PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Andrea da Silva Marques Ribeiro

Design e Suporte em contexto de curso *online*: um estudo sob a perspectiva da Teoria da Atividade

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Andrea da Silva Marques Ribeiro

Design e Suporte em contexto de curso *online*: um estudo sob a perspectiva da Teoria da Atividade

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Heloisa Collins.

São Paulo
2010

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Banca Examinadora

Aos meus pais, Alberto e Maria da Conceição Marques,
por sempre me mostrarem o valor do estudo e da educação.
Ao meu marido, Carlos Eduardo Ribeiro,
amigo e companheiro nesta longa jornada.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Heloisa Collins, por ter orientado com carinho e competência este trabalho e pela amizade construída nesse ínterim.

Às Profªs Drªs. Fernanda Liberali, Maria Paula Wadt e Roberta Martins, pelas preciosas orientações nos exames de qualificação.

Ao Prof. Dr. Décio Rocha, por ter plantado a semente.

À Maria Lucia e à Márcia, pelo apoio administrativo e pelo carinho ao longo do curso.

Ao meu marido, Carlos Eduardo, por tudo, pelo apoio emocional e tecnológico e pela compreensão da minha necessidade de solidão.

Aos meus pais, Alberto e Maria da Conceição, por tudo.

Aos meus sogros, Anna e Leonardo, por terem me recebido como filha e me apoiado como tal.

À minha irmã preferida Tatiana e meu cunhado Marcos Antônio pelo apoio, carinho e momentos de puro riso e descontração. Ao meu querido sobrinho e afilhado, Marcos Vinícius, leitor inveterado e orgulho da tia.

Aos meus cunhados, Márcia Regina e José Antônio, pelo carinho, tratamento gráfico deste trabalho e socorro tecnológico 24 horas.

Aos meus tios e padrinhos, Sergio e Carmem, pelo apoio amplo, geral e irrestrito, apesar das minhas “ausências presenciais e telefônicas”.

Aos meus queridos compadres–irmãos, Anna Cecília e Sergio, por todo o carinho traduzido em infraestrutura nas minhas estadias em São Paulo: o hotel do compadre, o taxi vermelho e os longos papos madrugada a dentro. Ao Pedro Werner, meu querido afilhado, fonte constante de alegria e motivo de orgulho.

À querida Elizete, por cuidar da minha casa e dos meus filhos de três e quatro patas com tanto carinho e dedicação.

Às minhas amigas Claudia Regina, Roza e Maria Tereza pelos *chopps* regados a refrigerante, momentos imprescindíveis para a manutenção da sanidade mental.

Aos colegas do curso *Teachers' Links*, Betty Pow, Denise Delegá. Erisana Victoriano, Francisco Estefogo, Maria Paula Wadt, Roberta Martins, Solange Gervai, pelas ricas discussões sobre design, mediação e docência *online*.

Aos colegas do LAEL, pelas discussões acadêmicas, pelo companheirismo e solidariedade, aqui representados pela Liliane, Ana Silvia, Eliana, Maria Paula, Lucilene, Ediléa, Ana Lygia e Cristina.

À Erisana, agradecimentos especiais, principalmente pelas longas e acaloradas discussões teóricas, metodológicas e filosóficas no MSN ao longo do curso, além, claro, das discussões sobre cinema, já que ninguém é de ferro.

À UERJ e ao CAp-UERJ, especialmente aos colegas do Departamento de Línguas e Literatura, pelo apoio institucional.

À CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se na interface da Linguística Aplicada e da Educação a Distância e visa contribuir para o aprimoramento do design de cursos *online*, ampliando a compreensão acerca das relações entre as atividades de design e de suporte. Para tal, investiga duas edições do curso *Teachers' Links*, cujo design está sob a responsabilidade dos grupos de pesquisa Edulang e Reflexão sobre a ação. Partindo do pressuposto de que as atividades de design e de suporte podem se complementar e se transformar com vistas à melhoria do design e do desempenho dos participantes, este estudo busca compreender como um curso *online* se materializa enquanto objeto da atividade de design e como os participantes exercem a atividade de suporte ao longo do curso, verificando o impacto mútuo dessas atividades. Assim, a análise foi organizada em três blocos. O primeiro recai sobre a 1ª edição do curso como objeto da atividade de design, descrevendo a rede de sistemas de atividades. O segundo bloco reside na atividade de suporte em processo, a partir do momento de implementação do curso. Por fim, o terceiro bloco retoma ao curso, em sua 2ª edição, para descrever e interpretar a rede de sistemas que o compõe, estabelecendo assim algumas relações entre tais atividades. A fundamentação teórica que pauta este estudo provém da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1999, 2000, 2007), da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004), com base nos sistemas de avaliatividade (MARTIN E ROSE, 2003) e de transitividade (THOMPSON, 2004). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base descritiva e interpretativista (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1996; ERICKSON, 1992; HOLLIDAY, 1999), situada em um contínuo de análise qualitativa e quantitativa (BROWN, 2004). Os resultados indicam que as atividades de design e de suporte se transformam não somente pelo viés dos problemas, mas pelo foco nos sujeitos e que a atividade de suporte se constitui de forma mais complexa do que a planejada, abarcando problemas de diferentes naturezas que requerem ações específicas além das planejadas na atividade de design.

Palavras-chave: educação a distância; design; suporte; teoria da atividade; avaliatividade; transitividade.

ABSTRACT

This study is on the interface between Applied Linguistics and Distance Education and aims at contributing to online course design improvement as well as to a broader understanding of the relations between the design and the support activities in online contexts. To do so, it investigates two editions of Teachers' Links course, whose design is under the responsibility of the research groups *Edulang* and Reflexão sobre a ação. Based on the presupposition that design and support activities can complement one another and mutually transform themselves with the aim of improving design and participants' performance, this study attempts to understand how an online course materializes itself as the object of the design activity and how the participants take part in the support activity, establishing the mutual impact of those activities. Thus, the analysis was organized into three parts. The first one focuses on the first edition of the course as the object of design activity so as to describe it and its network of activity systems. The second part has the support activity in process as its focus, from the moment the course starts to be implemented. To finish, the third part focuses on the 2nd edition of the course in order to describe and interpret the network of its activity systems, establishing relations between the design and support activities. The research draws on the Activity Theory (ENGESTRÖM, 1999, 2000, 2007), the Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004), based on the system of appraisal (MARTIN e ROSE, 2003) and on the system of transitivity (THOMPSON, 2004). The research paradigm is qualitative with descriptive and interpretive basis (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1996; ERICKSON, 1992; HOLLIDAY, 1999), situated in a qualitative and quantitative continuum (BROWN, 2004). The results indicate that design and support activities are transformed by focusing not only on the problems but also on the individuals as well as that the support activity is a complex one due to the different nature of the problems that modify its object and require specific actions, besides the ones planned in the design activity.

Key Words: distance education; design, support, activity theory, appraisal; transitivity

