, porém, o grupo está bem maior.
- 21:01:18 **P2** P3} {oi!}
- 21:01:38 **PA3** É verdade P6.. bem maior... mas isso é bom
- 21:01:39 **PA5** *entrou na sala...*
- 21:01:42 **PA13** PA1, acho que essa coisa de curso online nos deixa assim, mas está sendo uma experiência interessante.
- 21:01:46 **P14** Boa Noite a todos
- 21:01:46 **PA5** Oi P6, como eu senti falta das suas explicações esclarecendo várias dúvidas.
- 21:01:48 **P2** {oi!}
- 21:02:05 **P6** Oi, PA4. É claro que senti falta das perguntas. Mas, agora, poderemos matar as saudades delas, tb.
- 21:02:07 **PA16** Olá. Ponta Grossa está por aqui!
- 21:02:23 **PA2** Já tenho em mão o feedback da Unidade 3 e os Planos de Curso das instituições
- 21:02:25 **PA5** Boa Noite. Oi que saudades
- 21:02:26 **PA13** boa noite, quanto tempo!
- 21:02:41 **PA15** PA13, boa noite! E boa noite a todos
- 21:02:42 **PA2** Hi.
- 21:02:52 **PA3** Boa noite
- 21:03:00 **P3** PA13, é impressão minha ou vocês trabalharam juntos o dia todo?
- 21:03:04 **PA4** Oi, pessoal de Ponta Grossa, estão achando o curso difícil?
- 21:03:14 **P4** Eu também tenho saudades. Sempre me lembro da "aventura" em Ponta Grossa
- 21:03:31 **P14** Oi, _____, que saudades! Achou tua agenda?
- 21:03:40 **PA16** Oi, _____! Como você está? Estamos com saudades de você. Com certeza nosso curso on-line com você por aqui seria muito mais produtivo! Encontrou sua agenda? Espero que sim.
- 21:03:43 **PA2** Estive observando os Planos de Curso e percebi que houve muitas dúvidas em relação à sua elaboração a partir da perspectiva dos gêneros.
- 21:03:48 **PA13** P3, nós trabalhamos juntos.
- 21:04:15 **Darly** *entrou na sala...*
- 21:04:22 **PA2** Trabalhamos na quarta.
- 21:04:23 **P4** Ainda não. Já perdi minhas esperanças de encontrá-la. Comprei outra e dei andamento com a vida.
- 21:04:28 **PM1** Que bom vc trazer o assunto do *chat*, _____. Que tal começarmos pelas

duvidas?

21:04:32 **PA15** também observei isso, _____.

21:04:34 **PA5** Mais ou menos PA4, mas estamos firmes na pa;oca, como diz nosso radialista aqui.

21:04:47 **PA4** É verdade, _____, é difícil elaborar os planos baseado nos gêneros.

21:04:58 **PA13** _____, lembra de mim, aquela que tem o mesmo sobrenome que você?

21:04:58 **P6** Oi, _____. Vc poderia especificar melhor as dúvidas que identificou?

21:05:50 **PA2** Percebe-se que estamos acostumados com syllabus a partir de estratégias escrita sou orais.

21:05:54 **PA5** Oi _____, gostei muito dos teus remarks sobre objetivos gerais e espec[íficos da [ultima vez. Muito inteligente da tua parte.

21:06:02 **PA3** O grupo de Nilópolis conseguiu elaborar o plano referindo-se aos gêneros...

21:06:10 **PA2** digo, escritas ou orais

21:06:28 **P14** Claro que lembro! Como está tudo com você? Estudando muito?

21:06:31 **PA16** Voltando ao assunto dos gêneros, nós, no *chat* que fizemos entre nós, discutimos muito esse ponto. Acredito que seria muito bom para todos se pudéssemos nos ater à essa questão.

21:06:33 **PA4** É um pouco diferente, não é?

21:06:52 **PA7** PM1, tivemos dúvidas com relação a traçarmos o conteúdo com base em gêneros.

21:07:08 **PA3** nós da GV tb tivemos

21:07:29 **PA13** PA12, na minha avaliação nós apenas mencionamos os gêneros textuais~.

21:07:41 **P6** Concordo com vc. Fazer um syllabus baseado em gêneros implica olhar o curso de uma perspectiva diferente. Além disso, qualquer mudança não é rápida nem fácil.

21:07:59 **PM1** Bom, acho que primeiro precisamos saber o que vcs entendem por gêneros e aí a gente vai falando, tá.

21:08:16 **PA2** A nossa maior dificuldade reside no fato de que precisaríamos fazer um estudo mais detalhado dos gêneros apontados como importantes para nossos alunos pra podermos estabelecer os conteúdos gramaticais, semânticos e organizacionais a trabalhar.

21:08:39 **PA13** está tudo muito agitado, mas estou conseguindo fazer o curso

21:08:44 **P14** Lendo os quadros de atividade achei que o grupo Paula Souza chegou bem perto do que era esperado. Estou certa?

Fragmento 2 da 1ª Sessão de *chat* educacional (Etapa Ação-2)¹²¹

21:25:12 **PM1** um bom exemplo pra entender de forma prática

21:25:24 **PA2** Este *chat* é um gênero?

21:25:25 **PA4** É verdade, é muita novidade falar em gênero

¹²¹ Chat ocorrido em 27/08/2004.

