

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

CENTRO DE ESTUDOS GERAIS

INSTITUTO DE LETRAS

PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**O PAPEL DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DO APRENDIZ NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

GISELLE TRAJANO IGNACIO CASTRO

NITERÓI

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

GISELLE TRAJANO IGNACIO CASTRO

**O PAPEL DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DO APRENDIZ NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Solange Coelho Vereza

NITERÓI

2009

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

C355 Castro, Giselle Trajano Ignacio.

O papel da interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia do aprendiz na educação a distância / Giselle Trajano Ignacio Castro. – 2009.

158 f.

Orientador: Solange Coelho Vereza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2009.

Bibliografia: f. 137-143.

1. Ensino a distância. 2. Interação educador-educando. 3. Autonomia na educação. 4. Pragmática. I. Vereza, Solange Coelho. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.

CDD 371.38

**O PAPEL DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Por

GISELLE TRAJANO IGNACIO CASTRO

Dissertação de mestrado aprovada para obtenção do grau de Mestre em Letras, pela Banca Examinadora formada por:

Prof^ª. Dr^ª. Solange Coelho Vereza - Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr^ª. Kátia Cristina do Amaral Tavares
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elisa Knust Silveira
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr^ª. Rejane Teixeira Vidal (suplente)
Universidade Federal Fluminense

Niterói, 31 de agosto de 2009

Para Felipe e Henrique, meus filhos queridos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Solange Coelho Vereza, pelas idéias e empenho no desenvolvimento da dissertação. Muito obrigada pela presença segura, competente e estimulante.

Às Professoras Doutoras Kátia Cristina do Amaral Tavares e Rejane Teixeira Vidal, pela inestimável contribuição no processo de qualificação do projeto de pesquisa. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos, seus livros e artigos fundamentais a este trabalho.

Às professoras participantes da banca examinadora, Professoras Doutoras Kátia Cristina do Amaral Tavares e Maria Elisa Knust Silveira, por aceitarem tão gentilmente o convite.

A todos os meus alunos, em especial aqueles que participaram desta pesquisa. Sem eles, eu não teria motivos para desejar crescer profissionalmente.

Aos professores e colegas participantes desta pesquisa, que contribuíram de forma significativa para a constituição do corpus e para a análise dos dados. Obrigada por toda a disponibilidade.

Aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, por terem sido sempre extremamente atenciosos comigo durante todo o curso. Uma palavra de agradecimento especial à Nelma Pedretti, pela simpatia, amizade e apoio administrativo.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, pela alta qualidade dos cursos ministrados e pelas discussões acadêmicas.

Ao Professor Mestre Lourival Passos Moreira, pela colaboração e incentivo. Obrigada pelas valiosas sugestões, conselhos e livros emprestados. O seu trabalho de pesquisa em Ensino a Distância me inspirou a investigar a interação aluno-professor no *Online Courses*.

À Escola Naval, Marinha do Brasil, que acreditou em mim como profissional e me concedeu um período de sete meses de licença remunerada para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

A minha família, pelo estímulo, e apoio incondicional, e por compreenderem os momentos de ausência exigidos para a realização do mestrado e para redigir esta dissertação.

Enfim, a todas as pessoas queridas que contribuíram das mais diferentes formas para a realização deste projeto, que ainda que seja um trabalho individual, não é fruto de um trabalho solitário.

“Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada posso lhe dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.”

Hermann Hesse

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar o papel da interação professor-aluno, no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, no contexto de ensino a distância. Para explorar essa questão, a investigação se baseia em um referencial teórico, relacionado à educação a distância de um modo geral, ao ensino de línguas a distância, à questão da autonomia na educação e ao processo de ensino-aprendizagem, a partir da visão sociointeracional. A metodologia do estudo se enquadra no paradigma qualitativo. A pesquisa foi realizada com alunos e professores de um curso de inglês a distância, tendo como instrumentos a análise de trocas de mensagens, via correio eletrônico, entre professores e alunos e também entrevistas, com os professores participantes. As unidades de análise utilizadas advém da pragmática, focando, especificamente, a teoria dos atos da fala, os pares adjacentes e a teoria da polidez. Os resultados sugerem que o caráter dialógico das interações professor-aluno, via e-mail, propicia ao professor, em um processo de mediação pedagógica, levar o aluno à reflexão crítica de suas experiências de aprendizado no curso, preparando-o para assumir, de forma mais comprometida e, portanto, potencialmente mais autônoma, o controle da própria aprendizagem.

Palavras-chave: ensino a distância, interação, autonomia, pragmática

ABSTRACT

This study aims to investigate the role of the teacher-student interaction in the development of learners' autonomy in the context of distance learning. In order to explore this question, the investigation is based on a theoretical framework concerning the following issues: distance learning, distance language learning, autonomy in education and the teaching-learning process from a sociocultural perspective. The methodology followed the qualitative paradigm and the research was carried out with teachers and students as participants in an online English course. The instruments of analysis consisted of e-mail exchanges between teachers and students as well as interviews with the teachers who were involved in the process. The units of analysis are drawn from Pragmatics, with special focus on the concepts of Speech Acts, Adjacency Pairs and Politeness. The results have suggested that the dialogical nature of the teacher-student interactions via e-mail enables the teacher, in a process of pedagogical mediation, to lead learners to reflect critically upon their learning experiences in the course, preparing them to take more control over their studies in a more committed, thus potentially autonomous attitude towards their learning processes.

Key-words: distance learning, interaction, autonomy, pragmatics

SUMÁRIO

1.	Introdução	12
1.1	Apresentação do tema	12
1.2	Justificativa, perguntas e objetivos de pesquisa	14
2.	Fundamentação Teórica	18
2.1	Conceituando educação a distância (EAD)	18
2.1.1	O que é educação a distância	18
2.1.2	Interação e EAD	20
2.1.3	Interação e interatividade na EAD	21
2.1.4	As TICs e a educação a distância	23
2.2	Ensino de línguas a distância	24
2.2.1	EAD: três gerações e duas abordagens	24
2.2.2	Aprendizagem de línguas a distância	28
2.2.3	A relevância do ambiente interativo na construção dos sentidos	29
2.3	A questão da autonomia na educação	31
2.3.1	A autonomia: uma perspectiva socioeducacional	31
2.3.2	A importância da autonomia no ensino a distância	33
2.3.3	O professor colaborador	34
2.3.4	Controle colaborativo	35
2.4	O ensino-aprendizagem na visão sociocultural	35
2.4.1	A teoria sociocultural	35

2.4.2	Zona de desenvolvimento proximal (ZPD)	37
2.5	Os conceitos fundadores no contexto da pesquisa	40
3.	Metodologia: procedimentos e unidades de análise	44
3.1	Pesquisa interpretativista	44
3.2	Contexto da pesquisa	45
3.3	Procedimentos metodológicos	47
3.3.1	Procedimentos metodológicos: coleta e análise dos dados	47
3.3.1.1	As unidades de análise: a pragmática e a interação	48
3.1.1.1.1	Pragmática: breve definição	49
3.3.1.1.2	A teoria dos atos da fala	50
3.3.1.1.3	Teoria da polidez	54
3.3.1.1.4	Pares adjacentes	57
3.3.1.2	E-mail	61
3.3.1.2.1	Novos gêneros discursivos emergentes da tecnologia digital	61
3.3.1.2.2	O gênero e-mail	65
3.3.2	Entrevistas	69
4.	Trocas comunicativas: análise e discussão	70
4.1	Introdução	70
4.2	Análise das trocas comunicativas	72
4.2.1	Troca comunicativa n.1	72
4.2.2	Troca comunicativa n.2	77
4.2.3	Troca comunicativa n.3	80
4.2.4	Troca comunicativa n.4	84
4.2.5	Troca comunicativa n.5	87

4.2.6	Troca comunicativa n.6	91
4.2.7	Troca comunicativa n.7	96
4.2.8	Troca comunicativa n.8	101
4.2.9	Troca comunicativa n.9	107
4.2.10	Troca comunicativa n.10	113
4.2.11	Troca comunicativa n.11	118
4.2.12	Troca comunicativa n.12	121
4.3	Discussão dos resultados da análise	125
4.4	Considerações sobre as entrevistas	126
5.	Considerações finais	130
5.1	Respondendo às questões de pesquisa	130
5.2	Implicações pedagógicas	132
5.3	Limitações da pesquisa	134
5.4	Sugestões para futuras pesquisas	134
6.	Referências bibliográficas	137
	Anexos	144

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema

A individualização na aprendizagem e a autonomia do aprendiz ocupam um papel central nas discussões em torno do ensino a distância (doravante EAD). O conceito de autonomia neste contexto está relacionado às ideias e concepções acerca do que constituiria um ambiente de aprendizagem ideal, e de quais seriam o papel e as responsabilidades do aluno e do professor a distância nesse ambiente. O desenvolvimento da autonomia em um contexto de aprendizagem a distância implica o envolvimento, a interação e a participação do aluno em situações pedagógicas específicas, nem sempre mediadas pelo professor.

Nesse sentido, o contexto de EAD oferece ao aprendiz novos desafios, diferentes daqueles encontrados nas aulas presenciais. No ambiente de EAD, o aluno apresenta um grau bem maior de envolvimento com a autogestão e com o gerenciamento do ambiente de aprendizagem (WHITE, 1995, 1997), enfrentando um grande número de decisões e assumindo papéis normalmente desempenhados pelo professor no contexto de sala de aula presencial. Tais decisões, de um modo geral, envolvem a escolha do material mais adequado, de acordo com as necessidades específicas do aprendiz, o posicionamento diante de dúvidas e incertezas e as formas de correlacionar as diferentes partes de um curso. À medida que o aprendiz interage com o ambiente de EAD e faz as escolhas subjacentes ao processo de aprendizagem, começa a estabelecer uma interface entre ele mesmo e esse novo contexto.

A capacidade do aprendiz de identificar, participar e gerir experiências de aprendizagem, que atendam às suas necessidades individuais, parece ser essencial para um aproveitamento total das oportunidades oferecidas pelo ensino a distância. Desta forma, o aluno precisa se conscientizar do que significa ser um aprendiz de línguas a distância, das novas habilidades dele exigidas e o que está a sua disposição, dentro de um ambiente de aprendizagem virtual de aprendizagem (doravante AVA).

Assim, a expectativa de que o aluno possa desenvolver uma atitude de aprendizagem mais independente, no EAD, e de que este é um dos objetivos a serem alcançados nessa modalidade de ensino, serve de base a recentes pesquisas nesta área. Paul (1990), por exemplo, argumenta que o critério mais importante para se medir o sucesso em educação a distância relaciona-se à

independência do aprendiz e que “¹o desafio final... é desenvolver a capacidade individual de cada um para cuidar das suas próprias necessidades de aprendizagem” (PAUL, 1990, p.37).

Entretanto, a noção de independência no ensino a distância não parece pressupor, pelo menos não de maneira sistemática, uma aprendizagem individual baseada em material autodidata. Anderson e Garrison (1998), por exemplo, defendem a ideia de que a aprendizagem a distância se desenvolve, mais eficientemente, através do controle colaborativo² das experiências pedagógicas e do compromisso, por parte do aluno, de desenvolver e assumir responsabilidade pela sua parte no processo.

O controle colaborativo pode ser exercido através de oportunidades de interação significativa com professores e outros aprendizes. Dentro dessa visão mais atualizada de educação a distância — que se opõe àquela em que o aprendiz se encontra isolado, utilizando apenas estratégias de ensino e instruções oferecidas pelo curso —, o aluno pode receber apoio para gerenciar seu aprendizado em ambiente interativo, alternativa possível a partir do desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação (doravante TICs).

Essa perspectiva de EAD, com base no controle colaborativo, coloca em evidência aspectos relacionados à interação, cooperação, participação e socialização, principalmente no contexto de grupos de discussão de tópicos relacionados (WHITE, 2003). Essa abordagem também representa um desafio aos professores de ensino a distância, no que se refere à quebra do paradigma do professor como mero transmissor de conteúdos. Devido à mudança do seu papel nessa modalidade de ensino, o professor deve, juntamente com o componente de apoio institucional apropriado, buscar facilitar e promover a interação e a cooperação entre alunos e entre aluno e professor, no seu ambiente de aprendizagem.

A esse respeito, consideramos interessante mencionar a relação que Wilson (2008) estabelece entre dinamismo, interatividade e as tecnologias empregadas em educação a distância *online*. A pesquisadora aponta o dinamismo na educação *online*, viabilizado pelas tecnologias, como um elemento motivador à aprendizagem, visto que essa modalidade de ensino surge, dentro de um contexto de alta competitividade pelo saber rápido, como uma das características principais da sociedade da informação. Já o aspecto interacional da educação *online*, do ponto de vista social da aprendizagem, divide-se, segundo Gilbert e Moore (1998), em interação com

¹ the ultimate challenge... is to develop each individual's capacity to look after his or her own learning needs.
(Todas as traduções apresentadas neste trabalho foram feitas pela autora)

² O conceito de controle colaborativo será apresentado mais adiante.

conteúdo, colaboração, conversa, interação interpessoal e interação de suporte ao aluno. É nesse aspecto que, mais uma vez, observamos a importância do papel do professor na interação com o aluno no EAD. Esses autores explicam que o fato de os alunos se sentirem bem amparados e bem informados faz com que eles percam o medo inicial e passem a participar mais do seu processo de aprendizagem. Assim, concluem os autores, a maior ou menor qualidade dessas interações viabiliza maior ou menor aprendizagem.

1.2 Justificativa, perguntas e objetivos de pesquisa

O meu interesse em investigar a importância do papel do professor-mediador no ensino a distância surgiu, a partir de um convite para trabalhar como tutora em um curso de inglês a distância da Marinha do Brasil, em parceria com um curso livre de idiomas *online* no Rio de Janeiro.

O *Online Courses* é um curso de inglês a distância desenvolvido pela escola de idiomas, especificamente, para a Marinha do Brasil (doravante MB), que foi organizado para oficiais e servidores civis da Marinha. Combinando o conhecimento tecnológico e pedagógico dessa escola de línguas, no ambiente *online*, e o trabalho dos professores de Inglês da Escola Naval, no Rio de Janeiro, o *Online Courses* oferece o desenvolvimento das quatro habilidades, compreensão oral, leitura, escrita e fala, em seis cursos: do “Foundation” (para iniciantes) ao “Advanced”, cada um deles dividido em dois módulos. Todos os cursos oferecem atividades interativas nas quatro habilidades. Os professores da Escola Naval, atuando como mediadores, interagem com os alunos, via *chat* de texto e de voz, corrigem redações e apresentam aos alunos, de forma regular, através do correio eletrônico, relatório sobre o aproveitamento no curso.

Apesar da minha falta de experiência na área, a proposta de trabalhar com ensino a distância, na época, me atraiu por vários motivos.

A perspectiva de aliar a tecnologia da informática nas comunicações ao ensino de uma língua estrangeira a distância vinha ao encontro do meu propósito de ampliar meus conhecimentos no setor, uma vez que, no ensino presencial, eu já fazia uso de algumas das ferramentas da informática aplicadas à educação.

Outro fator que despertou meu interesse foi o fato de poder flexibilizar meus horários, trabalhando em casa, no meu próprio ritmo.

Por último, a ideia de trabalhar com alunos, a princípio intrinsecamente motivados³, prontos para assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, me acenava com a possibilidade de vivenciar um papel menos controlador, como professora, no que diz respeito à visão tradicional do mestre como detentor de todo o conhecimento a ser “transferido” aos seus aprendizes.

No início do meu trabalho como tutora, no *Online Courses*, era esta a visão que eu tinha dos papéis a serem desempenhados tanto pelos alunos como pelos professores. Aos primeiros caberia, a partir de interesses e necessidades previamente delineados, buscar o conhecimento no material *online* disponível, responsabilizando-se pela quantidade e qualidade de insumo (*input*) necessário ao seu desenvolvimento no aprendizado da língua estrangeira. Aos últimos estaria destinada a função de orientar esse processo, à medida que sua ajuda fosse requisitada pelo aprendiz, uma vez que, levando-se em conta o caráter individualizado da aprendizagem a distância, seria difícil para o tutor prover só um tipo de orientação. Neste contexto, eu me via quase que como uma consultora, disponibilizando minha *expertise* aos alunos, para que eles próprios construíssem seu conhecimento.

No entanto, o trabalho, junto à coordenadora do projeto e dos outros colegas da equipe, tornou evidente a necessidade de um acompanhamento mais detalhado em relação à frequência e ao aproveitamento dos alunos, desfazendo, aos poucos, as minhas ideias iniciais em relação à posição de mediadora junto às necessidades dos aprendizes e ao seu papel no processo de aprendizagem. Em função de a nossa clientela constituir-se principalmente de militares, habituados a seguir ordens, a coordenação foi se posicionando a favor de um monitoramento constante do acesso ao *site* do curso pelos alunos, bem como do envio regular de mensagens eletrônicas, incentivando não só a participação, mas sinalizando a falta da mesma, se fosse o caso. Além disso, grande parte do nosso trabalho foi se constituindo, ao longo da prática, na análise detalhada da produção de cada aluno, fazendo-se necessária a cobrança não apenas em relação a notas, como também a prazos e metas preestabelecidas. Foi nesse cenário, portanto, que

³ “Segundo Aguilar, “Motivação intrínseca é a tendência natural de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões, sendo que não são necessárias recompensas para prosseguirmos a atividade, já que esta seria recompensadora em si mesma” (Luís Aguilar, *Psicologia da Educação – Motivação* em <http://alunos.di.ubi.pt/~a14676/psicologia/motivacao.pdf> , acessado em 24 de maio de 2008).

a interação aluno e professor/tutor através de e-mails foi crescendo em importância e, de certa forma, destacando-se como um diferencial do *Online Courses*.

Contudo, a interação professor-aluno, assim caracterizada, entrou em conflito com o conjunto de expectativas que eu havia construído em relação ao ensino a distância. Nas reuniões com a equipe, o tema era constantemente levantado, principalmente no que diz respeito à grande quantidade de trabalho demandada. Nem todos concordavam com essa abordagem de controle e alguns, como eu, inclusive, acreditavam até que tal forma de mediação seria contrária aos princípios do ensino a distância, no qual a autonomia do aprendiz constitui-se peça-chave para o sucesso da aprendizagem.

Em meio aos debates nas reuniões com a equipe de ensino a distância na Escola Naval, surgiram então algumas questões, ainda de caráter bem geral, que me despertaram o interesse em investigar, de forma mais detalhada e sistemática, a interação aluno – professor diante do contexto de ALD. Entre elas, destaco:

- Qual é o papel do professor/ tutor no ensino a distância?
- Qual é o papel do aprendiz no ensino a distância?
- Quais são as expectativas do aluno no ensino a distância? Quais as suas necessidades?
- A autonomia na aprendizagem é pré-requisito para o aprendiz que procura a educação à distância?
- Uma atitude mais autônoma na aprendizagem pode ser adquirida e/ ou estimulada?
- O que caracteriza autonomia na aprendizagem?
- De que maneira uma assistência mais controlada no ensino a distância promove ou demove o desenvolvimento da autonomia no aprendiz?

A partir dessas questões, ainda de caráter bem geral e pouco sistemático, cheguei a uma questão de pesquisa, que defini como norte do presente estudo:

Qual o papel da interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia do aprendiz no contexto de EAD?

Essa pergunta desdobra-se, neste trabalho, em duas outras:

- Qual a natureza da interação professor-aluno nas trocas comunicativas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)?

- De que forma o professor, em sua interação com o aprendiz no AVA, exerce o papel de colaborador no processo em direção à autonomia?

Este estudo, portanto, tem como objetivo geral investigar a forma pela qual a interação aluno/professor, no ensino a distância, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Através da análise de amostras de mensagens eletrônicas (via *e-mail*) entre aluno e professor, buscamos entender a natureza das trocas comunicativas que, fundamentalmente, visam a motivar o aluno a construir seu conhecimento de forma mais independente. Assim, o foco da pesquisa não se encontra na avaliação do grau de autonomia obtido pelo aprendiz, em determinado ponto do seu processo de aprendizagem, mas sim no processo pelo qual tais interações podem contribuir para o processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como mencionado na introdução, esta dissertação tem como objeto de pesquisa o papel do professor, através de sua interação com o aluno, por meio de trocas de e-mails, no processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Para explorar essa questão, a investigação se baseia em um referencial teórico relacionado à educação a distância de um modo geral, ao ensino de línguas a distância, à questão da autonomia na educação e ao processo de ensino-aprendizagem na visão sociocultural.

2.1 Conceituando educação a distância⁴ (EAD)

Tendo em vista que essa pesquisa se dá em um ambiente de ensino a distância, procuramos conceituar tal modalidade de ensino segundo o que consideramos ser os principais pesquisadores da área, focando o conceito de interação no EAD, bem como a diferença entre interação e interatividade nesse cenário. A questão das tecnologias de informação e de comunicação, pelo fato de essas estarem relacionadas à maior eficácia da aprendizagem a distância, também será brevemente examinada.

2.1.1 O que é educação a distância

A constante evolução científica e tecnológica, no cenário sócio-econômico deste início de século, fortemente marcado pela globalização econômica, requer dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, uma postura ativa, no sentido de se adaptar e sobreviver a esta realidade (FIUZA e MARTINS, 2002).

A partir desse contexto, houve uma intensificação na demanda por conhecimento, em que a EAD apresenta-se como uma modalidade de educação alternativa para o ensino convencional, não só no Brasil, mas no mundo todo. Nesse sentido, Nunes (1994, p.10) considera:

A EAD é um recurso de incalculável importância como modo apropriado para atender a grandes contingentes de alunos de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida.

⁴ Neste trabalho não diferencio “ensino a distância” de “educação a distância”. Na maior parte dos casos, uso “educação a distância”, por ser o termo mais abrangente.

Para Aretio (1995, apud Preti, 1996), Educação a Distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, no espaço virtual, que substitui a interação pessoal entre professor e aluno na sala de aula. Trata-se, segundo ele, de um meio preferencial de ensino, não só pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos, pelo apoio de uma organização e de tutoria, como também por viabilizar a aprendizagem autônoma e flexível dos aprendizes.

A partir desse conceito, Preti (1996) nos apresenta os elementos centrais que caracterizam um sistema de EAD:

- separação física entre professor e aluno. O contato entre aprendiz e tutor é realizado no ambiente virtual de aprendizagem;

- estudo individualizado e independente, no qual o aprendiz é estimulado a construir seu caminho, seu conhecimento, por ele mesmo, tornando-se um autodidata, autor e ator de suas práticas e reflexões;

- processo de ensino mediado que, nesse sentido, facilita e flexibiliza o acesso ao saber, favorecendo a contextualização e a diversificação das interações;

- uso de tecnologias de comunicação (correio eletrônico, TV, vídeo, hipermídia interativa, Internet), que podem estimular e motivar o estudante, oferecendo-lhe acesso às informações mais distantes, de forma rápida e eficiente;

- comunicação bidirecional: o estudante não é mero receptor de informações e de mensagens. Apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas.

Ainda segundo Preti (ibid), a EAD apresenta-se como uma prática educativa que disponibiliza o conhecimento a todos que desejam adquiri-lo, independente do lugar, do tempo e das estruturas formais de ensino. Esse compartilhar do conhecimento é o que Todorov (1994) considera como a democratização do saber. Do ponto de vista do autor, esse meio de aprendizagem caracteriza-se por ser uma inovação educativa, cujo objetivo maior é criar condições de acesso à educação para todos aqueles que, por um motivo ou outro, não estejam sendo atendidos de maneira satisfatória pelos meios tradicionais de ensino. Assim, a Educação a Distância pode atender, de forma moderna e eficiente, à demanda daqueles que trabalham e não têm horários compatíveis com os rígidos horários escolares, daqueles que têm dificuldades físicas ou mesmo daqueles que desejam criar seu próprio programa de estudos.

Nesse sentido, a EAD segue os princípios da igualdade de acesso e de oportunidade, como bem ilustram as palavras de Roberts (1996, p.811-816):

Em termos práticos, a Educação a Distância é projetada para atender a estudantes que, por razões geográficas ou temporais, estão impossibilitados de frequentar cursos presenciais.

No caminho da democratização do saber, a EAD favorece o que Maia (2003) denomina “compartilhamento do aprendizado” que, segundo o pesquisador, substitui, nesse método de ensino, o conceito de autoridade do professor e seu poder sobre o processo ensino-aprendizagem. Nessa mesma linha de pensamento, Kearsley (1996) acrescenta que na EAD, o relacionamento professor-aluno é mediado pelas tecnologias computacionais, diferenciando-se da relação tradicional do ensino presencial. Nesse sentido, os instrutores adotam o papel de facilitadores de uma aprendizagem mais autônoma, encorajando uma participação mais ativa por parte dos aprendizes no processo, utilizando-se das tecnologias de computação.

É nesse cenário de aprendizagem mais autônoma na EAD, que tem como base o novo papel do professor, que Linn (1996) destaca a eficácia dessa prática pedagógica, no que se refere ao estímulo ao aprendizado independente, com apoio e orientação, enfatizando a natureza social desse aprendizado. Trata-se do exercício de práticas colaborativas, a partir das quais, reforçados pelas relações de confiança e de afeto que vão se criando, instrutores e alunos interagem, em pares ou em grupos, em busca da resolução de problemas. Em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativos, cada um pode contribuir com seu ponto de vista, explicitando saberes que contribuem para a construção de um saber coletivo.

2.1.2 Interação e EAD

No desenvolvimento do material instrucional para EAD, é grande a preocupação dos “designers” instrucionais com a elaboração criteriosa do material didático como um todo, visto que há mudanças significativas no estilo e na apresentação, em relação àquele utilizado em sala de aula convencional. Além disso, tanto o público-alvo como os propósitos educacionais de um determinado curso devem ser levados em consideração, como argumenta Besser (1996), ao relacionar o nível de interatividade à infraestrutura de um curso a distância. A esse respeito, o próprio Besser coloca a interação entre os participantes de um curso a distância como um dos elementos mais importantes para o sucesso da educação *online*. Nesse contexto, volta-se ao papel

fundamental do instrutor enquanto facilitador, motivando o compartilhamento de ideias, um dos aspectos mais poderosos na educação a distância, segundo o pesquisador.

Outro aspecto de grande importância para um aprendizado a distância eficaz é, na opinião de Kearsley (1996), o *feedback* sobre a produção do aluno no ambiente *online*. As tarefas realizadas em um curso a distância devem suscitar algum tipo de comentário, por parte do instrutor, e é desta forma que o aluno percebe a sua "existência" no curso online, o que, de certa forma, contribui para que a sua percepção da distância física do professor e dos outros participantes não interfira na aprendizagem de forma negativa.

Ainda no sentido de promover no aluno um senso de "presença" no curso *online*, os instrutores devem, segundo Linn (1996), se utilizar das tecnologias de mídiatização da educação nas relações entre docentes e alunos, criando listas e grupos de discussão, páginas da web, teleconferências e até mesmo oportunidades para orientações particulares, via correio eletrônico.

2.1.3 Interação e interatividade na EAD

Interação e interatividade parecem constituir aspectos de grande importância no ensino a distância, dadas as facilidades inéditas de comunicação oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Faz-se necessário, porém, esclarecer a diferença entre os conceitos de interação e de interatividade, no cenário de ensino a distância atual.

Na visão de Anderson (2003), interação é um conceito complexo e multifacetado em todas as formas de educação. Nesse contexto, tradicionalmente, a ideia de interação concentrava-se no diálogo entre professor e aluno na sala de aula. Tal conceito, no entanto, ampliou-se no cenário de EAD, abrangendo nesse ambiente outras formas de interação entre os participantes, como por exemplo, comunicações síncronas e assíncronas,⁵ por meio de videoconferências, correio eletrônico e de voz. Outros exemplos de interação em um AVA incluem respostas e *feedback* obtidos através de recursos das TIC, como "programas de software interativos" e "televisão interativa" que, por sua vez, caracterizam um tipo de interação homem - máquina.

⁵ Na comunicação síncrona, os interlocutores estão simultaneamente presentes, em tempo real. Exemplos: áudio, vídeo e teleconferência, conversação com mensagens instantâneas. Já na comunicação assíncrona, os interlocutores não estão presentes simultaneamente. . Exemplos: fórum de troca de opinião, sistema de mensagens eletrônicas com caixa postal, TV Educativa, mídias digitais. (definições retiradas do glossário técnico, no endereço abaixo): <http://sicaced.uninorte.com.br/mod/glossary/view.php?id=429&mode=&hook=ALL&sortkey=&sortorder=&fullsearch=0&page=1> . Acesso em 26 de janeiro de 2009)

Menos abrangente é o conceito sociológico de interação, que pressupõe, segundo Belloni (2006), uma ação recíproca entre dois ou mais atores na qual ocorre intersubjetividade, isto é, um encontro entre duas ou mais pessoas que adaptam seus comportamentos e ações um ao outro, ação esta que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone). Nesse sentido, Daniel e Marquis (1988) também excluem o não-humano da definição de interação, especialmente no contexto de EAD, uma vez que utilizam, de forma restrita, o termo interação para se referir apenas a atividades nas quais o aluno mantém um contato de reciprocidade com uma ou mais pessoas.

Anderson (2003), no entanto, argumenta que a educação formal, abrangendo vários tipos de aprendizagem e de ensino é geralmente concretizada, não apenas e exclusivamente, através de interação entre pessoas. Acrescenta ainda que, nesse contexto, parece impossível determinar com exatidão quanto de interação humano-humano e humano-máquina é necessário para que o processo de aprendizagem ocorra de forma eficiente.

Na tentativa de resolver a questão em torno de o termo interação referir-se também ou não à comunicação com objetos ou eventos não humanos, Wagner (1994) propôs a distinção entre interação, como relacionamento comunicativo entre seres humanos, e interatividade, para descrever a comunicação entre pessoas e máquinas.

Interatividade, dessa forma, parece estar mais relacionada à característica principal das TIC, como termo técnico que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina.

No contexto de EAD, o termo interatividade ainda vem sendo utilizado indistintamente, com dois significados diferentes: 1) caracteriza a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo, CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados); 2) caracteriza a atividade humana de agir sobre a máquina, influenciando sobre o conteúdo ou a forma de comunicação mediada.

Vale ressaltar que é neste último sentido que o conceito de interatividade relaciona-se à quebra do paradigma da lógica da transmissão, uma vez que o participante deixa de ser mero receptor da mensagem, para experimentar a co-criação: interatividade refere-se aqui a uma modalidade comunicacional que implica participação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos.

No que diz respeito à aprendizagem a distância, a interação pessoal entre professores e alunos é extremamente importante, diferenciando-se completamente do uso pelo estudante de um

programa informático. Enquanto na interação, ocorre intersubjetividade, retorno imediato e troca de mensagens de caráter sócio-afetivo, na interatividade há busca e troca de informações.

No entanto, ainda considerando as ideias de Anderson (2003), essa distinção não parece evidente nos trabalhos de muitos autores ligados ao ensino a distância, ou mesmo entre cientistas da computação, em seus estudos de cibernética ou até mesmo em um campo de pesquisa chamado Interação Homem – Computador (IHC), que estuda a interação entre pessoas e computadores. Assim, sob essa perspectiva, parece até mesmo desnecessária a utilização de termos distintos, para descrever a comunicação que envolve os dois maiores tipos de atores no processo de educação a distância da atualidade: humanos e máquinas.

Contudo, nesta pesquisa, adotamos o conceito sociológico de interação descrito por Belloni (2006), uma vez que o foco da nossa investigação encontra-se no caráter dialógico e intersubjetivo das trocas comunicativas entre aluno e professor, em um ambiente de aprendizagem a distância *online*.

Nesse sentido, o termo interatividade, no presente estudo, relaciona-se à possibilidade de o usuário interagir de forma participativa com a máquina, utilizando-se de todas as potencialidades tecnológicas de uma determinada mídia, para interferir no conteúdo ou na forma da comunicação mediada.

2.1.4 As TICs e a educação a distância

Em relação ao desenvolvimento da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no campo educacional, Cartwright (1996) observa que o computador tem se tornado, cada vez mais, um importante parceiro no processo instrucional. Disponibilizando uma enorme gama de informação de forma rápida e eficiente, os computadores e, mais especificamente, a Internet permitem que discente e docente sejam usuários interativos, modificando, experienciando ou personalizando a informação.

Ampliando mais um pouco essa questão, Belloni (2006) destaca que a educação sempre foi, e continua a ser, um processo complexo que utiliza meios de comunicação para complementar ou apoiar a ação do docente, em sua interação com os estudantes. Na educação presencial, o quadro negro, o giz, o livro, dentre outros, são ferramentas pedagógicas, que fazem a ponte entre o conhecimento e o aluno. Na EAD, a interação com o professor passa a ser indireta, por isso, torna-se necessária a mídiatização, por uma combinação de suportes técnicos

de comunicação. Para a autora, as TICs possibilitam formas inéditas de interação midiaticizada, e de interatividade, no processo ensino-aprendizagem, permitindo combinar a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade.

Assim, as palavras de ordem nesse cenário são flexibilidade e interatividade – ingredientes-chave para um aprendizado bem sucedido.

2.2 Ensino de línguas a distância

Com o objetivo de contextualizar a discussão em torno do ensino de línguas a distância, neste trabalho, procedemos a uma descrição geral do desenvolvimento do EAD, em suas três gerações e as relações com as abordagens objetivistas e construtivistas de educação. Em seguida, apresentamos algumas considerações sobre o processo de aprendizagem de línguas a distância e o papel do professor como mediador na construção dos saberes.

2.2.1 EAD: três gerações e duas abordagens.

De acordo com Nipper, citado por Belloni (2006), o desenvolvimento do EAD deu-se, basicamente, em três gerações, de acordo com o avanço dos recursos tecnológicos e de comunicação de cada época.

A primeira geração, o ensino por correspondência, teve seu início no final do século XIX, com o desenvolvimento da imprensa e das ferrovias. Tem como principal característica um alto grau de autonomia do aluno, quanto ao local de seus estudos e a consequente separação quase absoluta do professor, em contraste com uma ausência quase que total de autonomia, com relação a prazos e escolha de currículos, ou meios de transmissão de conteúdos. Essa geração foi baseada na autoaprendizagem, com suporte apenas de textos impressos, evidenciando um processo linear de educação, no qual cabia ao aluno seguir uma sequência predefinida de atividades.

A segunda geração, o ensino multimeios a distância, desenvolveu-se ainda nos anos 60, utilizando em maior ou menor escala as inovações tecnológicas de comunicação e informação. Seus meios principais são o impresso, programas de vídeo e áudio, difundidos via cassetes ou via antena (*broadcasting*). O objetivo era abrir o sistema educativo aos grupos de alunos tradicionalmente menos privilegiados. Esta geração baseava-se nas orientações behavioristas e industrialistas da época: pacotes instrucionais eram enviados a um público de massa, com interação mínima entre aluno e professor. Entretanto, nessa modalidade de EAD, houve uma

oferta de serviços de apoio ao aluno, tais como: aconselhamento por telefone, cartas e encontros pessoais em polos educacionais. Em suma, esta geração baseava-se também na autoaprendizagem, como a primeira geração, com suporte de textos impressos, mas diferenciando-se daquela por oferecer também, de forma intensiva, suporte de recursos tecnológicos de multimídia, como gravações de vídeos e de áudios. Ainda hoje é o modelo que prevalece na grande maioria das experiências de EAD, principalmente em países com poucos investimentos governamentais na área educacional, nos quais se apresenta como alternativa para a inclusão em massa de pessoas menos favorecidas e/ou que estão longe das grandes capitais, onde o conhecimento é mais facilmente adquirido.

A terceira geração de EAD inicia-se nos anos 90, com o desenvolvimento e disseminação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante NTIC). Seus meios principais são, ou serão, todos os anteriores, mais os novos, o que implicará mudanças radicais nos processos de aprendizagem: unidades de curso estruturadas sob a forma de programas interativos informatizados (que tendem a substituir as unidades de curso impressas); redes telemáticas com todas as suas potencialidades (banco de dados, *e-mail*, listas de discussão, *sites*, etc.); *CD-ROMs* didáticos, de divulgação científica, cultura geral, de infotainment, etc.

Assim, dentro desse processo, deparamo-nos hoje com a terceira geração, com o uso de instrumentos como a teleconferência, correio eletrônico, *weblogs*, *chats*, fóruns e plataformas de ambientes virtuais. Podemos encontrar cursos com as mais diversas combinações desses recursos tecnológicos. No momento atual, grandes instituições de ensino desenvolvem cursos a distância que se expandem, principalmente, pela utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (doravante NTICs).