LISTAS

Lista de Figuras

Figura 1 – Modelo de ação mediada de Vygotsky 27
Figura 2 – Sistema de atividade coletiva 30
Figura 3 – Sistemas de atividade em interação 32
Figura 4 – Modelo ideal de ciclo de aprendizagem expansivo 34
Figura 5 – Sistema de avaliatividade 53
Figura 6 – Sistema de transitividade 66
Figura 7 – Modelo tradicional de design instrucional 73
Figura 8 – Modelo mais complexo de design instrucional. 76
Figura 9 – Ciclo expansivo do design de curso *online* 84
Figura 10 – Página de entrada do curso 106
Figura 11 – Gerenciador de email 109
Figura 12 – Diretrizes para busca de ajuda no *Teachers' Links* 116
Figura 14 – *Link* para tutorial na página inicial da Dinâmica do Curso. 126
Figura 15 – Mapa de atividades do *Teachers' Links* 128
Figura 16 – Fóruns permanentes no mapa de atividades do curso. 130
Figura 17 – Pré-requisitos técnicos 131
Figura 18 – Nota sobre avaliação 132
Figura 19 – Atividades do curso 133
Figura 20 – Exemplo de subdiretório de atividades 133
Figura 21 – Exemplo de steps da atividade 134
Figura 22 – Lembrete de participação em fórum de discussão 135
Figura 23 – Material de apoio 136
Figura 24 – *Runaway object* e sistemas de atividade 141
Figura 25 – O curso como objeto da atividade de design 143
Figura 26 – Mapa de atividades da Unidade Introdutória 198
Figura 27 – Texto inicial da Unidade Introdutória na Dinâmica de Curso. 201
Figura 28 – Objetivos da Unidade Introdutória na Dinâmica do Curso 202
Figura 29 – Pré-requisitos técnicos da Unidade Introdutória na Dinâmica do Curso 203
Figura 30 – Instruções iniciais da Unidade Introdutória na Dinâmica do curso. 204
Figura 31 – Material de apoio na 1ª edição do curso 208
Figura 32 – Material de apoio na 2ª edição do curso 209

Lista de Quadros

Quadro 1 – Categorias de circunstâncias 65
Quadro 2 – Organização das observações sistemáticas 98
Quadro 3 – Ferramentas do módulo I 110
Quadro 4 – Tutoriais disponíveis no Material de Apoio 111
Quadro 5 – Fóruns dos componentes e unidades do curso. 114
Quadro 6 – Relação dos fóruns e número de mensagens 118
Quadro 7 – Componentes da atividade 127
Quadro 8 – Componentes das atividades de ensino e aprendizagem e de suporte 138
Quadro 9 – Componentes do sistema de atividade de suporte planejada e em processo 194
Quadro 10 – Componentes do sistema da atividade de ambientação e de seleção. 204
Quadro 11 – Problemas e soluções no design. 211

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Problemas relatados via fóruns de discussão correio interno. 146
Tabela 2 – Tipos de ações de suporte no ambiente do curso..... 169
Tabela 3 – Atitudes nas ações de suporte do âmbito das relações. 172
Tabela 4 –Atitudes nas ações de suporte do âmbito do fazer. 173
Tabela 5 – Afeto nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento. 174
Tabela 6 – Julgamento nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento. 175
Tabela 7 – Apreciação nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento..... 175
Tabela 8 – Processos nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento 183
Tabela 9 – Circunstâncias nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento .. 183
Tabela 10 – Processos e circunstâncias nas ações de checagem e orientação..... 186
Tabela 11 – Processos e circunstâncias nas ações de solicitação de informações e *feedback* 189
Tabela 12 – Processos e circunstâncias nas ações de disponibilização e redirecionamento .. 191