- 21:25:40 **P14** Com a observação torno a dizer que o conteúdo de Paula souza - Sorocaba é o que mais se aproximou do esperado, concordam?
- 21:25:53 **PM1** Sim é chamado *chat* educacional
- 21:26:29 **PA7** Com relação a e-mail captei a mensagem.
- 21:26:42 **PA6** Manuais de instruções operacionais é um gênero?
- 21:26:58 **PA13** acabei de pensar nisso. Considero esse *chat* um gênero, pois tem um propósito comunicativo definido, um comunidade específica que participa dele.
- 21:27:02 **PA17** - o próprio *chat* acredito que não...mas quando lembro de todas as abreviações e códigos estranhos q a garotada usa nos *chats* deles...aquilo é muito gênero pra minha cbç...
- 21:27:09 **PA4** Concordo sobre a secretária
- 21:27:11 **PA3** Acho q é PA6
- 21:28:05 **PA9** Sim, PA6. PM1 revelou q. sim.
- 21:28:10 **PA3** as abreviações e códigos não seriam como um código dentro de um gênero?
- 21:28:11 **PA4** Agora entendi que o e-mail é apenas um canal de comunicação, não gênero
- 21:28:17 **PA18** *entrou na sala...*
- 21:28:18 **PA17** Oi, PA4 ! Vc acha q esse *chat* seria tb um exemplo de gênero?
- 21:28:28 **PA2** ____, você também usou abreviações. estamos cometendo vários erros de digitação sem nos preocuparmos com isso, e estamos alcançando nosso objeyipov comunicativo
- 21:28:29 **P6** *chat* não estaria mais próximo de um canal de comunicação? Através dele, podem circular certos gêneros. Daí, definiríamos *chat* <i>educacional</i> como um gênero.
- 21:28:44 **PA13** às vezes precisamos teclar assim para sermos mais rápidos e a garotada é bem rápida. Se eles estiverem num *chat* sobre rock, esse é o gênero
- 21:28:59 **PA7** acho que o nosso *chat* é um gênero e o da garotada tb - porém, objetivos e comunidades específicas.
- 21:29:02 **PA5** Oi atrasadinha, heim
- 21:29:11 **PA9** Tb, agora ficou claro p/ mim.
- 21:29:14 **PA2** Acho que em um *chat* não circulariam outros gêneros.
- 21:29:20 **PA15** Artigo científico seria um gênero? Eu acho que é preciso ser mais específico.
- 21:29:30 **PM1** Oi Luiza e Regina, acho que vcs começaram a desviar. O PM1ck é o topico
- 21:29:32 **PA17** Entendi...então desde o momento que um *chat* reúne indivíduos de uma mesma comunidade de interesses, forma-se um gênero...seria isso?
- 21:29:44 **PA3** Acho que um artigo que aborda determinada pesquisa científica seria um gênero
- 21:29:59 **P14** Acho que artigo científico é um gênero.
- 21:30:00 **PA5** O gênero é bem específico. É isso?

Fragmento 3 da 1ª Sessão de *chat* educacional (Etapa Ação-2)

- 22:27:08 **PA17** Gente, vou ter que desconectar, meu tempo acabou. Boa noite a todos e todas!
- 22:27:21 **PA3** boa noite ___
- 22:27:31 **PA4** Pessoal, preciso ir parando agora. Foi um prazer trocar idéias com todos vcs Até breve
- 22:27:33 **PM1** Isso ____, e as vezes vcs também já sabem de antemão
- 22:27:35 **PA17** *saiu da sala...*
- 22:27:39 **PA7** Não podemos esquecer do mercado de trabalho.
- 22:27:46 **PA1** Boa noite, _____ !
- 22:27:52 **PA4** *saiu da sala...*
- 22:27:58 **PA15** Podemos envolver pessoas do mercado de trabalho, coordenadores de curso...
- 22:27:59 **PM1** Oi PA4, prazer em estar com vc aqui
- 22:28:07 **PA6** Então dificilmente teremos um syllabus de acordo com um determinado curso
- 22:28:24 **PA7** Boa noite, Foi um prazer estar com todos vcs.
- 22:28:30 **PM1** Pessoal, que tal a gente fazer uma revisão da nossa discussão pra ficar mais ordenada?
- 22:28:46 **PA16** Concordo plenamente
- 22:28:46 **P6** Tchau, ____,PA12.
- 22:28:49 **PA1** Boa idéia.
- 22:28:52 **P14** Acho uma ótima idéia.
- 22:28:54 **PA3** Acho q sim PA6 pq o curso pode ser o mesmo, mas os alunos são outro e o mercado(situação-alvo) tb são outros
- 22:28:54 **PA8PA8** Ótima iséia]
- 22:28:55 **PM1** e ai como as pessoas parecem querer parar a gente finaliza
- 22:28:58 **PA13** Colegas, aprendi muito com vocês nesse *chat*, obrigada pela oportunidade. Abraços, até o próximo *chat*
- 22:29:08 **PA7** Saindo. Acho uma excelente idéia PM1. Bye!
- 22:29:35 **PA13** *saiu da sala...*
- 22:29:51 **PM1** Bye mo, primeiro os gêneros são levantados na análise de necessidades
- 22:30:08 **PM1** A seguir a gente precisa saber pra que os alunos precisam deles
- 22:30:10 **PA16** OK
- 22:30:14 **PA5** Realmente foi super legal ter participado desse *chat*. Não participei muito mas aprendi bastante. Até mais!
- 22:30:30 **PA3** e eles definiram os objetivos gerais e específicos
- 22:30:47 **PM1** sim
- 22:31:13 **PM1** o diferente é que o professor precisa fazer uma análise de cada g~enero
- 22:31:19 **PA5** *saiu da sala...*