É nesse contexto que as NTICs e, mais especificamente, o ciberespaço, com as possibilidades que oferecem, adquirem importância fundamental na educação hoje, uma vez que tais recursos tecnológicos já vêm sendo amplamente utilizados em diversos segmentos da cultura contemporânea, constituindo, portanto, a base histórica sobre a qual se desenvolve o que vem sendo conhecido como sociedade da informação.

A questão das novas tecnologias e de conceitos como saber flexível, aprendizagem colaborativa, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, currículo integrado, redes de aprendizagem e educação continuada e a distância começam a se fazer cada vez mais presentes

nos ambientes acadêmicos e políticos, principalmente quando se discute a necessidade de renovação dos processos educacionais.

Nesse sentido, torna-se necessária a criação de um novo estilo de pedagogia, que incorpore as novas tecnologias e favoreça tanto o aprendizado individualizado como o coletivo que, em comunidades virtuais de aprendizagem em rede, entendidas aqui como grupos, que se constituem em ambientes virtuais estruturados, com funções pedagógicas definidas, lançam mão de informática *online* disponível para a promoção da aprendizagem.

Não há limites para as possibilidades de utilização das NTICs em projetos de educação a distância, a partir da interconexão com o universo *online*. No entanto, tais possibilidades ainda variam segundo duas abordagens básicas, que dependem da concepção de educação que fundamente a respectiva proposta pedagógica. Segundo a tipologia proposta por Jonassem (1996), citado por Souza e Manhães (2006), podemos qualificar dois tipos de abordagem nesse contexto: a objetivista, que prioriza a potencialização do acesso à informação que os novos meios encerram, ou a abordagem construtivista, que vê na utilização dos meios a possibilidade de ampliação dos sistemas de interação e a construção gradativa da autonomia do aprendiz.

Na abordagem objetivista, a ênfase permanece no processo de transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, no qual a tecnologia apenas aperfeiçoa e potencializa o acesso a eles. Nesse contexto, tanto a utilização da *web*, como suporte tecnológico, como a formação de comunidades virtuais de aprendizagem visam potencializar o acesso ao conhecimento. Os projetos que se fundamentam nessa abordagem, geralmente, tendem a oferecer os conteúdos de forma previamente estruturada, de maneira a dar sequência ao processo de aprendizagem a partir do oferecimento do suporte tecnológico ao aluno.

A adoção dessa abordagem implica certo redimensionamento do papel do professor no processo educacional, uma vez que a ênfase no trabalho recai sobre a tecnologia e nas inúmeras possibilidades que ela oferece. No entanto, no que se refere ao papel do aprendiz, a questão da promoção de maior autonomia por parte do discente deve, nesse cenário, ser vista com cautela, uma vez que a abordagem objetivista não prioriza uma mediação pedagógica qualificada para este fim.

A segunda abordagem, a construtivista, reconhece o potencial das novas tecnologias para a promoção do processo de interação entre os discentes, e destes com os professores, processo considerado, por essa linha de pensamento, fundamental para a realização da aprendizagem.

De acordo com a concepção construtivista, o conhecimento é uma construção humana de significados, que ocorre no contexto em que as pessoas aprendem e é adquirido a partir do estímulo causado pelo desejo ou necessidade de aprender e de compartilhar o conhecimento.

Sendo assim, como argumentam Souza e Manhães (2006), o processo de aprendizagem verdadeiramente significativo, ou seja, que atribui e adquire significado, é individual, e o conhecimento não pode ser transmitido, na medida em que se dá a partir de um processo de construção independente, em cada pessoa, que pode ser otimizado em situações de trocas e de experimentação, à proporção que adquire significado compartilhado socialmente.

Em um cenário que valoriza uma aprendizagem mais significativa, assim descrita (ativa, construtiva, reflexiva, colaborativa, intencional, contextual, etc), as novas tecnologias assumem um importante papel, na medida em que, nos projetos educacionais a distância, viabilizam a superação dos limites à interatividade impostos pelas tecnologias anteriores, como o rádio, a televisão e o vídeo. As NTICs permitem a concepção e a operacionalização de projetos pedagógicos que tenham como fundamento a abordagem construtivista.

Os autores ainda destacam que, em relação à mudança do papel do professor, o uso das novas tecnologias aponta não em direção ao seu descarte, mas à transcendência do papel de mero transmissor de conteúdos, rumo à sua transformação em facilitador e estimulador da aprendizagem, promovendo, por conseguinte, maior participação e responsabilidade por parte do aprendiz, na construção do seu conhecimento.

Assim, a incorporação das novas tecnologias a projetos de educação a distância apresenta duas possibilidades de leitura: de um lado, a potencialização do acesso à informação e, de outro, a ampliação das possibilidades de interação, colaboração e autonomia do aprendiz.

Levando-se em conta tais possibilidades de abordagens pedagógicas, podemos dizer que, embora os ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos a distância ofereçam meios eficientes de organizar e disponibilizar conteúdos e comunicação com os alunos, a falta de conhecimento pedagógico mais amplo, por parte da equipe de *design* instrucional, pode fazer com que esses cursos permaneçam estáticos, sem dinamismo. Nesses casos, o conteúdo é distribuído de maneira compartimentalizada e a sequência das atividades se dá de acordo com a estrutura do curso, e de uma determinada ordem cronológica, ao invés de organizado a partir do resultado de aprendizagens, que apontam para as diferentes necessidades dos aprendizes (MIODUSER et al,

2000). A principal razão da não implementação de abordagens pedagógicas construtivistas encontra-se no fato de a maioria dos *sites* de aprendizagem subestimar a capacidade da Internet de disponibilizar conteúdos e de criar comunidades virtuais de aprendizes deixando, dessa maneira, de explorar todo o potencial da tecnologia da rede para funcionar como um “andaime” instrucional, na verdadeira experiência de aprendizagem. “Andaimento,”⁶ nesse contexto, refere-se à possibilidade de a tecnologia do hipertexto (dentro de um hipertexto existem vários *links*, que permitem tecer o caminho para outros textos, criando uma verdadeira rede de informação) servir de apoio à aprendizagem, na medida em que possibilita ao aluno mudar a direção do curso e seus resultados, internalizando e integrando informação e recursos autodirecionados adicionais, através de ferramentas de busca e pesquisa.

2.2.2 Aprendizagem de línguas a distância

A abordagem de conteúdos preestabelecidos é particularmente problemática para a aprendizagem de línguas de um modo geral. No EAD, ambientes virtuais de aprendizagem, que disponibilizam tais tipos de conteúdo, geralmente não atendem à necessidade de dinamismo dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, Barnett (1993) alerta para o fato de que, muitas vezes, a tecnologia pode ser usada não apenas para reproduzir procedimentos e estratégias da sala de aula presencial, mas também para promover o controle do professor, ao invés de estimular o controle do processo de aprendizagem por parte do aluno.

No entanto, a língua é um processo dinâmico que requer participação ativa, por parte do aprendiz, na conquista de seus objetivos de aprendizagem (ELLIS, 1996; KRASHEN, 1982; SKEHAN, 1989; STERN, 1983). Apesar de dar a forma do conteúdo, a língua, em si mesma, não é um conteúdo. Assim, a língua não deveria ser dividida em partes, para se encaixar na estrutura de um curso e em sistemas de avaliação (CUMMINS, 2000). Embora o conteúdo possa ser compreendido, processado e aplicado através da língua, a aquisição e a aplicação eficaz do sistema linguístico ocorrem apenas em contextos de aprendizagem significativos (KRASHEN, 1985), nos quais haveria um foco na negociação dos sentidos.

Dessa maneira, em vez de organizar ou estruturar elementos linguísticos, a aprendizagem de uma língua requer uma orientação com ênfase no processo (BREEN, 2000), em que o

⁶ O conceito de andaime, juntamente com o de “andaimento”, será discutido mais detalhadamente na seção 2.4.2.

aprendiz, como indivíduo mais autônomo, deveria ser capaz de negociar uma rota de aprendizagem que refletisse suas necessidades e interesses.

No entanto, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, que nesse cenário favorece uma aprendizagem mais significativa e eficaz, pode ameaçar o papel tradicional do professor e as expectativas, socioculturalmente determinadas, dos aprendizes e dos próprios professores, quanto a esse papel.

Como aponta Leffa (2002), muitos professores sentem-se inseguros de abrir mão do controle típico da sala de aula, no ensino presencial. Quando se passa o controle da aprendizagem ao aluno, está sendo dada a ele a liberdade de escolher. Essa escolha envolve, por exemplo, o direito de escolher como deseja usar o material didático disponível, de estabelecer seus próprios objetivos, de progredir no seu próprio ritmo, de escolher a tarefa de casa, de se autoavaliar, etc. Os alunos não vão todos juntos, aprender o mesmo conteúdo, do mesmo jeito. Cada um terá seu próprio projeto de vida, com o direito de saber das consequências de suas decisões, incluindo a decisão de não aprender uma língua estrangeira. Tudo isso, reconhecidamente, assusta o professor.

No ensino de línguas estrangeiras a distância, mediado por computador, a livre escolha, por parte dos alunos, de materiais e *sites*, e até mesmo o uso de *hiperlinks*, põem à prova o papel do professor, assim como de seus conhecimentos em relação às NTICs. Ou seja, num ambiente de aprendizagem que favorece o estudo mais independente, o professor precisa tomar consciência de que não é a autoridade máxima, tanto em termos de controle como de conhecimento. Não é mais o dono do saber que, tipicamente, só faz perguntas que ele mesmo saiba responder. Neste cenário, qualquer pergunta pode aparecer e o professor, obviamente, não tem obrigação de saber todas as respostas.

2.2.3 A relevância do ambiente interativo na construção de sentidos

A EAD pelo computador parece privilegiar esse novo paradigma educacional, no qual o estudante é o protagonista do processo de aprendizagem. Designers de programas de ensino a distância ressaltam a importância dos cuidados a serem tomados no desenvolvimento destes programas. Em relação aos cursos via computador, uma das maiores preocupações a ênfase a ser dada aos mecanismos de interação e criação de oportunidades para o aprendizado autônomo.

Quando o *design* de um curso inclui “andaimes” de aprendizagem e opções centradas no aluno, a aprendizagem de uma língua torna-se interativa e multidimensional (interação aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-professor, aluno-*web* e aluno consigo mesmo). No ambiente virtual, o indivíduo pode sentir sua individualidade dispersa ou massificada, considerando-se que esse ambiente, potencialmente, não realça a presença do indivíduo em sua singularidade. O ambiente interativo, no entanto, pode oferecer oportunidade para que esse indivíduo se coloque de uma maneira mais personalizada, através de sua participação com textos, e-mails, chats, construindo uma identidade menos massificada, saindo do anonimato.

Neste contexto de ensino, o instrutor assume um papel de grande importância em um ambiente virtual, com foco no aprendiz (YANG, 1998; THANASOULAS, 2000). Os instrutores apresentam-se como coaprendizes, coautores e codesigners, em constante parceria com os alunos, intervindo em etapas significativas, quando necessário, ajudando-os no caminho da aprendizagem (LITTLE, 1995; COTTRELL, 1999). Esse tipo de interação depende do diálogo, negociação aberta entre aluno e professor, para estabelecer metas e necessidades de aplicação (BREEN, 2000; CUMMINS, 2000).

Comunidades de aprendizes também proporcionam aos alunos um contexto no qual é possível estabelecer conectividade⁷, auxílio entre pares e trabalho em grupo, caracterizando um sistema de aprendizagem colaborativa⁸.

Uma vez que a conectividade é estabelecida, a comunicação torna-se mais direta e consistente. Além disso, a nova tecnologia pode fazer com que o progresso na aprendizagem da língua vá além de respostas automatizadas, em direção a uma representação de identidade pessoal (MESKILL & MOSSOP, 1997), que, por sua vez, contribui para o processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Isso significa que o aprendiz assume uma “presença” no ambiente, quando é encorajado a atuar de forma colaborativa e ao mesmo tempo mais independente em relação aos conteúdos, como por exemplo, na criação de uma página pessoal na *web*, com links para trabalhos autênticos do aluno, ou de um portfólio *online* – um *showcase* para o aluno.

⁷ Por conectividade, refiro-me ao fato de os participantes do processo estarem conectados virtualmente.

⁸ A aprendizagem colaborativa é um recurso da área de educação, que consiste em estabelecer um procedimento em que o aluno, ou usuário, em conjunto com o professor, estabeleçam buscas, compreensão e interpretação da informação de determinados assuntos. A aprendizagem colaborativa surge da necessidade de inserir metodologias interativas na educação. Ensino com pesquisa, abordagem progressista, visão holística, são exemplos de inteligência coletiva. (Tim O'Reilly, em http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem_colaborativa, acessado em 7 de março de 2009).

2.3 A questão da autonomia na educação

Considerando-se que o presente estudo pretende analisar o processo de desenvolvimento da autonomia dos aprendizes em um AVA, iniciamos este tópico apresentando a conceituação de autonomia no contexto socioeducacional. Ressaltamos também a sua importância no ensino a distância, dadas as características próprias dessa modalidade de ensino, e a relação entre a autonomia e o que se espera de alunos e professores, na aprendizagem a distância. Nesse sentido, discutimos o papel do professor colaborador, que se diferencia do professor transmissor de conhecimento e o conceito de controle colaborativo, no qual, através da interação, professor e aluno dividem as responsabilidades pela aprendizagem.

2.3.1 A autonomia: uma perspectiva socioeducacional

Já há algum tempo, a preocupação com a questão da autonomia na educação passou a fazer parte do nosso cotidiano educacional, seguindo uma corrente de estudiosos de linguística aplicada, que defende a autonomia como pressuposto básico para o processo de aprendizagem (cf. DICKINSON, 1987; HORWITZ, 1999; WHITE, 1999; BENSON & LOR, 1998; COTRELL, 1999; BENSON & VOLLER, 1997).

Muitas são as razões para esse enfoque, das quais destacamos, a partir do pensamento dos autores citados, as seguintes:

- a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades relacionadas às novas tecnologias e outras formas de buscar conhecimento, devido ao aumento na quantidade de informação disponível;
- um mercado de trabalho que exige, cada vez mais, um profissional capaz de tomar suas próprias decisões. Levando-se em consideração que as instituições de ensino, em geral, não têm condições de preparar esse profissional (grande número de alunos em sala de aula, falta de recursos, horário diferenciado de forma a atender ao aluno com diferentes necessidades), o aprendizado autônomo acaba apontando como o mais apropriado;
- a ideologia do consumismo e do materialismo dá lugar à ênfase, no sentido e no valor da experiência pessoal, na qualidade de vida e liberdade de escolha.

Na reflexão sobre esse tema tão complexo, envolvendo, entre outros fatores, crenças e atitudes de aprendizes e dos próprios professores, em relação a seus papéis, no processo de

ensino-aprendizagem, é importante considerar alguns dos diversos conceitos de autonomia trazidos pela literatura.

Começemos pelo conceito clássico proposto por Holec (1981:3), que aborda autonomia como “a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem”. Boud (1988:1), por sua vez, entende autonomia como uma prática educacional, considerando-a, além de uma meta educacional, “uma abordagem para a prática pedagógica”. Dickinson (1994:4) amplia esse conceito, apresentando a autonomia como “essencialmente uma questão de atitude para a aprendizagem”, não se caracterizando, portanto, nem como método ou procedimento, mas, sim, como um objetivo da educação. Assim, segundo a proposta de Kenny (1993:436), a autonomia seria não apenas “a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa”.

Além das definições apresentadas acima, é possível citar outras que, no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, têm estado em pauta constantemente, colocando a autonomia em nítido destaque. Segundo Little (1991:4 apud SCHWIENHORST, 1997), autonomia é a capacidade de reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente, e pressupõe que o aprendiz desenvolva uma relação psicológica com o processo e o conteúdo de sua aprendizagem. A capacidade para a autonomia será definida tanto pela forma como o aluno aprende, como pela maneira com que transfere o que aprendeu para contextos mais amplos.

A partir dessa perspectiva, um dos objetivos da educação deveria ser o de produzir cidadãos autônomos, através da formação de alunos autônomos. Esses argumentos mostram a importância de se promover a autonomia do aprendiz dentro de uma proposta pedagógica.

A esse respeito, Benson (2001: 103) argumenta que, apesar de se ter em mente a necessidade de autonomia para um aprendizado eficaz, ainda é preciso demonstrar como motivar e ensinar o aluno a aprender de forma mais independente. Estudos sobre a autonomia apontam para algumas práticas, no ensino de línguas, mais especificamente, que pretendem estimular, nos aprendizes, uma atitude mais independente no processo de aprendizagem, como por exemplo, práticas centradas no estudo dirigido (*resource-based approaches*) e no próprio aprendiz, como gestor do seu processo de aquisição do conhecimento, através do domínio e utilização de estratégias de aprendizagem.

Levando-se em conta o contexto deste estudo, ou seja, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz no ensino a distância, destacam-se, ainda, aquelas práticas cuja abordagem baseia-se no uso de novas tecnologias, como a internet e o computador.

2.3.2 A importância da autonomia no ensino a distância

O Ensino a Distância parece não apenas promover o desenvolvimento da autonomia mas, de certa forma, também a pressupõe. Em outras palavras, em virtude das próprias características do EAD, espera-se do aluno, de um modo geral, maior prontidão para uma aprendizagem mais autônoma.

Segundo Cruz Piñol (1999), Sitman (1998) e Picó (1997), a autonomia é especialmente importante no ensino e na aprendizagem mediados por computador, uma vez que a configuração do meio eletrônico requer movimentos autônomos do aluno, pois o professor não estará presente para orientá-lo quanto à sequência de tarefas a serem cumpridas. Mesmo que o curso explicita, por escrito, as orientações que o professor daria na sala de aula presencial, o aluno deve, pelo menos, identificar onde estão e tomar a decisão de “clique” nelas para conhecê-las. No ambiente virtual de aprendizagem, o aluno precisa tomar decisões constantemente, e traçar o caminho de navegação que irá percorrer. Estas decisões definirão sua autonomia para conseguir as respostas ou informações que procura. É nesse sentido que as pesquisas em torno da autonomia vêm a Internet como uma ferramenta vantajosa no estímulo a uma aprendizagem mais independente.

No entanto, o aprender de forma mais autônoma, mais independente, não pressupõe o aprendiz sozinho, isolado, durante o processo. Ele pode contar com o apoio do professor, que o orienta na interação com o ambiente de aprendizagem, estimulando-o a assumir o controle sobre o planejamento e o efetivo uso das oportunidades de aprendizagem que, por sua vez, caracteriza um tipo de ensino centrado no aluno através da mediação pedagógica,⁹ que aqui se refere, de maneira geral, ao relacionamento professor-aluno, na busca da aprendizagem como processo de construção do conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho.

⁹ A expressão “mediação pedagógica” foi criada por Francisco Gutierrez e Daniel Prieto (1991), o último um seguidor de Rogers e Piaget. Segundo Gilberto Teixeira (2007), o conceito de “mediação pedagógica” descreve um processo de aprendizagem, no qual o professor medeia a interação entre o aluno e seu objeto de conhecimento, tratando os conteúdos e as formas de diferentes assuntos de maneira a tornar possível conceber a educação como participação, criatividade, expressividade e racionalidade.

Nesse contexto, a autoaprendizagem representa um sistema inovativo e alternativo de educação, que se contrapõe aos sistemas institucionalizados, orientados para a transmissão do conhecimento, e não para uma aprendizagem mais significativa, na qual o conhecimento é construído através da interação entre os participantes do processo.

2.3.3 O professor colaborador

Apesar de sua importância em ambientes de aprendizagem centrados no aluno, a autonomia do aprendiz não implica, necessariamente, o silenciamento total do professor.

Alguns teóricos acreditam que no EAD o processo de autonomia pode ser beneficiado por meio de uma interação bem conduzida, qualitativa e quantitativamente, entre professor e aluno; mesmo porque, o aprendizado autônomo não deve ser entendido como uma simples transferência de responsabilidades do professor para o aluno. Esse modelo de aprendizagem envolve processos mais complexos do que os de simples recepção de dados. Num processo como esse, é necessário oferecer elementos para que o aprendiz realize a autoaprendizagem, ou, em outras palavras, “Ensinar a Aprender”.

No ensino a distância, a responsabilidade pela aprendizagem é repartida entre todos os envolvidos, estudantes, professores e materiais didáticos. O estudante, na auto-aprendizagem, não é um ser, isolado da instituição e de seus semelhantes, que procura objetivos e os desenvolve. Trata-se de um processo do qual participam autores (mediadores pedagógicos), programadores e estudantes, o que, de maneira alguma, inviabiliza a possibilidade da autoaprendizagem. Ao contrário, a interação entre os participantes do processo é, justamente, a condição para essa possibilidade.

Assim, o papel do professor no EAD pode ser realmente caracterizado como o de mediador, incentivador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança no meio virtual de ensino, a tornar-se ainda mais autônomo na utilização de ferramentas disponibilizadas na rede (LEFFA, 2002). É nesse sentido que a interação deve ser encorajada no ambiente virtual, para que o professor assuma esse papel no desenvolvimento da autonomia do aluno, apoiando-o no processo de se tornar menos dependente dele, professor. Em outras palavras, interação e mediação para a autonomia: um princípio que defendemos e que pretendemos corroborar com esta pesquisa.

2.3.4 Controle colaborativo

A importância da interação no processo de desenvolvimento de autonomia no EAD mostra que autonomia, nesse contexto, não é sinônimo de “aprendizagem solitária” ou “autoestudo” (*self-study*). Apesar de ter sido associada à individualização, no início dos anos 80, a maioria dos pesquisadores, como já discutido anteriormente, prefere enfatizar que a autonomia implica interdependência (BENSON, 2008). Essa perspectiva também é defendida por Moura (1998), segundo o qual, a autonomia, ao contrário de isolamento, implica interação do aprendiz com outras pessoas (supervisor, professor, mentor, colegas de aprendizagem), compartilhando ideias, aceitando apoio, perspectivas, e orientação. Na visão de Moura, tais aspectos se apresentam como cruciais para que se possa assumir o controle na aprendizagem. Trata-se aqui do que White (2004) chama de “controle colaborativo”, ou seja, quando o aprendiz, em ambiente interativo, viabilizado pelas tecnologias de informação e de comunicação, tem a possibilidade de gerenciar seu próprio aprendizado em um processo de coconstrução de conhecimento, promovido pela interação com o professor e os outros participantes. Nesse sentido, as oportunidades de interação significativa, entre os participantes do processo de aprendizagem, podem ajudar o aprendiz a desenvolver o controle sobre o que faz.

Para entendermos melhor a natureza dessa interação, lançaremos mão do conceito de andaime, transposto da teoria sociocultural de Vygotsky, discutido mais detalhadamente, a seguir.

2.4 O ensino-aprendizagem na visão sociocultural

Como a presente pesquisa parte do pressuposto de que o professor, através de uma interação mais sistemática com o aluno, mesmo no contexto de EAD, pode funcionar como importante “ponte” para o desenvolvimento da autonomia, não podemos deixar de trazer à nossa discussão algumas das ideias de Vygotsky, ainda que brevemente. A teoria sociocultural desenvolvida pelo famoso pensador e por seus seguidores trouxe novas perspectivas à psicologia e à pedagogia da época, e ainda hoje se mostra contemporânea, devido ao seu “olhar” interdisciplinar do desenvolvimento do sujeito.

2.4.1 A teoria sociocultural

Na visão sociocultural concebida por Vygotsky, a constituição do indivíduo integra aspectos biológicos e culturais que influenciam e justificam seu funcionamento psicológico e

cognitivo. Segundo Vygotsky, a transformação do indivíduo, de biológico em histórico, ocorre num processo em que a cultura exerce papel de “modelador”. Nas palavras de Lantolf (2000:14), esse processo se desenvolve da seguinte forma:

Todo ser humano é capaz de classificar objetos, o que pode ser uma capacidade biológica. Entretanto, nem todos os humanos classificam os objetos dentro de um mesmo esquema. Em algumas culturas, a classificação dos objetos é baseada primordialmente na função que este objeto tem nas atividades do dia-a-dia, enquanto que em outras culturas são classificados de acordo com um esquema formal internalizado na escola. Portanto, enquanto a biologia provê o fundamento para a classificação, a cultura constrói os esquemas concretos usados pelos indivíduos para a classificação dos objetos.¹⁰

Assim, de acordo com a teoria sociocultural, o indivíduo não pode ser considerado fora do seu contexto histórico e cultural, pois o ser humano é agente e produto da cultura, transformando o meio onde vive e sendo igualmente transformado por esse meio.

Em relação à educação, essa perspectiva destaca o papel do meio social e cultural no processo de aprendizagem: os processos educacionais que ocorrem nas escolas modificam o indivíduo biológico, transformando-o em um ser “cultural”, ou “escolarizado”. Vygotsky descreve esse mecanismo de transformação, mediado culturalmente, como processo de internalização: “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1978). Considerando-se que o aprendiz depende das ações externas às quais é exposto para o seu desenvolvimento, podemos dizer que a aprendizagem é, de certa forma, um processo de internalização.

Nesse contexto, a aprendizagem ocorreria em dois momentos: primeiro no plano social, na interação entre indivíduos, e depois, no plano individual e mental, quando o conhecimento construído socialmente é internalizado e torna-se parte integrante do indivíduo.

Na visão histórico-cultural de Vygotsky, o homem relaciona-se com o mundo que o cerca através de signos, processo que denominou mediação. A mediação vigotskiana é o mecanismo pelo qual se dá a internalização dos aspectos externos, ou seja, é na mediação que o desenvolvimento cognitivo se realiza.

¹⁰ “All humans are capable of classifying objects, which may well be a biological specified ability. However, not all humans classify objects according to the same schema. In some cultures, classification of objects is based primarily on the objects’ functional role in everyday practical activity, while in others they are classified according to formal schema internalized in school. Thus, while biology provides a foundation for classification, the concrete schemata deployed by individuals to classify entities in their world is culturally constructed.”

A mediação, assim conceituada, apresenta-se de várias formas no nosso dia-a-dia, como por exemplo, um *site* de busca na internet, que nos auxilia na obtenção de um conhecimento, ou a língua que nos possibilita pensar e organizar ideias, e a interação entre as pessoas.

No contexto educacional, a teoria sociocultural preconiza que o aprendizado é construído socialmente na interação, e que a língua é a principal mediadora desse processo. Nessa perspectiva, de acordo com Lantolf (2000), a língua é concebida como um conjunto de sistemas resultantes do uso, uma ferramenta para a ação social. Dessa forma, o conhecimento é socialmente construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contextos sociais.

No ensino de línguas, a teoria sociocultural trouxe uma nova perspectiva ao ensino tradicional, ao introduzir o conceito de mediação no processo de aprendizagem: o objetivo educacional não é mais o produto, mas o processo da aprendizagem. E é justamente nesse processo que a mediação se realiza e de diferentes formas: na interação pessoal (aluno-professor, aluno-aluno), na interação material (livro, texto, dicionário, recursos audiovisuais e uso de tecnologia) e no próprio uso da língua, que funciona como um recurso cognitivo que promove o desenvolvimento dos pensamentos e o compartilhar de ideias.

2.4.2 Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

A teoria sociocultural de Vygotsky tem como elemento central o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito que se relaciona ao desenvolvimento das capacidades mentais do indivíduo, na interação que ocorre entre dois níveis de desenvolvimento cognitivo: o de conhecimento real, no qual o indivíduo se encontra e é capaz de solucionar sozinho os problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, no qual ele só é capaz de resolver os problemas com a ajuda de um par mais competente. Com relação ao processo educacional, observamos que o autor valoriza o ensino que leva o aluno a alcançar o conhecimento potencial, aquele que ainda não domina completamente, mas que é capaz de alcançar, com a ajuda de um par mais competente. Além disso, a ZDP não é vista somente como uma característica fixa do aprendiz, mas como uma característica em aberto, que se desdobra e se desenvolve através da interação, expandindo o potencial da aprendizagem: “o que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1978).

É justamente dentro dessa visão, que a interação surge como principal recurso para a construção do conhecimento. Neste trabalho, essa interação deverá ser articulada ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz no ensino de línguas a distância.

A relação entre a atividade dialógica e a ZDP foi observada por Wood, Bruner e Ross (1976, apud MERCER, 1994), em estudo sobre ensino- aprendizagem entre pais e filhos na idade pré-escolar. A partir desse estudo, surgiu o conceito de andaime. Andaime refere-se ao suporte oferecido ao aprendiz pelo par mais competente no processo de desenvolvimento cognitivo. Trata-se de um processo de diálogo de apoio, que orienta a atenção do aprendiz para elementos /características primordiais do ambiente e se desenvolve através de passos sucessivos.

Criar andaimes significa auxiliar o aprendiz a percorrer o caminho entre o nível de conhecimento real e o nível de conhecimento potencial, a apoiar o conhecimento novo no antigo. Nesse processo, o professor fornece os “andaimes”, retirados à medida que o aprendiz assume mais responsabilidade pela tarefa a realizar.

O andaime descreve um tipo de intervenção, cujo objetivo é facilitar a passagem do aprendiz de um estado maturacional completo para outro, ainda em andamento, no qual o aluno tem a oportunidade de internalizar o conhecimento necessário para demonstrar competência na execução da tarefa, e está pronto para seguir em frente. Trata-se de uma metáfora, que tem sido usada por educadores de língua materna e segunda língua, a fim de descrever a natureza desse desempenho assistido, que envolve não apenas o auxílio para realizar uma tarefa, como também, o auxílio para que se saiba como realizá-la. Nas palavras de Maybin, Mercer & Stierer (Maybin, Mercer & Stierer, 1992, apud MERCER, 1994, 97).

Andaime não é qualquer ajuda que o aprendiz recebe para cumprir uma tarefa. É a ajuda que capacitará o aprendiz para cumprir uma tarefa que ele seria incapaz de resolver por conta própria, e é a ajuda que tem como intenção trazer o aprendiz para mais perto de um estágio de competência que irá capacitá-lo, um dia, a completar esta tarefa sozinho.¹¹

A utilização de andaimes no processo de aprendizagem requer, portanto, que se dê ao aprendiz toda informação necessária à realização de uma determinada tarefa. Assistência

¹¹ “scaffolding is not just any assistance which helps a learner to accomplish a task. It is help which will enable a learner to accomplish a task which they would not have been quite able to manage on their own, and it is help which is intended to bring the learner closer to a state of competence which will enable them eventually to complete such a task on their own.”

detalhada, direcionamento do aluno quanto à atenção e sequência de atividades são elementos essenciais para sua capacidade de atuar num contexto de ensino baseado no conceito de andaime.

Através do apoio constante do professor, dentro da ZDP, o aprendiz desenvolve a capacidade de manter a atenção na tarefa a realizar, trabalhando de forma motivada. Na ZDP, o aluno recebe desafios constantemente. Novas informações ou procedimentos são introduzidos, enquanto o professor diminui gradualmente o controle e suporte, até que o aprendiz seja capaz de entender determinado conceito ou realizar uma dada tarefa de maneira independente.

No processo de aprendizagem que leva em consideração a importância da ZDP, o aprendiz não é um recipiente passivo dos ensinamentos do professor, nem o professor é simplesmente modelo de especialista bem-sucedido. Professor e aluno interagem, na busca da solução de um dado problema, compartilhando seus conhecimentos e a responsabilidade por uma determinada tarefa. Em vez de simplesmente oferecer um modelo, o professor deve, inicialmente, criar um nível de “intersubjetividade”, no qual o aprendiz redimensiona o problema sob a perspectiva do professor. Uma vez que o aluno compartilha os objetivos do professor e a definição da situação-problema, este pode gradual e progressivamente transferir a responsabilidade para o aprendiz.

De acordo com Hartman (1990), andaime é geralmente comparado ao uso de andaimes de um prédio em construção. Durante a construção, os andaimes são gradualmente retirados, até que a estrutura do prédio adquira capacidade de suportar o próprio peso. Na pedagogia do andaime, o suporte é oferecido ao aluno em forma de exemplificações, orientações, lembretes, indicações e soluções parciais de um problema.

A metáfora de uma criança aprendendo a andar de bicicleta pode também ilustrar, de maneira interessante, este processo: inicialmente, ela precisa daquelas rodinhas de apoio, além das duas rodas normais de uma bicicleta. A presença de um adulto, por perto, provavelmente segurando a bicicleta, também é importante nesta fase. Quando a criança ganha confiança e habilidade suficientes para andar na bicicleta com as rodinhas, o adulto pode se afastar, soltando a bicicleta, e a criança assume sozinha o controle do veículo. Uma vez que sua confiança aumenta, e ela já domina bem a bicicleta, as rodinhas podem ser retiradas. No entanto, a presença do adulto é ainda requisitada, para dar suporte nessa nova fase do aprendizado. Ao ganhar

confiança e destreza suficientes, sem as rodinhas, a criança finalmente não precisa mais da assistência do adulto.

Assim, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, podemos concluir que o conceito de andaime se baseia no suporte temporário dado ao aluno, pelo professor. Esse andaime temporário é, gradualmente, retirado até que o aluno esteja apto a trabalhar de forma independente, apropriando-se da sua tarefa.

Considerando então a abordagem sociocultural do aprendizado, no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, este trabalho pretende lançar mão de conceitos como os de ZDP, andaime e mediação, na investigação do trabalho de colaboração realizado por professores e alunos, através da sua interação em um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de línguas à distância.

A partir dessa abordagem socioconstrucionista da educação, acreditamos que a autonomia do aprendiz, no ensino a distância, pode se desenvolver colaborativamente, através das relações de cooperação entre os participantes, em que o aprendiz desenvolve a consciência de si mesmo como autor da própria história, que pode decidir o quê, como e porque fazer. No entanto, acreditamos ser a interação professor-aluno, no ambiente de ensino a distância, fundamental para que o aprendiz, a partir de uma assistência controlada, adquira maior independência na solução de problemas. Assim, é importante esclarecer o que entendemos por assistência controlada, aquela que White (2004), conforme apresentamos anteriormente, denomina controle colaborativo, processo no qual o controle vai dando lugar à autonomia em que o professor atua como andaime.

2.5 Os conceitos fundadores no contexto da pesquisa

Posta a descrição dos conceitos teóricos que fundamentam este estudo, consideramos relevante tecer algumas considerações acerca da forma pela qual pretendemos nos apropriar de alguns desses conceitos, como andaime, interação e autonomia, na análise das trocas de e-mails entre professor e aluno, no ambiente de aprendizagem *online*.

A questão da pesquisa norteadora do presente trabalho, ou seja, o papel da interação professor-aluno, no desenvolvimento da autonomia do aprendiz no Ensino a Distância, tem como foco principal o modo pelo qual o professor, através de uma relação dialógica com o aluno, no

AVA, pode encorajar esse aluno a engajar-se no seu processo de aprendizagem de forma mais autônoma.

Nesse sentido, compartilhamos a visão de Moura (1998), segundo a qual, as oportunidades de interação entre os atores do processo de aprendizagem podem levar o aluno a desenvolver maior controle sobre o que faz. Vale ressaltar que, interação, nesta pesquisa, relaciona-se ao conceito de controle colaborativo elaborado por White (2004). Na opinião da pesquisadora, o controle colaborativo implica o aluno desenvolver a capacidade de gerenciar seu próprio aprendizado, através da troca de ideias com o professor, do seu apoio e orientação, dividindo com ele a responsabilidade pela construção do conhecimento no ambiente de aprendizagem. Nesse cenário, o professor assume o papel de mediador, promovendo uma interação interpessoal com o aluno, a qual, num processo de desempenho assistido, oferece suporte ao acesso às informações e ao manejo dos conteúdos a serem trabalhados.

Assim, considerando-se o paradigma da abordagem socioconstrutivista, no qual a aprendizagem, voltada para a autonomia, pressupõe a troca de saberes na interação aluno-professor para a construção do conhecimento, faz-se necessário esclarecer sobre qual aspecto do conhecimento pretendemos analisar a influência das ações do professor, no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, em um ambiente de aprendizagem *online*.

Neste trabalho, nosso objetivo é investigar a função do tutor *online*, no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, não em relação ao aspecto pedagógico, e /ou linguístico do processo de aprendizagem, ou seja, da aquisição da língua, mas quanto à criação de oportunidades para os alunos adquirirem habilidade de desenvolver o aprendizado por si próprios. Trata-se, aqui, da análise da interferência do professor, enquanto andaime, não no processo de aprendizagem da língua em si, mas da condução, e monitoramento da própria aprendizagem.

Em outras palavras, pretendemos analisar a atuação do professor, como suporte do aluno, no desenvolvimento do controle e gerenciamento do seu processo de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, procuramos identificar a forma pela qual o professor, no processo de acompanhamento do percurso do aprendiz, pode exercer seu papel de estimulador de uma atitude mais confiante e, portanto, mais independente, em relação ao ato de aprender em um ambiente *online* de educação a distância.