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
I) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 23
1. A Teoria da Atividade 24
1.1 As três gerações da Teoria da Atividade 27
1.2 Os princípios da Teoria da Atividade na 3ª geração 32
1.3 Teoria da Atividade e linguagem 37
2.1 Sistema de avaliatividade 44
2.1.1 Atitudes 45
2.1.2 Gradação 48
2.1.3 Engajamento 50
2.1.4 Concessão 52
2.2 Sistema de transitividade 53
2.2.1 Os Processos 55
2.2.1.1 Processos Materiais 56
2.2.1.2 Processos Mentais 58
2.2.1.3 Processos Relacionais 60
2.2.1.4 Processos Verbais 62
2.2.1.5 Processos Comportamentais e Existenciais 63
2.2.2 Circunstâncias 64
3. Concepção e atividade de design 67
3.1 Design instrucional e design instrucional contextualizado 69
3.2 Design instrucional contextualizado e a Teoria da Atividade 79
4. Conceito e atividade de suporte 85
II) METODOLOGIA 92
5. A Pesquisa 92
5.1 Natureza da pesquisa 93
5.2 Problema de pesquisa, objetivos e perguntas de pesquisa 98
5.3 Contexto da pesquisa 101
5.3.1 O Curso *Teachers' Links* 101
5.3.2 *Teleduc* – o ambiente do curso 104
5.4 Módulo I: Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula 110
5.4.1 Tutoriais 111
5.4.2 Os fóruns de discussão 112
5.4.3 A atividade de suporte no ambiente do curso 115
5.5 Coleta de dados 117
5.6 Procedimentos de análise 118
5.6.1 Procedimentos de análise do bloco 1 119
5.6.2 Procedimentos de análise do bloco 2 120
5.6.3 Procedimentos de análise do bloco 3 121
III) DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 123
6. Bloco 1 - o curso como objeto e produto da atividade de design 124
6.1 A Dinâmica do Curso 125
6.2 As Atividades do Curso 133
6.3 Material de Apoio 136
6.4 As atividades de ensino e aprendizagem e de suporte em diálogo 138
6.5 Discussão e síntese do bloco 1 de análise 142
7. Bloco 2 – o sistema de atividade de suporte em processo 144
7.1 Tipos de problemas 145

7.1.1 Os problemas tecnológicos 150
7.1.1.1 Problemas tecnológicos externos 150
7.1.1.2 Problemas tecnológicos internos 155
7.1.2 Problemas pessoais e de gerenciamento de tempo 158
7.1.3 Problemas com proficiência em língua inglesa.....161
7.1.4 Problemas no design, nas tarefas pedagógicas e em grupo 162
7.1.5 Problemas administrativos.....165
7.2. As ações de suporte.....166
7.3 A linguagem das ações de suporte 171
7.3.1 As ações de suporte em atitudes.....172
7.3.1.1 Acolhimento, asseguramento e compartilhamento em atitudes 173
7.3.1.2 Orientação e de checagem em atitudes.....178
7.3.1.3 Solicitação de mais informações e de *feedback* em atitudes.....179
7.3.1.4 Disponibilização e redirecionamento de problemas em atitudes..180
7.3.2 As ações de suporte em processos e circunstâncias 181
7.3.2.1 Acolhimento, asseguramento e compartilhamento em processos e circunstâncias 182
7.3.2.2 Orientação e checagem em processos e circunstâncias 186
7.3.2.3 Solicitação de informações e *feedback* em processos e circunstâncias 188
7.3.2.4 Disponibilização e redirecionamento em processos e circunstâncias 190
8. Bloco 3 de análise - o curso como objeto e produto da atividade de design ...197
8.1 A atividade de ambientação e de seleção na segunda versão do curso....200
8.2 A atividade de suporte em processo e o redesign 207
8.3 Discussão e síntese do bloco 3 de análise e dos resultados 212
CONSIDERAÇÕES FINAIS 215
REFERÊNCIAS BIBILIOGRÁFICAS.....220

INTRODUÇÃO

Computadores estão em toda a parte. Atualmente é quase impossível imaginar residências, empresas, escritórios, associações, escolas, hospitais e outras instituições sem a presença dessas máquinas, que são, na sociedade contemporânea, consideradas essenciais para o acesso a informações, comunicação e armazenamento de dados. Do mesmo modo que se ampliou o acesso às máquinas, também ocorreu a democratização do acesso à internet. Nesse contexto, novas tecnologias de informação e comunicação (doravante TICs), também surgiram, expandindo as possibilidades de uso e aplicação da internet.