- 22:31:31 **PM1** para identificar suas peculiaridades sociais e linguísticas
- 22:31:47 **PA8PA8** Então passaremos a olhar cada gênero e definir que tipo de conteúdo teremos de trabalhar
- 22:32:11 **PM1** depois disso passa a elencar o que vai ser ensinado cruzando com os objetivos que colocou
- 22:32:30 **PA18** Legal ter participado. Preciso ir. Tchau.
- 22:32:35 **PA18** *saiu da sala...*
- 22:32:39 **PA9** Entendi q. sim, ____.
- 22:32:45 **PM1** Sim PA8, quem define o conteúdo são as necessidades do aluno em relação a esse gênero
- 22:33:32 **PM1** Bom pessoal, vcs gostariam de parar por aqui e a gente discute mais no próximo
- 22:33:40 **PA3** levantar as necessidades sem definir os gêneros não levam a nada certo?
- 22:34:04 **PA15** Preciso sair da sala agora. Parece que as férias estão começando a clarear. Boa noite a todos.
- 22:34:10 **PA3** quem participou hj pode participar no sábado tb?
- 22:34:17 **PA16** Resumindo, para ficar claro: os objetivos são traçados a partir dos gêneros selecionados pela NAs?
- 22:34:17 **PA2** Bye
- 22:34:18 **PA6** Acredito que sim
- 22:34:25 **PA1** Pessoal, foi muito bom trocar idéias com vcs. Preciso sair agora, pois estou no Cefet e o setor já está fechando. Espero encontrar vcs breve. Tchau !
- 22:34:30 **PM1** Não PA12
- 22:34:42 **P3** Boa noite, PA13
- 22:34:44 **PA15** *saiu da sala...*
- 22:34:45 **P14** Se esta é a ordem, por que não selecionamos os gêneros antes de estabelecer os objetivos gerais e específicos?
- 22:34:52 **PM1** Bom bye pra que esta saindo.
- 22:35:24 **PM1** Porque vc precisa ter isso levantado na análise de necessidades
- 22:35:31 **PA1** *saiu da sala...*
- 22:35:38 **PM1** e essa será a ordem.
- 22:35:44 **PA16** Então é como eu resumi???
- 22:35:46 **PA3** Também preciso sair.. boa noite a todos e obrigada pela troca de idéias
- 22:36:06 **PM1** Tchay PA12
- 22:36:10 **PA8PA8** Ainda acho que a definição de gêneros ocorre paralelamente aos objetivos. Não seria?
- 22:36:29 **PA2** pelo que entendi é isso mesmo: análise de necessidades, gêneros, objetivos, conteúdos
- 22:36:39 **PM1** Como assim PA8?
- 22:37:19 **PM1** os gêneros são identificados e para que os alunos precisam também
- 22:37:32 **PA8PA8** procedo o levantamento dos gêneros e ao mesmo tempo vou definindo os objetivos...
- 22:37:48 **PM1** ai você vai pensar no curso e estabelecer os objetivos que dependerão
- 22:38:13 **PM1** do que os alunos precisam prioritariamente, do que eles querem do tempo,

etc

22:38:59 **PM1** todos esses componentes podem interferir e ai vc terá que talvez estabelecer os objetivos levando em conta todos esses elementos

22:39:28 **PA8PA8** Entendi agora.

22:40:17 **P4** 😊 ôi, eu ainda estou aqui!

22:40:35 **PA16** Beleza! Está na hora de irmos, o CEFET vai fechar! Até a próxima! beijinhos

22:40:46 **P14** Desculpe, mas tenho que ir. O CEFET vai fechar.

22:40:47 **PM1** Sabe pessoal, esse assunto é novo e vai levar um tempo pra gente absorver mas é um jeito muito legal de poder trabalhar principalmente dentro desta abordagem

22:40:58 **PA16** Beijinhos para todas as teachers tb!

22:41:15 **P3** Boa noite

22:41:27 **PM1** Obrigada estamos todos aqui mas hoje decidimos que eu ia moderar a fala, ta.

22:41:54 **P2** Boa noite.

22:42:11 **P14** Boa noite a todas vcs e muito obrigada.

22:42:22 **PM1** Pessoal, alguém quer falar mais alguma coisa ou a gente pode encerrar por hoje?

22:42:34 **PM1** Bye

22:42:42 **PA16** Bye!

22:42:51 **P4** Boa noite pra quem tem que sair...

22:43:26 **P4** Pra mim tá de bom tamanho 😊

22:43:37 **PA2** 😊 🇧🇷 Acho que o *chat* foi bastante elucidativo. Como havia muita gente hoje, acredito que no sábado, poucos participarão.

22:43:38 **PA6** Bye-bye!

22:44:09 **PA5** Bem, a conversa esta muito boa, entedi coisas que eu imaginava diferentes, mas agora tenho que sair, pois estamos todas no Cefet e eles vao desligar as luzes logo. Uma boa noite a todos e todas. Abra;os do Parana.

22:44:11 **PA9** Olá teachers! Agradeço p/ contribuições e revelo q. aprendi c/ vcs. Boa noite! Valeu!

22:44:11 **PM1** Bye pra vcs!

22:44:27 **PA2** Boa noite, gente.

22:44:31 **P2** Adeus a todos 8-)

22:44:36 **PM1** Boa noite PA9

22:44:53 **P6** *entrou na sala...*

22:44:58 **PA2** Regards from Rio.

22:45:08 **PM1** Bye

22:45:14 **PA8PA8** Acho que foi muito produtivo. Boa Noite! Bom final de semana! 😊

22:45:25 **P3** Boa noite a todos. Bjs para Nilópolis e cidade Maravilhosa

22:45:37 **PA2** 🇧🇷 🇧🇷 See you.

22:45:53 **PA9** *saiu da sala...*

22:46:01 **PA5** *saiu da sala...*

22:46:39 **P6** Boa noite, pessoal!