Inseridas nessa lógica de acompanhamento e suporte do caminhar do aprendiz, as trocas comunicativas, entre professor e aluno via e-mail, no *Online Courses*, ocupam um lugar de

destaque na Proposta Pedagógica do referido curso. Com o objetivo de estabelecer um AVA colaborativo, esta proposta tem no professor seu elemento-chave, tendo em vista seu papel no estabelecimento de uma relação dialógica com o aluno, na coconstrução do conhecimento.

Importante destacar neste ponto, que na dinâmica pedagógica do *Online Courses*, a comunicação via correio eletrônico entre aluno e professor surgiu a partir da necessidade de uma avaliação do processo de aprendizagem, incluindo a participação do aluno nas tarefas propostas no AVA, bem como seu desempenho nas mesmas. Em outras palavras, as comunicações via e-mail, entre professor e aluno, constituem-se em instrumento de avaliação formativa, delegando ao professor o papel de fornecer ao aprendiz, não somente incentivo à participação, mas também orientação de estudo e *feedback* sobre o seu desempenho.

Podemos relacionar o conjunto de ações do professor junto aos alunos, no *Online Courses*, ao conceito de andaime, discutido anteriormente, tendo em vista que se trata de um processo de diálogo de apoio, que orienta a atenção do aprendiz para elementos/características primordiais do ambiente, e que se desenvolve através de passos sucessivos.

De uma maneira geral, a atuação do professor como andaime é considerada do ponto de vista cognitivo, no que se refere a um tipo de intervenção passível de gerar aprendizagem. No entanto, ampliando mais um pouco esse conceito, à luz das ideias de Maybin, Mercer e Stierer (1992), o conceito de andaime pode ser considerado uma metáfora, que descreve a natureza do desempenho assistido, que envolve não apenas o auxílio, para que o aluno realize uma determinada tarefa, mas também, o auxílio para que ele saiba como realizá-la.

A análise do corpus da nossa pesquisa, constituído de e-mails entre alunos e professores no *Online Courses*, tem como ponto de partida essa visão mais abrangente do conceito de andaime, que aqui se refere ao papel do professor que atua nesse processo de interação, mais como um incentivador da participação do aluno, indicando-lhe os caminhos a percorrer no AVA, para um melhor desempenho. Ressalte-se que este processo se insere em uma visão sociológica de interação, na qual os participantes constroem uma relação de reciprocidade, na adaptação dos seus comportamentos e ações. Nesse sentido, o estabelecimento de uma relação intersubjetiva entre professor e aluno propicia uma atmosfera de confiança e afetividade que, potencialmente, confere ao aluno maior segurança, para compartilhar com o professor a responsabilidade no processo de aprendizagem, preparando-o assim para exercer maior controle sobre sua trajetória de construção do conhecimento.

Uma das questões, portanto, que norteia a presente pesquisa e nos orienta na análise das trocas comunicativas, entre professor e aluno, é:

- qual a natureza desse andaime, na interação professor-aluno, evidenciada nas trocas comunicativas, via e-mail, em ambiente de ensino a distância? Que tipo de ajuda ele oferece ao aluno em busca da sua autonomia?

3. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E UNIDADES DE ANÁLISE

Tendo em vista que esta pesquisa se direciona à análise da interação professor-aluno no ambiente virtual de aprendizagem, bem como às percepções de um número significativo de sujeitos sobre a sua participação em um curso de Inglês online, entendemos que os dados devam ser abordados sob uma perspectiva qualitativa de investigação. No intuito de atender a esse objetivo, pretendo utilizar o paradigma interpretativista como base para a investigação proposta.

3.1 Pesquisa interpretativista

Dentro da perspectiva interpretativista, todo conhecimento é relativo, havendo assim, em toda pesquisa, um componente subjetivo. Em função desta característica, o paradigma interpretativista tem sido, recentemente, bastante utilizado nas ciências sociais, como atestam as palavras de Fosnot (1998):

[...] nós, seres humanos, não temos acesso a uma realidade objetiva, já que estamos constantemente construindo uma nova versão dessa realidade enquanto, ao mesmo tempo, a transformamos e a nós mesmos (FOSNOT, 1998:40).

Em concordância com essas idéias, Nunan (1992) destaca a preocupação em compreender o comportamento humano a partir do referencial do próprio ator. A pesquisa de base interpretativista desenvolve-se por meio de uma observação naturalista, não controlada, subjetiva, com foco no processo. Abordagens interpretativistas trabalham particularmente com o que as ações significam para as pessoas nelas engajadas (CHAUDRON, 1998; Mc DONOUGH & DONOUGH, 1997). Assim, estas pesquisas são realizadas em ambientes naturais, em vez de utilizarem grupos experimentais e de controle. A pesquisa qualitativa, de base etnográfica, tem como foco o contexto sociocultural investigado, cujo entendimento, em um nível mais profundo, só é possível através de uma abordagem êmica – o observador interage com os sujeitos da pesquisa, a fim de apreender os significados atribuídos pelos últimos aos eventos observados – sem almejar generalizações positivistas. Nesse aspecto, cabe ressaltar que, nesta pesquisa faço parte da comunidade discursiva institucional como uma das professoras participantes das trocas de e-mail e também como colega, no caso das entrevistas. Portanto, considero o meu olhar

privilegiado e, ao mesmo tempo, inevitavelmente informado por um conjunto de pressupostos que, certamente, influenciarão na interpretação dos dados.

3.2 Contexto da pesquisa

Instituição nacional permanente e regular das Forças Armadas, a Marinha do Brasil tem como missão constitucional defender a Pátria, garantir os poderes constitucionais, a lei e a ordem (MOREIRA, 2007).

No cumprimento de sua missão, a MB requer um quadro de pessoal militar e civil com formação adequada e continuamente atualizada.

Entre as determinações da Lei de Diretrizes e Bases, encontra-se a do artigo 83, segundo o qual, o ensino militar deve ser regulado em lei específica (BRASIL, 1996). Dessa forma, o ensino na Marinha está definido na lei 11.279 de 2 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que estabelece no artigo primeiro que o mesmo

[...] obedece a processo contínuo e progressivo de educação, com características próprias, constantemente atualizado e aprimorado, desde a formação inicial até os níveis mais elevados de qualificação, visando a prover ao pessoal da Marinha o conhecimento básico, profissional e militar-naval necessário ao cumprimento de sua missão constitucional. (BRASIL, 2006).

O Sistema de Ensino Naval (SEN) tem por finalidade proporcionar ao pessoal militar e civil, capacitação para o exercício, na paz e na guerra, dos cargos e funções previstos em sua organização (Lei 11.279, artigo 3º). O SEN abrange diferentes modalidades de cursos, cada um deles com nível, estrutura, duração e regime variados, para que possam se ajustar às suas respectivas finalidades e à necessidade de execução flexível de seus currículos (Lei 11.279, artigo 4º).

Esse sistema serve a um contingente numeroso, incluindo os que se encontram espalhados por todo o território nacional, sem esquecer aqueles em missão no exterior, em terra ou embarcados. Localizados no Rio de Janeiro, são esses os principais estabelecimentos de formação, e os centros de instrução do SEM: Escola de Guerra Naval (EGN), Escola Naval (EN), Colégio Naval (CN), Centro de Instrução Almirante Alexandrino (CIAA) e Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW). No entanto, ao se deslocarem para essas escolas, com o objetivo de realizar cursos presenciais, militares e civis afastam-se da Organização Militar (OM) em que servem, o que representa um custo elevado para o país. Observa-se também que o orçamento da

área militar é restrito, também pelas demandas em outras áreas, como saúde e educação. Por isso, a Marinha tem procurado soluções que viabilizem a resolução dos seus problemas educacionais de forma mais eficaz, não apenas em função das restrições orçamentárias, mas também por sua responsabilidade social no uso do dinheiro público.

Assim, em cenário de restrição orçamentária, a EAD se apresenta como alternativa de peso, principalmente quando pode ser redimensionada pela incorporação das tecnologias do computador e internet. Segundo Meister (1999 apud CIRILO, 2004), tal modalidade de ensino pode oferecer resultados mais amplos e eficazes, com menor investimento.

A EAD já vem sendo usada pela MB desde 1939, quando a EGN ofereceu um curso de comando para oficiais por correspondência. Recentemente, a partir do ano 2000, a EAD via Web tem sido utilizada em alguns de seus cursos, de forma experimental, visando a testar o uso de recursos tecnológicos e aprimorar metodologias.

Em julho de 2005 deu início ao *Online Courses*, veiculado pela Intra-Internet, organizado em parceria com um curso de inglês conceituado no mercado, atendendo a cerca de 500 alunos, em diferentes níveis hierárquicos e de escolaridade. O seu projeto pedagógico tem como base a abordagem de competências definidas, segundo Perrenoud (2000), como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um determinado tipo de situação. Planejado de forma modular, o curso visa o desenvolvimento de habilidades de conversação, compreensão oral, leitura e redação nos níveis definidos pela ALTE¹².

O *Online Courses* apresenta algumas características inéditas na EAD. Entre elas, destacam-se o uso de *chat* de voz, a estrutura de módulos do curso e a participação online dos alunos descaracterizados de suas patentes militares, o que visa reduzir as inibições naturais de conversação, observadas em aulas presenciais, no contexto militar.

Embora dispersos geograficamente, os alunos desse curso estão reunidos pelos mesmos processos telemáticos e plataformas comunicacionais, que acoplam ferramentas sociotecnológicas. Podem, assim, vivenciar trocas a distância, tanto de forma assíncrona como em tempo real, por intermédio de interações midiáticas. Espera-se que essa experiência gere

¹² The Association of Language Testers in Europe (ALTE, 2006). Essa associação, criada em 1989, ocasião em que era constituída apenas por duas universidades, Cambridge e Salamanca, conta, atualmente, com 26 membros, abrangendo 24 diferentes línguas de uso na Europa.

comunidades interativas, nas quais possam se expressar diferentes ecologias cognitivas¹³ (MEDEIROS, 2003). Tal expectativa é reforçada pelo fato de que, descaracterizados de suas patentes, os aprendizes têm a chance de interagir em nova dimensão. Nesse contexto, acredita-se que o engajamento nas atividades *online* ocorra mais pelo grau de motivação individual do que pela hierarquia imposta pela patente ou nível de escolaridade.

Andrade (2003) destaca que a habilidade social ou afetiva expressiva, a frequência de interação nas atividades propostas, o comprometimento com o grupo e os objetivos do curso podem ampliar o nível de participação na EAD. Para Coiçaud (apud LITWIN, 2001), a heterogeneidade de alunos no ambiente de aprendizagem (no caso, englobando civis e militares, oficiais e praças), em uma práxis que situa a importância da diversidade cultural, pode favorecer a equidade social e a igualdade de oportunidades na aquisição de ferramentas da cultura.

3.3 Procedimentos metodológicos

Como mencionamos anteriormente, esta pesquisa tem como foco o contexto de EAD oferecido pela Marinha do Brasil, através do *Online Courses*. As práticas interacionais entre alunos e professores, que têm como objetivo o acompanhamento da aprendizagem, serviram de base para a coleta de dados referentes a um período de sete meses, mais especificamente de fevereiro a setembro de 2008. Com vistas a obter resultados provenientes de diferentes fontes, possibilitando assim, a triangulação de dados, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise de conteúdo dos textos de correspondência, trocados entre alunos e tutores, via correio eletrônico no curso de inglês online, e entrevistas semiestruturadas com professores.

3.3.1 Procedimentos metodológicos: coleta e análise dos dados

O acompanhamento constante do desempenho do aluno, no *Online Courses*, através de correspondência via e-mail, tem se caracterizado até o presente momento como um dos

¹³ “A ecologia cognitiva constitui um espaço de agenciamentos, de pautas interativas, de relações constitutivas, no qual se definem e redefinem as possibilidades cognitivas individuais, institucionais e técnicas (MARASCHIN e AXT, 2000, p. 91). E é neste espaço de agenciamentos que são conservadas ou geradas as formas de conhecer, de aprender, de pensar, de constituir novas tecnologias e instituições. Visto que *ecologia* aponta para existência de relações, interações, diálogos entre diferentes organismos, vivos ou não vivos, enquanto a palavra *cognitiva* indica a relação com um novo conhecimento. Desta forma, a ecologia cognitiva deve envolver uma nova dinâmica de relações entre sujeitos, objetos e meio ambiente, que propiciem outras formas de perceber e entender os processos de construção do conhecimento.” (WIKIPÉDIA . Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Ecologia_cognitiva> acesso em: 20 março 2009)

elementos-chave no processo de aprendizagem do aluno, especialmente no tocante ao aspecto motivacional, não só pela coordenação do curso, como pela equipe de professores, como um todo. Consideramos também o espaço em que a interatividade professor-aluno está presente em maior grau, se comparada com os outros canais de comunicação disponibilizados pelo curso.

Em virtude do lugar de destaque que essa interação representa na proposta pedagógica do *Online Courses*, optamos por reunir um conjunto de documentos, que consideramos representativos dessa correspondência, na constituição do nosso corpus, que se constitui de vinte e quatro e-mails, trocados entre tutores e alunos, ou seja, doze “trocas comunicativas”¹⁴, cada uma delas formada por uma mensagem eletrônica do professor e a respectiva resposta do aluno, no período compreendido entre fevereiro e setembro de 2008. A coleta desses dados se fez através do banco de dados online, referente a essa correspondência, organizada pelos tutores, sob a orientação da coordenação do curso.

A análise de conteúdo do corpus foi de caráter qualitativo, com base no referencial teórico construído para o presente estudo, mais especificamente, em relação ao conteúdo dos textos da correspondência via e-mail, entre alunos e professores, e teve como foco a forma pela qual o corpus, assim constituído, evidencia a construção da autonomia, e o papel do professor como andaime nesse processo.

A operacionalização da análise, no entanto, requereu a formulação de unidades analíticas, para tratar os dados do ponto de vista linguístico-discursivo. Essas unidades, necessariamente, deveriam ser coerentes com os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa. Nessa perspectiva, a pragmática revelou-se como uma ponte adequada para direcionar teórico-metodologicamente a análise de dados.

3.3.1.1 As unidades de análise: a pragmática e a interação

A análise de trocas comunicativas via e-mail entre professor e aluno, em um ambiente virtual de aprendizagem, neste trabalho, fundamenta-se em pressupostos da pragmática, por ser esta uma área que focaliza o estudo do significado elaborado por um falante (ou escritor) e interpretado por um ouvinte (ou leitor), tendo em vista um contexto específico, no qual ocorre a interação. Tal justificativa parece ir ao encontro da visão de Crystal (2001), no que diz respeito

¹⁴ No contexto dessa pesquisa, entendemos como “troca comunicativa” a troca de mensagens via e-mail, que operacionalizam a interação entre professor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem.

ao caráter dialógico das mensagens eletrônicas. O autor descreve o e-mail como uma troca de caráter conversacional, breve e rápida, que se concretiza quando, facilitada pelo software, a opção “responder” é acionada pelos interlocutores.

Nas trocas de e-mail analisadas neste trabalho, é essencial que possamos, de alguma forma, investigar o caráter não só interacional, mas como intencional das mensagens. Quando o professor toma a iniciativa de escrever diretamente ao aluno, parece ter uma clara intenção de interferir positivamente no processo de aprendizagem e na formação de autonomia. Isso fica claro nas entrevistas que conduzimos (em anexo). Para compreender como uma intenção norteadora é, linguisticamente materializada, nas trocas comunicativas, recorreremos à Pragmática, justamente por ela nos oferecer unidades analíticas pertinentes a nossa questão de investigação. Como essas unidades operacionalizam a análise e norteiam a discussão de dados, é necessário discutirmos, brevemente, as bases teóricas que as sustentam.

3.3.1.1.1 Pragmática: breve definição

A pragmática, em linhas gerais, relaciona-se à interpretação do que as pessoas dizem em um determinado contexto, e a forma pela qual esse mesmo contexto exerce influência sobre o que é dito. Trata-se da análise de como o falante organiza o seu discurso em função do ouvinte, de onde e quando sua fala é produzida, assim como das circunstâncias que cercam o evento comunicativo em questão. Em suma, é o estudo da linguagem em um contexto interacional.

Em relação à importância do contexto, Moura (2000), ao discutir a diferença entre semântica e pragmática, argumenta que nesta última, a significação é contextualmente dependente. Nesse sentido, podemos dizer que a pragmática encontra-se além da construção da frase estudada na sintaxe, ou do seu significado, no âmbito da semântica; estuda, essencialmente, os objetivos da comunicação. Exemplificando: vamos supor que uma pessoa pretenda impedir que outra fume em uma sala. Ela pode simplesmente dizer, de forma muito direta: “Pode apagar o cigarro, por favor?” Ou, de forma menos direta: “Hummm, esta sala precisa de um purificador de ar”. Podemos observar que, embora nesse último enunciado, a palavra “fumo” ou “fumar” não tenha sido utilizada, a intenção do locutor é indiretamente revelada pelo significado contextual.

Portanto, é nesse sentido que, em nossa análise das mensagens trocadas entre alunos e professores, pretendemos identificar as intenções comunicativas do professor ao escrever e-mails

para os alunos, e os efeitos dessa comunicação nas respostas obtidas, tendo em vista que essas interações relacionam-se a um processo de aprendizagem virtual.

Assim, considerando-se que esta pesquisa objetiva investigar o aspecto interacional das trocas de mensagens eletrônicas entre professor e aluno em um AVA, os recortes teóricos provenientes da pragmática aqui empregados e considerados são: a teoria dos atos de fala, a teoria da polidez e o conceito de pares adjacentes.

3.3.1.1.2 A teoria dos atos de fala

A teoria dos atos de fala tem sua origem associada aos trabalhos do filósofo J. L. Austin, com a publicação, em 1962, do livro, *How to do things with words*, devido à importância desta obra para a construção dos alicerces da teoria em questão. Com a descoberta dos enunciados performativos, que se caracterizam por realizar o ato que eles denominam, pelo simples fato de denominá-lo (dizer “Eu prometo partir” é ao mesmo tempo realizar a promessa), Austin acaba por constatar que, na verdade, todos os enunciados são constituídos de um certo valor de ato, isto é, de um valor ilocucionário (de promessa, ordem, desculpa, etc.). Esse valor, ou força ilocucionária, confere aos enunciados a capacidade de produzir certos efeitos particulares sobre o contexto interacional. Nesse cenário, surge o esforço de diferentes pesquisadores engajados no desenvolvimento dessa teoria, entre os quais se destaca o americano J.R. Searle, que vai então estabelecer, de forma mais sistemática, o inventário dos diferentes atos de fala que podem ser realizados por meio da linguagem (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005).

Na teoria dos atos de fala, o princípio geral subjacente prevê que agimos por meio da linguagem, na expectativa de que nossas intenções comunicativas sejam reconhecidas pelo ouvinte ou, como sugere o título da obra de Austin, podemos dizer que dizer é fazer.

Assim, falar ou usar uma língua implica realizar, a partir de um contexto sociocultural determinado, diferentes atos de fala, definidos como “unidades básicas ou mínimas de comunicação linguística” (SEARLE, 1981, p.26 apud ROSE, 1992). Assim, considerando-se os atos de fala como ações realizadas através de elocuições (YULE, 1996), podemos reconhecer como atos de fala: fazer pedidos ou promessas, desculpar-se, dar ordens, fazer críticas ou cobranças, proferir afirmações, recusar, entre muitos outros.

Considerando-se ainda a proposta de análise da interação professor-aluno, via e-mail, no presente trabalho, é importante destacar o fato de que o objetivo da teoria dos atos de fala é,

segundo Crystal, analisar “o papel dos enunciados em relação ao comportamento do falante e do ouvinte em uma comunicação interpessoal” (CRYSTAL, 2000, p.34). Portanto, é importante levar em conta os enunciados, sob a ótica de quem escreveu para quem e com que objetivos foram produzidos, situando os mesmos em seu contexto de produção - no caso específico deste trabalho, a troca de mensagens via e-mail entre professores e alunos, com vistas ao acompanhamento do processo de aprendizagem.

De acordo com os estudos de Austin, a produção de um ato de fala envolve, de forma simultânea, a produção de três atos relacionados entre si: (1) ato locucionário, (2) ato ilocucionário, e (3) ato perlocucionário. Colaborando com nossa breve descrição dos trabalhos do estudioso, Kerbrat-Orecchioni (2005) nos apresenta, de forma sucinta, a distinção entre os três tipos, introduzida por Austin: ato locutório (locucionário), o ato de dizer alguma coisa; ato ilocutório (ilocucionário), o ato efetuado ao se dizer alguma coisa; ato perlocutório (perlocucionário), o ato efetuado pelo fato de se dizer alguma coisa. A título de ilustração, a autora apresenta um exemplo, a partir do qual estabelece as relações entre os atos de fala em um dado enunciado: ao perguntar “O que você fez hoje de manhã?” o falante efetua um ato locutório, na medida em que combina sons e palavras, associados a um certo conteúdo semântico; mas é também um ato ilocutório, no momento em que essa sequência tem como objetivo obter do destinatário uma certa informação; e por último, um ato perlocutório, se essa enunciação serve a fins mais ou menos distantes ou ocultos, como, por exemplo, embaraçar o interlocutor ou manifestar interesse por ele.

Vale ressaltar aqui o cuidado quanto à demarcação da fronteira entre “ilocucionário” e “perlocucionário”. O ato ilocucionário pode ser definido como a produção de uma expressão, com propósito comunicativo, que o falante busca atingir (YULE, 1996). O perlocucionário representa os efeitos produzidos no ouvinte, em função da emissão de um ato de fala (ALMEIDA, 2007). O ato de proferir uma ordem, por exemplo, ao ser emitido por um falante X, pode levar o ouvinte Y a realizar uma ação ou a fazer algo.

Nesse sentido, a identificação dos perlocucionários, nos atos de fala, encontrados nos e-mails de resposta das trocas comunicativas entre aluno e professor, objeto de estudo desta pesquisa, pode nos ajudar a delinear o tipo de influência que o professor, potencialmente, exerce no aluno (ou pelo menos, no discurso desse aluno) nesse modo de interação.

A produção de um ato de fala envolve, além das três dimensões descritas anteriormente, um componente denominado força ilocucionária que, segundo Yule (1996), geralmente caracteriza e é interpretado como o próprio ato de fala. Sua ocorrência em um determinado enunciado faz com que este possa ser considerado um ato particular, ou até mesmo indique dois ou mais atos de fala distintos. No caso do enunciado “Falo com você mais tarde”, por exemplo, podemos estar diante de uma simples previsão, uma promessa, ou até mesmo de uma ameaça. Ou seja, observamos, em um mesmo enunciado, a incidência de pelo menos três tipos distintos de força ilocucionária gerando, portanto, diferentes interpretações em relação às intenções comunicativas do falante. A cada interpretação, encontramos uma análise diferente, o que confirma a inexistência de uma relação de 1:1 entre a expressão linguística e o valor ilocucionário de um ato de fala, tal como aponta Kerbrat-Orecchioni:

Não há uma relação biunívoca entre estrutura linguística e valor ilocucionário, uma vez que um mesmo ato de fala pode ser realizado de maneiras diferentes e que, de forma inversa, uma única estrutura linguística pode expressar valores ilocucionários distintos (KERBRAT-ORECCHIONI: 2005, p. 7).

As diferentes formas de interpretação de um mesmo enunciado relacionam-se à questão da diretividade/ indiretividade do ato de fala que, por sua vez, está associada aos três tipos básicos de sentença – declarativa, interrogativa e imperativa: três tipos gerais de atos de fala ou funções comunicativas – afirmação, pergunta e pedido.

Assim, um ato de fala pode ser considerado direto, quando há uma relação estreita entre estrutura e função (afirmação - sentença declarativa; pergunta - sentença interrogativa; pedido - sentença imperativa). Caso isso não ocorra, pode-se estar diante de um ato de fala indireto, como por exemplo, um pedido realizado através de sentença interrogativa ou declarativa (YULE, 1996).

Dessa forma, a inexistência de um paralelo entre estrutura linguística e força ilocucionária envolve certa problemática, cuja resolução ultrapassa o nível da competência lexical e gramatical, pois essa competência isolada não dá conta da variedade de interpretações sugerida: como pode o falante presumir que a sua intenção comunicativa será reconhecida pelo ouvinte?

Tal pergunta pode ser respondida levando-se em consideração dois aspectos da teoria dos atos de fala, relacionados à determinação da força ilocucionária de um dado enunciado: (1)

*Illocutionary Force Indicating Devices*¹⁵ (doravante IFIDs) e (2) condições de felicidade ou sucesso.

Em relação às IFIDs, a utilização de uma expressão que contenha o verbo que nomeia o referido ato (verbo performativo, por exemplo, prometer, ordenar, etc.) é considerada por alguns autores como o meio mais claro de indicar a força ilocucionária de um enunciado. No entanto, como em grande parte das vezes o verbo performativo não é mencionado de forma explícita, outros elementos funcionam como IFIDs. Nesse caso, segundo Yule (1996), a força ilocucionária pode ser marcada pelos seguintes processos: a ordem das palavras, o acento tônico, a pontuação e a entoação.

Além dos indicadores de força ilocucionária mencionados anteriormente, as condições, nas quais um determinado enunciado é produzido, também colaboram na determinação de sua função comunicativa. Trata-se das condições de felicidade, ou seja, das circunstâncias esperadas ou apropriadas para a realização de um certo ato de fala. Espera-se que a intenção comunicativa do falante seja reconhecida pelo ouvinte, na medida em que os critérios das condições de felicidade sejam satisfeitos.

As condições gerais referem-se ao fato de que os participantes devem ter domínio da língua que estão utilizando e encontrar-se em condições normais, como por exemplo, não estarem representando uma peça ou contando anedotas ao emitir um enunciado. No que se refere às condições de conteúdo, Yule (1996) argumenta que, no caso da promessa e da advertência, o enunciado deve ser a respeito de um evento futuro, necessariamente uma atitude futura do falante. Em relação às condições preparatórias, o autor utiliza mais uma vez o exemplo da promessa e da advertência, apontando diferenças entre os dois tipos de ato de fala, no que tange ao reconhecimento de suas funções comunicativas pelos interlocutores: no caso da promessa, deve existir um beneficiário, alguém que deseje a realização dessa promessa, além de alguém que, de fato, pratique e queira realizar a promessa. Para que uma advertência seja reconhecida como tal, há duas condições preparatórias: em primeiro lugar, o ouvinte não ter certeza de que o evento irá de fato ocorrer e, em segundo, a certeza do falante quanto à concretização da advertência e ao efeito negativo desse evento. Nas condições de sinceridade, como a própria nomenclatura sugere, o falante tem, verdadeiramente, a intenção de realizar um determinado ato de fala. Já as condições essenciais referem-se, no caso da promessa, à obrigação criada por parte

¹⁵ Dispositivos Indicadores de Força Ilocucionária (LEVINSON, S.C. Pragmática. São Paulo: Martins Fontes, 2007).

do falante, de levar adiante a ação prometida, enquanto que em relação à advertência, o falante assume a sua condição de informante das consequências negativas do evento em questão.

Com referência à teoria dos atos de fala, é importante mencionar ainda o conceito de “evento de fala” (*speech event*) que está relacionado às circunstâncias que rodeiam a elocução, incluindo até mesmo outras elocuições. Nesse contexto, a natureza do evento de fala, em grande parte, determina a interpretação de um ato de fala realizado por uma elocução. Segundo Yule,

Um evento de fala é uma atividade em que os participantes interagem por meio da linguagem de maneira convencional para chegar a determinado desfecho. Pode incluir um ato de fala principal óbvio, como, por exemplo, ‘Eu realmente não gosto disso’, em um evento de fala de ‘reclamação’, mas também vai abranger outros enunciados que levarão a esta ação central e reagirão a ela em seguida. Na maioria das vezes, um ‘pedido’ não é realizado por um único ato de fala enunciado repentinamente. (YULE, 1996, p. 57).¹⁶

3.3.1.1.3 Teoria da Polidez

Dada a especificidade da caracterização dos atos de fala, de que tratamos anteriormente, os exemplos e situações apresentados para ilustrar a linguagem como forma de ação não tiveram como foco o aspecto social dos participantes das interações. No entanto, a maior parte do que dizemos e comunicamos parece ser determinada pelas nossas relações sociais ou, como argumenta Yule, “uma interação linguística é necessariamente uma interação social”¹⁷ (YULE, 1996, p.59).

Nesse sentido, é o próprio Yule que nos aponta a existência de vários fatores relacionados à distância ou proximidade social que influenciam a interpretação daquilo que é dito em uma interação. Esses fatores podem ser externos, estabelecidos anteriormente à interação, e internos, atuantes no decorrer da interação em si.

Os fatores externos geralmente envolvem a posição social dos participantes, posição esta baseada em valores sociais ligados à idade e ao poder, por exemplo, em encontros denominados assimétricos. O uso lingüístico, nesse caso, parece ser marcado pela estrutura social: não falamos a todos da mesma forma. Selecionamos o modo de acordo com a hierarquia social do interlocutor

¹⁶ A speech event is an activity in which participants interact via language in some conventional way to arrive at some outcome. It may include an obvious central speech act, such as ‘I don’t really like this’, as in a speech event of ‘complaining’, but it will also include other utterances leading up to and subsequently reacting to that central action. In most cases, a ‘request’ is not made by means of a single speech act suddenly uttered. (YULE, 1996, p. 57)

¹⁷ “A linguistic interaction is necessarily a social interaction”.

e com o ambiente de interação. Considerando-se o ambiente de interação estudado em nosso trabalho - as trocas de mensagens via e-mail entre professor e aluno - estes aspectos são de grande importância na análise dos dados, uma vez que a relação, de modo geral, se estabelece de forma assimétrica, marcando-se pela autoridade, institucionalmente legitimada, do primeiro sobre o segundo.

Já os fatores internos, tais como quantidade de imposição e grau de familiaridade e de contato são geralmente negociados durante a interação que, a princípio, talvez marcada por certa distância social, vai sofrendo alterações para maior ou menor proximidade social. É ainda importante mencionar que os fatores internos têm maior relevância para os participantes cujo relacionamento está em processo de desenvolvimento na própria interação, e são também relevantes, em nossa análise das trocas de mensagens entre aluno e professor, tendo em vista a hipótese de que, a despeito da relação de assimetria estabelecida entre os participantes da interação, uma atmosfera de maior proximidade intersubjetiva propicia ao professor intervir de forma mais significativa e portanto, mais positiva, no processo de aprendizagem do aluno.

Tanto os fatores externos quanto os internos exercem influência no que dizemos, e também na forma como somos interpretados. Em muitos casos, a interpretação vai além do que tencionávamos comunicar, incluindo avaliações tais como “falta de polidez”, “falta de consideração”, ou ao contrário, “consideração” e “respeito”. Assim, tendo em vista o impacto de tais avaliações, parece claro que muito mais é comunicado do que propriamente dito. Nesta dissertação, podemos lançar mão da teoria da polidez, no sentido de investigar a influência dessas avaliações nas interações entre professor e aluno,

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2005), o conceito de polidez relaciona-se à suavização dos atos ameaçadores, definido assim no âmbito dos estudos mais recentes da pragmática linguística, entre os quais a autora menciona, em primeiro lugar, os trabalhos de Goffman (1967 apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2005), retomados e sistematizados por Brown e Levinson (1987 apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2005). A polidez, cuja origem encontra-se nas relações sociais, constitui-se, portanto, em um elemento de fundamental importância para a interação em um determinado grupo social. Além disso, tem como função contrabalançar o efeito perturbador causado pelos atos ameaçadores ao equilíbrio social e à cordialidade das relações entre os participantes de uma troca comunicativa. Como veremos mais adiante, as trocas de mensagens de e-mail, entre professor e aluno, que constituem o corpus desta pesquisa apresentam

exemplos desses atos, como: ordens, pedidos, oferecimentos, elogios, críticas e também cobranças.

Tal aspecto, entretanto, parece contraditório, se considerarmos a hipótese de que essas trocas comunicativas têm o propósito de assistir, de forma motivadora, o aluno em seu processo de aprendizagem. Assim, faz-se necessário, na busca da compreensão da natureza dessa comunicação entre aluno e professor, observar se, de algum modo, a pressão de uma cobrança, por exemplo, é atenuada, ou mesmo se uma ordem pode ser reconhecida pelo aluno, sem que o mesmo a receba como um fator desmotivante, ou até mesmo depreciativo de seu valor pessoal.

Consideramos esclarecedor o conceito de face, desenvolvido por Goffman (1967), peça-chave na construção do modelo de Brown e Levinson (1987), que diz respeito à imagem pública que qualquer indivíduo tem e espera que os outros reconheçam e respeitem. Nesse contexto, Brown e Levinson (1987), a partir do conceito de Goffman, elaboram as noções de face positiva e face negativa. A primeira diz respeito à necessidade de ser aceito, até mesmo apreciado, de ser tratado como membro de um mesmo grupo, e de ter seus desejos compartilhados pelos outros. Já a face negativa refere-se à necessidade de cada um de ser independente, de não ser impedido na realização de suas ações. Na comunicação humana, segundo Brown e Levinson, as pessoas tendem a salvar continuamente sua face e a do outro, procurando assim evitar um constrangimento ou uma situação desconfortável para o ouvinte.

Os atos de ameaça à face, tal como emitir uma crítica desfavorável ou fazer uma cobrança de atitude, são atos que podem contrariar a necessidade que tem o ouvinte de manter a sua autoestima. As estratégias de polidez foram elaboradas com o propósito de minimizar esses atos, protegendo a face dos participantes de uma interação. Nesse aspecto, podemos dizer que há várias formas diferentes de realizar atos de preservação da face.

No intuito de preservar a face do outro, em uma determinada interação, podemos prestar atenção às suas expectativas em relação à autoimagem, no que tange aos conceitos de face positiva e face negativa. Um ato de proteção de face direcionado à face negativa do outro tende a mostrar consideração, enfatizando a importância do tempo e preocupações do outro, e pode até mesmo incluir um pedido de desculpas por interrupção ou solicitação impostas. Esse ato de proteção de face também é denominado polidez negativa. Já um ato de proteção de face com foco na face positiva do ouvinte geralmente mostra solidariedade, acentuando o fato de que

ambos os participantes desejam a mesma coisa e que têm um objetivo em comum. O ato de proteção de face positiva é também chamado de polidez positiva (YULE, 1996).

A tendência a usar expressões de polidez positiva, enfatizando a proximidade entre falante e ouvinte, pode ser vista como estratégia de solidariedade. Em uma perspectiva linguística, tal estratégia inclui informação pessoal, uso de apelidos, às vezes termos ofensivos (principalmente entre homens), e dialetos de uma determinada comunidade discursiva, ou gírias. A estratégia de solidariedade é frequentemente marcada por termos como “nós” e “vamos”.

Por sua vez, o uso de expressões de polidez negativa, observando o direito à liberdade de ação do ouvinte, pode ser considerado como uma estratégia de deferência, que se refere ao que se denomina “polidez formal”. A estratégia de deferência é caracterizada pela formalidade na interação, na qual os interlocutores parecem não compartilhar seus objetivos ou necessidades, e pode incluir expressões que não se referem nem ao falante nem ao ouvinte, por exemplo, “Clientes não podem fumar aqui, senhor”. A linguagem associada à estratégia de deferência enfatiza a independência do falante e do ouvinte, e é marcada pela ausência de declarações ou reivindicações pessoais.

3.3.1.1.4 Pares adjacentes

O estudo das estratégias de polidez em trocas comunicativas relaciona-se, conforme vimos anteriormente, aos aspectos interacionais da conversação como prática social.

Dessa forma, podemos dizer que a estrutura da conversação é um dos aspectos importantes da pragmática, e é nesse sentido que a caracterização dos pares adjacentes se faz relevante na discussão, pois como Marcuschi (2005) os define, servem para a organização local da conversação.

Além disso, as considerações acerca dos pares adjacentes se fazem relevantes, em virtude do caráter conversacional das mensagens de e-mail, objeto de nosso estudo. Entendemos que as trocas comunicativas entre aluno e professor, analisadas aqui, caracterizam um novo gênero digital, marcado por um discurso escrito que apresenta semelhanças com a conversa face a face, e características de gêneros orais, como rapidez, objetividade e dialogicidade.

Sequência de dois turnos que coocorrem, os pares adjacentes ou pares conversacionais revelam e marcam, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. Neste aspecto, o autor cita Dittmann

(1979 apud MARCUSCHI, 2005), para quem os pares podem ser vistos como indícios de que houve troca comunicativa entre os participantes de uma interação, na medida em que a segunda parte do par só pode ser produzida se a primeira foi, de alguma forma, entendida. Para esse estudioso, a segunda parte do par, independentemente de sua natureza significativa, é um indicador de que os falantes analisam suas contribuições, o que constitui a dialogicidade em uma troca comunicativa.