Tais avanços impactaram sensivelmente a Educação a Distância (EAD, daqui por diante) no que tange aos cursos oferecidos via internet. Os novos recursos tecnológicos da internet possibilitaram uma nova dinâmica nos cursos *online*. Por exemplo, ferramentas de comunicação como fórum de discussão e *chat* aumentaram o leque de possibilidades para a interação e comunicação no ambiente do curso, pois permitem a comunicação assíncrona e síncrona, respectivamente. Nesse sentido, Magnavita (2003, p.56) aponta que:

> *A contribuição dos sistemas de comunicação com tecnologias avançadas fez surgir uma infra–estrutura com características bastante inovadoras, tornando possível a troca de conhecimentos, não apenas como produto, mas como processo, possibilitando a existência de uma grande coletividade produtiva, que ultrapasse fronteiras geográficas, de idade, nacionalidade, formação acadêmica ou delimitação de área científica.*

Porém, a simples disponibilização das ferramentas e recursos tecnológicos não é garantia de um curso dinâmico, interativo e bem sucedido em termos de aprendizagem. Práticas baseadas em modelos tradicionais de ensino de transmissão e apreensão de conhecimento não se transformam pelas características interativas inerentes às ferramentas e recursos tecnológicos, mas sim pelo uso que os participantes fazem deles no curso.

Aprender, ensinar, enfim, estudar *online* não constitui tarefa simples e fácil, pois requer dos participantes novas formas de compreender o processo de ensino-aprendizagem no contexto digital. Além da necessidade do domínio tecnológico e do desenvolvimento de habilidades técnicas de navegação para o trânsito no curso, os

participantes precisam repensar suas atitudes, práticas e papéis no âmbito digital, já que nesse contexto, as fronteiras de atuação podem ser bem menos demarcadas, permitindo maior mobilidade nas funções exercidas pelos sujeitos envolvidos.

No contexto *online*, bem como no presencial, o estabelecimento de relações significativas entre os participantes é fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades e o sucesso no curso em termos de aprendizagem. Faria (2002, p. 132) enfatiza que um dos grandes desafios da EAD é justamente proporcionar "um espaço rico em aprendizagem autônoma, colaborativa, afetiva, interativa e diversificada, superando a mera relação robotizada de textos, exercícios, rotinas, provas, *e-mails*...". Nesse sentido, Moraes (2003, p.111) destaca a complexidade das potencialidades da EAD, pois "trata-se de analisar e avaliar a qualidade das relações sociais nos ambientes de aprendizagem mediadas por tecnologia". Porém, conforme aponta Oliveira (2003, p.38), o potencial da EAD não se restringe ao uso das TICs, relaciona-se ao modo como os participantes apropriam-se dos recursos digitais "para desenvolver projetos alternativos que superem a reprodução e levem à produção de conhecimento, numa perspectiva emancipadora e democratizante de atendimento às necessidades concretas dos sujeitos envolvidos".

A complexidade do fazer EAD pode ser vislumbrada nos Referenciais de Qualidade de EAD[1] (doravante Referenciais), documento sem força de lei, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com objetivo de nortear a criação e desenvolvimento de cursos a distância no país e orientar as instituições na elaboração e oferecimento de cursos *online* frente à complexidade da modalidade e das atividades que dela fazem parte.

O documento busca considerar a complexidade do contexto educacional e tecnológico no qual se inserem os cursos, destacando a necessidade de compreender as categorias relacionadas aos aspectos pedagógicos, de recursos humanos e de infraestrutura. Para dar conta dessas dimensões, os Referenciais destacam a importância dos tópicos abaixo, fornecendo diretrizes para cada um.

[1] A primeira versão do documento foi lançada em 2003. Em 2007, o MEC disponibilizou a versão mais recente tendo em vista as mudanças causadas pelos avanços tecnológicos das TICs. Os Referenciais são complementares às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622 de 20 de setembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1,2 e 3 de janeiro de 2007.
Para uma leitura mais detalhada dos Referenciais, o documento encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf. (Último acesso em Julho de 2008).

- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- Sistemas de comunicação;
- Material didático;
- Avaliação;
- Equipe multidisciplinar;
- Infraestrutura de apoio;
- Gestão acadêmico-administrativa;
- Sustentabilidade financeira.