22:46:45 **PM1** Colegas professoras do gealin. vcs não querem ficar um pouco mais

- 22:46:58 **PA2** Boa noite a todos. Boa noite, P3. 😊
- 22:47:03 **P3** sim.
- 22:47:08 **PA8PA8** saiu da sala...
- 22:47:08 **P2** Claro
- 22:47:19 **P4** Tudo bem, pra mim.
- 22:47:23 **P6** Claro
- 22:47:35 **P2** Para mim também.
- 22:47:44 **PA2** saiu da sala...
- 22:48:07 **PA6** saiu da sala...
- 22:50:42 **P3** P6, você está aí?
- 22:50:42 **PM1** Pessoal, vamos falar do *chat* hoje ou conversamos por telefone pro sabado?
- 22:51:05 **P4** Gente, minha conexão caiu, agora estou de volta.
- 22:51:28 **PM1** Quantos alunos teremos no sabado?
- 22:51:35 **P6** Oi, P3. Agora, estou. Meu computador travou e tive que reiniciar. Perdi parte da conversa.
- 22:51:39 **P3** acho que da P6 também, porque o nome dela não consta na lista
- 22:51:47 **P3** Ok
- 22:52:10 **P2** hj tivemos por volta de 17 alunos
- 22:52:40 **P6** Gente, nossa conversa não fica registrada na seqüência do *chat* que fica no ar por 48hs?
- 22:52:45 **P3** Do Rio, só faltou um
- 22:52:46 **P2** eramos 23, menos P3, eu P6, PM1 P2, _____
- 22:52:59 **PM1** Vai ficar gravada P6
- 22:53:09 **P2** eu vou salvar o log aqui no meu computador, vcs querem q eu envie p vcs depois?
- 22:53:12 **P2** PM1, tivemos 16 professores-alunos no *chat* hoje...
- 22:53:38 **P6** Eu gostaria, sim, P2, porque perdi parte da conversa.
- 22:53:39 **PM1** Então sabado teremos quantos?
- 22:53:58 **P6** Teremos 8, não?
- 22:54:07 **PM1** Sim P2 por favor pois o seu ensinamento já esqueci
- 22:54:33 **P6** Não, acho que serão 6. Estou certa, P2?
- 22:54:40 **PM1** Vamos trabalhar do mesmo jeito ou vcs querem conversar antes?
- 22:54:54 **P2** Quem participou hoje: PA8PA8, _____, PA4, PA5, PA6, P14, PA1, PA13, PA15, PA3, PA2, PA7, PA9, PA17, PA16, PA5. Portanto, temos 6 professores-alunos para o sábado.
- 22:55:14 **P4** não é só digitar /save {n}?
- 22:55:51 **P2** val e /save sem o {n}, a opcao de numeal esta desabilitada
- 22:56:09 **PM1** pessoallll respondam minha pergunta please!
- 22:56:21 **P4** ok 😊
- 22:56:25 **P6** _____, acho melhor nos falarmos no sábado porque te ríamos mais tempo para reler o log de hoje e ver se/como poderíamos fazer diferente. O que vcs acham?
- 22:56:48 **P3** boa idéia, P6
- 22:57:07 **PM1** Bom é que no sabado eu e P3 trabalhamos de manhã na cultura

- 22:57:17 **P4** PM1, você se sentiu sobrecarregada? Porque todos nós falando pode criar acúmulo de envios, não!?
- 22:57:32 **PM1** e ai a gente volta la pela s13:30 e ai sim falamos via fone?
- 22:57:33 **P6** Então, falamos agora!
- 22:57:45 **P3** Em princípio, acho que poderíamos trabalhar da mesma forma, principalmente porque haverá poucos alunos
- 22:57:50 **PM1** Não,foi tranquilo
- 22:58:01 **P2** PM1, acho que vamos trabalhar de forma similar. Mas acho que vai acabar sendo diferente porque só vamos ter 6 alunos.
- 22:58:32 **P4** P2, quem seriam os participantes de sábado. Saber quem é podenos ajudar se verificarmos o desempenho deles no curso até o momento.
- 22:58:34 **PM1** Ta então vamos fazer assim e ai a gente lê tudo pra ver o que ainda é problematico.
- 22:58:36 **P3** talvez tenhamos que entrar para "puxar" um pouco... vai depender do grupo
- 22:58:55 **PM1** Alias a lista dele é supimpa!
- 22:59:33 **P4** Ponta Grossa,Grossa por exemplo, participou na sua totalidade hoje.
- 22:59:34 **PM1** Como diria P6, limpando a lateral dos labios!
- 23:00:02 **P4** Sim, P3. Talvez pudéssemos antecipar 'triggers'
- 23:00:03 **P2** to {PM1} {ainda ha uma aluna na sala}
- 23:00:34 **P2** os participantes do sábado são: PA8 PA8, ____, ____, ____, PA12.
- 23:00:35 **P6** Ficou faltando a questão dos objetivos. Alguém, no começo, insistiu nisso mas não foi retomado. Talvez pudéssemos pensar em como dosar o tempo para abordar essas questões.
- 23:00:35 **P2** {Ainda ha uma aluna na sala}
- 23:00:42 **P3** o nosso levantamento de ontem pode ajudar nesta antecipação
- 23:01:52 **P4** Hoje, o foco ficou principalmente na questão do gêneros. Mas sábado talvez toquemos mais detalhadamente na questão nos objetivos gerais e específicos - alguns deram a entender que essa questão também é interessante de aprofundar
- 23:01:52 **P3** OK, P6, mas foi a colocação de uma pessoa, parece que a "angústia" era mesmo em relação ao conceito de gênero
- 23:01:55 **PM1** Acho bom a gente então ver o que eles fizeram e ai concentramos no trabalho deles, ta
- 23:01:57 **P2** P6, como o tempo é curto, a PM1 havia comentado que nos concentraríamos em "gênePM1".
- 23:02:46 **P4** Mas acho que partiu deles, na realidade.
- 23:02:59 **PM1** (não tinha não)}
- 23:03:34 **P6** Mas, ao final, eles retomaram a questão dos objetivos. Não deu tempo de aprofundar. Não sei se devemos explorar focos muito diferentes no sábado porque, a rigor, os assuntos seriam os mesmos.
- 23:03:47 **P2** Acho que deveríamos nos concentrar no mesmo tópico que hoje, pois deu para ver claramente a quantidade de dúvidas que tinham e, também, entender melhor as dúvidas individuais. O que acham?
- 23:04:04 **P2** Concordo, P6.
- 23:04:10 **P2** Acho q esse e o ponto de duvida principal.... o resto depende deles saberem genePM1
- 23:04:10 **P4** Talvez também seja interessante resumir no sábado o que foi discutido aqui

hoje. Assim todos os alunos terão uma idéia geral das dúvidas e anseios.