Assim, os pares adjacentes podem ser descritos como sequência automática de dois turnos, alternados entre os participantes, que ocorrem de forma coordenada e cooperativa. Essas sequências são, geralmente formadas por duas partes, produzidas por falantes diferentes. O enunciado de uma primeira parte cria, imediatamente, uma expectativa pelo enunciado da segunda, caracterizando a coocorrência desses dois turnos como obrigatória, dificilmente cancelável ou adiável, como acontece com os cumprimentos. Assim, a ausência de uma segunda parte em resposta à primeira, em uma determinada troca comunicativa, não é destituída de significado.

Entre os exemplos de pares adjacentes podemos citar: ordem-execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento-cumprimento, xingamento-defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, pedido de desculpa-perdão, e o mais comum, pergunta-resposta.

Embora os pares adjacentes normalmente representem uma sequência automática de turnos, conforme mencionado acima, nem todas as primeiras partes são respondidas imediatamente pelas segundas. Em alguns momentos pode ocorrer o fato de uma sequência pergunta-resposta, por exemplo, sofrer a inserção de outra sequência de pergunta-resposta, retardando a produção da resposta na primeira sequência, como nos explica Yule (1996). De forma bastante ilustrativa, o estudioso aponta para a estrutura da sequência, que ficaria assim: P1 – P 2 – R2 – R1, sendo o par que aparece entre P1 e R1 chamado de sequência de inserção. Uma sequência de inserção é, portanto, um par adjacente dentro da estrutura de outro.

Além das sequências de pergunta-resposta, outras interações sociais podem configurar-se no padrão P1 – P2 – R2 – R1. Yule (1996) exemplifica a ideia com um par adjacente que se constitui na forma pedido – aceitação do pedido, com a inserção de uma sequência de pergunta-resposta, que parece funcionar como condição para a aceitação da oferta:

Jean: Você poderia colocar esta carta no correio para mim? (P1 = pedido)

Fred: Já está selada? (P2)

Jean: Sim.

(R2)

Fred: Ok.

(R1 = concordância)

A sequência de inserção, no exemplo acima, que gera o adiamento em atender ao pedido, indica que nem toda primeira parte obtém, necessariamente, o tipo de segunda parte antecipada pelo falante. O adiamento representa a distância entre o que é esperado e o que é de fato oferecido, e é normalmente constituído de significado. Sua característica interacional principal é servir não somente para esclarecimento, mas também para manipulação das perguntas, orientando-as de alguma forma.

Para entendermos como o adiamento pode ser interpretado, em uma determinada sequência de turnos, precisamos dar conta de alguns termos analíticos que descrevem aquilo que é esperado em alguns tipos de pares adjacentes.

De acordo com Yule (1996), os pares adjacentes representam atos sociais, e nem todos os atos sociais obedecem a um mesmo padrão, quando ocorrem em segundas partes. Geralmente, uma primeira parte que contenha um pedido ou uma oferta gera uma expectativa de uma segunda parte constituída de aceitação. Nesse caso, uma estrutura de aceitação é considerada mais provável de ocorrer do que uma recusa. Essa probabilidade estrutural é denominada preferência. O termo, que segundo Marcuschi (2005) foi proposto por Sacks e Schegloff (1974 apud MARCUSCHI, 2005), para denominar as “diferenças características entre as diversas maneiras de os falantes realizarem ações alternativas não equivalentes”, é usado para indicar um padrão estrutural, e não se refere a nenhum desejo mental ou emocional do indivíduo. Levinson (2007) vai mais adiante, observando que a noção de preferência relaciona-se a um fenômeno estrutural muito próximo do conceito linguístico de marca, no sentido especial que esse termo assume em morfologia.

A intuição por trás da noção de marca em linguística é que, onde temos uma oposição entre dois ou mais membros..., muitas vezes ocorre sentirmos que um dos membros é mais usual, mais normal, menos específico do que o outro (na terminologia que fala em marcas, é não marcado, os outros marcados). (COMRIE, 1976a: 111 apud LEVINSON, 2007).

Além disso, o linguista argumenta que na morfologia, “as categorias não marcadas tendem a ter menos material morfológico do que as categorias marcadas” (COMRIE, 1976a apud LEVINSON, 2007), o que os remete a um paralelo com a distinção entre segundas partes preferidas e segundas partes despreferidas de pares adjacentes. Nesse contexto, as segundas

partes preferidas têm menos material que as despreferidas, o que as caracteriza, respectivamente, como não marcadas e marcadas.

Assim, observamos que a estrutura de preferência divide as segundas partes de uma sequência de turnos em atos sociais preferidos ou esperados, e atos sociais não preferidos ou não esperados. No que diz respeito a pedidos ou ofertas como primeiras partes, a aceitação é a estrutura preferida, enquanto que a recusa representa a estrutura despreferida.

A título de exemplificação, Yule (1996) nos apresenta um par adjacente, no qual a segunda parte constitui-se de uma estrutura preferida:

Primeira Parte	Segunda Parte
Você pode me ajudar?	Claro.

Para termos uma ideia do grau de expectativa em relação à segunda parte, podemos imaginar a primeira parte obtendo silêncio ou negativa como resposta, o que, nesse caso, é sempre uma indicação de uma segunda parte despreferida. A ocorrência de uma estrutura despreferida indica uma possível falha, no encaminhamento do propósito comunicativo de uma determinada elocução, o que pode dificultar o estabelecimento da dialogicidade em uma interação. Já a expressão de uma preferida (em resposta a uma oferta ou convite, por exemplo), representa, de forma clara, proximidade e conexão instantânea entre os participantes de uma troca comunicativa.

Com base nessas considerações, reiteramos a importância das teorias de base pragmática aqui apresentadas para nossa pesquisa. Considerando-se a análise das trocas comunicativas entre professor e aluno no AVA, a teoria dos atos da fala, em primeiro lugar, nos oferece suporte na identificação das intenções comunicativas das mensagens, contribuindo para a caracterização do tipo de influência que o professor, potencialmente, exerce no aluno. Já a teoria da polidez, nos ajuda a entender a natureza das interações entre professor e aluno, e os aspectos socioafetivos que influenciam as mesmas. Por fim, a ocorrência de pares adjacentes, que se articulam nas trocas comunicativas, confirma o caráter dialógico das mensagens de e-mail, e a sua análise nos permite avaliar o grau de compreensão e de proximidade intersubjetiva, nas interações entre professor e aluno, no meio virtual.

Numa versão mais abrangente da pragmática, os atos de fala e os pares adjacentes emergem sempre de um evento específico. No caso do nosso corpus, esse evento constitui-se das

mensagens eletrônicas que podem ser tratadas como um gênero discursivo: o e-mail, discutido a seguir.

3.3.1.2 E-mail

Conforme mencionamos, a presente pesquisa propõe-se a investigar a natureza da interação entre professor e aluno, em um ambiente virtual de aprendizagem, e em que medida essa relação pode, potencialmente, contribuir para o desenvolvimento de uma atitude mais independente na aprendizagem por parte do aluno. No AVA em questão, um dos meios de interação mais utilizados entre os participantes é a troca de mensagens, via correio eletrônico, o que nos levou a escolher a análise dessas mensagens para identificar algumas características da interação professor e aluno.

A partir da observação do caráter predominantemente dialógico dessas trocas comunicativas, optamos por um método de análise de base pragmática, enfatizando os aspectos conversacionais encontrados nos textos das mensagens, procurando, através de uma leitura interpretativa destes aspectos, discutir a influência do professor a distância, em um possível desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Assim, sendo as mensagens de e-mails trocadas entre professor e aluno no *Online Courses*, a matéria prima que constitui o corpus deste trabalho, nos pareceu relevante tecer algumas considerações sobre o e-mail, como um dos gêneros textuais emergentes da tecnologia digital.

3.3.1.2.1 Novos gêneros discursivos emergentes da tecnologia digital

A tecnologia do computador, especialmente com o surgimento da Internet, redimensionou o conceito de interação social, na medida em que criou uma imensa rede social (virtual), que liga os mais diversos indivíduos, pelas mais diversificadas formas, numa velocidade incrível, tanto em relações síncronas como assíncronas.

É nesse contexto, que Luiz Antônio Marccuschi (2002) descreve e analisa as características de vários gêneros textuais que estão surgindo, juntamente com as novas demandas tecnológicas. Segundo o autor, os gêneros emergentes, nessa nova tecnologia, embora relativamente variados, têm, em sua maioria, similares em outros ambientes, tanto na língua oral como na escrita. Entretanto, tal paralelo não impede a polêmica gerada em relação ao seu impacto

na linguagem e na vida social, uma vez que, na atual sociedade da informação, a Internet parece vir se constituindo em uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo.

O tema em si – gêneros textuais – vem sendo estudado desde os anos 60, com a Linguística de Texto, a Análise Conversacional e a Análise do Discurso. No entanto, considerando o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e o surgimento de novas formas comunicativas, o enfoque dado por Marcuschi (2002), em sua análise de gêneros no domínio da mídia virtual assume uma perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica. Corroborando a posição de Miller (1994:71 apud MARCUSCHI, 2002), o pesquisador considera o gênero como um constituinte específico e importante da estrutura comunicativa da sociedade, de modo a estabelecer relações de poder bastante marcadas, especialmente dentro das instituições. O gênero reflete, assim estruturas de autoridade e relações de poder muito claras. No contexto da vida acadêmica, por exemplo, sabemos quem pode emitir um parecer, dar uma aula, confeccionar uma prova, fazer uma nomeação, defender uma tese de doutorado e assim por diante. Dentro dessa perspectiva, portanto, podemos considerar os gêneros como formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural.

Às idéias acima apresentadas, Marcuschi (2002) acrescenta a visão de Erickson (1997:4 apud MARCUSCHI, 2002), que considera importante o estudo da comunicação virtual na perspectiva dos gêneros, tendo em vista a natureza do meio tecnológico em que ela se insere e os modos como se desenvolve. A interação on-line, em seu caráter altamente participativo, parece ter o potencial de acelerar a evolução dos gêneros, fato que, segundo o autor, nos leva a rever algumas noções já consagradas.

Dessa forma, consideremos as idéias de Bakhtin (1979 apud MARCUSCHI, 2002), que vê o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável”, do ponto de vista estilístico e composicional; a visão de Swales (1990 apud MARCUSCHI, 2002), que o situa como instrumento comunicativo com propósitos específicos, e a proposta de Miller (1984 apud MARCUSCHI, 2002), que aborda o gênero como forma de ação social. É fácil observar que a interferência de um novo meio tecnológico, nessas condições, pode acarretar mudanças na natureza do gênero produzido.

Marcuschi (2002) ressalta ainda o fato de que todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos. Cita Patrícia Wallace (2001:19-30 apud MARCUSCHI, 2002),

que identifica seis ambientes ou entornos virtuais, em que novos gêneros virtuais se situam, a saber: o AMBIENTE WEB [*World Wide Web*], conhecido como WWW ou WEB, um ambiente de busca de todos os tipos, descentralizado, interativo e passível de expansão ilimitada; o AMBIENTE E-MAIL [correio eletrônico], o mais popular meio de comunicação interpessoal; os FOROS DE DISCUSSÃO ASSÍNCRONOS, ambientes que envolvem vários gêneros, utilizados para discussão de temas específicos, listas de grupos e assim por diante; o AMBIENTE CHAT SÍNCRONO, salas de bate-papo em tempo real entre várias pessoas, simultaneamente, ou em ambiente reservado; o AMBIENTE MUD, que assim como o MOO E O MUSH, é um ambiente interativo, que permite aos participantes criar personagens, inserir músicas, falas, como se estivessem em um jogo e os AMBIENTES DE ÁUDIO E VÍDEO [VIDEOCONFERÊNCIAS], em que se tem vídeo e voz síncronos, e que servem a várias finalidades, especialmente para conferências.

Partindo do pressuposto de que a lista de ambientes, apresentada acima, nos auxilia a entender que os gêneros surgem dentro de ambientes como locais que permitem “culturas” variadas, Marccuschi (2002) procede a uma listagem dos gêneros emergentes nesses ambientes. Deixando claro que esta lista é apenas uma amostra e não uma relação exaustiva, uma vez que pode haver mais gêneros, além de outras definições e caracterizações para os mesmos, o autor aponta os gêneros mais conhecidos, que vêm sendo estudados no momento:

- 1- e-mail – correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente, um serviço (*electronic mail*), resultou num gênero e está hoje entre os mais praticados na escrita;
- 2- chat (bate-papo virtual– *room-chat*) – apresenta formas de interação simultâneas e assíncronas, no mesmo ambiente;
- 3- e-mail educacional (aula virtual) – interações com número limitado de alunos, tanto no formato de e-mail como no de arquivos hipertextuais, com tema definido, em contatos geralmente assíncronos;
- 4- vídeoconferência interativa – realizada por computador e similar a uma interação face a face. Apresenta o uso da voz pela rede de telefonia ou a cabo;

- 5- lista de discussão (*mailing list*) – grupo de pessoas com interesses específicos, que se comunicam em geral de forma assíncrona, mediadas por um responsável, que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens;
- 6- endereço eletrônico (o endereço eletrônico, seja o pessoal, para e-mail, ou para a homepage, tem hoje características típicas e é um gênero);
- 7- *weblog (blogs; diários virtuais)* – são os diários pessoais na rede.

Entre os mais praticados, segundo Marcuschi (2002), estão os e-mails, os chats, em todas as suas modalidades, listas de discussão e *weblogs*. As aulas através de chats e por e-mail também se destacam no ensino a distância. A linguagem escrita é o meio pelo qual se dá a comunicação em todos esses gêneros, linguagem essa que tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo.

Nesse cenário, uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos, síncronos, embora escritos, o que lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala e escrita. Considerando-se a crescente facilidade de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) acompanhados de sons (músicas, vozes), é possível chegar a uma interação de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos. É importante destacar aqui o uso de marcas de polidez, ou indicação de posturas com os conhecidos hemópticos (ícones marcadores de emoções), ao lado de uma espécie de etiqueta netiana, trazendo descontração e informalidade, tendo em vista a volatilidade do meio e a rapidez da interação. Os *blogs* e e-mails, por exemplo, estão carregados desses elementos.

Nesse sentido, o pesquisador observa que essas novas formas de escrita reproduzem estratégias da língua falada, tais como a produção de enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase. Isto, no dizer de Halliday (1996:356 apud MARCUSCHI, 2002), propicia uma escrita mais amigável, mais próxima da fala. Entretanto, argumenta Marcuschi (2005), para o mesmo Halliday, é preciso ter cuidado diante dessas posições, pois o que parece estar ocorrendo não é uma “neutralização das diferenças entre fala e escrita”, mas sim o surgimento de condições materiais de uma tecnologia que permitirá “maior interação entre ambas, do que emergirão algumas novas formas de discurso” (1996:356 apud MARCUSCHI, 2002), ou seja, os gêneros digitais, propostos por Marcuschi, e outros ainda por emergir (como o “Twitter”, por exemplo).

3.3.1.2.2 O gênero e-mail

Em virtude de serem as trocas de mensagens via correio eletrônico, entre aluno e professor em um AVA, conforme mencionamos, o objeto de análise da presente pesquisa, consideramos importante tratar de forma um pouco mais detalhada, do e-mail, como gênero no contexto das novas tecnologias. Para isto, tomamos como base o artigo da professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, em Marcuschi & Xavier (2005), no qual a autora aponta as principais características do e-mail como gênero, dentro do aspecto sociocomunicativo que o situa como tal.

Antes, porém, ela considera importante esclarecer alguns pontos, em relação ao termo e-mail e suas acepções. O termo e-mail, *electronic mail* em inglês, é utilizado tanto para o sistema de transmissão, como para o texto produzido para esse fim. É ainda utilizado para o endereço eletrônico de cada usuário. Em português, correio eletrônico refere-se ao canal, e mensagem eletrônica, ao texto. No entanto, devido ao fato de o termo e-mail estar tão enraizado em nossa cultura, a autora optou por mantê-lo no sentido de mensagem, utilizando Correio Eletrônico para o meio.

Para caracterizar de forma sucinta o e-mail, como mensagem, podemos dizer que este é, de forma geral, produzido pela mesma pessoa que a transmite, e o receptor é, quase sempre, o destinatário da mensagem. Um ou mais provedores de Internet medeiam o envio e a entrega de mensagens, o que ocorre, geralmente, em segundos. Pode haver incompatibilidades, entre os softwares utilizados pelo produtor e receptor, que causam problemas de legibilidade: as mensagens podem chegar em branco ou cheias de sinais não decodificáveis.

O e-mail surgiu no início dos anos 70, popularizando-se apenas nos anos 80, para então assumir a feição atual em meados dos anos 90. No princípio, e durante quase uma década, não tinha mais do que algumas linhas e, embora sua emissão fosse relativamente rápida, a recepção era muito lenta. Atualmente, com os avanços tecnológicos dos programas de correio eletrônico e também da Internet, o e-mail vem sendo extremamente utilizado, principalmente nas sociedades letradas: é raro o estudante de uma instituição de ensino superior que não tenha seu endereço eletrônico, e iniciativas governamentais estão, aos poucos, fazendo com que a Internet e a consequente interação por e-mail, esteja ao alcance de todos os jovens em idade escolar.

Contudo, segundo Paiva (2005), há vantagens e desvantagens na utilização desse novo artefato cultural para a transmissão de mensagens.

Quanto aos aspectos positivos relacionados à utilização do e-mail como ferramenta de comunicação, a pesquisadora destaca a manutenção de contato entre pessoas separadas pela distância, promovendo maior interação entre os usuários, de forma assíncrona, que, nesse caso, atua como mais um elemento facilitador. Afinal, podemos produzir e ler e-mails quando mais nos convier. A autora argumenta que a ferramenta tem também a capacidade de agregar pessoas em torno de interesses comuns, superando limitações de tempo e de espaço, o que, por sua vez, facilita a construção colaborativa de conhecimentos em comunidades virtuais.

Em contrapartida, a facilidade na utilização desse novo gênero, no que diz respeito à rapidez de transmissão, pode criar nos usuários uma ansiedade por feedback imediato, gerando grande pressão no leitor, que se vê na obrigação de responder rapidamente. Outro aspecto negativo da utilização do e-mail é o fato de que essa mesma facilidade de integração possibilita certa perda de privacidade, uma vez que o usuário pode ser incluído, involuntariamente, em fóruns e listas de e-mails, nem sempre conseguindo se desvincular facilmente dessas redes.

Após discorrer sobre as vantagens e desvantagens do uso do e-mail, Vera Lúcia Menezes parte para a definição desse gênero:

[...] um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo. No entanto, o novo gênero se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores (PAIVA, 2005 apud MARCUSCHI & XAVIER, 2005).

Nesse ponto, consideramos relevante acrescentar à visão de Paiva, as considerações de Crystal (2001, apud PAIVA, 2005) acerca do tema, uma vez que as mesmas parecem vir ao encontro da proposta de análise pragmática das trocas comunicativas entre professor e aluno, em um AVA, objeto de estudo deste trabalho. O e-mail é visto por Crystal (2001) como troca conversacional (*conversational exchange*) breve e rápida, o que, ao seu ver, acarreta num processo de produção mais espontâneo, diferindo da reflexão que permeia a produção escrita convencional. O autor ainda destaca o caráter dialógico desse tipo de texto eletrônico, facilitado pelo software, quando a opção responder é acionada.

Retomando a caracterização do e-mail como gênero, destacamos alguns aspectos apresentados por Vera Lúcia Menezes Paiva, que o conceitua como tal. Segundo a autora, tais aspectos ganham características especiais, quando se trata desse gênero eletrônico.

No e-mail, as interações entre autores e receptores (orientadores, orientandos, clientes, profissionais, amigos, coordenadores, colegas, chefes, subordinados, etc.) são geralmente de curto prazo, e têm objetivos semelhantes, a serem atingidos através da mediação de um artefato cultural eletrônico. Os desempenhos dos usuários que, nesse contexto, constituem uma comunidade discursiva, estão condicionados, entre outros fatores, ao seu letramento eletrônico, idade, cultura, classe social, status e gênero (masculino/ feminino).

No que se refere ao contexto, a ausência física do interlocutor causa certo desconforto em alguns usuários, o que parece gerar uma necessidade mais urgente de feedback, por parte do produtor da mensagem, como elemento compensador dessa ausência. Tendo em vista a velocidade do meio de transmissão, o usuário sente-se pressionado a responder as mensagens da forma mais rápida possível, pois o silêncio, nesse contexto, pode ser interpretado como descaso ou falta de interesse, desestimulando a interação e até mesmo causando o abandono de fóruns de discussão, ou ainda, de cursos a distância.

Outro aspecto característico do e-mail, como gênero, relaciona-se ao texto e à organização retórica. Produto das novas tecnologias, o e-mail agrega características de outros gêneros textuais já conhecidos, como: a assincronia dos textos escritos, a forma do memorando (gerada automaticamente pelo software), a informalidade e o número reduzido de tópicos do bilhete, e as fórmulas de abertura e fechamento de cartas. O e-mail também apresenta características dos gêneros orais, como a rapidez, a objetividade e a dialogicidade. O novo gênero também se aproxima da conversa face a face, com um formato semelhante à tomada de turno e à interação telefônica. Esse aspecto será mencionado e focado em nossa análise, uma vez que propicia a dialogicidade e, portanto, o caráter interacional das trocas comunicativas analisadas.

Em suma, podemos dizer que o gênero e-mail tem como característica essencial a função de repassar um conteúdo vinculando à interação e à comunicação. O e-mail utiliza-se do correio eletrônico para distribuir a mediação do conhecimento de origem, objetivamente, e que pode se estabelecer de forma dialógica.

Assim, podemos observar que a Internet e os gêneros dela emergentes podem influenciar as relações humanas, tanto no exercício da cidadania, como na vida cotidiana e também na educação. O acesso ao correio eletrônico passou a ser uma questão de inclusão social, assim como o é a questão do chamado letramento digital. No entanto, essa não é uma questão fechada, e

levando-se em consideração a complexidade e o dinamismo do gênero, enquanto sistema aberto a novas possibilidades de gerenciamento, outros tipos de produção textual podem surgir.

Nesse cenário, portanto, se inserem as trocas comunicativas entre aluno e professor via e-mail, objeto de análise de nossa dissertação. A partir de algumas das definições acima propostas, podemos caracterizar essas mensagens como novos gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital.

No que diz respeito ao estabelecimento de relações de poder, discutido anteriormente, por exemplo, a análise das trocas comunicativas, em uma perspectiva pragmática de estudo, nos mostra que o desempenho dos participantes parece ser influenciado pela relação de assimetria entre professor e aluno. Assim, os atos de fala identificados nas mensagens, que em sua maioria, têm valor ilocucionário de cobrança, motivação, justificativa e comprometimento, traduzem um tipo de interação condicionada pelos papéis conferidos aos participantes: o professor tem autorização para cobrar e o dever de incentivar, enquanto que o aluno tem o dever de se comprometer para obter um melhor rendimento.

Como veremos mais detalhadamente no capítulo de análise de dados, outro aspecto que caracteriza as trocas comunicativas, aqui em foco, refere-se às estratégias de compensação da distância física do interlocutor. Levando em conta a análise de base pragmática, observamos as tentativas de aproximação subjetiva do professor, por meio de atos de fala, cuja função é a de demonstrar interesse pelo aluno, procurando assim minimizar os efeitos negativos da ausência física.

A semelhança dos e-mails estudados com a conversa face a face, também reforça a categorização desse tipo de comunicação como novo gênero digital. Como podemos observar na análise, o aspecto pragmático-interacional das trocas de e-mails pode ser constatado ao identificarmos pares adjacentes, que relacionam as mensagens provocadoras dos professores às respostas dos alunos, o que, por sua vez, confere à interação um caráter dialógico de comunicação. E é justamente essa dialogicidade, via interação, que acreditamos caracterizar o papel do professor como potencial “andaime” no processo de “aprender a aprender”. Evidenciar esse caráter dialógico/ interacional nas trocas de e-mail entre professor e aluno é, portanto, o foco principal da análise, de base pragmática, que propomos no capítulo seguinte.

3.3.2 Entrevistas

Realizamos uma entrevista semiestruturada, com duas professoras participantes das trocas comunicativas que atuam como tutoras no ensino de inglês a distância do *Online Courses*.

A entrevista abrangeu uma série de quatro perguntas iniciais fechadas, com espaços para justificativas e comentários, os quais incidiram sobre a troca de correspondência via correio eletrônico entre aprendizes e tutores:

- 1- Qual foi a sua motivação inicial ao escrever para este aluno?
- 2- Você adotou algum critério ou teve alguns cuidados ao escrever?
- 3- O e-mail de resposta do aluno correspondeu às suas expectativas? Por que sim? Ou por que não?
- 4- Como foi o desempenho desse aluno em seguida a essa troca de mensagens?

A quinta e última pergunta, de caráter mais aberto, teve como objetivo observar a percepção dos sujeitos quanto aos pontos positivos e negativos dessa ferramenta de interação, assim como determinar sua contribuição para o desenvolvimento de atitudes mais autônomas em relação ao seu processo de aprendizagem: Você acredita que o fato de mantermos contato com os alunos através de e-mails é positivo?

Cabe ressaltar que a entrevista semiestruturada é caracterizada pela "*...formulação da maioria das perguntas previstas com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada.*" (COLOGNESE; MÉLO, 1998). Nesse tipo de entrevista, o entrevistador tem uma participação ativa, e apesar de observar um roteiro, pode fazer perguntas adicionais, para esclarecer questões para melhor compreender o contexto.

4. TROCAS COMUNICATIVAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Introdução

As trocas comunicativas¹⁸ entre professor e aluno, via e-mail no *Online Courses*, ocupam um lugar de destaque na Proposta Pedagógica do referido curso. Com o objetivo de estabelecer um AVA colaborativo, esta proposta tem no professor o elemento-chave, tendo em vista seu papel no estabelecimento de uma relação dialógica com o aluno, na coconstrução do conhecimento.

É importante destacar neste ponto que, na dinâmica pedagógica do *Online Courses*, a comunicação via correio eletrônico entre aluno e professor surgiu a partir da necessidade de uma avaliação do processo de aprendizagem, incluindo a participação do aluno nas tarefas propostas no AVA, bem como seu desempenho. Em outras palavras, as comunicações via e-mail, entre professor e aluno, constituem-se em instrumento de avaliação formativa, delegando ao professor o papel de fornecer ao aprendiz não somente incentivo à participação, como também orientação de estudo e feedback sobre o seu desempenho.

Nesse sentido, podemos relacionar o conjunto de ações do professor junto aos alunos no *Online Courses* ao conceito de andaimento, anteriormente discutido, tendo em vista que se trata de um processo de diálogo de apoio, que orienta a atenção do aprendiz para elementos/características primordiais do ambiente e que se desenvolve através de passos sucessivos.

De uma maneira geral, a atuação do professor como andaime é considerada do ponto de vista cognitivo, no que se refere a um tipo de intervenção passível de gerar aprendizagem. No entanto, ampliando mais um pouco este conceito, à luz das ideias de Maybin, Mercer e Stierer (1992), o conceito de andaimento pode ser considerado uma metáfora, que descreve a natureza do desempenho assistido, pressupondo não apenas uma ajuda para o aluno realizar determinada tarefa, mas também, para que saiba como realizá-la.

A análise do corpus da nossa pesquisa, constituído de e-mails entre alunos e professores no *Online Courses*, tem como ponto de partida essa visão mais abrangente do conceito de

¹⁸ No contexto dessa pesquisa, entendemos como “troca comunicativa” a troca de mensagens via e-mail, que operacionalizam a interação entre professor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem.

andamento, referente ao papel do professor que atua, no processo de interação com o aluno, mais como um incentivador da participação deste aluno, indicando-lhe os caminhos a percorrer no AVA, para alcançar melhor desempenho.

Portanto, dado o contexto em que se inserem os e-mails constitutivos do corpus desta pesquisa, surgem as perguntas que norteiam a análise da interação entre professor e aluno no *Online Courses*. Essas perguntas derivam daquelas de pesquisa, de caráter mais geral:

- Partindo da premissa de que a iniciação da comunicação parte, normalmente, do professor, motivando o aluno a participar mais ativamente do processo, como a resposta se articula à mensagem motivadora?
- Como o diálogo se desenvolve num processo de inter-referenciação pragmática?
- Que atos comunicativos (atos de fala) caracterizam as mensagens do ponto de vista pragmático?
- Quais as estratégias de proteção de face utilizadas visando maior participação do aprendiz?

Assim, esta análise, de base pragmática, propõe-se, em primeiro lugar, a um levantamento de tipos de atos de fala ilocucionários mais ou menos marcados nos textos da correspondência. Em um segundo momento, a análise concentra-se na busca de marcadores de inter-referenciação, dado o caráter dialógico da correspondência. Destacamos os pares adjacentes, ainda em consonância com a base pragmática da análise. A discussão dos resultados também será orientada pelos conceitos teóricos tratados no capítulo 2, uma vez que se relacionam diretamente aos nossos pressupostos e às perguntas de pesquisa.

Organizamos cada par de mensagens de e-mails analisados nesse trabalho, em duas tabelas, de duas colunas: na da esquerda, inserimos a mensagem do professor e, na da direita, a de resposta do aluno. A primeira tabela de cada troca comunicativa foi dividida em linhas, nas quais distribuimos os atos de fala encontrados nas mensagens, de acordo com o seu propósito comunicativo, identificados no quadro pelos termos em negrito. Já na segunda tabela, o critério de distribuição das mensagens é o mesmo, porém, o foco encontra-se na relação entre os pares adjacentes, identificados na tabela pelo uso de sinais em forma de dupla seta. Além disso, nesse quadro, procuramos caracterizar as segundas partes dos pares adjacentes em estruturas preferidas e despreferidas.

Assim, partindo do pressuposto de que a caracterização da interação professor-aluno, através de trocas de mensagens por e-mail, pode ser efetuada, de uma forma significativa, a partir da análise dos atos de fala e das relações estabelecidas entre os pares adjacentes, encontrados em determinada troca comunicativa, consideremos os quadros a seguir, em nossa reflexão. Após cada quadro, apresentaremos uma reflexão mais detalhada sobre os resultados.

4.2 Análise das trocas comunicativas

4.2.1 Troca Comunicativa n.1

Identificação de atos comunicativos

Quadro 1.1¹⁹

1	Mensagem da professora ²⁰	Resposta da aluna ²¹	
1	Hello, Angelina. Welcome back! How are you doing? I hope you are fine! Cumprimentos estendidos	1	Hello, teacher. Cumprimento
2	I´ve been checking your progress and I can see you have done 2 units so far. Avaliação/ identificação do problema	2	
3	I can see you are studying twice a week, good! Avaliação motivadora	3	
4	Please, remember to a) follow the suggested study plan b) do unit 1 activity 9 (text chat)	4	I hope to study three times a week.

¹⁹ Para manter a privacidade dos participantes, seus nomes foram trocados; os que aqui aparecem foram inventados.

²⁰ Mensagem da professora: Olá, Angelina. Seja bem-vinda de volta! Como vai você? Espero que esteja bem! Venho acompanhando o seu progresso e observei que você fez 2 unidades até agora. Vejo que você está estudando duas vezes por semana, bom! Por favor, lembre-se de a) seguir o plano de estudos sugerido; b) fazer a unidade 1 atividade 9 (chat de texto).

²¹ Resposta da aluna: Olá, professora. Espero estudar três vezes por semana. Participei do chat apenas na semana passada, mas vou melhorar meu. Obrigada pela atenção. Angelina Marques Pinheiro (Elementar 1).

	Instruções		Comprometimento
5	Don't forget the voice chats!!!!	5	I only participated in the chat last week, but I will improve my.
	Aconselhamento		Reconhecimento/ Comprometimento
6	Good studies!	6	Thank you for your attention. Angelina Marques Pinheiro (Elementary I).
	Motivação		Agradecimento/ Despedida

A partir da análise do quadro de relações entre enunciados e atos comunicativos acima apresentado, podemos observar que a professora inicia sua mensagem com saudações de boas vindas (“*welcome back*”), pergunta sobre o estado geral da aluna (“*How are you doing?*”) e expressa o desejo de que tudo esteja bem. Essas frases introdutórias, que poderiam ser interpretadas como cumprimentos estendidos, contêm uma força ilocucionária de demonstração de afeto e tentativa de aproximação intersubjetiva. Isso parece criar um clima informal de confiança, intenção que é marcada no texto pelo uso de exclamações.

Em seguida, a professora descreve a situação da aluna em relação aos estudos, através de frases declarativas (“*I've been checking your progress...I can see you have done 2 units so far. I can see you are...twice a week, good!*”) cujas funções comunicativas, mesmo sob a forma de declarações diretas sobre o progresso da aluna, são de natureza avaliativa: elogio marcado pelo “*good*”, conclusivo. Dessa forma, a avaliação pode ser considerada motivadora. Podemos ainda destacar que a interação professora-aluna ocorre dentro de um processo de mediação pedagógica, no qual, a partir de uma reflexão crítica das experiências e desenvolvimento do trabalho, a professora tem a possibilidade de incentivar a aluna a desenvolver sua autoconfiança no processo de aprendizagem.

A professora prossegue, requisitando determinadas ações, por parte da aluna em relação aos seus estudos, em “*Please, remember to..*” Vale ressaltar que se trata de um ato comunicativo que pretende oferecer instruções à aluna. O uso da palavra “*please*” aqui pode ser considerado

como uma estratégia de proteção de face, na medida em que atenua o peso da imposição de uma ordem. Podemos dizer que o uso dessa estratégia, denominada deferência, tem como objetivo estabelecer confiança entre os interlocutores, uma vez que confere ao receptor da mensagem (no caso, a aluna) liberdade de escolha: seguir ou não o conselho.

Na verdade, a professora pode estar, implicitamente, cobrando uma ação que talvez não estivesse sendo seguida pela aluna. A questão, ou uma possível cobrança velada, parece estar também presente, de forma subentendida no último enunciado, (“*Don’t forget the voice chats!!!!*”): novamente o uso de exclamações confere à mensagem tom enfático, ao mesmo tempo de cordialidade ou de certa informalidade, que pode promover mais aproximação intersubjetiva.

A análise da resposta da aluna nos permite identificar que ela reconheceu a força ilocucionária na fala da professora, em “... *follow the suggested plan*” no que se refere à realização das tarefas do curso de acordo com o planejamento. É o que sugere o tom de promessa embutido no ato perlocucionário “*I hope to study three times a week*”. Nesse sentido, podemos identificar a atuação do professor como andaime, no processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno, uma vez que a ele é oferecido um direcionamento detalhado, quanto à sua atenção e sequência de atividades. Trata-se do professor que estimula o aluno a atuar como gestor no seu percurso de aprendizagem.

A resposta da aluna também parece reforçar a intenção de conselho no enunciado da professora. Ao descrever sua participação no curso (“*I only participated in the chat last week...*”), reconhece a pouca participação cobrada, veladamente, na mensagem da professora e se compromete a melhorar sua performance: “*I will improve my.*”

Outro aspecto a ser mencionado é o da maior formalidade na despedida da aluna em relação à da professora, sinalizando talvez a assimetria instituída na relação professor-aluno, aspecto que pode influenciar na construção da relação dialógica na troca comunicativa em questão.

Assim, em se tratando das relações de poder que podem se estabelecer entre professor e aluno, nas quais cabe ao primeiro orientar e cobrar, e ao segundo, reconhecer a cobrança e agir de acordo com a mesma, vejamos como esse processo se dá na análise do pares adjacentes, identificados na troca comunicativa analisada.

Identificação dos pares adjacentes

Quadro 1.2

1	Mensagem da professora ²²	Resposta da aluna ²³	
1	Hello, Angelina. Welcome back! How are you doing? I hope you are fine!	1 ↔	Hello, teacher. Cumprimento – estrutura preferida
	Cumprimentos estendidos		
2	I´ve been checking your progress and I can see you have done 2 units so far.	2 ↔	Silêncio – estrutura despreferida
	Avaliação/identificação do problema		
3	I can see you are studying twice a week, good!	3 ↔	Silêncio – estrutura despreferida
	Avaliação motivadora		
4	Please, remember to a) follow the suggested study plan b) do unit 1 activity 9 (text chat)	4 ↔	I hope to study three times a week. Promessa – estrutura preferida
	Instruções		
5	Don´t forget the voice chats!!!!	5 ↔	I only participated in the chat last week, but I will improve my.

²² Mensagem da professora: Olá, Angelina. Seja bem-vinda de volta! Como vai você? Espero que esteja bem! Venho acompanhando o seu progresso e observei que você fez 2 unidades até agora. Vejo que você está estudando duas vezes por semana, bom! Por favor, lembre-se de a) seguir o plano de estudos sugerido; b) fazer a unidade 1 atividade 9 (chat de texto).