Não pretendo aqui discorrer sobre cada item em detalhe, mas esses tópicos ilustram a abrangência e a complexidade do contexto educacional, pois denotam questões políticas, administrativas e pedagógicas a serem consideradas na concepção, desenvolvimento elaboração e oferta de cursos *online*.

Para oferecer um curso *online* de qualidade, várias atividades de naturezas diferentes precisam acontecer. Além de aspectos administrativos e econômicos tais como orçamento, obtenção de recursos e contratação de profissionais, há ainda questões pedagógicas referentes ao design e implementação do curso.

A elaboração e implementação de cursos *online* se constroem por meio de atividades que vão formar uma rede. Tais atividades podem estar em consonância ou podem ainda estar desalinhadas, concorrendo ou não para o sucesso no curso.

Nesse contexto, as atividades de design e de suporte são essenciais para a implementação bem sucedida de um curso *online*. Primeiramente, é importante destacar que dada a amplitude das atividades e dos sujeitos envolvidos na elaboração e implementação de um curso *online* se torna impossível prever todos os percalços e aspectos problemáticos na atividade de design (JULER, 1990; FAHY, 2003). Na atividade de design, a atividade de suporte é planejada de modo a dar conta das necessidades dos alunos e ajudá-los a superar possíveis dificuldades e buscar soluções para os eventuais problemas. Em contrapartida, no decorrer do curso, a atividade de suporte pode apontar aspectos da atividade de design que não estejam funcionando adequadamente, ou ainda, aspectos não contemplados (mas que poderiam ser) na atividade de design.

Assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral refletir acerca das relações entre as atividades de design e de suporte no contexto de curso *online* de modo a

compreender como as atividades podem se complementar com vistas à melhoria do curso oferecido. Para isso, lançamos mão da Teoria da Atividade (doravante TA), nos parâmetros de Engeström (1999, 2000, 2007) para analisar a rede de sistemas de atividade do curso de modo a compreender como tais sistemas se articulam e constituem o curso como objeto da atividade de design.

Como no contexto *online*, a linguagem é constitutiva, ou seja, a realização das atividades se materializa no ambiente digital pela e na linguagem, para compreender como as atividades se constituem no curso, fazemos uso de ferramentas da Linguística Sistêmico Funcional (LSF, daqui por diante) com foco nas metafunções interpessoal e experiencial (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004), principalmente as ferramentas de análise relativas aos sistemas de avaliatividade (MARTIN e ROSE, 2003) e de transitividade (THOMPSON, 2004).

A pesquisa faz parte dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa Edulang[2], pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). As atividades de pesquisa do grupo estão voltadas para o ensino e aprendizagem em contextos digitais, principalmente para aspectos relacionados à aprendizagem a distância, formação continuada, formação de professores para contexto *online*, design de cursos *online*, dentre outros.

Na esfera do design, o grupo conta com os trabalhos de Higa (2008), Van Staa (2003) e Wadt (2002) que buscaram avaliar e refletir sobre o design de dois diferentes cursos *online*. No escopo da TA, o grupo conta com a pesquisa de Carelli (2003), que analisou a atividade discente em cursos a distância, à luz dessa teoria, com vistas a compreender a complexa dinâmica do estudar *online*.

Atualmente, o grupo vê finalizadas duas pesquisas com base na TA, esta e a de Correa[3], que busca compreender o processo de letramento digital de professores no contexto *online*.

Para a realização desta pesquisa, os dados foram coletados em duas turmas já encerradas do curso *Teachers' Links*: Desenvolvimento e Reflexão para Professores de Inglês (doravante *Teachers' Links*) disponibilizado no ambiente *Teleduc*. O curso é contexto de pesquisa do grupo Edulang e também se configura

---

[2] Para mais informações sobre o grupo de pesquisa, acessar: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801JCD831U

[3] CORREA, E. Processo de letramento digital na formação de tutores a distância para a docência em EAD. (em andamento)

como campo para aplicação e reflexão acerca de áreas específicas tais como: mediação, design e formação de professores no âmbito da EAD[4].