23:04:56 **P4** Na realidade, a grande novidade é o gênero....

23:05:02 **P6** Não acho que devamos resumir o que aconteceu hoje pois, assim, estaríamos conduzindo a conversa e não deixando que ela flua como foi feito hoje.

23:05:14 **P3** também acho mais adequado nos concentrarmos em gênero

23:05:36 **PM1** Bom minha gente como diria o povo do LAEL que tal a gente ir parando e concordo em abordar os mesmos temas e esperar como hoje o que surge

23:05:36 **P3** afinal, já enviamos feedback sobre objetivos gerais e específicos

23:05:53 **P2** sim o resto pode ser resolvível mais facilmente, o gênero estah fora do conhecimento de mundo

23:06:12 **P4** >[P6] Não pensei em conduzir a a conversa, mas apenas compartilhar e deixar o grupo ciente do que rolou

23:06:13 **P6** Concordo!

23:06:39 **P3** Ok, PM1, boa noite... mudando de "canal". Você pega o material do workshop amanhã?

23:06:43 **P2** OK, PM1. Fiz algumas anotações e estou enviando para vocês hoje por e-mail.

23:06:48 **P6** Mesmo assim. Acho melhor deixar que eles indiquem o rumo.

23:06:59 **PM1** Pego sim fique tranqueira te vejo as 8

23:07:14 **P2** Boa noite a todos!!! Bye bye.

23:07:20 **P3** Thanks.

23:07:38 **PM1** Obrigada beijos pra todos,ta durmam com os anjinhos!

23:07:38 **P6** Então, fica combinado que lemos tudo e conversamos por telefone à tarde, no sábado, antes do *chat*?

23:07:43 **P3** Boa noite. Obrigada pelas anotações.

23:08:00 **P4** >[P6]Então vamos esperar o que vem deles...

23:08:06 **P3** Combinado, P6

23:08:11 **PM1** P6 pode ser sim, ta.bjs

23:08:38 **P4** Super beijo de boa noite para todos.

23:08:49 **P2** okie dokie!!

23:08:49 **P6** Beijão a todos. Boa noite!

23:09:03 **P3** bjs e boa noite

23:09:40 **P6** *saiu da sala...*

23:09:50 **P3** *saiu da sala...*

23:09:51 **PM1** bye pra todos

23:10:06 **P2** Meninas vou salvar o log agora.

23:10:13 **P2** tudo bem?

23:10:19 **P4** PS:PM1, você ainda está aí?

23:10:49 **P4** Queria saber se você teve chance de ler o resumo.

23:11:16 **P2** Sim

23:11:28 **P2** P2 ou PM1?

23:11:43 **P4** PM1

23:13:20 **P2** [tchau!!!! Boa noite]

23:13:20 **P2** *saiu da sala...*

23:13:42 **P4** Como não obtive resposta, vou embora também. Bjs P2 e P2.

23:14:24 **P4** *saiu da sala...*

Fragmento do 1º chat da Etapa Ação-3

14:19:06 **PA19** Com essa primeira unidade consegui ter uma visão mais exata sobre o que é ESP e sobre a importância de needs analysis como ponto de partida para o desenho do curso e consequentemente coleta de dados e materiais e análise de materiais assim como definir quais habilidades serão utilizadas no curso

14:19:31 **P1** *entrou na sala...*

14:21:01 **PA5** *entrou na sala...*

14:21:23 **PAM** Pois é, PA19, as habilidades a serem trabalhadas devem estar relacionadas à situação-alvo na qual o aluno irá posteriormente atuar.

14:21:39 **PA5** Boa tarde!

14:21:43 **PAM** Olá PA5, seja bem-vinda!

14:22:07 **PA5** Muito obrigada!

14:22:19 **PA5** Vamos começar?

14:22:41 **PAM** PA5 estamos conversando sobre as impressões acerca da unit 1. O q. vc acha?

14:22:59 **PA4** *entrou na sala...*

14:23:14 **PA21** senti dificuldade em fazer a distinção da situação - alvo e s.de aprendizagem

14:23:15 **PA19** gostaria de ter esclarecer um aspecto relevante a ser observado na análise da situação de aprendizagem que é: o que, como, onde, quando e porque.

14:23:59 **PAM** Ok! PA19. É isso.

14:24:31 **PA5** Apesar de ter me ajudado a esclarecer uma série de dúvidas em torno da abordagem ESP, creio que ainda não "captei" totalmente o propósito.

14:24:58 **PAM** Pois é, um curso baseado na AI parte do conhecimento da situação-alvo.

14:25:47 **PAM** Ou seja, a Abordagem Instrumental

14:27:14 **PA21** Tudo bem... já entendi

14:27:42 **PAM** PA19, como vc entendeu a questão da situação de aprendizagem?

14:28:34 **PAM** PA5, vc não entendeu bem o propósito de que? do ESP?

14:28:48 **PA19** Então seria o seguinte: o que estaria relacionado com o que o aluno já sabe de ingles; como seria a maneira que o aprendiz gostaria de trabalhar as habilidades e consequentemente a linguagem, funções e generos; quando estaria relacionado com o periodo do curso; e porque com as razões de se ter esco

14:29:37 **PA5** PAM, tenho uma dúvida: se um curso de ESP é montado em cima das necessidades do aprendiz, pode-se montar uma turma com alunos que tenham necessidades diversificadas?