²³ Resposta da aluna: Olá, professora. Espero estudar três vezes por semana. Participei do chat apenas na semana passada, mas vou melhorar meu. Obrigada pela atenção. Angelina Marques Pinheiro (Elementar 1).

	Aconselhamento		Reconhecimento/ Comprometimento – estrutura preferida
6	Good studies!	6	Thank you for your attention.
		↔	Angelina Marques Pinheiro (Elementary I).
	Motivação		Agradecimento/ Despedida – estrutura preferida

Em referência ao quadro de correspondências entre os atos comunicativos, observamos que a dialogicidade foi efetuada. A aluna percebeu a intencionalidade da mensagem da professora, no que diz respeito à sua atuação como andaime afetivo-cognitivo²⁴ no processo de aprendizagem.

Podemos avaliar essa troca como positiva, no que tange à possível promoção de incentivo por parte da professora, e a expectativa de maior autonomia no processo de aprendizagem, por parte da aluna. A correspondência entre os atos comunicativos sinaliza aqui um tipo de interação aluno-professor mais pessoal, que embora ainda guarde certa formalidade por parte da aluna, tem como objetivo tornar o andaimento mais afetivo, permitindo a intervenção do professor em relação às orientações sobre como lidar com o material de estudo. Dessa forma, a atuação do professor pode estimular o aprendiz a identificar suas dificuldades e aplicar estratégias de aprendizagem de modo mais independente.

²⁴ No contexto da presente pesquisa usamos o termo andaime afetivo-cognitivo para nos referirmos a um tipo de suporte à aprendizagem, no qual o professor, através do estabelecimento de uma relação de proximidade com o aluno, valorizando e acreditando em suas potencialidades, o estimula a participar de forma mais ativa e, portanto, mais significativa, no processo de construção do seu conhecimento. Na visão socioconstrutivista da educação, andaime se refere ao apoio oferecido ao aluno no processo de aprendizagem do ponto de vista cognitivo. Entretanto, ao utilizarmos o termo andaime afetivo-cognitivo, estamos nos referindo à interferência do professor no monitoramento da aprendizagem, ou seja, no “ensinar a aprender”, a partir do estabelecimento de uma relação de proximidade intersubjetiva com o aprendiz.

4.2.2 Troca comunicativa n.2

Identificação de atos comunicativos

Quadro 2.1

2	Mensagem da professora	Resposta da aluna	
1	Dear Carla, ²⁵	1	Professora Deborah,
	Cumprimento		Cumprimento
2	Parabéns pela excelente produção e participação ativas no curso!	2	tenho tentado ao máximo me dedicar da melhor maneira possível neste curso,
	Elogio		Reconhecimento/ concordância
3	Continue sempre assim,	3	até fiz e refiz várias vezes o mesmo nível pra reforçar bem o que aprendi.
	Motivação		Reconhecimento/ concordância
4	mas não esqueça da importancia dos voice chats !	4	Só lamento muito não ter mais tempo para estar em casa nos horários dos voice chats e outras atividades interativas,
			Justificativa
		4	mas semana que vem estou de férias da faculdade e vou estar em casa mais cedo alguns dias da semana, o que vai permitir que coloque meus estudos em dia.
		Comprometimento	
	Cobrança	4	E por falar em período de férias, eu entro de férias no trabalho no dia 7/07 e viajo no dia 11/07 ficando fora por 8 dias, o que vai impedir meus acessos nesse período,
			Justificativa
	4	mas assim que eu voltar de viagem retorno com meus estudos, colocando-os em dia.	
		Promessa	

²⁵ Querida Carla,

5	(Que bom que você está gostando de nosso Music Mix!!)	5	
	Avaliação motivadora		
6		6	Até breve. Carla
			Despedida

A professora inicia a mensagem com a saudação “*Dear Daniele*”, que pode ser interpretada como cumprimento, contendo também uma força ilocucionária de demonstração de afeto. A aluna parece ter reconhecido a tentativa de aproximação intersubjetiva, reforçada no discurso pelo uso do primeiro nome, a qual responde, também usando o primeiro nome da professora.

No entanto, o uso do título “Professora” sugere que a aproximação não se concretiza completamente, talvez devido à assimetria instituída na relação professora-aluna. Há, no entanto, um processo de negociação dessa distância em andamento, como podemos observar no decorrer da análise da interação.

Além de demonstrações de afeto, a mensagem da professora vem acompanhada de uma descrição da produção e participação da aluna no curso, somada às expressões de elogio ao desempenho, nas quais o uso da exclamação parece reforçar o valor ilocucionário de avaliação motivadora. Em sua resposta, a aluna descreve um pouco da rotina de estudos, de trabalho e até mesmo detalhes de suas férias, atos de fala cujo valor ilocucionário, de reconhecimento e concordância, parece atender à tentativa de aproximação e motivação da professora.

Ainda dentro desse contexto de estabelecimento de proximidade, a professora realiza um ato de cobrança, também reforçado pelo uso da exclamação, em “... mas não se esqueça da importância dos *voice chats*”. Porém, a professora teve o cuidado de suavizar o grau de imposição da cobrança, através da estratégia solidária, ao utilizar o verbo “esquecer” em relação à importância dos *voice chats*.

Em uma perspectiva colaborativa e de estímulo à autoconfiança do aprendiz, a professora parece exercer aqui o seu papel de andaime, no processo de organização da aprendizagem por parte do aluno. O uso do verbo “esquecer” na negativa, como forma de polidez positiva, pode, nesse contexto, sugerir à aluna a ideia de que a professora sabe que ela já possui o conhecimento sobre a importância dos *voice chats*, e que precisa apenas de um lembrete para prosseguir nos

estudos, assumindo o controle de frequência das atividades, conforme sua resposta deixa transparecer.

Além disso, a preocupação da professora em manter o senso de proximidade com a aluna parece também ter produzido o efeito perlocucionário esperado, como podemos observar na resposta da aluna. Ao se comprometer a colocar os estudos em dia, ela parece sinalizar o desejo de exercer maior controle no processo de aprendizagem.

Identificação dos Pares Adjacentes

Quadro 2.2

2	Mensagem da professora	Resposta da aluna	
1	Dear Carla, ²⁶	1 ↔	Professora Deborah,
	Cumprimento		Cumprimento – estrutura preferida
2	Parabéns pela excelente produção e participação ativas no curso!	2 ↔	tenho tentado ao máximo me dedicar da melhor maneira possível neste curso,
	Elogio		Reconhecimento/ concordância– estrutura preferida
3	Continue sempre assim,	3 ↔	até fiz e refiz várias vezes o mesmo nível pra reforçar bem o que aprendi.
	Motivação		Reconhecimento/ concordância– estrutura preferida
4	mas não esqueça da importancia dos voice chats !	4 ↔	Só lamento muito não ter mais tempo para estar em casa nos horários dos voice chats e outras atividades interativas,
			Justificativa– estrutura preferida
	4 ↔	mas semana que vem estou de férias da faculdade e vou estar em casa mais cedo alguns dias da semana, o que vai permitir que coloque meus estudos em dia.	
		Comprometimento– estrutura preferida	
	Cobrança	4 ↔	E por falar em período de férias, eu entro de férias no trabalho no dia 7/07 e viajo no dia 11/07 ficando fora por 8 dias, o que vai impedir meus acessos nesse período,

²⁶ Querida Carla,

			Justificativa– estrutura preferida
		4 ↔	mas assim que eu voltar de viagem retorno com meus estudos, colocando-os em dia.
			Promessa– estrutura preferida
5	(Que bom que você está gostando de nosso Music Mix!!)	5 ↔	
	Avaliação motivadora		Silêncio – estrutura despreferida
6		6 ↔	Até breve. Carla
			Despedida

A aluna percebeu a intencionalidade da mensagem da professora conforme sinalizam os pares adjacentes identificados nessa troca comunicativa.

De uma maneira geral, os pares adjacentes são constituídos de uma segunda parte preferida: aos atos de fala, com função motivadora, a resposta é de reconhecimento e concordância; a cobrança, por sua vez, é respondida através de justificativas e de comprometimentos.

Essa correspondência caracteriza o aspecto positivo da interação, analisada no que se refere à possível promoção de incentivo a um maior controle da aluna sobre o processo de aprendizagem.

Além disso, a tentativa de aproximação intersubjetiva, também sugerida pela relação entre os pares adjacentes, parece traduzir um clima de confiança entre os interlocutores, o que torna a atuação do professor como andaime mais afetiva e, portanto, mais eficiente, como apoio ao desenvolvimento de uma atitude mais autônoma por parte do aluno.

4.2.3 Troca comunicativa n.3

Identificação dos atos comunicativos

Quadro 3.1

3	Mensagem da professora	Resposta do aluno	
1	Olá Maurício! Aqui é a sua professora de Inglês online, Mariana.	1	Profa. Mariana, Bom dia e, novamente, reitero meus votos de um excelente 2008.

	Cumprimentos estendidos		Cumprimentos estendidos
2	Já faz muito que não tenho notícias suas. Seu último acesso ao site foi em junho	2	Gostaria de voltar o curso, reiniciando pelos módulos intermediate.
	Identificação do problema		Concordância/ expressão pessoal
3	eu gostaria de saber o que aconteceu. Alguma dificuldade de acesso? O conteúdo estava difícil? Ou tem estado muito ocupado com o trabalho?	3	Não me senti à vontade no advanced, tive dificuldades, por falta de tempo, de acompanhar e não me vejo em condições de continuar.
	Cobrança/busca de informação		Justificativa
4	De qualquer maneira gostaria de ajudá-lo no que fosse possível.	4	Qual sua opinião?
	Oferecimento de ajuda		Pedido de sugestão
5	Aguardo notícias suas!	5	Grato Maurício
	Despedida/pedido		Agradecimento/ despedida

As frases que introduzem as mensagens da professora e a do aluno podem ser consideradas como cumprimentos estendidos, cuja força ilocucionária se realiza na demonstração de afeto, e na tentativa de aproximação intersubjetiva, o que, por sua vez, parece gerar um clima de cordialidade e também de confiança, entre os participantes da interação.

A seguir, a professora descreve a situação do aluno no AVA, através de frases declarativas, cujas funções comunicativas são de natureza avaliativa (avaliando criticamente a situação), no sentido de identificação de um problema. O aluno, ao declarar o desejo de retomar os estudos, reconhece o propósito comunicativo subjacente, na medida em que expressa sua concordância com o fato de ter estado mesmo ausente do AVA. Nesse aspecto, podemos ressaltar que a interação professora-aluno se dá em um processo de mediação pedagógica, no qual, a partir da sinalização de problemas, a professora tem a possibilidade de incentivar o aluno a refletir criticamente sobre o seu desempenho e experiências de aprendizagem.

A professora prossegue, requisitando informações por parte do aluno a respeito da sua ausência no curso. Vale ressaltar que se trata de um ato comunicativo, que visa à cobrança da presença do aluno no AVA. Esta cobrança, no entanto, é feita de forma velada, através do uso de

interrogativas, o que, por sua vez, caracteriza a aplicação de uma estratégia de proteção de face do aluno. No intuito de evitar colocar o aluno em situação constrangedora (classificando sua ausência como negligência, por exemplo), a professora sugere alguns motivos para justificar sua ausência, dando-lhe liberdade e confiança para escolher o que lhe parecesse menos ameaçador para sua autoimagem.

A professora também expressa seu desejo pessoal de ajudar, exercendo assim o papel de andaime afetivo-cognitivo, incentivando o aluno, para que se sinta seguro e valorizado o suficiente para pedir ajuda. Nesse caso, o movimento de reconhecimento de uma dificuldade e pedido de orientação pode levar o aluno a se inserir, de forma mais ativa, no processo de construção do seu conhecimento.

Outro aspecto a ser mencionado é o tom de cordialidade da despedida da professora, marcado pelo uso da primeira pessoa em “Aguardo...” e a exclamação, no final do enunciado. Aparentemente, o aluno reconhece a intenção de aproximação da professora, ao despedir-se, reconhecimento esse, marcado no texto, por uma expressão de agradecimento e o uso do primeiro nome: “Grato Maurício”.

Identificação dos pares adjacentes

Quadro 3.2

3	Mensagem da professora	Resposta do aluno	
1	Olá Maurício! Aqui é a sua professora de Inglês online, Mariana.	1	Profa. Mariana, Bom dia e, novamente, reitero meus votos de um excelente 2008.
	Cumprimentos estendidos	↔	Cumprimentos estendidos – estrutura preferida
2	Já faz muito que não tenho notícias suas. Seu último acesso ao site foi em junho	2	Gostaria de voltar o curso, reiniciando pelos módulos intermediate.
	Identificação do problema	↔	Concordância/expressão pessoal – estrutura preferida
3	eu gostaria de saber o que aconteceu. Alguma dificuldade de acesso? O conteúdo estava difícil? Ou tem estado muito	3	Não me senti à vontade no advanced, tive dificuldades, por falta de tempo, de acompanhar e não me vejo em condições de continuar.
		↔	

	ocupado com o trabalho?		
	Cobrança/ busca de informação		Justificativa- estrutura preferida
4	De qualquer maneira gostaria de ajudá-lo no que fosse possível.	4	Qual sua opinião?
	Oferecimento de ajuda	↔	Pedido de ajuda - estrutura preferida
5	Aguardo notícias suas!	5	Grato Maurício
	Despedida/pedido	↔	Agradecimento/despedida-estrutura preferida

A leitura do quadro apresentado nos permite observar que a dialogicidade da interação foi efetuada. O aluno parece ter percebido a intencionalidade na mensagem da professora, no que tange à sua atuação como suporte no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos avaliar essa troca como positiva, em relação à possível promoção de incentivo por parte da professora e a expectativa de obtenção de apoio à aprendizagem, por parte do aluno. A correspondência entre os pares adjacentes que seguem o padrão primeira parte-segunda parte preferida implica um tipo de interação aluno-professor com alto grau de proximidade. A aproximação entre professora e aluno pode tornar o andamento mais afetivo, permitindo a intervenção da professora nas questões de aprendizagem no ambiente virtual, atuando de forma mais efetiva na ZPD, na qual o aluno se encontra. A professora, em sua tentativa de estabelecer uma relação de proximidade com o aluno, interessando-se pelo seu desempenho e disponibilizando a sua ajuda, parece gerar o ambiente necessário de apoio e confiança, para que o aluno reflita acerca da sua ausência no curso, podendo então assumir, a partir dessa reflexão, uma postura mais ativa diante do seu processo de aprendizagem.

Assim, ao abrir o canal de comunicação com o aluno, a professora pode, mais facilmente, estimular esse aluno a identificar suas dificuldades com mais segurança e, portanto, aplicar estratégias de aprendizagem de forma mais autônoma.

4.2.4 Troca comunicativa n.4

Identificação de atos comunicativos

Quadro 4.1

4	Mensagem da professora	Resposta do aluno	
1	Dear Renato, ²⁷	1	Boa tarde professora!!
	Cumprimento		Cumprimento
2	Muito bom ver que você já iniciou seus estudos participando ativamente, continue assim!	2	
	Avaliação motivadora		
3	Mas não esqueça da importância dos voice chats !	3	Eu ainda não participei dos chats de voz...
	Aconselhamento		Concordância
			porque preciso comprar um microfone para o meu micro.
			Justificativa
			Vou tentar providenciar isso o quanto antes.
			Comprometimento
4	Deborah Young	4	
	Fechamento /despedida		

A leitura do quadro de relações entre enunciados e atos comunicativos nos revela que a professora inicia sua mensagem com a saudação “*Dear Renato*”, cuja função de cumprimento possui uma força ilocucionária de demonstração de afeto e tentativa de aproximação intersubjetiva. Tal intenção é marcada, no texto, pelo uso da palavra “*Dear*”, cujo aspecto semântico revela a ideia de afeto e apreço pelo aluno. Além disso, a aparente intenção de criar um clima de confiança entre os participantes da troca parece ser reconhecida pela resposta do aluno,

²⁷ Querido Renato,

resposta esta constituída por uma saudação, na qual o apreço pela professora é marcado no texto pelo uso de exclamações.

Em seguida, a professora descreve o desempenho do aluno através de frases declarativas (“Muito bom ver que você já iniciou seus estudos participando ativamente...”) cujas funções comunicativas podem ser consideradas de natureza avaliativa, evidenciadas, principalmente, pela expressão “muito bom” e o advérbio “ativamente”, usado para caracterizar a participação do aluno. A função avaliativa, nesse caso, ainda é acrescida de um aspecto motivador, uma vez que a professora conclui suas declarações incentivando o aluno a manter a atitude participativa em “... continue assim”. Dessa forma, podemos observar que a interação professora-aluno ocorre num contexto de reflexão crítica das experiências e desenvolvimento do trabalho, o que possibilita à professora incentivar o aluno, desenvolvendo sua autoconfiança no processo de aprendizagem.

A professora prossegue, requisitando uma determinada ação por parte do aluno em relação à utilização de uma dada ferramenta de aprendizagem no site do curso. É interessante ressaltar que se trata de um ato comunicativo em forma de imperativo, cuja força ilocucionária é a de aconselhamento. Apesar do uso da forma imperativa, o verbo “esquecer” parece atenuar o possível peso da imposição de uma ordem. O conteúdo semântico do verbo esquecer pode implicar que o ouvinte, de certo modo, já conheça a informação, precisando apenas mantê-la na memória. Sob o ponto de vista da pragmática, a utilização do verbo esquecer, na mensagem da professora, pode ser considerada como uma estratégia de proteção de face, uma vez que confere legitimidade ao conhecimento do aluno.

Vale acrescentar que aqui, o uso da estratégia de polidez demonstra o empenho do professor em estabelecer uma relação de maior proximidade com o aluno. A intenção do professor ainda é reforçada pelo uso da exclamação, o que confere à mensagem um tom de cordialidade ou de certa informalidade, diminuindo a distância entre os interlocutores.

A análise da resposta do aluno nos permite identificar o efeito perlocucionário, relacionado ao aconselhamento da professora, uma vez que ele se compromete a resolver a situação que o impede de utilizar a ferramenta de aprendizagem em questão, o *Voice Chat*.

Dessa forma, podemos identificar a atuação do professor como andaime no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que ele sinaliza um problema (nesse caso, a falta de participação no *Voice Chat*), de modo a provocar no aluno algum tipo de ação, ainda que seja

apenas na forma de reconhecimento da situação, ou de comprometimento em providenciar uma possível solução.

Identificação dos pares adjacentes

Quadro 4.2

4	Mensagem da professora	Resposta do aluno	
1	Dear Renato, ²⁸	1	Boa tarde professora!!
	Cumprimento	↔	Cumprimento – preferida
2	Muito bom ver que você já iniciou seus estudos participando ativamente , continue assim !	2	
	Avaliação motivadora	↔	Silêncio – estrutura despreferida
3	Mas não esqueça da importancia dos voice chats !	3	Eu ainda não participei dos chats de voz...
			Concordância – estrutura preferida
		porque preciso comprar um microfone para o meu micro.	
		Justificativa - estrutura preferida	
Aconselhamento		Vou tentar providenciar isso o quanto antes.	
	↔	Comprometimento - estrutura preferida	
4	Deborah Young	4	
	Fechamento /despedida	↔	Silêncio – estrutura despreferida

Outro aspecto que colabora na descrição da interação professor-aluno, observada nessa troca comunicativa, é a organização da mesma em relação aos pares adjacentes encontrados. A partir da observação deste quadro, podemos concluir que a dialogicidade entre os participantes da troca comunicativa foi efetuada.

²⁸ Querido Renato,

Tal conclusão fundamenta-se no fato de que a grande maioria dos pares adjacentes encontrados obedece a um padrão de primeira parte, seguida de segunda parte esperada ou preferida, o que, por sua vez, parece caracterizar sucesso na tentativa de aproximação intersubjetiva, por parte do professor. A correspondência entre os atos comunicativos sinaliza aqui um tipo de interação aluno-professor mais pessoal que, embora ainda guarde certa formalidade, da parte da aluna, tem como objetivo tornar o andamento mais afetivo. O professor pode, assim, intervir de forma mais efetiva em relação à utilização do material de estudo por parte do aluno, estimulando o aprendiz a identificar de forma autônoma as ações necessárias à aprendizagem.

Observamos, portanto, que a aluna percebeu a intencionalidade da mensagem da professora, no que diz respeito à sua atuação como andaime afetivo-cognitivo no seu processo de aprendizagem. Podemos avaliar, dessa forma, essa troca como positiva, no que tange à possível promoção de incentivo por parte da professora e à expectativa de maior autonomia no processo de aquisição do conhecimento por parte da aluna.

4.2.5 Troca comunicativa n.5

Identificação de atos comunicativos

Quadro 5.1

5	Mensagem da professora		Resposta do aluno
1	Hí, André! ²⁹	1	Dear Teacher, ³⁰
	Cumprimento		Cumprimento
2	Desde a nossa última comunicação, observei que você fez o Final Test do Intermediate 2, porém seu aproveitamento ficou abaixo dos 70% exigidos pelo Online Courses.	2	
	Identificação do problema		
3	Você precisa refazê-lo, ³¹	3	
	Cobrança		

²⁹ Oi, André!

³⁰ Querida Professora,

³¹ Na identificação dos atos comunicativos, em alguns casos, desmembramos o período por considerarmos que a unidade pragmática nem sempre coincide com a sintática.

4	observando as questões onde teve dúvida, procurando esclarecê-las através da consulta à área de suporte ou mesmo escrevendo para mim.	4	
	Instruções		
5	E os Voice Chats? Por que você não tem participado das sessões de bate-papo?	5	
	Identificação do problema /cobrança		
6	Tenho certeza ³² de que se você acelerar seu ritmo de estudos, conseguirá terminar o módulo ainda antes do final do ano, que tal?	6	De acordo com esta programação não há mais condições de terminar este módulo este ano. Discordância
		6	Poderei terminá-lo no ano que vem? Existe possibilidade de continuar tentando? Pedido
	Sugestão/ Motivação	6	Quem sabe no ano que vem as coisas melhorem e eu possa concluí-lo? Eu queria tentar. Expressão pessoal/comprometimento parcial
		7	Abraço André Despedida

Em primeiro lugar, podemos observar que o uso do elemento fático informal, “Hi”, seguido do primeiro nome do aluno, na saudação que a professora faz, é um indicador da sua tentativa de estabelecer uma relação de maior proximidade. A resposta do aluno, em tom afetivo, marcado pelo uso da expressão “Dear Teacher”, aponta para um possível reconhecimento da força ilocucionária de demonstração de afeto, presente na saudação da professora.

Em seguida, a professora descreve a situação do aluno em relação aos estudos, com frases declarativas e interrogativas, cujas funções comunicativas caracterizam atos de fala de identificação do problema, cobrança e instruções. É importante destacar o papel da professora, ao avaliar o desempenho do aluno, cobrando tarefas a serem realizadas, ao mesmo tempo em que

³² Optamos por deixar a mensagem em sua forma original, sem corrigir possíveis erros ortográficos ou de digitação que não são incomuns no gênero e-mail.

oferece direcionamento em relação a como executá-las. Nesse processo, que podemos denominar mediação pedagógica, a professora pode levar o aprendiz a uma reflexão crítica de suas experiências e processo de trabalho, auxiliando-o no autogerenciamento do seu processo de aprendizagem.

No entanto, a observação do quadro de correspondências dos atos de fala nos mostra que as intenções comunicativas da professora, no que se refere à participação do aluno no curso, parecem não encontrar reconhecimento, enquanto tratam de ações pontuais relativas às tarefas do curso.

Porém, podemos notar uma mudança de atitude do aluno em relação à avaliação motivadora da professora. A resposta do aluno (“De acordo com esta programação não há mais condições de terminar este módulo este ano”), mesmo possuindo uma força ilocucionária de discordância, aponta para uma tomada de consciência em relação ao seu desempenho no curso e, antes da despedida, há um enunciado com a força ilocucionária de um certo comprometimento de ação positiva para o futuro.

A partir desse ponto da mensagem, o aluno parece reconhecer os esforços de motivação da professora, mais especificamente quando pede informações e expressa seus sentimentos pessoais em relação ao futuro. Talvez tal reação possa ter sido desencadeada pela estratégia de proteção de face utilizada pela professora, ao proferir uma interrogativa com valor ilocucionário de motivação: “que tal?”

Dessa forma, ela reforça seu papel em um processo de andamento afetivo-cognitivo, compartilhando com o aluno as responsabilidades relativas ao caminho a trilhar no processo de aprendizagem.

Identificação dos pares adjacentes

Quadro 5.2

5	Mensagem da professora		Resposta do aluno
1	Hi, André! ³³	1	Dear Teacher, ³⁴
	Cumprimento	↔	Cumprimento – estrutura preferida

³³ Oi, André!

³⁴ Querida Professora,

2	Desde a nossa última comunicação, observei que você fez o Final Test do Intermediate 2, porém seu aproveitamento ficou abaixo dos 70% exigidos pelo Online Courses.	2	
	Identificação do problema	↔	Silêncio – estrutura despreferida
3	Você precisa refazê-lo, ³⁵	3	
	Cobrança	↔	Silêncio – estrutura despreferida
4	observando as questões onde teve dúvida, procurando esclarecê-las através da consulta à área de suporte ou mesmo escrevendo para mim.	4	
	Instruções	↔	Silêncio – estrutura despreferida
5	E os Voice Chats? Por que você não tem participado das sessões de bate-papo?	5	
	Identificação do problema /cobrança	↔	Silêncio – estrutura despreferida
6	Tenho certeza ³⁶ de que se você acelerar seu ritmo de estudos, conseguirá terminar o módulo ainda antes do final do ano, que tal?	6	De acordo com esta programação não há mais condições de terminar este módulo este ano.
		↔	Discordância – estrutura despreferida
		6	Poderei terminá-lo no ano que vem? Existe possibilidade de continuar tentando?
		↔	Pedido – estrutura preferida
6	Sugestão/ Motivação	6	Quem sabe no ano que vem as coisas melhorem e eu possa concluí-lo? Eu queria tentar.
		↔	Expressão pessoal/comprometimento parcial – estrutura preferida
7		7	André
		↔	Despedida

³⁵ Na identificação dos atos comunicativos, em alguns casos, desmembramos o período por considerarmos que a unidade pragmática nem sempre coincide com a sintática.

³⁶ Optamos por deixar a mensagem em sua forma original, sem corrigir possíveis erros ortográficos ou de digitação que não são incomuns no gênero *e-mail*.

Considerando o fato de que a maioria dos pares adjacentes, identificados nessa troca comunicativa, se constitui de primeiras partes seguidas de segundas partes não esperadas ou despreferidas, poderíamos, em um primeiro momento, concluir que essa interação não foi positiva em termos de estabelecimento de dialogicidade e a conseqüente atmosfera de aproximação entre os participantes.

No entanto, um olhar mais atento à correspondência entre os atos comunicativos do par adjacente número seis, sinaliza uma mudança na qualidade da interação aluno-professor, que passa a ser mais pessoal, marcada, principalmente, pela expressão pessoal do aluno.

Por essa razão, podemos dizer que a proximidade, aos poucos estabelecida entre os participantes da troca, possibilitou ao aluno maior reflexão em relação à sua atuação no AVA. Ao levantar hipóteses quanto ao seu futuro no curso, pedindo informações a respeito, o aluno parece demonstrar maior disposição para atuar de forma mais autônoma, no seu processo de aprendizagem.

4.2.6 Troca Comunicativa n.6

Identificação de atos comunicativos

Quadro 6.1

6	Mensagem da professora ³⁷	Resposta da aluna	
1	Hello, my dear student. Hello! How are you? Time has come to check your progress once more.	1	Dear teacher Helena, ³⁸ vou lhe responder em português mesmo, para não perder muito tempo.
	Cumprimentos estendidos		Cumprimento/ justificativa

³⁷ Mensagem da professora: Olá, meu querido aluno. Oi! Como vai você? Chegou o momento de conferirmos o seu progresso mais uma vez. Tenho verificado a sua presença no curso e, para a minha decepção, constatei que você fez apenas uma atividade desde o nosso último contato. Sei como é exigente a vida de Marinha, mas tenho certeza de que você será capaz de encontrar uma forma de gerenciar o seu tempo e retornar ao curso. Não deixe de entrar em contato comigo para que eu possa ajudá-lo. Abraços, Helena Medeiros.

³⁸ Frase de abertura do e-mail de resposta do aluno: Querida professora Helena,

2	I´ve been verifying your attendance to the course and to my disappointment I can see you´ve only done ONE ACTIVITY since our last contact.	2	Sei que estou devendo de montão, mas vou lhe pedir mais uma chance.
	Identificação do problema/ avaliação		Reconhecimento / pedido de ajuda/compreensão
3	I know how demanding life in the Navy is but	3	O meu início de vida aqui está bem pesado. Inclusive familiar, sem querer tecer maiores comentários ...
	Expressão de solidariedade		Explicação/justificativa
4	but I am sure you will be able to find a way to manage your time and come back to the course.	4	Prometi, a mim mesmo, que tentarei desenvolver este curso agora no final de setembro e em outubro, antes de desistir de vez. Vou me esforçar. Vou aproveitar que a minha esposa iniciou o curso de inglês dela esta semana, no College, de noite, e eu estou ficando em casa com as crianças. Se não conseguir, pedirei o desligamento e lhe aviso antes.
	Cobrança		Comprometimento
5	DO GET IN TOUCH WITH ME SO THAT I CAN HELP YOU.	5	PS - pode cobrar e apertar, como já vem fazendo. Pelo menos me ajuda a tomar vergonha na cara e me orientar.
	Oferecimento de ajuda/apoio		Concordância
6	BEST WISHES, Helena Medeiros	6	Seu aluno enrolado, mas desejoso de participar, Ricardo. Muito obrigado.
	Despedida		Despedida/ agradecimento

A professora inicia sua mensagem com saudações afetuosas ao aluno, seguidas de uma pergunta sobre o estado geral do mesmo e um enunciado, no qual introduz o assunto do e-mail. Essas frases introdutórias, que podem ser interpretadas como cumprimentos estendidos, possuem

também uma força ilocucionária de demonstração de afeto e tentativa de aproximação intersubjetiva. A intenção de criar um clima de confiança aparece marcada, no texto, pelo uso do pronome possessivo em primeira pessoa do singular “*my*” e da expressão “*dear student*”, além do ponto de exclamação em “Hello!”.

Em seguida, a professora realiza um ato de fala de identificação do problema e avaliação crítica, ao descrever a situação do aluno em relação aos seus estudos online. Interessante notar que, ao mesmo tempo em que identifica o problema, a professora também expressa seus sentimentos em relação ao mesmo, o que parece reforçar a sua tentativa de estabelecer um contato mais próximo com o aluno. Podemos observar, assim, o efeito perlocucionário de reconhecimento da situação na resposta do aluno, evidenciado, principalmente, no pedido de mais uma chance à professora. Apoiado pela atmosfera de proximidade logo estabelecida pela professora, o aluno parece sentir-se mais confiante para ir além da conscientização do problema, assumindo uma postura mais ativa e responsável em relação à sua aprendizagem, ao requisitar mais uma chance.

Operando na zona proximal de desenvolvimento do aluno, a professora, a partir do reconhecimento de sua ausência no *Online Courses*, procura incentivá-lo a alcançar um nível maior de participação. Mostra-se solidária com o aluno, em relação à sua falta de tempo para os estudos, mas não deixa de cobrar participação no site do curso. Tal atitude, nesse contexto, parece funcionar como uma alavanca, impulsionando o aluno a refletir sobre o seu desempenho, e então se comprometer com uma participação mais ativa e significativa no processo de construção do conhecimento, conforme podemos perceber em sua fala: “PS - pode cobrar e apertar, como já vem fazendo. Pelo menos me ajuda a tomar vergonha na cara e me orientar.”

Observamos, assim, a atuação da professora como andaime no processo de aprendizagem do aluno, estimulando-o a assumir maior responsabilidade em relação à aquisição do conhecimento e utilização de estratégias de aprendizagem.

A professora prossegue, afirmando sua crença de que o aluno irá encontrar uma forma de gerenciar o tempo e retornar ao curso, em “*I am sure you will...course*”. Essa afirmação, porém, contém uma força ilocucionária de cobrança. Na verdade, ela pode estar apontando a necessidade que o aluno tem de tomar as rédeas do seu processo de aprendizagem.

No entanto, não podemos deixar de observar que a professora suaviza a imposição da cobrança, através de uma estratégia de proteção de face positiva, uma vez que, ao afirmar que

acredita na capacidade de autogerenciamento do aluno, reforça sua autoestima, motivando-o a se sentir mais empenhado em corresponder às suas expectativas. Nesse sentido, a resposta do aluno, em forma de promessa de se esforçar, mais indica que houve um reconhecimento do propósito comunicativo da fala da professora, que, mais uma vez, parece ter tido sucesso ao motivar o aluno a participar de forma mais ativa no seu processo de aprendizagem.

A atenção constante em criar um clima de camaradagem e de confiança ainda aparece no final da mensagem, quando a professora se coloca à disposição para ajudar o aluno a retomar seus estudos. A resposta do aluno parece não deixar dúvidas de que ele recebe a cobrança da professora de forma positiva, pois “autoriza” a mesma a cobrar um melhor desempenho de sua parte, num ato de fala cujo valor ilocucionário é de concordância.

Assim, podemos dizer que a relação de proximidade, nessa troca comunicativa, se apresenta como um importante elemento motivador de uma participação mais consciente, responsável e, por isso mesmo, mais autônoma, por parte do aluno. Vejamos como essa relação, dialogicamente colaborativa, se apresenta em relação aos pares adjacentes nela encontrados.

Identificação dos pares adjacentes

Quadro 6.2

6	Mensagem da professora ³⁹	Resposta da aluna	
1	Hello, my dear student. Hello! How are you? Time has come to check your progress once more.	1 ↔	Dear teacher Helena, ⁴⁰ vou lhe responder em português mesmo, para não perder muito tempo.
	Cumprimentos estendidos		Cumprimento/ justificativa – estrutura preferida

³⁹ Mensagem da professora: Olá, meu querido aluno. Oi! Como vai você? Chegou o momento de conferirmos o seu progresso mais uma vez. Tenho verificado a sua presença no curso e, para a minha decepção, constatei que você fez apenas uma atividade desde o nosso último contato. Sei como é exigente a vida de Marinha, mas tenho certeza de que você será capaz de encontrar uma forma de gerenciar o seu tempo e retornar ao curso. Não deixe de entrar em contato comigo para que eu possa ajudá-lo. Abraços, Helena Medeiros.

⁴⁰ Frase de abertura do *e-mail* de resposta do aluno: Querida professora Helena,

2	I´ve been verifying your attendance to the course and to my disappointment I can see you´ve only done ONE ACTIVITY since our last contact.	2 ↔	Sei que estou devendo de montão, mas vou lhe pedir mais uma chance.
	Identificação do problema/ avaliação		Reconhecimento / pedido de ajuda/compreensão – estrutura preferida
3	I know how demanding life in the Navy is but	3 ↔	O meu início de vida aqui está bem pesado. Inclusive familiar, sem querer tecer maiores comentários ...
	Expressão de solidariedade		Explicação/ justificativa – estrutura preferida
4	but I am sure you will be able to find a way to manage your time and come back to the course.	4 ↔	Prometi, a mim mesmo, que tentarei desenvolver este curso agora no final de setembro e em outubro, antes de desistir de vez. Vou me esforçar. Vou aproveitar que a minha esposa iniciou o curso de inglês dela esta semana, no College, de noite, e eu estou ficando em casa com as crianças. Se não conseguir, pedirei o desligamento e lhe aviso antes.
	Cobrança		Promessa/ comprometimento – estrutura preferida
5	DO GET IN TOUCH WITH ME SO THAT I CAN HELP YOU.	5 ↔	PS - pode cobrar e apertar, como já vem fazendo. Pelo menos me ajuda a tomar vergonha na cara e me orientar.
	Oferta de ajuda/apoio		Concordância/ estrutura preferida
6	BEST WISHES, Helena Medeiros	6 ↔	Seu aluno enrolado, mas desejoso de participar, Ricardo. Muito obrigado.
	Despedida		Despedida/ agradecimento– estrutura preferida

Quanto à correspondência entre os pares adjacentes, identificados e organizados no quadro acima, podemos dizer que se estabeleceu uma relação dialógica entre aluno e professora, caracterizando a troca comunicativa como positiva, principalmente no que se refere à possível

promoção de incentivo por parte da professora e a expectativa de uma atitude mais autônoma, por parte da aluna em relação ao seu processo de construção do conhecimento.