14:30:17 **PA19** (cont) escolhido deterP6da linguagem e funções.

14:30:41 **PA5** Não PAM! Creio que tenha me expressado mal anteriormente - é a emoção da 1ª vez!

14:31:06 **PA5Martins** Desculpe! O propósito do ESP, entendi sim!

14:32:50 **PAM** PA5, já trabalhamos em áreas diversificadas. Mas, em áreas afins

- 14:33:27 **PA5** Como assim?!?
- 14:33:43 **PA5** Pode me explicar melhor?
- 14:33:59 **PAM** turmas diversificadas, porém em áreas afins.
- 14:35:09 **PAM** Você compartilha dessas mesmas dúvidas?
- 14:35:35 **PAM** É p/ vc PA20? Desculpe-me!
- 14:37:35 **PAM** É preciso retomar o assunto de situação-alvo e necessidade de aprendizagem?
- 14:38:45 **PA19** Com relação à elaboração do questionário a ser utilizado na needs analysis, o que nos foi proposto não especificava se era turma de EAP ou EOP, ou mais especificamente o curso ou ocupação em questão. Então nesse caso, a needs analysis as questões deveriam ser bem abrangentes e envolver todas as
- 14:38:51 **PA20** Considerando a pergunta de PA19, numa situação -alvo também não precisamos responder as mesmas perguntas?
- 14:41:20 **PAM** PA19, a questão era um roteiro p/ vc elaborar um questionário tendo em vista a sua clientela..
- 14:41:57 **PA5** Uma das características variáveis para a definição dos cursos de línguas de abordagem instrumental diz que as mesmas não podem ser ensinadas de acordo com metodologia pré- ordenada. Isso significa que o material didático a ser utilizado num curso ESP deve sempre ser elaborado de acordo com o perfil
- 14:43:14 **PAM** PA20, please, vc poderia esclarecer seu questionamento.
- 14:43:36 **PA5** e as necessidades dos aprendizes?
- 14:43:51 **PA1** *entrou na sala...*
- 14:44:30 **PA19** Nesse caso eu considerarei um curso ainda não especificado, por isso as questões não foram direcionadas para o curso que eu teria que escolher
- 14:44:48 **PAM** Sim, mas as necessidades do aprendiz envolve tb questionar/ entrevistar o coordenador do curso, professores do curso, leitura de textos sobre a área..
- 14:45:48 **PAM** Essa foi p/ vc PA5
- 14:46:21 **PAM** Ok! PA19 vc elaborou pensando num curso que vc trabalhou.
- 14:48:23 **PA20** É que para se identificar a situação-alvo eu também preciso encontrar respostas para o onde, o quando, ou não?
- 14:49:31 **PA19** é isso PA20, as mesmas perguntas são tb para sit.alvo
- 14:49:44 **PA5** *entrou na sala...*
- 14:50:27 **PA5** Desculpem! Estou apanhando um bocado! Minha conexão está ruim! Tive que reconectar!
- 14:51:18 **PA5** Obrigada PAM!
- 14:51:30 **PA5** Foi bastante esclarecedor!
- 14:52:02 **PA19** (cont.) só que muda o foco.
- 14:53:31 **PA5** PAM, estou acompanhando as respostas enviadas para a PA19 e gostaria de dizer que as mesmas estão sendo esclarecedoras tb para mim!
- 14:55:23 **PA21** Idem/
- 14:55:57 **PA21** Digo PA5
- 14:56:12 **PA5** Ok,
- 14:57:32 **PAM** O próximo item será "características do ESP". O que vcs acham?
- 14:57:35 **PA5** PAM, ainda com relação a minha questão anterior, é isso que caracteriza o ESP como sendo "um curso feito sob medida"?

- 14:57:55 **PA5** Ótimo!
- 14:58:16 **PAM** Sim, PA5 ele é taylor-made.
- 14:58:36 **PA21** Muito bom
- 14:58:48 **PA5** Ok!
- 14:58:53 **PAM** Esta é exatamente uma das características do ESP
- 14:59:14 **PAM** Que outras características vcs poderiam destacar?
- 14:59:15 **PA19** Tb achei interessante o gráfico dos estágios no 'ESP process' onde a avaliação formativa possibilita uma constante reelaboração do c.design
- 14:59:46 **PA5** Concordo PA19!
- 15:01:17 **PA5** Encontrar as necessidades específicas dos aprendizes, relacionar conteúdos às suas necessidades educacionais ou pPM1fissionais.
- 15:01:30 **PAM** É isso ai PA19, a partir de uma avaliação constante podemos proceder à mudanças tendo em vista a necessidade do aluno.
- 15:01:41 **PA19** os objetivos são claros e bem definidos, é centrado na aprendizagem e no aprendiz,
- 15:02:34 **PAM** mais alguma outra?
- 15:03:36 **PA5** Sim, centrada na análise do discurso com linguagem apropriada as atividades de sintaxe, léxico, semântica...
- 15:03:53 **PA5** É contrário ao Inglês Geral!
- 15:04:52 **PA19** (cont) grupos específicos de alunos, e como PA5 falou.
- 15:05:07 **PAM** Valeu, PA5!
- 15:05:32 **PA5** Certo!
- 15:05:48 **PA5** Yes! Yes! Yes!
- 15:07:12 **PAM** Sim, pessoal foram vistas algumas características. E qto aos mitos?
- 15:09:01 **PA5** Alguns mitos, por exemplo: a gramática não é ensinada, é direcionado exclusivamente à habilidade de leitura, o professor não precisa falar Inglês, entre outro...
- 15:09:21 **PA19** são muitos como por ex. o professor não precisa falar inglês, é destinado apenas a adultos, as aulas são ministradas em port.,
- 15:09:56 **PA5** Não pode usar dicionário no início...
- 15:10:18 **PA5** Professor perito em diferentes áreas! Nossa!
- 15:10:35 **PA19** os alunos precisam tem um conhecimento prévia da lingua...
- 15:12:19 **PA5** Uma única habilidade comunicativa é trabalhada...
- 15:13:13 **PA19** outra questão muito importante na análise de necessidades é apos a aplicação do questionário, pois se não for bem interpretado o course designa pode ficar comprometido
- 15:13:19 **PAM** Bem, pessoal, esse primeiro *chat* foi p/ vcs se familiarizarem com esta ferramenta e ao mesmo tempo p/ trocarmos informações sobre a 1a unidade. Gostaríamos de saber como vcs avaliam, de forma geral, esse inicio de curso e esse 1o *chat*.
- 15:15:03 **PA19** Foi bastante válido, uma vez que quebra o gelo e o medo no que se refere a participar de um *chat*, para mim o primeiro.
- 15:17:08 **PAM** E vcs PA20, PA5 e ___?
- 15:17:13 **PA5** Bem, por ser meu primeiro contato com um curso on-line e em um *chat*, confesso que senti uma certa insegurança no início, mas valeu à pena! Q emoção! Meu primeiro *chat*! Yes!!!