Em outras palavras, o constante padrão, primeira parte-segunda parte preferida, observado nos pares adjacentes, e que atesta o caráter dialógico dessa interação, reforça a ideia de que a aluna reconheceu a intencionalidade da mensagem da professora, o que, por sua vez, pode constituir-se no andaime, no qual a aluna se apoiará no desenvolvimento de sua aprendizagem no ambiente online. Em outras palavras, o diálogo que se estabelece ao longo dessa interação propicia à professora, em um processo de mediação pedagógica, levar a aluna a um estado de maior prontidão para assumir, de forma mais independente, o controle da própria aprendizagem.

4.2.7 Troca comunicativa n.7

Identificação de atos comunicativos

Quadro 7.1

7	Mensagem da professora	Resposta do aluno	
1	Hi, Pedro! ⁴¹	1	Hi, Mariana! ⁴²
	Cumprimento		Cumprimento
2	Observei que você retornou aos seus estudos no Intermediate 1,	2	
	Constatação		
3	o que me leva a acreditar que as atividades que você realizou no Advanced 1 tiveram apenas um caráter experimental, não foi?	3	Estive viajando muito
	Identificação do problema/ crítica		Justificativa
4	Bem, acho que você deve continuar seu trabalho no Intermediate 1 normalmente.	4	e pretendo a partir de agora estudar regularmente no Intermediate 1.

⁴¹ Oi, Pedro!

⁴² Oi, Mariana!

	Aconselhamento		Promessa
5	No entanto, quero sugerir que você refizesse a atividade 5 da unidade 2,	5	vou refazer a atividade 5 da unidade2.
	Instrução detalhada		Promessa
6	pois seu desempenho ficou abaixo de 75%.	6	Grato pelas informações passadas,
	Avaliação negativa		Agradecimento
7	Essa é uma boa oportunidade para revisar o ponto que você achou difícil nessa mesma atividade.	7	
	Aconselhamento		
8	Utilize a área de SUPPORT do site para estudar e revisar e depois refaça a atividade.		
	Instruções detalhadas		
9	Não esqueça também das participações no Voice Chat.	9	Uma dúvida: não tive acesso ao fórum existente no final da unidade 2,
	Cobrança	9	Identificação do problema você sabe o motivo?
			Pedido de esclarecimento
10	Qualquer dúvida, escreva para mim, ok?	10	Mais uma vez agradeço
	Oferecimento de ajuda/ demonstração de apoio	10	Agradecimento seu empenho em me acompanhar.
			Elogio/ reconhecimento

A primeira observação que podemos fazer se refere à tentativa de aproximação intersubjetiva da professora, ao saudar o aluno, utilizando um elemento fático informal, “Hi”, seguido do primeiro nome do aluno. Esse ato comunicativo pode implicar uma demonstração de afeto, que parece ser devidamente reconhecida pelo aluno, como demonstra a resposta no mesmo tom informal. Essa primeira relação entre atos comunicativos parece estabelecer uma atmosfera de confiança, intenção que é marcada no discurso pelo uso de exclamações.

Em seguida, a professora descreve a situação do aluno em relação aos estudos, com frases declarativas, cujas funções comunicativas, mesmo seguindo um formato de declarações diretas sobre os passos do aluno no AVA, são de natureza avaliativa em relação às decisões e ao caminho traçado pelo estudante no ambiente de aprendizagem. Vale ressaltar aqui a importância

dessa atitude da professora, no que diz respeito à mediação pedagógica, pois a avaliação oferecida pode ajudá-lo na reflexão crítica das suas experiências e do processo de trabalho, em busca de uma coconstrução do conhecimento.

Podemos identificar sinais da atuação da professora como andaime afetivo-cognitivo, marcados no texto pelo uso da interrogativa, ao final da avaliação crítica: “... não foi?”. O fato de a professora buscar confirmar a avaliação, pela interrogação, compartilhando assim a responsabilidade com o aluno, pode motivá-lo a participar do exame de seu próprio desempenho no AVA, promovendo maior maturidade em relação ao processo de aprendizagem.

O reconhecimento, por parte do aluno, do caráter intermitente de sua atuação no *Online Courses*, aparece na promessa de estudar regularmente no Intermediate 1, em resposta ao aconselhamento oferecido, o que caracteriza o valor perlocucionário de comprometimento, provavelmente esperado pela professora.

A professora prossegue em sua mensagem, oferecendo agora instruções detalhadas em relação às atividades a serem realizadas, adequando-as ao ritmo do aluno, apontando uma direção a ser tomada após ter avaliado suas experiências anteriores, atuando na zona proximal de desenvolvimento (ZPD) do aluno. Tomando como base em sua orientação, o caráter experimental da realização das atividades anteriores, que caracteriza o momento em que o aluno se encontra no processo de construção do conhecimento metacognitivo, ela parece estar tornando o andaimento mais eficiente, no que se refere ao apoio oferecido, para que ele aprenda a aprender.

O apoio da professora também parece evidente na frase interrogativa no final da mensagem, cujo valor ilocucionário de oferta de ajuda é reconhecido pelo aluno, em seus enunciados, com intenção de agradecimento e de elogio. Além disso, é interessante notar o trabalho da professora, em termos de mediação pedagógica. O uso do verbo “acompanhar” na frase de agradecimento e elogio no final, reflete o aspecto positivo que a atuação da mensagem da professora exerce sobre esse aluno, que parece ter compreendido o sentido central da relação com o professor online: acompanhamento. Ou seja, através do agradecimento e do elogio, o aluno demonstra estar satisfeito, por poder contar com a ajuda de alguém mais experiente no processo. No entanto, a palavra “acompanhar”, no que tange ao significado de “ir junto a”, poderia revelar a conscientização quanto à responsabilidade em relação ao seu próprio desenvolvimento no processo.

Outros aspectos presentes na construção dialógica entre professora e aluno, na troca comunicativa em questão, podem ser mais bem compreendidos à luz das relações estabelecidas entre os pares adjacentes identificados.

Identificação dos pares adjacentes

Quadro 7.2

7	Mensagem da professora	Resposta do aluno	
1	Hi, Pedro! ⁴³	1 ↔	Hi, Mariana! ⁴⁴
	Cumprimento		Cumprimento– estrutura preferida
2	Observei que você retornou aos seus estudos no Intermediate 1,	2 ↔	
	Constatação		Silêncio – estrutura despreferida
3	o que me leva a acreditar que as atividades que você realizou no Advanced 1 tiveram apenas um caráter experimental, não foi?	3 ↔	Estive viajando muito
	Identificação do problema/ crítica		Justificativa– estrutura preferida
4	Bem, acho que você deve continuar seu trabalho no Intermediate 1 normalmente.	4 ↔	e pretendo a partir de agora estudar regularmente no Intermediate 1.
	Aconselhamento		Promessa– estrutura preferida
5	No entanto, quero sugerir que você refizesse a atividade 5 da unidade 2,	5 ↔	vou refazer a atividade 5 da unidade 2.
	Instrução detalhada		Promessa– estrutura preferida
6	pois seu desempenho ficou abaixo de 75%.	6↔	Grato pelas informações passadas,
	Avaliação negativa		Agradecimento– estrutura despreferida
7	Essa é uma boa oportunidade para revisar o ponto que você achou difícil nessa mesma atividade.	7 ↔	

⁴³ Oi, Pedro!

⁴⁴ Oi, Mariana!

	Aconselhamento		Silêncio – estrutura despreferida
8	Utilize a área de SUPPORT do site para estudar e revisar e depois refaça a atividade.	↔	
	Instruções detalhadas		Silêncio – estrutura despreferida
9	Não esqueça também das participações no Voice Chat.	9 ↔	Uma dúvida: não tive acesso ao forum existente no final da unidade 2,
			Identificação do problema– estrutura despreferida - elemento de inserção
	Cobrança	9 ↔	você sabe o motivo?
			Pedido de esclarecimento– estrutura despreferida – elemento de inserção
10	Qualquer dúvida, escreva para mim, ok?	10↔	Mais uma vez agradeço
			Agradecimento– estrutura preferida
	Oferecimento de ajuda/ demonstração de apoio	10 ↔	seu empenho em me acompanhar.
			Elogio/ reconhecimento– estrutura preferida

A julgar pela correspondência entre os pares adjacentes, nos quais, em sua grande maioria, a segunda parte constitui-se de estruturas preferenciais e esperadas, a dialogicidade foi estabelecida nessa interação. O aluno reconheceu a intencionalidade da mensagem da professora, mostrando maior prontidão para atuar de forma independente no gerenciamento do seu processo de aquisição do conhecimento.

Entretanto, é interessante notar que a disposição do aluno para atuar no AVA de forma mais crítica e, portanto, potencialmente mais autônoma, aparece de modo mais claro, justamente na relação de um dos pares adjacentes, no qual a primeira parte não se relaciona à segunda, antecipada pelo falante: o par adjacente de número nove, no quadro referencial acima apresentado. Nessa interação, a não produção de uma estrutura preferida na resposta marca, simbolicamente, a não disponibilidade imediata de uma resposta esperada que, no caso, seria o reconhecimento da cobrança velada em relação ao *Voice Chat*, seguida talvez de uma justificativa de ausência e promessa de maior participação na atividade, no futuro.

No entanto, o aluno, consciente da sua necessidade de informação quanto à utilização e possíveis problemas da ferramenta de aprendizagem, lança mão de um elemento de inserção, no lugar de uma estrutura despreferida, como por exemplo, o desejo de não participar dos *Voice Chats*. Dessa forma, além de evitar uma imediata resposta despreferida, gerando certo distanciamento entre os interlocutores, ele demonstrou sentir-se seguro o bastante para adiar a resposta esperada e esclarecer suas dúvidas com a professora, procurando assim, negociar de forma colaborativa, uma solução para o problema em questão.

A interação pode ser considerada positiva, uma vez que observamos a forma pela qual a intervenção da professora, em relação às orientações sobre como lidar com o material de estudo, pode estimular o aluno a identificar problemas e atuar de forma mais independente no seu processo de construção do conhecimento.

4.2.8 Troca comunicativa n.8

Identificação de atos comunicativos

Quadro 8.1

8	Mensagem da professora	Resposta da aluna	
1	Hi, Glória ⁴⁵	1	Querida Professora, .
	Cumprimento		Cumprimento
2	O seu desempenho no Online Courses é sempre muito bom.	2	
	Elogio		
3	mas gostaria de sugerir que você refizesse as atividades 2 e 5 da unidade 4 do Basic 2,	3	
	Instruções		
4	pois seu desempenho ficou abaixo dos 75% exigidos pelo curso	4	
	Identificação do problema/avaliação crítica		

⁴⁵ Oi, Glória

5	Essa é uma boa oportunidade para rever os pontos onde encontrou mais dificuldade.	5	
	Motivação		
6	Utilize os recursos da área SUPPORT no site do curso para estudar antes de refazer as atividades sugeridas	6	
	Instruções		
7	Sinta-se à vontade para esclarecer suas dúvidas comigo também, ok?	7	
	Oferecimento de ajuda/ apoio		
8	Não posso também deixar de lembrá-la de participar das sessões de bate-papo (Voice Chat).	8	
	Cobrança		
9	Elas são parte integrante do conteúdo do curso e, portanto, são exigidas 8 participações no Voice Chat, no mínimo, para que você complete determinado módulo	9	
	Instruções/ procedimentos		
10	No seu caso, ainda não registrei nenhuma participação no bate-papo,	10	Quanto ao CHAT, eu entrei uma vez para começar e a professora não me incentivou como voce e sim mandou eu estudar a pronuncia e retornar. Eu que já sou um pouco tímida fiquei ainda mais.
	Identificação do problema		Justificativa crítica
11	o que me deixa preocupada em relação à sua prática de conversação. Vamos participar!	11	Mas estou tomando coragem novamente.
	Cobrança velada		Comprometimento
12	Veja só que eu sou insistente!!!	12	
	Exposição pessoal		
13	Antes de terminar, porém, gostaria de te dizer que fiquei um pouco preocupada com a diminuição do seu ritmo de estudos	13	

	desde a nossa última comunicação. Você não participou de forma tão ativa, como sempre foi, no mês de agosto.		
	Identificação do problema/ busca pela explicação do problema		
14	Houve algum problema? Sentiu alguma dificuldade que a desanimou um pouco?		Houve problema sim, mas já estou sanando.
	Perguntas/ cobrança		Concordância/ comprometimento
15	Por favor, se eu puder ajudar de alguma forma, escreva um <i>e-mail</i> para mim.		Obrigada pelo seu apoio.
	Oferecimento de ajuda/ apoio		Agradecimento

Em primeiro lugar, podemos observar a intenção de aproximação intersubjetiva da professora, ao saudar a aluna, utilizando um elemento fático informal, “*Hi*”, seguido do primeiro nome da aluna. Nesse caso, a força ilocucionária de demonstração de afeto, subjacente ao propósito de cumprimento, parece ser devidamente reconhecida pela aluna, como demonstra a saudação, em tom afetivo. Essa primeira relação entre atos comunicativos parece estabelecer uma atmosfera de confiança, intenção que é marcada no discurso pelo uso da exclamação, na saudação da professora, e também do adjetivo “querida”, na abertura do e-mail da aluna. Vale ressaltar que a intenção de estabelecer um clima de camaradagem na interação também aparece, e de forma mais clara, na produção de um elogio ao desempenho da aluna, por parte da professora, logo no início da mensagem e, de forma mais ou menos marcada, ao longo de toda a interação.

A professora prossegue, não apenas identificando um problema relacionado ao desempenho da aluna, mas também oferecendo instruções detalhadas sobre a realização de determinadas tarefas no AVA, o que caracteriza a atuação da professora como andaime afetivo-cognitivo, sugerindo um caminho a ser traçado pelo estudante no ambiente de aprendizagem.

O apoio da professora também parece evidente no enunciado “Sinta-se à vontade para esclarecer suas dúvidas comigo, ok?”, cujo valor ilocucionário de oferta de ajuda é reconhecido, na despedida da aluna, em forma de agradecimento. Além disso, pode-se notar, neste contexto, a eficiência do trabalho da professora junto à aluna, em termos de mediação pedagógica. O uso do substantivo “apoio” na frase de agradecimento, reflete o aspecto positivo que a atuação da professora, como andaime, exerce sobre a aluna. Ou seja, através do agradecimento, a aluna

demonstra estar ciente de que pode contar com a ajuda de alguém mais experiente no processo, sem, no entanto, esquecer-se de suas responsabilidades em relação ao seu próprio desenvolvimento.

O conteúdo da mensagem da professora, no entanto, apresenta outros atos de fala de valor ilocucionário de cobrança, os quais, a despeito do seu potencial ameaçador da face, parecem ser reconhecidos de forma positiva pela aluna, pelo menos no que tange a sua tomada de consciência e comprometimento de ação. O fato de a professora fazer uso de estratégias de polidez parece ser elemento motivador de uma atitude mais assertiva da parte da aluna, em relação ao que precisa ser feito, em busca de um melhor aproveitamento do curso. Por exemplo, ao cobrar participação mais ativa no *site* do curso, a professora procura suavizar o aspecto impositivo de uma cobrança, expressando preocupação com a ausência da aluna, o que a faz sentir-se valorizada e, portanto, com a autoestima mais elevada. Trata-se aqui de uma estratégia de proteção de face positiva, ou estratégia de solidariedade. Ainda no mesmo discurso, a professora utiliza uma estratégia de proteção de face negativa, ao levantar algumas hipóteses para a ausência da aluna, em forma de interrogativas. O propósito comunicativo continua sendo o de exigir a presença da aluna no site do curso, mas as interrogativas propiciam-lhe escolher a opção que pareça mais conveniente para justificar a ausência, cuidando, portanto, da sua necessidade de liberdade de ação.

Outros aspectos presentes na construção dialógica entre professora e aluno, na troca comunicativa em questão, podem ser mais bem compreendidos à luz das relações estabelecidas entre os pares adjacentes identificados. Consideremos, portanto, o quadro abaixo:

Identificação de pares adjacentes

Quadro 8.2

8	Mensagem da professora	Resposta da aluna	
1	Hi, Glória! ⁴⁶	1	Querida Professora,
	Cumprimento	↔	.
			Cumprimento – estrutura preferida
2	O seu desempenho no Online Courses é sempre muito bom.	2	

⁴⁶ Oi, Glória!

	Elogio	↔	Silêncio-estrutura despreferida
3	mas gostaria de sugerir que você refizesse as atividades 2 e 5 da unidade 4 do Basic 2,	3	
	Instruções	↔	Silêncio – estrutura despreferida
4	pois seu desempenho ficou abaixo dos 75% exigidos pelo curso	4	
	Identificação do problema/avaliação crítica	↔	Silêncio – estrutura despreferida
5	Essa é uma boa oportunidade para rever os pontos onde encontrou mais dificuldade.	5	
	Motivação	↔	Silêncio – estrutura despreferida
6	Utilize os recursos da área SUPPORT no site do curso para estudar antes de refazer as atividades sugeridas	6	
	Instruções	↔	Silêncio – estrutura despreferida
7	Sinta-se à vontade para esclarecer suas dúvidas comigo também, ok?	7	
	Oferecimento de ajuda/ apoio	↔	Silêncio – estrutura despreferida
8	Não posso também deixar de lembrá-la de participar das sessões de bate-papo (Voice Chat).	8	
	Cobrança	↔	Silêncio- estrutura despreferida
9	Elas são parte integrante do conteúdo do curso e, portanto, são exigidas 8 participações no Voice Chat, no mínimo, para que você complete determinado módulo	9	
	Instruções/ procedimentos	↔	Silêncio – estrutura despreferida
10	No seu caso, ainda não registrei nenhuma participação no bate-papo,	10	Quanto ao CHAT, eu entrei uma vez para começar e a professora não me incentivou como voce e sim mandou eu estudar a pronuncia e retornar. Eu que já sou um pouco tímida fiquei ainda mais.
	Identificação do problema	↔	Justificativa crítica – estrutura preferida

11	o que me deixa preocupada em relação à sua prática de conversação. Vamos participar!	11	Mas estou tomando coragem novamente.
	Cobrança velada	↔	Comprometimento – estrutura preferida
12	Veja só que eu sou insistente!!!	12	
	Exposição pessoal	↔	Silêncio – estrutura despreferida
13	Antes de terminar, porém, gostaria de te dizer que fiquei um pouco preocupada com a diminuição do seu ritmo de estudos desde a nossa última comunicação. Você não participou de forma tão ativa, como sempre foi, no mês de agosto.	13	
	Identificação do problema/ busca pela explicação do problema	↔	Silêncio – estrutura despreferida
14	Houve algum problema? Sentiu alguma dificuldade que a desanimou um pouco?	14	Houve problema sim, mas já estou sanando.
	Perguntas/ cobrança	↔	Concordância/ comprometimento – estrutura preferida
15	Por favor, se eu puder ajudar de alguma forma, escreva um <i>e-mail</i> para mim.	15	Obrigada pelo seu apoio.
	Oferecimento de ajuda/ apoio		Agradecimento – estrutura preferida

A julgar pela correspondência entre os pares adjacentes acima relacionados, observamos que grande parte deles é constituída de segundas partes despreferidas, com exceção daqueles em que a primeira parte revela enunciados de valor ilocucionário de cumprimento, identificação do problema, cobrança e oferta de ajuda. Tal fato pode estar relacionado à questão das relações de poder, que geralmente se estabelecem entre professor e aluno, nas quais cabe ao primeiro orientar, cobrar e ajudar, e ao segundo reconhecer a cobrança, justificar a falta e agir de modo a corrigi-la.

A assimetria, assim identificada nessa troca de mensagens, não parece, entretanto, desqualificar o aspecto positivo da interação. A aluna demonstra ter reconhecido a intencionalidade da mensagem da professora, mostrando maior prontidão para atuar de forma mais ativa no gerenciamento do seu processo de aquisição do conhecimento, conforme podemos observar em sua justificativa à questão da falta de participação, em uma das atividades online, no

site do curso: “Quanto ao CHAT, eu entrei uma vez para começar e a professora não me incentivou como você e sim mandou eu estudar a pronuncia e retornar. Eu que já sou um pouco tímida fiquei ainda mais.”

A aluna não apenas justifica sua ausência na sala de bate-papo, como faz uma reflexão crítica a respeito do problema, identificando a causa da sua falta de participação, o que, em última análise, aponta para uma possível mudança de atitude, ou seja, maior participação na atividade em questão.

Assim, a correspondência entre os atos comunicativos sinaliza aqui um tipo de interação aluno-professor que, embora ainda guarde certa reserva por parte da aluna, oferece espaço para que o processo de andamento ocorra de modo satisfatório, uma vez que ao aplicar as estratégias de polidez, a professora consegue intervir de forma positiva no processo de aprendizagem da aluna, orientando-a em relação à utilização do material de estudo e oferecendo incentivo à reflexão crítica acerca do seu desempenho no ambiente virtual de aprendizagem.

4.2.9 Troca comunicativa n.9

Identificação de atos comunicativos

Quadro 9.1

9	Mensagem da professora	Resposta da aluna	
1	<p>Hello!⁴⁷</p> <p>How are you? ⁴⁸</p> <p>Chegou a hora de novamente avaliarmos este período de estudos. Vamos ver como estamos?</p>	1	Hi, teacher !!! ⁴⁹
	Cumprimento estendidos		Cumprimento

⁴⁷ Olá!

⁴⁸ Como vai você?

⁴⁹ Oi, professora!!!

2	Verifiquei os registros das atividades feitas por você no curso online e constatei que desde nosso último contato nada mudou.	2	Sorry.... I am very busy, but I will return. ⁵⁰ Realmente este primeiro semestre foi muito corrido para mim, infelizmente não consegui encaixar o inglês dentre as tarefas da semana.
	Identificação do problema		R reconhecimento / concordância/ pedido de desculpas/ justificativa
3	Lembro que o prazo para conclusão de 1 módulo é de até 6 meses	3	
	Informação/cobrança		
4	e você deve colocar seus estudos em dia	4	Já estou me reorganizando de modo que estude 1 hora, 3 vezes por semana.
	Aconselhamento/ procedimento		Comprometimento
5	Eu sei que hoje em dias todos temos muitas tarefas e que cada OM exige muito de seu pessoal,	5	
	Expressão pessoal		
6	mas a decisão de estudar on-line pressupõe um planejamento e gerenciamento cuidadoso do seu tempo livre para que a aprendizagem ocorra.	6	Adorei receber seu email
	Aconselhamento		Apreço
7	Não adianta nada você fazer uma atividade hoje e outra daqui a um mês. Deste modo você está desperdiçando seu tempo, energia e dinheiro e a sua aprendizagem é praticamente nula.	7	foi o puxão de orelha que estava precisando.
	Crítica		Reconhecimento
8	Peço que responda com urgência para		Peço que reconsidere e por favor me envie o

⁵⁰ Desculpe...Estou muito ocupada, mas irei retornar.

	podermos regularizar a sua situação.		assunto do chat desta semana.
	Pedido / ameaça		Pedido
9	Tenho certeza que você vai conseguir estudar assiduamente e assim alcançar seu objetivo com relação ao inglês.		Obrigada pela atenção.
	Motivação		Agradecimento
10		10	Atenciosamente, Angelina Marques Pinheiro (Elementary I)
			Despedida formal

A professora inicia sua mensagem com frases introdutórias, cuja força ilocucionária é de demonstração de afeto e aproximação intersubjetiva, o que, no entanto, não impede que sejam interpretadas como cumprimentos estendidos. A demonstração de afeto e tentativa de aproximação parecem estabelecer um clima de confiança, ações marcadas no texto pelo uso de exclamação e interrogação.

Além disso, observamos o uso da estratégia solidária, também enfatizando a proximidade entre professora e aluna: a professora convida a aluna para avaliar seu período de estudos, incluindo-se na ação, pelo emprego dos verbos na primeira pessoa do plural: “avaliarmos”, “vamos”, e “estamos”, em “Chegou a hora de novamente... estudos” e “Vamos ver como estamos?”

Poderíamos acrescentar aqui que essa estratégia relaciona-se ao papel do professor como andaime cognitivo-afetivo, uma vez que sua inclusão na tarefa de avaliação pode motivar o aluno a compartilhar a responsabilidade por essa tarefa. A estratégia parece ainda favorecer a concordância com a verificação do problema, pela professora, ao afirmar a ausência de atividades da aluna: “Verifiquei os registros das atividades feitas por você no curso online e constatei que desde nosso último contato nada mudou.” A concordância aparece na resposta da aluna: “Realmente este primeiro semestre foi muito corrido pra mim”. A atitude da aluna é ainda enfatizada pela justificativa “infelizmente não consegui encaixar o inglês dentre as tarefas da semana.”

A professora, no entanto, aplica a estratégia de proteção de face da aluna, ao realizar um ato de fala de expressão pessoal, explicitando o fato de compreender a dificuldade que todos temos em: “Eu sei...pessoal.” Ao mesmo tempo, oferece informações a respeito do que significa estudar online, ato de fala que contém uma força ilocucionária de aconselhamento.

A demonstração de apreço pela aluna, “Adorei o seu e-mail”, demonstra a importância do conselho da professora, no que concerne à motivação. Isto parece ficar mais evidente ainda, na tomada de consciência por parte da aluna, quando esta, em um processo de reconhecimento, declara que as palavras da professora foram o “puxão-de-orelha que estava precisando”. Além do mais, se compromete a seguir os conselhos da professora, reorganizando a rotina de estudo: “Já estou me organizando de modo que estude 1 hora, 3X por semana.” No final da mensagem, a professora requisita a resposta, com urgência, “Peço que responda com urgência para podermos regularizar sua situação.” Aqui, a frase “regularizar sua situação” sugere a ideia de que a situação da aluna é irregular, e continuará assim se ela não responder logo, o que confere a essa fala um sentido de ameaça velada. A ameaça parece surtir o efeito perlocutório pretendido pela professora, pois além de responder à mensagem, ela demonstra interesse em regularizar a situação: “Peço que reconsidere...” A aluna também manifesta a intenção de participar mais ativamente das atividades do curso: “Por favor me envie o assunto do chat desta semana.”

Identificação dos pares adjacentes

Quadro 9.2

9	Mensagem da professora	Resposta da aluna	
1	Hello! ⁵¹	1	Hi, teacher !!! ⁵³
	How are you? ⁵²		
	Chegou a hora de novamente avaliarmos este período de estudos. Vamos ver como estamos?	↔	

⁵¹ Olá!

⁵² Como vai você?

⁵³ Oi, professora!!!

	Cumprimentos estendidos		Cumprimento – estrutura preferida
2	Verifiquei os registros das atividades feitas por você no curso online e constatei que desde nosso último contato nada mudou.	2	Sorry.... I am very busy, but I will return. ⁵⁴ Realmente este primeiro semestre foi muito corrido para mim, infelizmente não consegui encaixar o ingles dentre as tarefas da semana.
	Identificação do problema	↔	Reconhecimento / concordância/ pedido de desculpas/ justificativa – estrutura preferida
3	Lembro que o prazo para conclusão de 1 módulo é de até 6 meses	3	
	Informação/ cobrança	↔	Silêncio – estrutura despreferida
4	e você deve colocar seus estudos em dia	4	Já estou me reorganizando de modo que estude 1 hora, 3 vezes por semana.
	Aconselhamento/ procedimento	↔	Comprometimento - estrutura preferida
5	Eu sei que hoje em dias todos temos muitas tarefas e que cada OM exige muito de seu pessoal,	5	
	Expressão pessoal	↔	Silêncio – estrutura despreferida
6	mas a decisão de estudar on-line pressupõe um planejamento e gerenciamento cuidadoso do seu tempo livre para que a aprendizagem ocorra.	6	Adorei receber seu email
	Aconselhamento	↔	Apreço – estrutura preferida
7	Não adianta nada você fazer uma atividade hoje e outra daqui a um mês. Deste modo você está desperdiçando seu tempo, energia e dinheiro e a sua aprendizagem é	7	foi o puxão de orelha que estava precisando.
		↔	

⁵⁴ Desculpe...Estou muito ocupada, mas irei retornar.

	praticamente nula.		
	Crítica		Reconhecimento – estrutura preferida
8	Peço que responda com urgência para podermos regularizar a sua situação.	↔	Peço que reconsidere e por favor me envie o assunto do chat desta semana.
	Pedido / ameaça		Pedido – estrutura preferida
9	Tenho certeza que você vai conseguir estudar assiduamente e assim alcançar seu objetivo com relação ao inglês.	↔	Obrigada pela atenção.
	Motivação		Agradecimento – estrutura preferida
10		↔	Atenciosamente, Angelina Marques Pinheiro (Elementary I)
			Despedida formal

A análise do quadro nos permite observar que a correspondência entre os atos comunicativos foi efetuada, uma vez que quase todos os pares adjacentes identificados possuem uma segunda parte preferencial, o que parece conferir um caráter dialógico à troca em questão.

Outro aspecto relevante encontra-se no grau de formalidade na despedida da aluna que, embora não forme nenhum par adjacente nessa troca comunicativa, sinaliza a assimetria, presente na interação professor-aluno. No entanto, o reconhecimento do papel de aluno, no que se refere a tratar o professor com mais formalidade, não descaracteriza a dialogicidade da interação.

Assim, a correspondência entre os atos comunicativos caracteriza aqui um tipo de interação aluno-professor que, apesar de evidenciar certa formalidade por parte da aluna, busca aproximação pessoal, facilitando a atuação do professor como incentivador e até mesmo provocador do desenvolvimento da consciência do aluno, como gestor do seu processo de aprendizagem, portanto, autor da própria história.

4.2.10 Troca comunicativa n.10

Identificação de atos comunicativos

Quadro 10.1

10	Mensagem da professora	Resposta do aluno	
1	Hi, Sérgio! ⁵⁵	1	Prezada Mariana
	Cumprimento		Cumprimento
2	Estou preocupada com a sua ausência no Online Courses.	2	Agradeço imensamente a sua preocupação em relação a mim e o seu profissionalismo.
	Identificação do problema/ crítica		Agradecimento/ elogio
			Quando iniciei o Online Courses estava bastante motivado. Entretanto, atualmente, estou cursando o Curso de Estado Maior para Oficiais Superiores (CEMOS), na Escola de Guerra Naval (EGN). Não sei se você conhece esse curso. É uma pós, com semelhanças de mestrado, com monografia. Tem também módulos de MBA, do COPPEAD da UFRJ e duração de um ano, tendo começado em fevereiro. Isso tem tomado todo o meu tempo. Não tenho tido disposição para entrar na internet e estudar inglês quando chego em casa, sempre depois das 22h.
			Exposição pessoal / justificativa
3	O que posso fazer para ajudá-lo a retomar seus estudos online?	3	Nem sei por que ainda não cancelei a minha matrícula.
			Reconhecimento

⁵⁵ Oi, Sérgio!

			Enfim, quero continuar, mas não posso garantir a minha regularidade.
	Oferecimento de apoio / crítica velada		Comprometimento parcial
			Mas, também sei q estou jogando dinheiro fora não tendo jamais realizado qualquer atividade
			Reconhecimento
4	Mande notícias assim que puder ok?	4	Mais uma vez agradeço sua gentileza para comigo.
	Pedido		Agradecimento
			Vc conseguiu minimizar a frieza que, normalmente, caracterizam a Internet.
			Elogio / avaliação positiva
5		5	Sérgio
			Despedida

Considerando-se os aspectos pragmáticos nessa troca comunicativa, o enunciado em que a professora demonstra preocupação com a ausência do aluno, no início da mensagem, tem uma força ilocucionária de identificação do problema, sinalizando para o aluno que ele deveria estar realizando as tarefas no AVA, o que pode ser caracterizado também como crítica ao seu desempenho: “Estou preocupada com a sua ausência no *Online Courses*”.

No entanto, o fato de expressar a crítica através de uma exposição pessoal (“Estou preocupada...”) pode funcionar como tentativa de aproximação intersubjetiva, o que, nesse caso, pode gerar um clima de confiança, valorizando a necessidade de o aluno se sentir aceito, parte do grupo. Tal estratégia é enfatizada no enunciado seguinte, quando a professora se coloca à disposição para ajudá-lo a retomar seus estudos. Apesar de conter uma crítica velada à ausência do aluno no Online Courses, a frase tem esse valor ilocucionário suavizado pela oferta de ajuda da professora, que demonstra, assim, o desejo de compartilhar com o aluno os objetivos a serem alcançados: “O que posso fazer para ajudá-lo a retomar seus estudos?”

A resposta parece demonstrar que ele reconheceu a intenção comunicativa na fala da professora, pois além de produzir atos de fala de exposição pessoal, justifica sua ausência ao relatar as atividades que têm tomado seu tempo: “... isso tem tomado todo o meu tempo”.

Podemos identificar aqui a constituição de uma relação de cooperação entre os participantes dessa troca comunicativa, na qual a professora, atuando como andaime cognitivo-afetivo, ajuda o aluno a desenvolver a consciência de si mesmo, como autor do processo de aprendizagem. Além disso, ao se colocar disponível para ajudá-lo a retomar seus estudos online, a professora oferece assistência quanto à sua atenção à frequência dos seus estudos e divide com ele a responsabilidade pela realização das tarefas. Tal atitude caracteriza um processo de mediação pedagógica que pode levar o aprendiz a uma reflexão crítica de suas experiências e do seu processo de trabalho no curso.

Podemos encontrar sinais dessa reflexão em algumas falas de autoavaliação do aluno, “... sei que estou jogando dinheiro fora não tendo realizado qualquer atividade”. Essas falas também parecem exercer a função de concordância com a crítica da professora.

Nesse caso, porém, a estratégia solidária da professora não parece ter surtido o efeito desejado, isto é, parece não ter desencadeado a motivação necessária, para que continue seus estudos online. Apesar de uma pequena manifestação de desejo de prosseguir os estudos, exposta na declaração “... ainda quero continuar” ele deixa claro o não comprometimento com os estudos, “... mas não posso garantir minha regularidade.”

No entanto, há um aspecto positivo em relação à motivação: pelo menos o aluno parece ter reconhecido o problema e sentir-se apoiado, importante, parte do grupo. É o que parece demonstrar o final da mensagem, em que avalia positivamente o trabalho da professora, o que, por sua vez, sugere o estabelecimento de uma relação mais próxima com a mesma, podendo desencadear uma atitude mais autônoma por parte do aluno, no que tange ao reconhecimento e posterior apropriação do processo de aprendizagem.

Complementando a análise da presente troca comunicativa, observemos o quadro abaixo, referente aos pares adjacentes nela identificados.

Identificação dos pares adjacentes

Quadro 10.2

10	Mensagem da professora	Resposta do aluno	
1	Hi, Sérgio! ⁵⁶	1	Prezada Mariana
	Cumprimento	↔	Cumprimento – estrutura preferida
2	Estou preocupada com a sua ausência no Online Courses.	2	Agradeço imensamente a sua preocupação em relação a mim e o seu profissionalismo.
	Identificação do problema/ crítica	↔	Agradecimento/ elogio – estrutura preferida
			Quando iniciei o Online Courses estava bastante motivado. Entretanto, atualmente, estou cursando o Curso de Estado Maior para Oficiais Superiores (CEMOS), na Escola de Guerra Naval (EGN). Não sei se você conhece esse curso. É uma pós, com semelhanças de mestrado, com monografia. Tem também módulos de MBA, do COPPEAD da UFRJ e duração de um ano, tendo começado em fevereiro. Isso tem tomado todo o meu tempo. Não tenho tido disposição para entrar na internet e estudar inglês quando chego em casa, sempre depois das 22h.
			Exposição pessoal / justificativa – estrutura preferida
3	O que posso fazer para ajudá-lo a retomar seus estudos online?	3	Nem sei por que ainda não cancelei a minha matrícula.
		↔	Reconhecimento – estrutura preferida
			Enfim, quero continuar, mas não posso

⁵⁶ Oi, Sérgio!

			garantir a minha regularidade.
	Oferecimento de apoio / crítica velada		Comprometimento parcial – estrutura preferida
			Mas, também sei q estou jogando dinheiro fora não tendo jamais realizado qualquer atividade
			Reconhecimento – estrutura preferida
4	Mande notícias assim que puder ok?	4	Mais uma vez agradeço sua gentileza para comigo.
		↔	Agradecimento – estrutura preferida
	Pedido/ demonstração de interesse		Vc conseguiu minimizar a frieza que, normalmente, caracterizam a Internet.
			Elogio / avaliação positiva – estrutura preferida
5		5	Sérgio
		↔	Despedida

De acordo com a relação entre os pares adjacentes, podemos dizer que a dialogicidade foi estabelecida. No que diz respeito à atuação da professora como andaime afetivo-cognitivo, o aluno reconheceu a intencionalidade da mensagem, no que tange à motivação para uma participação mais significativa no seu processo de aprendizagem.