- 15:17:13 **PA20** Muito bom. Concordo com PA19. Nos ajuda a quebrar o gelo. Pra mim ídem. tentarei me acostumar.
- 15:17:37 **PA5** Obrigada a todas vcs pela paciência e pela atenção!
- 15:17:41 **PA19** tb esta primeira unid.me levou a refletir sobre varios fatores relacionados com a elaboração do desenho de um curso de ESP e repensar algumas práticas pedagógicas.
- 15:18:39 **PA21** Foi bom no geral. Como vc diz 😊 para nos familiarizarmos
- 15:19:11 **PA5** Oto ao curso, me sinto cada vez mais motivada, já que me levou a rever algumas práticas pedagógicas!
- 15:20:10 **PAM** Agradecemos a participação de todas e lembramos que os próximos *chats* serão realizados nas 2a feiras, às 14 📍oh, provavelmente a cada 15 dias.
- 15:20:51 **PAM** Gente desculpe. Eu não coloquei essa carinha
- 15:21:13 **PA19** have a nice day, and hear you all two weeks from today. Byyyyyeee
- 15:21:18 **PA5** 😊
- 15:21:47 **PA19** acho que foi na ora que mexi nas cores
- 15:22:06 **PAM** Até logo, pessoal. Thanks a lot!
- 15:22:22 **PA21** *saiu da sala...*
- 15:22:39 **PAM** E vc, poderia please ficar um pouco conosco?
- 15:23:15 **P1** Pessoal, foi muito bom estar com vocês neste primeiro *chat*. Desejo a todos um ótimo curso, com muita interação e motivação!
- 15:23:25 **PA5** Até logo!!! Thanks!
- 15:23:59 **P1** É lógico, PAM. Continuarei com vocês, do CEFET-PB, *online*.
- 15:24:34 **PA20** bye bye.Thanks a lot
- 15:25:18 **PA5** *saiu da sala...*
- 15:27:06 **PAM** Oi P1, já podemos conversar?
- 15:27:49 **P1** Sim, estou *online*.
- 15:29:21 **P1** Os profs-alunos sabem que precisam clicar em "sair" para sair do *chat* e que tudo fica gravado em "Veja os arquivos dos *chat* anteriores", para que possam ler o log do *chat* após o término do mesmo?
- 15:29:59 **PA19** *saiu da sala...*
- 15:30:13 **PA2** Não, mas enviaremos um e-mail informando isso.
- 15:30:17 **PA5** Receio que não.
- 15:30:50 **PAM** P1, que avaliação vc faz desse 1o *chat*?
- 15:32:02 **P1** PAM, gostaria de saber a opinião dos outros multiplicadores antes.
- 15:32:34 **PA1** Achei muito válido
- 15:32:39 **P1** PA2, PA1, PA7,?
- 15:32:51 **PA2** Achei bastante produtivo!
- 15:32:58 **PA3** Sentimos dificuldade em saber se poderíamos falar com as alunas no início do *chat*...
- 15:33:32 **P1** Desculpe, PA3, vc também, é lógico!
- 15:33:37 **PA1** As meninas se colocaram e pudemos avaliar um pouco a leitura de cada uma
- 15:34:16 **P1** E você, PA1?
- 15:34:26 **PA4** Bem, eu acho que, como PAM colocou, os nossos objetivos foram

alcançados: conseguimos "quebrar o gelo", familiarizar os participantes do evento c/ essa ferramenta, e, acima de tudo, trocar informações sobre o que foi abordado nessa primeira unidade.

15:34:27 **PA1** Senti apenas a falta de participação de PA20 e ____

15:34:49 **PA1** Talvez por ter sido este o 1o *chat*

15:35:25 **PA4** Achei interessante também a condução da nossa moderadora, motivando os participantes a tomarem parte do evento, e se posicionarem.

15:35:40 **PA3** Para um 1º *chat*, e para a dificuldade de informática que sabemos existir, acho que foi válido e produtivo.

15:35:47 **P1** E você, PA7, ou PA5?

15:35:48 **PA5** Para mim o ambiente é informal... devemos cumprimentar a todass e fazer com que as alunas falem entre si o máximo possível. Tentar, na medida do possível, minimizar as dúvidas e não deixar perguntas sem respostas.