A correspondência entre os atos comunicativos caracteriza aqui um tipo de interação que, embora guarde ainda certo grau de assimetria, sinalizada na saudação inicial mais formal por parte do aluno, se desenvolve de forma mais pessoal à medida que ele expressa seus problemas e justifica suas atitudes, incentivado pela atuação afetiva da professora. Nesse contexto, o papel da professora se insere num processo de mediação pedagógica, cujo objetivo central é compartilhar com o aluno a responsabilidade pelo seu processo de construção do conhecimento.

Podemos avaliar essa interação como positiva, no que se refere a uma possível tomada de consciência por parte do aluno, quanto à importância dos seus estudos online. Mesmo que ele não vá continuar o curso, pois parece ter razões suficientes para isso, a troca comunicativa talvez o tenha levado a se posicionar mais diretamente, perante sua atuação pouco efetiva e, assim, contribuir para uma tomada de posição: ou continua com maior participação, ou espera um momento mais propício para dar continuidade ao curso.

4.2.11 Troca comunicativa n.11

Identificação de atos comunicativos

Quadro 11.1

11	Mensagem da professora	Resposta da aluna	
1	Dear Simone, ⁵⁷	1	Oi Deborah
	Cumprimento		Cumprimento
2	Verifiquei que voce não acessa o site desde setembro,	2	Eu estou de volta..
	Identificação do problema		Reconhecimento / concordância
3	o que houve com minha aluna tão interessada e tão participativa ?	3	acabei a monografia e a Pos graduação que tanto me consumiam junto com a MB...
	Cobrança		Justificativa
4	Não acredito que voce não pretenda terminar pelo menos o Advanced 1 !	4	
	Crítica		
5	Entre em contato comigo com urgencia, pois o sistema pode cancelar sua matrícula, devido ao longo tempo de inatividade !	5	Ainda esta semana eu acesso o site e volto para o Advantage I e as aulas sincronas que tanto gosto.
	Advertência		Promessa/ expressão pessoal
6	Deborah Young	6	Bjs saudosos Simone
	Despedida		Despedida/ demonstração de afeto

Nessa troca comunicativa, a professora inicia a mensagem com uma frase introdutória, típica de abertura de um e-mail com valor de cumprimento, cuja intenção comunicativa parece ser a de demonstrar afeto e tentar uma aproximação intersubjetiva. Podemos observar o efeito perlocucionário, relativo à intenção da professora, na resposta da aluna, uma vez que ela inicia a mensagem com o mesmo tipo de saudação, utilizando-se de uma informalidade, no uso da língua,

⁵⁷ Querida Simone,

que propicia a aproximação e a construção de um clima de cordialidade entre os participantes da troca.

A professora continua a mensagem, produzindo um ato de fala direto, cujo propósito comunicativo é a identificação de um problema: “Verifiquei que você não acessa o site desde setembro,...”. O enunciado “Já estou de volta...” na resposta, demonstra que a aluna reconheceu o valor ilocucionário na fala da professora, concordando com a mesma em relação à ausência no curso.

Posta a situação-problema, a professora realiza um ato de fala indireto. Através de frases interrogativas, a respeito do que causara a ausência da aluna, ela demonstra a intenção de cobrar dela, ainda que de forma velada, a presença no curso. Reconhecendo a força ilocucionária de cobrança, no discurso da professora, a aluna justifica a ausência em “acabei a monografia e a Pós graduação que tanto me consumiam junto com a MB...”.

Tal justificativa, que contém elementos de exposição pessoal (... que tanto me consumiam...) nos mostra que a atmosfera de confiança e camaradagem é preservada, mesmo diante de uma cobrança. Normalmente, um ato ameaçador de face, a cobrança, nesse caso, tem o seu grau de imposição atenuado pela utilização de uma estratégia de proteção de face positiva, em que a professora reforça a autoestima da aluna através de elogios, como “... uma aluna tão interessada e tão participativa”. A professora ainda demonstra a intenção de proteger a face da aluna, ao utilizar o pronome possessivo de primeira pessoa do singular em “minha aluna...”, fazendo assim com que ela se sinta parte do grupo, valorizada como tal.

Em continuidade à mensagem, a professora expressa descrença em relação ao fato de a aluna não terminar o nível *Advanced 1* no curso. Ao considerarmos esse um ato de fala, cujo valor ilocucionário é de uma crítica velada, podemos observar, nesse enunciado, que a professora também utilizou uma estratégia de polidez, no intuito de preservar a face da aluna e também de manter o clima de confiança que vem sendo construído ao longo da interação.

Ao apontar a possível desistência da aluna, como algo em que ela, pessoalmente, não acredita, a professora demonstra consideração à face positiva da aluna. Além de atenuar o peso da crítica, deslocando o foco da atenção para si mesma, como sujeito da ação (“Não acredito...”), mostra assim que respeita a capacidade de perseverança da aluna: o fato de não acreditar que a aluna não pretenda terminar o módulo *Advanced 1* sugere, de certa forma, que ela ainda tem esperança de que a aluna irá concluir o módulo em questão.

Já no final da mensagem, a professora realiza um ato ameaçador da face negativa da aluna, ao produzir uma locução diretiva com valor ilocucionário de advertência. No entanto, atenta à preocupação de manter o clima de confiança na interação, utiliza-se de uma estratégia de deferência, ao declarar que o sistema, e não a própria, pode cancelar a matrícula, por inatividade. Ao dar um tom de impessoalidade à ameaça, a professora protege a relação de cordialidade com a aluna, cuja possível desistência, dessa forma, deixaria de caracterizar ofensa pessoal à professora.

Complementando a análise da presente troca comunicativa, gostaríamos de tecer alguns comentários sobre a relação entre os pares adjacentes identificados, cuja organização podemos observar no quadro abaixo.

Identificação dos pares adjacentes

Quadro 11.2

11	Mensagem da professora	Resposta da aluna	
1	Dear Simone, ⁵⁸	1	Oi Deborah
	Cumprimento	↔	Cumprimento – estrutura preferida
2	Verifiquei que voce não acessa o site desde setembro,	2	Eu estou de volta..
	Identificação do problema	↔	reconhecimento / concordância-estrutura preferida
3	o que houve com minha aluna tão interessada e tão participativa ?	3	acabei a monografia e a Pos graduação que tanto me consumiam junto com a MB...
	Cobrança	↔	Justificativa – estrutura preferida
4	Não acredito que voce não pretenda terminar pelo menos o Advanced 1 !	4	
	Crítica	↔	Silêncio – estrutura despreferida
5	Entre em contato comigo com urgencia, pois o sistema pode cancelar sua matrícula, devido ao longo tempo de inatividade !	5	Ainda esta semana eu acesso o site e volto para o Advantage I e as aulas sincronas que tanto gosto.
	Ameaça	↔	Promessa/ Expressão pessoal- Estrutura esperada/preferencial

⁵⁸ Querida Simone,

6	Deborah Young	6 ↔	Bjs saudosos
	Despedida		Despedida/ demonstraçã o de afeto- estrutura preferida

No que diz respeito à correspondência entre os pares adjacentes, podemos dizer que se estabeleceu uma relação dialógica entre aluno e professora, caracterizando a troca comunicativa como positiva, principalmente a partir do valor perlocucionário, identificado na resposta do aluno à cobrança e à ameaça da professora. A justificativa de ausência no curso, e posterior promessa de retorno às aulas (estruturas preferidas nos pares adjacentes de números três e cinco, conforme o quadro de referência) sinaliza um estado de maior prontidão para o controle da aprendizagem por parte do aluno, a partir do incentivo da professora.

Nesse contexto, observamos a atuação da professora como andaime, no processo de aprendizagem do aluno, compartilhando com ele a responsabilidade em relação à utilização das ferramentas de aprendizagem em direção a uma participação mais ativa, na construção do conhecimento.

Cercada pelo clima de confiança construído pela professora, através das estratégias de polidez, a aluna interpreta as cobranças, críticas e até mesmo a ameaça como parte de um processo de direcionamento colaborativo de sua aprendizagem no AVA. Essa percepção é marcada no texto pela despedida afetuosa “Bjs saudosos”, na qual a atmosfera de proximidade transparece, tanto na abreviação da palavra beijos (bjs), como na expressão de sentimentos de saudade (saudosos).

Dessa forma, a aluna parece receber as palavras da professora como incentivo e atenção, sentindo-se, por isso mesmo, valorizada, o que, por sua vez, pode ajudá-la a ter mais confiança e segurança, no gerenciamento do processo de aprendizagem no ambiente virtual.

4.2.12 Troca Comunicativa n.12

Identificação dos atos comunicativos

Quadro 12.1

12	Mensagem da professora	Resposta da aluna
----	------------------------	-------------------

1	Dear Nelson, ⁵⁹	1	Dear teacher Deborah, ⁶⁰
	Cumprimento		Cumprimento
2	Voce não acessa o site do curso desde fevereiro,	2	Já estou retomando os meus estudos
	Identificação do problema		reconhecimento / concordância
3	o que houve ?	3	Já estou retomando os meus estudos
	Cobrança		Comprometimento
4	Lembre-se que sua participação ativa é fundamental para seu progresso em seus estudos!	4	Obrigado pelo incentivo e atenção.
	Aconselhamento		Agradecimento
5	E não esqueça dos voie chats.	5	
	Instrução		
6	Por favor, entre em contato comigo com urgencia.	6	
	Ordem		
7	Deborah Young	7	Nelson
	Despedida		Despedida

Nessa troca comunicativa, a professora inicia a mensagem com um ato de fala direto, cujo propósito é a identificação de um problema: “Você não acessa o site do curso desde fevereiro,...”. Em seguida, pergunta: “... o que houve?” com a intenção de cobrar do aluno, ainda que veladamente, a presença no curso. Reconhecendo a força ilocucionária de cobrança, no discurso da professora, o aluno responde: “_ Já estou retomando os meus estudos.” Nessa resposta, o advérbio “já”, no sentido de agora, demonstra prontidão no atendimento à cobrança.

A professora também realiza um ato de fala de aconselhamento, quando pede ao aluno para lembrar a importância da sua participação ativa no curso: “Lembre-se de que sua participação ativa é fundamental para seu progresso em seus estudos!” Nessa mesma fala, podemos observar a ocorrência de uma estratégia de deferência, na utilização do verbo “lembrar”,

⁵⁹ Querido Nelson,

⁶⁰ Querida professora Deborah,

protegendo a autoimagem do aluno, no sentido de expressar a ideia de que ele conhece a importância de sua participação e de que só precisa de um lembrete.

Assim, observamos a atuação do professor como andaime, no processo de aprendizagem do aluno, conferindo ao mesmo responsabilidade em relação à aquisição do conhecimento e utilização de estratégias de aprendizagem.

O mesmo ocorre nesta frase, que tem valor de instrução: “... não esqueça dos *voice chats*.” A estratégia de deferência também aparece no pedido que a professora faz, no final da mensagem ao aluno, pedido este que traz em si uma força ilocucionária de ordem: “Por favor, entre em contato comigo com urgência.” Nesse caso, o uso de “por favor” funciona como atenuante da imposição feita ao aluno. É possível que ele reconheça a ordem, mas pode se reservar o direito de não cumprimento da mesma. É o caso do respeito à liberdade do ouvinte, que essa estratégia de polidez negativa confere ao aluno em questão. Através da resposta, podemos observar o efeito positivo do emprego dessa estratégia, tanto no que diz respeito à motivação, como ao estabelecimento de confiança entre os interlocutores: “Obrigado pelo incentivo e atenção.”

O aluno percebe o conselho e a ordem, nas falas da professora, como incentivo e atenção, sentindo-se, por isso mesmo, agradecido a ela, o que, em última análise, pode-se constituir em um elemento motivador da autoconfiança desse aluno, levando-o, potencialmente, a apropriar-se da gerência do seu processo de aprendizagem.

Identificação dos pares adjacentes

Quadro 12.2

12	Mensagem da professora	Resposta da aluna	
1	Dear Nelson, ⁶¹	1	Dear teacher Deborah, ⁶²
	Cumprimento	↔	Cumprimento – estrutura preferida
2	Voce não acessa o site do curso desde fevereiro,	2	Já estou retomando os meus estudos
	Identificação do problema	↔	reconhecimento / concordância – estrutura preferida

⁶¹ Querido Nelson,

⁶² Querida professora Deborah,

3	o que houve ?	3	Já estou retomando os meus estudos
	Cobrança	↔	Comprometimento – estrutura preferida
4	Lembre-se que sua participação ativa é fundamental para seu progresso em seus estudos!	4	Obrigado pelo incentivo e atenção.
	Aconselhamento	↔	Agradecimento – estrutura preferida
5	E não esqueça dos voie chats.	5	
	Instrução	↔	Silêncio – estrutura despreferida
6	Por favor, entre em contato comigo com urgência.	6	
	Ordem	↔	Silêncio – estrutura despreferida
7	Deborah Young	7	Nelson
	Despedida	↔	Despedida – estrutura preferida

O primeiro aspecto a ser considerado em relação aos pares adjacentes, identificados nessa troca comunicativa, é a formalidade dos cumprimentos iniciais e das despedidas, caracterizando a assimetria típica, na relação de poder entre professor e aluno. No entanto, a utilização da palavra “*Dear*”, na saudação inicial, contém uma força ilocucionária de demonstração de afeto e tentativa de aproximação intersubjetiva, o que parece conferir à mensagem certo tom de camaradagem, reforçado pelo uso da interrogativa “o que houve?” Desta forma, a força locucionária da frase interrogativa ameniza o sentido de cobrança embutido no enunciado, relacionando-o a uma pergunta de interesse genuíno.

No que diz respeito à correspondência entre os pares adjacentes identificados, podemos dizer que se estabeleceu uma relação dialógica entre aluno e professora, caracterizando a troca comunicativa como positiva, principalmente a partir do valor perlocucionário, identificado na resposta do aluno à cobrança da professora. Em outras palavras, a explicitação do comprometimento com o retorno aos estudos, que se constitui na estrutura preferida no par adjacente de número três, conforme o quadro de referência, sinaliza no aluno um estado de maior prontidão para o controle da própria aprendizagem, a partir do incentivo da professora.

4.3 Discussão dos resultados da análise

A análise das trocas comunicativas entre professor e aluno nos permite tecer algumas considerações a respeito de como essa interação, via correio eletrônico, exerce influência no processo de construção do conhecimento do aluno, no ambiente virtual de aprendizagem.

De forma geral, observamos que a maioria dos atos de fala de identificação do problema encontrados nas comunicações, que partem do professor, se referem à falta de participação do aluno, à sua ausência no ambiente online do curso. Portanto, o objetivo principal das mensagens enviadas aos alunos parece ser o de cobrar do aluno maior envolvimento, e participação mais ativa no processo.

Entretanto, a articulação dialógico-pragmática, observada entre as mensagens, aponta para uma reflexão acerca dessas interações que, apesar do seu caráter potencialmente impositivo de cobrança, apresenta certo grau de proximidade e cooperação entre os participantes, favorecendo a atuação do professor como suporte ao aprendiz, em sua trajetória de aprendizagem. Além disso, a interação mais pessoal, através dos e-mails, visa compensar a distância física do interlocutor, típica desse meio de comunicação, mas que causam desconforto em alguns interagentes. Assim, podemos considerar que a relação de proximidade, nas trocas comunicativas, se constitui em um importante elemento motivador de uma participação mais consciente, responsável e, por isso mesmo, potencialmente mais independente por parte do aluno.

Nesse contexto, as frases introdutórias que realizam atos de fala de cumprimentos, por exemplo, têm uma força ilocucionária de tentativa de aproximação intersubjetiva, que gera um ambiente de apoio e confiança, no qual o aluno pode se sentir motivado a refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Vale ressaltar que esse senso de proximidade é preservado ao longo de todas as mensagens provocadoras, conforme sugerem a utilização de estratégias de polidez e a ocorrência de pares adjacentes, em correspondência entre os e-mails enviados e recebidos pelo professor.

Observamos que a cobrança à maior participação do aluno no AVA é feita, geralmente, de forma velada, através do uso de frases declarativas ou interrogativas, o que caracteriza, nesse contexto, a aplicação de estratégias de polidez, protegendo a face do aluno. Dessa forma, o professor parece reforçar a autoestima do aluno, motivando-o a se sentir mais empenhado em corresponder às suas expectativas.

Assim, os atos de fala de valor ilocucionário de cobrança, a despeito do seu potencial ameaçador da face, parecem ser reconhecidos de forma positiva pelo aluno, pelo menos no que tange à conscientização, em relação ao seu pouco envolvimento, e a um comprometimento de ação futura em relação ao problema. O fato de a professora fazer uso de estratégias de polidez parece ser um elemento motivador de uma atitude mais assertiva, em relação ao que precisa ser feito em busca de um melhor aproveitamento do curso.

Cercado pelo clima de confiança construído pelo professor, o aluno pode interpretar as cobranças, críticas e até mesmo a advertência, como parte de um processo de direcionamento colaborativo de sua aprendizagem no AVA. O aluno parece receber as palavras do professor como incentivo e atenção, sentindo-se, por isso mesmo, valorizado, o que, por sua vez, pode ajudá-lo a ter mais confiança e segurança no gerenciamento do seu processo de aprendizagem no ambiente virtual.

Portanto, podemos identificar aqui a constituição de uma relação de cooperação entre os participantes dessas trocas comunicativas, na qual o professor, atuando como andaime cognitivo-afetivo, ajuda o aluno a desenvolver a consciência de si mesmo como autor de seu processo de aprendizagem.

O próprio caráter conversacional do gênero e-mail colabora para o estabelecimento desse tipo de relação entre professor e aluno nas mensagens analisadas, uma vez que uma de suas funções é repassar um conteúdo vinculando a interação à comunicação. O constante padrão primeira parte-segunda parte preferida, observado nos pares adjacentes, que atesta o caráter dialógico da trocas comunicativas, reforça a idéia de que o aluno, de forma geral, reconhece a intencionalidade da mensagem do professor, o que, por sua vez, pode constituir-se no andaime no qual ele se apoiará no desenvolvimento de sua aprendizagem, no ambiente online.

Em outras palavras, o diálogo que se estabelece nessas interações propicia ao professor, em um processo de mediação pedagógica, levar o aluno a uma reflexão crítica de suas experiências e do seu processo de trabalho no curso, o que, por sua vez, pode levá-lo a um estado de prontidão, para assumir, de forma mais autônoma, o controle da própria aprendizagem.

4.4 Considerações sobre as entrevistas

Com o objetivo de completar a análise das trocas comunicativas entre professor e aluno no *Online Courses*, conduzimos entrevistas semiestruturadas com as professoras/autoras de

algumas das mensagens provocadoras, que constituem o corpus desta pesquisa. A partir daí, tecemos algumas considerações a respeito das colocações em relação às questões suscitadas. A transcrição⁶³ completa das entrevistas está nos anexos.

Em relação à intenção que a levou a escrever para o aluno, a professora Deborah disse que considera a motivação do professor fundamental para o aluno, “... a fim de tentar reproduzir ao máximo a atmosfera de uma aula presencial”. No entanto, ela acrescenta que se sente muito mais motivada a escrever para aquele aluno que responde às mensagens e tem uma participação mais ativa nas atividades do curso, mostrando interesse e comprometimento com a aprendizagem. Segundo a professora, esse tipo de atitude no aluno é contagiante, e pode até propiciar o desenvolvimento de uma relação de amizade. A professora também precisa de alguma motivação socioafetiva para conduzir uma interação menos burocrática.

A professora Helena, apesar de apontar em primeiro lugar a questão da obrigatoriedade de escrever relatórios de acompanhamento do desempenho do aluno como motivação inicial, concorda com Deborah, quanto à preferência em enviar mensagens para os alunos que estão sempre em contato, participando ativamente do processo. São aqueles alunos que respondem aos e-mails, escrevem para tirar dúvidas e relatar problemas. Helena considera que tem assim melhor embasamento para fazer o acompanhamento desses alunos, uma vez que já conhece as suas dificuldades e potencialidades, o que, em sua opinião, facilita o incentivo aos estudos, mesmo quando há dificuldades.

Quanto aos critérios adotados ao escrever os e-mails, Deborah diz que procura escrever mensagens individualizadas, baseando-se não apenas na participação, mas na produção e comprometimento do aprendiz, que considera fundamental para o seu progresso em um curso online. Helena, por sua vez, criou alguns padrões de mensagens, inclusive em relação à língua, português ou inglês, de acordo com o nível de conhecimento em que o aluno se encontra. No entanto, ela ressalta que suas mensagens não são despersonalizadas, pois a partir dos padrões estabelecidos, faz as alterações necessárias, de acordo com as demandas específicas de cada aluno. Nesse aspecto, é interessante notar que Helena faz uma distinção entre e-mail de acompanhamento e “troca pessoal”. A professora parece considerar o primeiro como um relatório do desempenho do aluno, um documento que aponta dificuldades, oferece instruções e reforça os

⁶³ Para manter a privacidade das professoras entrevistadas e a dos alunos mencionados, seus nomes foram trocados; os que nesse documento aparecem foram inventados.

pontos positivos. Já a “troca pessoal” é vista como um desdobramento do acompanhamento, uma resposta à resposta do aluno ao relatório. Como o próprio termo usado pela professora sugere, trata-se de uma comunicação de cunho mais pessoal, na qual os participantes têm a oportunidade de compartilhar dificuldades, interagindo de forma mais afetiva na busca das possíveis soluções. Ao comentar suas comunicações com um determinado aluno, Helena deixa claro esse posicionamento, uma vez que até a escolha da língua usada para escrever o e-mail deixou de obedecer ao critério anteriormente estabelecido, para atender às necessidades específicas do aluno, naquele momento: “...tanto é que aí depois você vê a minha segunda mensagem pra ele que já foi resposta ao que ele me respondeu... que já não foi um acompanhamento... aí já é troca pessoal que deriva do acompanhamento... aí eu já até escrevi em português pra ele, né... tentando deixar ele mais tranquilo”.

No que se refere às expectativas das professoras, quanto às respostas dos alunos, as perguntas foram feitas em relação a cada aluno em específico, do grupo que escreveu as respostas das trocas comunicativas analisadas nesta pesquisa. Deborah afirma que dos quatro alunos que responderam aos seus e-mails, três enviaram mensagens que atenderam à sua expectativa, no que tange à justificativa pela ausência no curso, e comprometimento de retomar os estudos e participar mais ativamente. Desse grupo, apenas um se comprometeu a retornar o curso. Quanto aos alunos de Helena, considerados em nossa análise, os dois corresponderam às suas expectativas de resposta: um, por ter relatado os problemas que o impediam de participar, e o outro, por ter reconhecido o problema da ausência e demonstrado o desejo de se organizar.

No que se refere ao desempenho desses alunos, após as trocas comunicativas, três deles chegaram a retornar ao curso, mas não tiveram uma participação muito produtiva, conforme haviam prometido, e acabaram tendo a matrícula cancelada, por inatividade, algum tempo depois. Dos outros três, um retornou e em princípio participou das atividades com certa regularidade, mas depois acabou trancando a matrícula, por ter outros compromissos. O outro, apesar de ter permanecido no curso, com ótima participação, por alguns meses, acabou desistindo por falta de tempo para se dedicar. Assim, apenas um deles continuou a estudar, com interesse e empenho, mas mesmo assim, segundo o comentário da professora, poderia estar em um nível mais avançado, se tivesse mais tempo disponível.

Tendo em vista as colocações a respeito do desempenho dos alunos, consideramos relevante acrescentar, ao final da entrevista, uma pergunta sobre a opinião das professoras a

respeito das trocas comunicativas, no intuito de avaliar se elas, de forma geral, as consideravam positivas na realização do seu trabalho de acompanhamento do aprendiz.

A professora Deborah acredita que o contato com os alunos, através de e-mails, seja fundamental para motivar o aluno a crescer e progredir em seu aprendizado, principalmente quando se trata de um curso a distância, no qual a ausência física do professor pode se tornar um fator de desmotivação. Nesse aspecto, ressalta que a comunicação com o aluno online é um grande desafio: “fazer esse aluno se sentir importante, mesmo através de um e-mail, mesmo por trás de uma tela...”.

No que se refere à importância e ao aspecto positivo das trocas de mensagens de e-mail, no contexto do *Online Courses*, Helena compartilha a mesma opinião de sua colega. No entanto, em termos de benefícios para o trabalho de acompanhamento, a professora somente as considera positivas se, de fato, houver um retorno do aluno. Em sua opinião, é preciso que se estabeleça um tipo de relação com o aluno para que o professor possa orientá-lo com mais eficiência no processo de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo foi organizado em quatro seções: na primeira, buscamos responder às questões aqui estudadas, com base nos resultados obtidos, analisados e discutidos no capítulo anterior; nas demais, discorremos sobre as implicações e limitações desta dissertação, e sugerimos futuras pesquisas.

5.1 Respondendo às questões de pesquisa

Cabe nesta seção retomar o objetivo geral da pesquisa: investigar o papel da interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia, no contexto do ensino a distância. Deste objetivo geral, derivaram-se duas questões de estudo.

Com a primeira questão, procuramos identificar a natureza da interação professor-aluno nas trocas comunicativas, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A partir da análise destas trocas, verificamos que as interações apresentam certo grau de proximidade intersubjetiva e cooperação entre os participantes. De modo geral, as mensagens que partem dos professores têm como objetivo principal motivar os alunos a participarem mais ativamente das atividades do curso online, cobrando frequência de acesso ao site e orientando-os quanto aos caminhos a serem percorridos no AVA. A análise das entrevistas com os professores participantes corroborou tal intencionalidade.

Assim, em um processo de mediação pedagógica, os professores oferecem seu apoio aos alunos, para gerenciar o aprendizado no AVA. Os alunos, por sua vez, parecem reconhecer o propósito comunicativo das mensagens dos professores, pois o conteúdo da maioria das respostas indica um grau significativo de comprometimento em assumir maior responsabilidade no processo de aprendizagem.

Além disso, os resultados da análise apontam para o caráter predominantemente dialógico das interações professor-aluno, via e-mail, que somado ao senso de proximidade entre os interlocutores, propicia uma negociação mais aberta entre os dois, para estabelecer metas e estratégias, com vistas a um melhor aproveitamento das oportunidades de aprendizagem.

Destacamos o fato de o caráter interacional das trocas comunicativas analisadas constituir e, ao mesmo tempo, ser constituído pelo próprio meio de comunicação utilizado: o e-mail. Como vimos no capítulo 3, as mensagens de correio eletrônico, inseridas no paradigma dos gêneros

digitais emergentes, reproduzem estratégias da língua falada, propiciando uma escrita mais amigável, mais próxima da conversa face a face, o que, por sua vez, possibilita maior interação entre os usuários, facilitando a construção colaborativa de conhecimentos em comunidades virtuais. Nossa análise, principalmente no que tange aos pares adjacentes, corroborou esta visão de e-mail, revelando-o como um gênero com grande potencial interacional ou “dialógico”, mesmo sendo assíncronico.

Em relação à segunda questão, pretendemos saber de que forma o professor, em sua interação com o aprendiz no AVA, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno. A análise das correspondências coletadas para o corpus desta pesquisa, e as considerações sobre as entrevistas com os professores online, revelam que o professor, ao cobrar do aluno, maior participação no processo, o faz de forma velada, utilizando estratégias de polidez, valorizando as potencialidades do aluno, o que parece estabelecer um clima de camaradagem e confiança.

A intervenção do professor, dessa forma, parece reforçar a autoestima do aluno, que, a julgar pelas respostas às mensagens, demonstra intenção de maior empenho em corresponder às expectativas do professor, comprometendo-se a atuar de forma mais participativa no processo de aprendizagem.

Além disso, observamos que o professor, ao promover uma interação com o aluno, oferece não apenas suporte para o acesso às informações e manejo dos conteúdos, como também valoriza a sua presença e preocupa-se em compartilhar suas dificuldades. Nesse processo de desempenho assistido, o professor parece também levar o aluno à reflexão crítica do seu processo de construção do conhecimento, dividindo com ele a responsabilidade pelo gerenciamento da aprendizagem. Dessa forma, através do estabelecimento de uma relação de cooperação com o professor, o aprendiz pode desenvolver a consciência de si mesmo como autor de sua própria história, preparando-se para exercer, de forma mais autônoma, o controle do seu próprio aprendizado.

Vale ressaltar que o foco desta pesquisa não se encontra na determinação do grau de autonomia obtido pelo aluno, em determinado ponto da sua trajetória de aprendizagem, mas sim no processo pelo qual o professor, através da interação com o aluno no meio virtual, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Sob o ponto de vista sociointeracional da aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia, no contexto de EAD, relaciona-se à participação mais ativa, consciente e responsável do aprendiz, no processo, em uma relação de cooperação com o professor, no ambiente online. A análise das trocas comunicativas entre professor e aluno, que constituem nosso corpus, revela que o professor, em um processo de andamento afetivo-cognitivo, incentiva o aluno a participar de forma mais significativa no processo de aprendizagem.

Conforme observamos na análise, esse incentivo se realiza, de forma geral, através da cobrança da ausência do aluno no AVA, e até mesmo da crítica ao seu baixo desempenho, em alguns momentos. No entanto, através das estratégias de polidez, o professor parece minimizar os aspectos possivelmente ameaçadores e, portanto, desmotivadores de uma cobrança ou crítica, preservando a autoestima do aluno.

Considerando a análise das respostas dos alunos, na maioria das quais identificamos intenções e promessas de maior comprometimento com os estudos online, podemos dizer que eles percebem a atuação do professor como colaborativa, sentindo-se mais confiantes para assumir maior controle sobre o processo de aprendizagem.

É nesse sentido, portanto, que a análise dos dados nos permitiu caracterizar a influência do professor online no desenvolvimento potencial da autonomia do aprendiz. Em um processo de mediação pedagógica, viabilizado pela interação no meio virtual, ele ajuda o aprendiz a estabelecer objetivos, a planejar um programa de estudos, a administrar as tarefas e o tempo de estudo, e a identificar seus pontos negativos, bem como as qualidades, para avaliar sua aprendizagem e redimensionar as ações.

Em suma, o professor promove oportunidades para desenvolver as capacidades do aluno de pensar de forma mais crítica, de autogerenciar suas atividades e de fazer escolhas, estimulando-o a desenvolver uma atitude mais autônoma em relação ao aprendizado.

5.2 Implicações pedagógicas

No contexto do ensino a distância, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz desempenha papel de grande importância, uma vez que a configuração do meio eletrônico requer movimentos autônomos do aluno, principalmente no que se refere a tomar decisões e traçar o caminho de navegação a percorrer no AVA, em busca do conhecimento.

Uma atitude de aprendizagem mais independente implica o envolvimento, a interação e a participação do aluno, em situações nem sempre diretamente mediadas pelo professor.

No entanto, como já foi discutido anteriormente, o conceito de independência no EAD não implica o isolamento total do aprendiz, que pode contar com o apoio do professor, dividindo com ele as responsabilidades sobre planejamento e uso efetivo das oportunidades de aprendizagem.

A presente pesquisa, tendo em vista os resultados obtidos, ou seja, o fato de o professor a distância, através das interações via e-mail, exercer o seu papel de motivador de uma participação mais significativa por parte do aluno no AVA, corrobora o que defendem autores como Anderson e Garrison (1998), entre outros, segundo os quais, a interação entre os participantes de um curso a distância exerce papel fundamental no sucesso da educação online. Esses autores observam a importância do papel do professor na interação com o aluno: o apoio e colaboração do professor fazem com que o aluno se sinta amparado e mais seguro, para assumir maior responsabilidade no processo de aprendizagem.

Com base nessas considerações, esta dissertação confirma a importância da interação professor-aluno no ensino a distância, no que se refere à motivação de uma atitude mais participativa e portanto, potencialmente mais independente, por parte do aprendiz, no processo de construção do conhecimento.

Tal evidência trouxe algumas reflexões, acerca da minha prática pedagógica, enquanto professora-tutora no ensino a distância. Ao iniciar esta pesquisa, embora procurasse, ainda que intuitivamente, estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, através das interações no meio eletrônico, eu não tinha consciência – como agora acredito ter – do aspecto cognitivo-afetivo dessas trocas comunicativas, e de seu potencial impacto no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Dessa forma, penso que este trabalho contribuiu, de forma significativa, para o meu próprio crescimento profissional, na medida em que justifica, informa e aprimora, com base nos pressupostos teóricos levantados e nos resultados obtidos, uma prática de acompanhamento do desempenho dos meus alunos no Online Courses.

Esperamos, assim, que a reflexão aqui proposta, ao ser compartilhada com colegas e profissionais da área, possa estimular a percepção da relevância da interação professor-aluno no EAD, principalmente quanto ao seu aspecto dialógico e afetivo, na construção de uma relação mais pessoal e colaborativa com o aprendiz.

5.3 Limitações da pesquisa

Por estar voltada, principalmente, para a grande complexidade das relações intersubjetivas, esta pesquisa apresenta algumas limitações, do ponto de vista metodológico.

Em primeiro lugar, a proposta de investigação do papel da interação professor-aluno, no processo de desenvolvimento do aprendiz no ensino a distância, teve como foco um grupo específico de alunos e professores de um determinado curso de inglês a distância, e os resultados da análise se restringem, exclusivamente, a esse grupo de participantes. No entanto, acreditamos que nosso trabalho pode servir como confirmação de outros estudos, trazendo novos *insights* para pesquisas sobre EAD, em andamento.

Em segundo lugar, acreditamos que poderia ter sido interessante aplicar um questionário para os alunos participantes. Isso enriqueceria a análise dos dados, uma vez que poderíamos considerar o papel do professor no desenvolvimento da autonomia, no EAD, também sob o “olhar” do aprendiz. Infelizmente, não houve tempo para a confecção e elaboração deste instrumento de pesquisa.

O corpus, por sua vez, pode ser considerado limitado, no que diz respeito ao número de e-mails coletados, bem como das entrevistas com os professores. Apesar de termos conduzido este estudo dentro de uma linha qualitativa de pesquisa, maior amplitude de dados poderia ter contribuído para uma verificação mais detalhada dos aspectos interacionais, nas trocas de mensagens, via e-mail, entre professor e aluno no AVA.

Tão pouco foi possível realizar um encontro com os professores e alunos para a discussão dos resultados. Assim, a validação da análise dos dados é, de certa forma, limitada, por não termos tido a oportunidade de retornar os resultados encontrados aos professores e alunos, para que pudessem refletir e expressar opinião sobre o estudo. Entretanto, os professores puderam ter acesso à transcrição de suas entrevistas e está previsto um encontro para a discussão dos resultados da pesquisa.

5.4 Sugestões para futuras pesquisas

Ao encerrarmos as discussões propostas aqui, gostaríamos de tecer algumas considerações, que poderiam servir de base a futuros estudos acerca do papel da interação professor-aluno, no contexto do ensino a distância.

Como vimos, os resultados deste estudo revelam que o professor exerce sua influência no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, no EAD, a partir do estabelecimento de uma relação de proximidade com o aluno, através de interação via e-mail, de caráter acentuadamente dialógico. A atuação do professor, nesse contexto, ocorre por meio de um processo de andamento afetivo-cognitivo, no qual a motivação a um maior comprometimento do aluno com as atividades de aprendizagem se dá, predominantemente, pela cobrança, mesmo que velada, por maior frequência e participação no AVA.

O aluno, por sua vez, parece reconhecer esta cobrança, como parte do processo colaborativo da interação, a julgar pelas respostas aos professores, nas quais, em sua grande maioria, ocorrem atos de fala de justificativa de ausência e de comprometimento com o aprendizado. Tal atitude parece ser o resultado das estratégias de polidez utilizadas pelos professores, que assim suavizam os aspectos potencialmente negativos de uma cobrança e, ao mesmo tempo, criam uma atmosfera de camaradagem que pode incentivar o aluno a refletir mais criticamente sobre o seu desempenho e assumir maior controle sobre a aprendizagem.

Os resultados obtidos através das análises das trocas comunicativas indicam um tipo de interação passível de promover a reflexão crítica e maior comprometimento, por parte do aluno, em relação ao seu processo de aprendizagem, o que, potencialmente, pode levá-lo a assumir maior controle sobre o que faz; a se tornar, portanto, mais autônomo, em relação ao seu aprendizado no EAD. Entretanto, a confirmação de que esse aluno, realmente desenvolveu uma atitude mais independente no AVA, não encontrou evidências nesta investigação. Em outras palavras, os resultados, na realidade, nos mostram que as interações professor-aluno oferecem ao aprendiz as “ferramentas” para que ele se torne mais autônomo, mas não podemos saber se ele, de fato, as utilizará, porque esta constatação está além do que pretendemos neste trabalho.

Além disso, não podemos esquecer que a relação professor-aluno, de modo geral, se estabelece de forma assimétrica, determinando, nesse contexto, quem tem autoridade para cobrar (no caso, o professor) e quem tem o dever de se justificar e de se comprometer (no caso, o aluno). Considerando a interação por esse prisma, talvez a reação do aluno não tenha relação direta com a atuação do professor como andaime afetivo-cognitivo, ou seja, o aluno se justifica e se compromete a assumir maior responsabilidade com os estudos, apenas para cumprir o seu papel nessa relação de poder, sem ter genuinamente refletido sobre a importância de um desempenho mais comprometido no AVA. Ou ainda, retomando a metáfora do aprender a pedalar, para o

processo de andamento, talvez o aluno queira andar sozinho, sem as rodinhas e sem a presença do adulto. Há de se questionar também, se ele sequer desejou aprender a andar de bicicleta.

Com vistas a elucidar tais questões, esta pesquisa pode se desdobrar em futuras investigações, cujo foco estaria mais concentrado no aluno. Nesses estudos, a aplicação de questionários e de entrevistas com alunos participantes da comunidade virtual de aprendizagem, por exemplo, – incluindo não apenas aqueles que respondem às mensagens dos professores, mas também aqueles que não o fazem, preferindo, talvez, permanecer no anonimato – poderia esclarecer questões pertinentes ao seu posicionamento, em relação à aprendizagem a distância e às suas expectativas, no que se refere à atuação do professor online.

Dessa forma, aspectos relacionados ao grau de autonomia, possivelmente atingido pelo aluno, através da interação com o professor no AVA, bem como à relação de assimetria entre professor e aluno poderiam suscitar questões de pesquisa relevantes a futuras investigações, voltadas principalmente para a perspectiva do aluno.

Acreditamos ter contribuído para a pesquisa na área de educação a distância, não apenas apontando algumas respostas referentes à importância do papel do professor no processo sociointeracional da relação professor-aluno no ambiente virtual de aprendizagem, como também levantando outras questões, acerca da participação do aprendiz, suas expectativas, desejos e necessidades em relação ao processo de construção do conhecimento, no ambiente virtual.

No atual cenário da sociedade da informação em que vivemos, o território do ensino a distância é um campo vasto, que se abre em um leque de muitas possibilidades e caminhos ainda a serem percorridos. Portanto, esperamos que estudos como este contribuam para o desenvolvimento de instrumentos cada vez mais eficazes para explorá-los.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, L. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, [s.d.]. Disponível em: <<http://alunos.di.ubi.pt/~a14676/psicologia/motivacao.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2008.

ALMEIDA, P. M. C. **A elaboração da opinião desfavorável em português do Brasil e sua inserção nos estudos de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E)**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9986@1>. Acesso em: 21 novembro 2008.

ANDERSON, W.; MOORE, M. **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

ANDERSON, T.D.; GARRISON, D.R. Learning in a networked world: new roles and responsibilities In: GIBSON, C. C. (Ed.) **Distance learners in higher education**: institutional responses for quality outcomes. Madison Wisconsin: Atwood Publishing, 1998.

ANDRADE, A. F. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003.

BARNETT, L. Teacher off: computer technology, guidance and self-access, **System**, [S.L.], v.21, n.3, p. 295-304, 1993.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BENSON, P. Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In: LAMB, T.; REINDERS, H. (Eds.). **Learner and teacher autonomy**: concepts, realities and responses. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 15-32.

_____. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

BENSON, P. ; W. LOR. Making sense of autonomous language learning: conceptions of learning and readiness for autonomy. **English Centre Monograph**. University of Hong Kong, n.2, 1998.

BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. New York and London: Longman, 1997. p. 35-53.

BESSER, Howard. Issues and challenges for the distance independent environment. In: **Journal of the American Society for Information Science**. [S. L.], v. 47, n.11, p. 817-820, Nov. 1996.

BOUD, D. Moving towards autonomy. In: BOUD, D. (ed.) **Developing student autonomy in learning**. [S.L.]: Kogan Page, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, nº 248, 23 dez.1996.

BRASIL. Presidência da República (2006). **Lei nº 11.279, de 9 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o Ensino na Marinha**. Publicação eletrônica. Brasília, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11279.htm>. Acesso em: 20 abr. 2008.

BREEN, M.P.; LITTLJOHN, A. (Eds.). **Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice**. U.K.: Cambridge University Press, 2000. p. 5-38.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000 [1987].

BRUNER, J.S.; ROSS, G.; WOOD, D. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Child Psychiatry**. [S. L], n.17, p.89-100, 1976.

CARTWRIGHT, G. P. Teaching with dynamic technologies. **Change technology column**. [S.L.]: Kent State University's Office of Distributed Learning, Nov./Dez. 1996. Disponível em: <<http://contract.kent.edu/change/articles/novdec93.html>> Acesso em: 12 maio 2008.

CHAUDRON, C. **Second Language Classrooms: Research on teaching and learning**. Cambridge: CUP, 1988.

CIRILO, R. Caso da Marinha do Brasil. In: MUNDIM, Ana Paula Freitas; RICARDO, Eleanora Jorge (Orgs). **Educação corporativa – fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

COLOGNESE, S. A., MÉLO, J. L. B. de. A técnica d Entrevista na Pesquisa Social. In: Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, PPGS/UFRG, v. 9, 1998.

COTTRELL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? **System**, v. 27, p.195-205, 1999.

CRUZ PIÑOL, M. La red hispanohablante. La Internet y la enseñanza Del español como lengua extranjera. **Revista Espéculo**, n.13, 1999. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hip.html>. Acesso em 13 abril 2008.

CRUZ PIÑOL, M. **La Word Wide Web en la clase de E/LE**, 1999. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm> Acesso em 28 fevereiro 2008.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CUMMINS, J. **Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire**. [S. L.]: Multilingual Matters, 2000.

DANIEL, J.; MARQUIS, C. Interaction and Independence: Getting the mix right. In: HOLBERG, B. ; KEEGAN, D. ; STWART, D. (Eds.). **Distance Education: international perspectives**. London: Routledge, 1988. p. 339-359.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge University Press, 1987.

_____. Towards autonomy: the integration of learner-controlled strategies into the teaching event. In: LEFFA, V. J. (org.) **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

DICKINSON, L.; WENDEN, A. (Eds.). **System Special Issue on Autonomy**. [S. L.], v.23, n.2, p. 207-221, 1995.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

FIUZA, P. J.; MARTINS, A. Conceitos, características e importância da motivação no acompanhamento ao aluno distante. In: ANAIS DO CONGRESSO DE EDUCACION A DISTÂNCIA MERCOSUR/SUL realizado em Antofagasta, Chile nos dias 06 a 09 de agosto de 2002. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2007/apr/TC147.ppt> Acesso em: 25 março 2008.

FOSNOT, C.T. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In: FOSNOT, C.T. (org.). **Construtivismo. Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIEVES, S. ; MILLER, I. K. **Understanding The Language Classroom**. New York: Pal Grave MacMillan, 2006.

GILBERT, L.; MOORE, D.L. Building interactivity into web courses: Tools for social and instructional interaction. **Educational Technology**. [S. L.], v. 38, n. 3, p. 29-35, 1988.

GOFFMAN, E. **Interactional ritual: Essays on face to face behavior**. Garden City, NY: Anchor, 1967.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, Daniel. **A Mediação Pedagógica: Educação à Distância Alternativa**. Campinas: Editora Papirus, 1991.

HARTMAN, Hope. Factors Affecting the Tutoring Process. **Journal of Developmental Education**. [S. L.], v.14, n.2, p.2-4, 1990.

HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. [S. L.]: Pergamon, 1981.

HORWITZ, E. K. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of Balli studies. **System**. [S. L.], v. 21, n.4, p. 557 – 576, 1999.

JONASSEN, D.H. (Ed.) **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. New York: Macmillan, 1996.

KEARSLEY, G. **A guide to online education**. Fischler Center for the Advancement of Education. Nova Southeastern University, 1996.

KENNY, B. For more autonomy. **System**. [S. L.], v. 21, n.4, p. 436-437, 1993.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso/ Catherine Kerbrat-Orecchioni: tradução de Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias**. Niterói: EdUFF, 2005.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: Issues and implications**. London: Longman, 1985.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas. II FORUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (II FILE). Pelotas: UCPel, 2002.

LEVINSON, S.C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LINN, M. C. Cognition and distance learning. In: **Journal of the American Society for Information Science**. [S.L.], v. 47, n.11, p. 826-842, novembro 1996.

LITTLE, D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**. [S.L.], v. 23, n. 2, p.175-181, 1995.

_____. **Learner Autonomy 1: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd., 1991.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

MAIA, M. C. **O uso da tecnologia de informação para a Educação à Distância no Ensino Superior**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Gêneros textuais emergentes e atividades linguísticas no contexto da tecnologia digital. Conferência apresentada na USP por ocasião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo acontecido entre os dias 23-25 de maio, 2002. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MAYBIN, J.; MERCER, N.; STIERER, B. Scaffolding' learning in the classroom. In NORMAN, K. (Ed.). **Thinking voices (the work of the National Oracy Project)**. London: Hodder & Stoughton, 1992. p.186-195.

Mc DONOUGH, J.; Mc DONOUGH, S. **Research Methods for English Language teachers**. [S.L.]: Edward Arnold, 1997.

MEDEIROS, M. F. et al. Algo de novo sob o sol? Capturas de traçados possíveis na construção do conhecimento produzido em EAD: desafios e intensidades no vivido. In: SILVA, Marco (Org). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003.

MEISTER, J. C. **Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MERCER, N. Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. In: MAYBIN, J.; STIERER, B. (Eds.). **Language, Literacy and Learning in Educational Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994, p. 92-110.

MESKILL, C.; MOSSOP, J. Technologies use with ESL learners in New York State; Preliminary report. National Research Center on English Learning & Achievement. State University of New York; **Report Series**. [S. L.], v. 3, n.13, p.1-19, 1997.

MIODUSER, D. et al. Web-based learning environments; current pedagogical and technical state. **Journal of Research on Computing in Education**. [S.L.], v.33, n.1, p.55-76, 2000.

MOREIRA, L. J. P. **Educação a distância na Marinha do Brasil: a visão de alunos e tutores em uma formação profissional continuada via web**. Rio de Janeiro, 2007. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

MOURA, H. **Significação e Contexto**. Florianópolis: Insular, 2000.

MOURA, R. **Autodireção na Aprendizagem: linearidade ou caminho imprevisível**, 1998. Disponível em: < http://rmoura.tripod.com/sdl_learnproc.htm>. Acesso em: 25 setembro 2008.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, I. B. Noções de educação a distancia. In: **Educação à Distância**. Brasília, INED, v. 3, n. 4 e 5, p. 7-25, dez/93-abr/94.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs.) **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.68-90.

PAUL, R. Towards a new measure of success: developing independent learners. **Open Learning**. [S.L.] p. 31-38, fevereiro 1990.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICÓ, E. Usos de Internet en el aula de E/LE. **Revista Carabela**. Madri: Sociedad General Española de Librería, n. 42, p.107-121, setembro 1997.

PRETI, O. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.

ROBERTS, J. M. The story of distance education: a practitioner's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**. [S.L.], v. 47, n.11, p. 811-816, novembro 1996.

ROSE, K. R. Speech acts and questionnaires: the effect of hearer response. **Journal of Pragmatics**. [S. L.], n.17, p. 49-62, 1992.

SANTOS, D. **Revisão da literatura: educação à distância**, 2008. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/sociais/administracao/treinamento/revisao-da-literatura:-educacao-a-distancia-2820/artigo/>>. Acesso em 15 de setembro 2008.

SCHWIENHORST, K. *Talking on the MOO: Learner autonomy and language learning in tandem*, 1997. Disponível em: <<http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien/Publications/CALLMOOtalk.htm>> acesso em: 30 abril 2008.

SITMAN, R. **Divagaciones de una internauta: algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la internet en la enseñanza del E/LE**, 1998. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10sitman.html>>. Acesso em 20 fevereiro 2008.

SKEHAN, P. **Individual differences in second language learning**. London: Edward Arnold, 1989.

SOUZA, C. H. M.; MANHAES, F. C. Ensino e aprendizagem em ambientes virtuais: algumas considerações. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 65, 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/065/65souza.htm>>. Acesso em: 27 outubro 2008.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford University Press, 1983.

TEIXEIRA, G. **Auto-aprendizagem e autonomia + Interação**. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=742>>. Acesso em: 25 junho 2008.

THANASOULAS, D. What is learner autonomy and how can it be fostered? **The Internet TESL Journal**. v.VI, n. 11, 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>>. Acesso em: 10 dezembro 2007.

TODOROV, J. C. A importância da Educação à Distância. **Educação à Distância**. Brasília, INED, v. 3, n. 4 e 5, p. 5-6, dez. 93/ abr. 94.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WAGNER, E.D. Support of a functional definition of interaction. **American Journal of Distance Education**. [S.L.], v. 8 n.2, p. 6-26, 1994.

WHITE, C. J. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. In: Metacognitive knowledge and beliefs in language learning. **System Special Issue**. [S.L.], n. 27, p. 443-457, 1999.

_____. Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. In: DICKINSON, L.; WENDEN, A. (Eds). **System Special Issue on Autonomy**. [S.L.], v.23, n. 2, p. 207-221, 1995.

_____. Effects of mode of study on foreign language learning. **Distance Education**. [S.L.], v. 18, n. 1, p.178-196, 1997.

_____. **Language learning in distance education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. **Independent language learning in distance education: current issues**, 2004. Disponível em: < http://independentlearning.org/ILA/ila03/ila03_white.pdf >. Acesso em: 13 de junho 2008.

WIKIPÉDIA. **Ecologia cognitiva**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ecologia_cognitiva>. Acesso em: 20 março 2009.

WILSON, C. D. R. J. **Relações interpessoais em um fórum de discussão online: a perspectiva sistêmico-funcional em práticas discursivas de ensino à distância**. Rio de Janeiro, 2008. 263p. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

YANG, N. Exploring a role for teachers: Promoting learner autonomy. **System**. [S.L.], v. 26, p.127-135, 1998.

YULE, G. **Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ANEXOS

Entrevista 1

Giselle: Tendo como base a troca de e-mails estabelecida com a aluna Carla, gostaria que você respondesse algumas perguntas: Qual foi a sua motivação inicial ao escrever para esta aluna?

Deborah: Acho que a motivação do professor é fundamental sempre, a fim de tentar reproduzir ao máximo a atmosfera de uma aula presencial... Mas com a Carla, devo admitir que houve...e há sempre uma grande motivação, devido ao interesse e comprometimento da aluna...Mesmo quando está ausente, por motivo de estudos /viagem, sempre avisa, justifica as faltas... E faz isso, mesmo sendo uma ótima aluna...

Giselle: É interessante como a motivação do aluno nos incentiva também, não?

Deborah: Sim, motiva, contagia,... e faz você desenvolver uma relação de amizade, até...

Giselle: Você adotou algum critério ou teve alguns cuidados ao escrever?

Deborah: Bem... quando eu lecionava na Cultura Inglesa, sempre fui orientada a avaliar meus alunos da forma mais individualizada possível...até porque, este é o caminho!

Giselle: Também acredito nisso..

Deborah: Então, o que escrevo para cada um deles é baseado não só na participação, mas na produção... E no comprometimento, que num curso online, mesmo com flexibilidade de horários, também é fundamental para o aprendizado, para o progresso constante do aluno... E eu sempre aviso isso, quando recebo alunos novos! Não sei se acontece só comigo, mas tanto numa aula

presencial, como online... A grande maioria não tem a preocupação que a Daniela tem, de justificar as ausências, dar uma satisfação ao professor...

Giselle: O e-mail de resposta da aluna correspondeu às suas expectativas? Por que sim? Ou por que não?

Deborah: Sim, pois não foi apenas uma resposta ao e-mail de acompanhamento... Como você viu, ela justificou as ausências, explicou o que estava acontecendo e se comprometeu a voltar a ter a mesma participação ativa do início do curso...

Giselle: É verdade...

Deborah: Era o que eu esperava...

Giselle: Como foi o desempenho dessa aluna em seguida a essa troca de mensagens?

Deborah: O desempenho de Carla sempre foi de muito bom a excelente, desde o início do curso... Mas ela sempre se interessa por aprender mais, até mesmo ouvindo música.... E se não fossem esses compromissos, já estaria num nível mais avançado...

Giselle: E em relação ao aluno Nelson, agora, qual foi a sua motivação ao escrever para ele?

Deborah: Nelson começou o curso muito bem. No início, sempre lembrava esse desempenho, nos acompanhamentos... Mas ele foi um daqueles exemplos de alunos que simplesmente sumiram e não respondia meus e-mails... Então, daí em diante, a motivação era realmente saber o que estava acontecendo...

Giselle: sei...

Deborah: E ele demorou tanto para explicar... Acabou sendo cancelado... uma pena. Mas existe um prazo limite, eles sabem disso...

Giselle: ahhh... Então ele nem chegou a retomar seus estudos como prometeu?

Deborah: Ele entrou no site uma ou duas vezes depois da promessa e depois disso, sumiu de novo, não deu nenhuma explicação posterior, e por estar inativo há mais de 6 meses, foi cancelado pelo sistema, segundo as regras...

Giselle: Entendo... E o Renato? O que levou você a escrever o e-mail para ele?

Deborah: O objetivo é sempre o acompanhamento, mas o Renato estava na mesma situação do Nelson...

Giselle: Sumido, né?

Deborah: Participava ativamente do site, até sumir... e nunca fez um voice chat, acho que o pc dele tinha problemas de som. Quando eles entram no curso, recebem toda a orientação devida do que é preciso para fazer os chats.... mas as vezes, acho que eles tem dificuldades com essa parte técnica, ou talvez com a conexão...muitos ainda tem conexão discada, o que dificulta fazer os chats de casa...

Giselle: E nesse caso, digo, do aluno sumido, como foi o caso do Nelson também, você adotou algum critério ou teve alguns cuidados ao escrever?

Deborah: Mesmo nesses casos, sempre há um critério... Quando é um aluno comprometido, assíduo, procuro sempre lembrar esse aspecto antes de perguntar o que houve...

Giselle: O e-mail de resposta do aluno correspondeu às suas expectativas? Por que sim? Ou por que não?

Deborah: De início, sim, mas ele não teve um retorno produtivo... acho que entrou umas duas vezes no site, para marcar a presença...enfim, não retomou os estudos do jeito que deveria ter sido e do jeito que ele havia se comprometido a fazer...

Giselle: ...E acabou sendo cancelado também?

Deborah: Sim, foi cancelado...

Deborah: ... Às vezes é frustrante ver a frequência com que isso acontece no online embora aconteça também num curso presencial, lógico... Mas como ainda leciono em curso, acho que no online acontece com muito mais frequência...

Giselle: Concordo! Também me sinto frustrada quando isso acontece...Por que você acha que isso acontece com mais frequência no online?

Deborah: Não saberia te dizer ao certo...

Giselle: Te pergunto, pois também estou à procura de respostas...

Deborah: Será que o fato de não ter horário definido, de não ter que sair de casa?...Será o fato da mensalidade de nossos alunos serem bem barata, se comparada ao mercado externo? Ou será o fato de se frustrar, devido aos problemas de conexão, som...

Giselle: talvez... A sensação de não ter ninguém cobrando presencialmente...

Deborah: também

Giselle: ...esses problemas com certeza têm um grande peso..

Deborah: Você é acompanhado, e cobrado... Mas não tem o olho no olho...

Giselle: É... é isso...

Deborah: Não tem o grupo ali, ao seu redor... Mas, por outro lado, é tão bom ver aqueles alunos que se dedicam tanto, que discutem um assunto num chat como se estivessem todos reunidos cara a cara, numa sala de aula quando a conversa até sai um pouco dos tópicos que eles prepararam

Giselle: ahhh... Uma recompensa pelo nosso empenho em tentar diminuir a distância através dos nossos contatos, né?

Deborah: Como é bom isso... Até escrevo, nos meus relatórios para os colegas.... Fulano ' made my day ', quando isso acontece ! Por que é assim mesmo que eu me sinto!

Giselle: Acredito que isso também faz um bem enorme à auto-estima dos alunos!

Deborah: Sim, eles sentem que o objetivo da aula foi alcançado, ou seja, se comunicaram, e bem, interagindo, pois é mais interessante quando temos pelo menos dois alunos, interagindo entre si...

Giselle: E em relação à Simone?

Deborah: Eu estava pensando nela, agora, antes de você perguntar! Ela foi um exemplo disso, uma vez contou a vida dela, para outra aluna e nós rimos muito... O tópico era sobre relacionamentos amorosos e vários colegas sempre a elogiaram nos chats pela sua iniciativa em fazer perguntas para os outros até mesmo para os próprios professores! Ela foi até o Advanced. Só não conseguiu terminar por causa dos cursos que teve que fazer... mas disse que quer retornar...

Giselle: Mas especificamente sobre esse e-mail que você escreveu para ela, qual foi a sua motivação?

Deborah: Estranhei muito, pois ela acessava o site todos os dias, quase, fazia todas as redações...

Giselle: sim...

Deborah: fazia uns 2/3 chats por semana, isso durante uns 3 módulos e de repente, começou a sumir... Então, foi aquela mesma motivação para escrever para Daniela e fiquei até preocupada...

Giselle: entendo...

Deborah: ...pois a Simone era muito ativa, tanto na parte escrita quanto na oral...

Giselle: ...e a resposta que ela deu foi satisfatória na época?

Deborah: Sim, e ela voltava, fazia alguns exercícios, mas foi diminuindo os chats
E quando teve que fazer esses cursos, ficou vários meses ausente e acabou trancando, mas ficou de retornar

Giselle: Esse parece ser o perfil do aluno online, né? Alguém sempre muito ocupado... Talvez por esse motivo mesmo escolham essa modalidade de ensino...

Deborah: Pelo menos os militares, ainda mais quando surgem as viagens...

Giselle: ...mas o mesmo motivo que os levam a escolher o EAD, faz com que desistam em determinado momento...

Deborah: Às vezes me pergunto se quando eles escolhem... Eles realmente têm a noção de que tem que fazer a aula oral... Será isso também um fator que desestimula?

Giselle: pode ser sim... Entram os fatores como timidez, desejo de ficar no anonimato...

Deborah: Mas, seria justo um curso de Inglês sem prática oral? Só se fosse instrumental, o que não é o caso...

Giselle: ...é verdade... Não é essa a proposta do Online Courses

Deborah: ...e tem aqueles que às vezes até dizem, minha voz não é bonita... Isso pode de certa forma, inibir, sim...

Giselle: É sim, já me aconteceu isso!!!

Deborah: Comigo também!

Giselle: Com certeza que sim.... A exposição é maior do que na aula presencial, de certo modo... Não tem como eles se esconderem em meio a um “falatório geral”!

Deborah: Você aparece na aula presencial...

Giselle: No *Voice chat*, cada um tem a sua vez e todos estão escutando...

Deborah: ...Mas à vezes, pode escapar de uma discussão mais longa, no chat, não...

Giselle: Éh...

Deborah: O professor cobra... Até para checar se seu som está bom... Não dá para ficar *lurking*, apenas...

Giselle: É isso mesmo...

Deborah: Tem gente que até “cai” quando você começa a chamar para a conversa...

Giselle: Mas e no geral, Deborah, você acha que o fato de mantermos contato com eles através de e-mails é positivo?

Deborah: Não só positivo, como fundamental! Esse aluno está ali, se comprometendo a estudar, tem colegas do mesmo nível, mas ele não vê ninguém, não tem o gestual. Então, esse, embora pareça simples, é um grande desafio: fazer esse aluno se sentir importante, mesmo através de um e-mail, mesmo por trás duma tela... Motivar esse aluno a crescer, progredir em seu aprendizado...

Giselle: Também penso assim!

Deborah: Mesmo sem horário/dias certos para ' ir ao curso ', a mesma motivação que ele tem, talvez, para ficar num site, jogar *online*. Já notei que aqueles que estão familiarizados com o mundo virtual têm mais facilidade, sabia?

Giselle: Interessante isso!

Deborah: Sim, muitos têm amigos virtuais, fazem parte de grupos/comunidades, Orkut...

Giselle: Transitam melhor no mundo virtual, né?

Deborah: Então, participam mais ativamente, trocam mais mensagens...

Giselle: Dominam as linguagens...

Deborah: Eu pessoalmente acho que isso faz diferença, pois ainda há muitas, muitas pessoas que usam por causa do trabalho, etc., mas acham esse mundo virtual muito esquisito...

Giselle: Deborah, muito obrigada mesmo pela sua contribuição!!! Nós chegamos ao fim da nossa entrevista... Foi "*great*"!

Deborah: Giselle, sempre que eu puder te ajudar de alguma forma, conte comigo!

Giselle: Muito obrigada mesmo!!!

Entrevista 2

Giselle: Em relação a essas mensagens eu queria perguntar algumas coisas pra você. A primeira pergunta Helena, seria em relação a sua motivação inicial ao escrever para esses alunos? O que te levou a escrever para eles?

Helena: Bom, a gente tem que fazer os relatórios né? Esses dois... a Angelina e o Ricardo são alunos que estavam em contato comigo direto tá... Diferente dos que você manda os acompanhamentos e a pessoa não escreve de volta... você não sabe o que está se passando... Você conhece bem. Então o que acontece, a Angelina era uma aluna que tava sempre me escrevendo para tirar dúvidas, mandava mensagens para eu corrigir para ela postar no fórum... Então esse tipo de aluno quando eu faço o acompanhamento eu tendo a ser mais detalhada porque eu sei que a pessoa está estudando... Eu sei o que ela está tendo dificuldade... onde ela está indo bem, então é mais assim... Você tem melhor embasamento para poder fazer o acompanhamento, né?... Agora no caso daqueles alunos que você não tem retorno nenhum é só ver o que está ali naquela ficha e preencher né?... Deixa ver aqui o que eu fiz para a Angelina... Você falou que foram duas eu to vendo só uma mensagem que eu escrevi e uma que a Angelina mandou de volta...

Giselle: Éh... Será que eu não mandei então pra você... A outra? A mensagem...

Helena: Eu tenho aqui mensagem uma da professora só isso... E a resposta dela...

Giselle: Certo... A mensagem que você tem é uma que ela responde assim "Hi teacher, sorry I'm very busy but I will return"?

Helena: Não.

Giselle: É uma outra?

Helena: É a que tem "Hello teacher I hope to study three times a week"...

Giselle: Ah... Tá...

Helena: Tá?

Giselle: Eu não mandei... Tudo bem... Eu não mandei a outra então pra você...

Helena: Não tudo bem, se é isso que você quer saber assim... Minha motivação é essa... Ela tava em contato direto comigo né? Então eu sabia como é que ela tava indo e tudo então pra fazer o acompanhamento fica mais fáceis.

Giselle: Fica mais fácil realmente, você tem até mais motiva/. Você como professora fica mais motivada...

Helena: Sim, motivada... Sim, com certeza porque para os outros é assim uma perda de tempo porque o cara nem para escrever assim "Ah tá obrigado, vou fazer" ou então...

Giselle: ...Não estabelece nenhum tipo de contato com a gente né? É horrível... Agora... E aí nessa hora... Oi fala, você ia falar alguma coisa...

Helena: E o caso do Ricardo... éh... Ele me escreveu dizendo que ele mudou para os Estados Unidos, que tava meio complicado a vida dele e tudo, então, assim eu acho que é uma pessoa que você precisa dar um incentivo maior, né? Por que tá mudando de país... Aí tem a dificuldade da língua, tem a dificuldade do serviço que é novo tudo né? Aí teve um tempo que ele escreveu pra mim dizendo que tava com problema para arrumar a casa dele, botar tudo certo... Não sei o que... para pode botar o computador para funcionar... Depois ele disse que estava tendo problemas familiares éh com esposa, filho por conta da mudança... então, assim éh o que eu queria era ajudar ele e falar "Olha tudo bem, você está com esses problemas eu entendo..." dar uma força pra ele, mas ao mesmo tempo incentivar que ele continuasse a estudar por que realmente ele ia precisar né? Ele estava nos Estados Unidos... Ele ia precisar do inglês...

Giselle: Éh ele precisava entender...

Helena: Então assim a motivação para escrever mais e para mantê-lo motivado apesar dos problemas pessoais...

Giselle: E em relação à mensagem em si quando você escreveu você adotou algum critério ou teve algum cuidado ao escrever... Em relação à própria linguagem que você utilizou?

Helena: Com relação à linguagem?

Giselle: Éh... Você teve algum ... alguma forma de cuidado você pensou nisso na hora de escrever ou simplesmente foi escrevendo à medida que as idéias iam aparecendo... Eu to assim te perguntando em relação ao processo mesmo da escrita se você teve algum cuidado ao escrever para eles?

Helena: É essa primeira parte inicial "Time has come to check your progress once more..." não sei o que... Isso aqui é mais ou menos padrão... Que eu fiz para os meus alunos, mas o que acontece eu também não gosto de mandar a mesma mensagem mais de uma vez então eu acabo mudando uma coisa ou outra... Não é assim totalmente... Não é despersonalizada a mensagem... então aí eu botei aqui no caso do Ricardo "To my disappointment I can see you've only done one activity" e foi realmente... foi assim realmente eu falei poxa tá lá, tá precisando, disse que ia estudar que ia se empenhar mais e aí só fez uma atividade?

Giselle: certo...

Helena: Realmente a escolha foi específica para o caso dele...

Giselle: Você quis mostrar como você estava se sentindo em relação a isso também, né?

Helena: Sim, sim, eu tento também... se o aluno tem um nível de inglês assim fora do nível básico foundation, assim minha preocupação é escrever em inglês pra ele então na hora que eu vou fazer o acompanhamento eu separo quem que é básico quem que é foundation que as mensagens vão em português quem tem um nível melhor eu já vou fazer a mensagem em inglês

isso também é uma preocupação minha... escolha de como eu vou me comunicar com o aluno se eu vou usar língua um ou língua dois e ah... acho que isso né deixa eu ver se tem mais alguma coisa... tanto é que aí depois você vê a minha segunda mensagem pra ele que já foi resposta ao que ele me respondeu... que já num foi um acompanhamento aí já é a troca pessoal que deriva do acompanhamento aí eu já escrevi em português pra ele né... tentando deixar ele mais tranquilo...

Giselle: ... E até mesmo em relação a como você falou da sua resposta, eu já até colocaria terceira pergunta em relação a esses e-mails a resposta dele no caso... a primeira resposta você mandou um e-mail de acompanhamento ele te respondeu colocando as dificuldades dele e tal...e isso correspondeu a suas expectativas como resposta?

Helena: Sim porque o que acontece... é se a pessoa num diz o que esta se passando, como é que você vai poder assim acompanhar realmente? No caso dele, eu sei que ele estava lá nos Estados Unidos, estava tendo problemas, estava tendo dificuldades, disse pra mim que ia tentar arrumar a vida dele aí não conseguiu, aí fui verificar ele tinha feito só uma atividade e eu falei pô você falou que ia melhorar não melhorou... o que está acontecendo? Aí ele passa pra mim né o que que está acontecendo aqui né que ele está sem horário, está com problema familiar ele mesmo diz aqui né... então a resposta está dentro do esperado mesmo ele está me justificando por que apesar de ele ter dito que ia melhorar ele não conseguiu melhorar e isso te ajuda até assim a entender a situação da outra pessoa...

Giselle: ...É importante nesse processo de acompanhamento a gente saber o que está acontecendo com o aluno...

Helena: Sim, com certeza, né e dar um incentivo para ver se as coisas andam como a gente espera.

Giselle: E em relação à Angelina também você ficou satisfeita assim a resposta que ela te deu correspondeu a suas expectativas?

Helena: Deixa eu ver aqui a dela... É a Angelina ficou como eu falei pra você ela me mandava muita coisa e tudo e depois ela ficou um tempinho parada tanto é que eu botei no e-mail dela

"Welcome back" que eu vi que ela ficou um tempo parada e eu falei ah que bom voltou e... sim a resposta dela é interessante pois demonstra que ela tá querendo se organizar... ela já tinha feito duas unidades que num período de um mês até que é um estudo bom pelo que a gente vê normalmente ...então ela tava querendo se organizar tudo direitinho então também esta dentro do esperado...

Giselle: E aí eu te pergunto Helena como é que foi o desempenho desses alunos depois... assim o que é que aconteceu com eles?

Helena: Bom eu não posso te dar nada assim muito concreto agora porque eu dei todas as minhas fichas de acompanhamento para a Ana Paula acho que não ficou nada aqui comigo para eu poder te dizer alguma coisa assim mais... deixa eu dar uma olhada aqui... talvez eu tenha... não eu dei tudo... bom o que acontece a Angelina seu eu não me engano ela foi até o elementar 2, teve um desempenho bom e tudo e o Ricardo não deslanchou não ficou nessa situação de ah... eu vou voltar esta com problemas ainda, o que o Ricardo não conseguiu acertar a vida dele não. A Angelina fez bem ate o elementar 1 e se não me engano ela passou até o elementar 2... mas também depois cancelou por falta de tempo não sei o que acabou cancelando...

Giselle: Certo ela continuou ainda, na época né até... por que a minha pergunta mesmo é mais específica em relação ao que aconteceu logo após essas mensagens... então ela, pelo que você está me dizendo, ela continuou ... ela permaneceu no curso e ele é que não deslanchou...

Helena: É mas ele continuou no curso mas naquele sistema... aparece e fica dois meses fora aí aparece de novo... não engrenou... ele não conseguiu engrenar...

Giselle: Ela que teve uma participação mais ativa...

Helena: É...

Giselle: Agora... Em relação às trocas de mensagens de uma forma geral, esse contato que a gente mantém com os alunos através de e-mail, você considera que esse contato é positivo para o nosso trabalho, ele é efetivo, o que você acha deles?

Helena: Olha o que eu acho tá... É o que eu te falei... Quando o aluno estabelece um contato com você, te responde, então eu acho importante sim tá? Eu até acho que o que a gente faz é muito pouco detalhado, muito pouco pessoal tá? Agora o problema é que você tem... Sei lá... Cinquenta... Ninguém chega a cinquenta alunos né... Acho que quarenta... Os trinta e poucos que a gente tem... Se você tirar os cinco ou seis que te respondem, o resto não dá valor. Eu não sei se o aluno, assim... Pensa... "é função dela mandar esse papel pra mim e eu não preciso responder" ... Não sei o que se passa na cabeça do aluno, mas eu acho que é importante realmente ter alguém que mande a mensagem "ó, está legal", "não está legal", mas também ficar só falando "olha, refaz a atividade A" ou então "você esqueceu de fazer a atividade B" não é o ideal, entendeu, para acompanhar a pessoa... Agora para você poder falar outra coisa, a pessoa tem que te dar um retorno...

Giselle: ... Sei, tem que estabelecer uma relação...

Helena: éh... Falar "olha, estou com dificuldade de escrever, me ajuda?" ou então "olha, eu queria uma dica de vocabulário" ou então "olha, num sei organizar meu tempo"... Se a pessoa dá um retorno... Fica mais fácil você até conversar com ela né? Agora se não tem retorno nenhum... O que, assim, eu procuro fazer é... Eu vejo que está muito ruim em gramática, então vamos ver qual foi o assunto, perguntar se tem alguma dúvida específica daquele assunto, não sei o que... Ah... se está muito ruim em "reading"... Ah... Vou mandar umas dicas de "reading"... E as pessoas normalmente gostam... Sabe os tipos de *feedback* que eu dou e retorna dizendo "obrigado pelas dicas, vou usar...", mas, da minoria que... Que te diz alguma coisa de volta... Porque a maioria não está nem aí... Então acho que é uma questão de ou a pessoa não sabe... O que fazer com o *feedback* que recebe né?... Ou falta de comprometimento... Ou então acha que é obrigação do professor mandar aquilo ali então...

Giselle: ... Que ele não precisa responder...

Helena: ... Ela tá fazendo a obrigação dela...

Giselle: é... é...

Helena: Em algumas mensagens eu até assim... Isso logo no início né?... Eu mandava do tipo assim "não sou uma máquina, sou uma pessoa de verdade que vai lá e olha tá?" ou então botava no assunto "professora infeliz procura aluno"... Entendeu porque "pô" olha só, eu perco meu tempo aqui, procurando, sabendo como é que você anda, num sei o quê e você nem pra me escrever, nem pra dizer nada sabe... apelo pro lado sentimental... É mas é isso mesmo, fazer algumas mensagens assim com apelo emocional pra ver se a pessoa acorda...

Giselle: ... Pra tentar estabelecer um tipo de relação com essa pessoa né?...

Helena: É... Pois é... Eu fazia umas chantagens emocionais...

.

Giselle: Tá bom Helena. Foi ótima a sua resposta... Vai me ajudar bastante...

Giselle: Então tá era isso Helena eu só queria te fazer essas perguntinhas e te agradeço demais a sua participação, pois isso é muito importante para o meu trabalho...

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](#)