15:36:50 **PA2** Tenho dúvida se nós devemos estar respondendo aos questionamentos ou se devemos fazer com que as alunas conversem entre si

15:37:14 **PA5** Concordo com PA6... com o tempo vamos dominando o ambiente, o nervosismo... ser aluna é bem diferente de moderadora.

15:37:20 **PA4** Achei muito bom também o fato dos itens previamente elencados na nossa agenda, terem sido enfocados. Acho que os nossos objetivos foram alcançados.

15:37:29 **PA2**... ou seja, estaríamos mediando a discussão.

15:38:22 **P1** Bem, acho que a forma como a PAM moderou foi muito boa...

15:39:43 **PA4** Uma outra coisa: temos que ter em mente que o gênero *chat* não é uma aula expositiva; sendo assim o centro não deve ser o professor. Deve haver, como foi nesse evento, uma troca de informações.

15:39:54 **P1** Por outro lado, não sei o que vocês combinaram entre si: por exemplo, se algum de vocês notou que ficou alguma pergunta em aberto, ou que não foi respondida, não seria válida ajudar ao moderador?

15:40:33 **PA5** Acho que PAM foi bem sim e as alunas também. No final, estavam mais à vontade.

15:40:49 **PA4** Ficamos c/ essa dúvida, mas tivemos como referencial os *chats* que participamos.

15:41:13 **PA5** Pensei nessa alternativa, inclusive telefonei para o pessoal para saber o que achavam.

15:41:26 **PA2** Estamos reunidas no CEFET-PB.

15:41:31 **PA4** Na verdade acho que p/ uma maior eficácia devemos conhecer, mais e mais o gênero *chat*, não?

15:42:34 **PA2** Trocamos informações com PAM e demos a nossa contribuição...

15:43:03 **P1** Lembrou bem, PA1. Entretanto, no *chat* que vocês participaram haviam 22 profs-alunos e toda a equipe de formadores da PUC, o que torna tudo muito mais difícil de moderar. Se não for bem direcionado, vira um verdadeiro caos.

15:43:10 **PA2** achamos que dessa forma é mais fácil para as alunas acompanharem apenas uma professora

15:43:18 **PA4** Qdo digo isso, me refiro a: tempo aproximado do evento/ papeis do moderador (antes, durante e depois), agendamento prévio dos assuntos a serem abordados...)

15:44:07 **PA4** E achei importante, também o fato de ter havido uma avaliação final, um fechamento.

15:44:34 **P1** Sim, PA2, é bem mais fácil para o profs-alunos acompanharem a discussão

quando apenas uma pessoa está moderando, e realmente é a melhor opção. O que mencionei é que, caso haja necessidade de ajuda, isso pode ser feito, contanto que seja de forma adequada e que isso fique muito claro entre vocês

15:45:08 **PA4** Ok, P1!

15:45:42 **P1** Concordo: acho que todos estavam bem mais à vontade à medida que o *chat* continuava e todos interagiam de sua própria forma.

15:45:46 **PA2** Entendi, P1!

15:45:54 **PA3** Podemos dizer ao menos "Hi!" e "bye-bye"?

15:47:05 **P1** PA6, é lógico que vocês devem se apresentar e se despedir dos alunos. Quanto a ajudar o moderador, tudo é possível mas desde que fique claro entre vocês antes, OK?

15:47:29 **P1** E por falar em moderador, quem vai ser o moderador do próximo *chat*?

15:48:09 **PA1** Combinamos que seria EU

15:48:27 **P1** OK.

15:49:11 **PAM** Bom, P1 em relação feedback. Há algum prazo?

15:50:37 **P1** PAM, deve ocorrer de forma similar ao curso anterior, com a diferença que já mencionamos na nossa lista. Este *chat* é de todos os participantes, e este log vai para os alunos. Vocês não acham mais apropriado falar do feedback, etc, na nossa lista?

15:51:47 **PAM** Ok! P1. obrigada p/ atenção.

15:52:01 **P1** Posso dar uma sugestão antes de terminarmos?

15:52:29 **PA1** sim

15:52:30 **PA3** Yes, please!

15:52:31 **PA2** Claro

15:52:46 **PA5** OK!

15:52:57 **PA4** OK!

15:53:14 **P1** Que tal vocês darem uma olhada no *chat*, observando perguntas, respostas, interações etc, discutirem entre si para, a partir daí, refletirem sobre o que ficou (ou não) pendente e como vocês pretendem fazer no próximo *chat*?

15:53:49 **PA3** Good idea!

15:53:58 **PA3** Thanks!

15:54:05 **PA5** Well done!!!

15:54:19 **PA1** Nice! We will! Thanks

15:54:20 **PAM** Thanks a lot! Faremos isso sim.

15:54:26 **P1** E isso ficaria melhor ainda, na minha opinião, após vocês terem olhado todas as atividades dos profs-alunos, observado o que foi feito (ou não) e como foi feito, para depois cruzarem esses dados com o *chat*. O que acham?

15:54:29 **PA2** Penso que este será um ótimo caminho!

15:55:17 **P1** Poderemos discutir a partir disso na lista, se vocês quiserem.

15:55:37 **PA2** ok

15:55:51 **PA5** For sure.

15:55:55 **PA4** Obrigada pela ajuda/ sugestões. Até um próximo momento.

15:56:06 **PA3** Ok! Bye-bye!

15:56:19 **PA1** Bom vou me despedindo....um abraço

15:56:25 **PA2** Tchau!
15:56:25 **PA4** *saiu da sala...*
15:56:25 **PA5** See you all soon. Bye!
15:56:26 **PAM** Obrigada mais uma vez.
15:56:31 **PA1** bye bye
15:56:39 **PA5** *saiu da sala...*
15:57:21 **PAM** *saiu da sala...*
15:57:23 **PA2** *saiu da sala...*
15:57:28 **PA3** *saiu da sala...*

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](#)