A presente pesquisa tem foco em duas atividades relativas à elaboração de curso *online*: as atividades de design e de suporte. Tradicionalmente, em cursos *online*, a noção de suporte é delimitada à ajuda a problemas de cunho técnico. Nos Referenciais (2007), por exemplo, a noção de suporte centra-se na infraestrutura física e material, concentrando nas questões relativas às instalações e aos materiais disponíveis aos alunos. Para participar adequadamente de um curso *online* se faz necessário desenvolver o domínio das ferramentas e recursos, a adequação da linguagem às funções da ferramenta e uma postura diferente da do contexto presencial, tais como: autogerenciamento e gerenciamento do tempo para trabalhar em contexto *online*. Quando os alunos ingressam em um curso *online*, além da diversidade cultural, têm experiências heterogêneas em ambientes digitais. Assim, para auxiliar os alunos a superar dificuldades e a resolver problemas ao longo do curso, a atividade de suporte é essencial. Nesse sentido, ela ultrapassa as fronteiras da infraestrutura física e material apontadas nos Referenciais (2007).

Devido à complexidade dos ambientes educacionais virtuais e do fazer EAD, a atividade de suporte caracteriza-se por intervenções e facilidades que auxiliam os aprendizes a distância a lidar com tecnologia, sensação de isolamento e problemas de comunicação (TOBIN, 1995) de forma personalizada, localizada e direcionada às necessidades humanas de interação social em contexto educacional (TAIT, 1996) antes, durante e depois do processo de aprendizagem (THORPE, 1998) em consonância com as dimensões pessoal, pública e social da educação (GARRISON, 2002). Assim, podemos perceber que a noção de suporte é bastante ampla. No contexto *online*, muitas vezes se torna difícil definir os limites entre o fornecimento de suporte e da mediação pedagógica, conforme discuto no capítulo de fundamentação teórica. Tendo em vista a amplitude do conceito de suporte, neste estudo, o suporte inclui o auxílio a questões técnicas, dúvidas de cunho pedagógico, a problemas técnicos de navegação e uso de ferramentas e apoio afetivo no âmbito do curso.

[4] Para maiores detalhes sobre o curso e as pesquisas desenvolvidas ver COLLINS, H. Reflexão e desenvolvimento *online* para professores de inglês. In: TELLES. J. **Dimensões da pesquisa em educação continuada de professores de línguas**. São Paulo, 2010 (no prelo)

Apesar de reconhecer que a atividade de suporte deve acontecer antes, durante e depois de finalizado o curso, focamos aqui na atividade de suporte durante o curso, ou seja, aquela registrada no ambiente do curso, materializada na participação dos alunos e professores via ferramentas e recursos disponíveis, como explicitaremos no capítulo sobre metodologia.

Frente à heterogeneidade dos participantes, não existe um modelo único se fazer EAD, conforme apontam os Referenciais (2007, p.7), "os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos". Para dar conta das múltiplas dimensões e possibilidades de um curso *online* e adequá-las às diferentes realidades dos participantes, a concepção de design de um curso precisa ir além do planejamento de tarefas e disponibilização de conteúdos e informações. Ao realizarem a atividade de design, os profissionais envolvidos têm de considerar o contexto, a interrelação entre as diversas áreas e atividades e objetivos do curso, as necessidades e expectativas do público alvo, além de outros elementos. Assim, a concepção de design que pauta este estudo é a do design instrucional contextualizado (doravante DIC), conforme apontam Gay e Hembrooke (2004), Filatro (2004) e Smith e Ragan (2005). Segundo esses autores, o DIC ultrapassa o modelo tradicional de design instrucional que prevê fases seqüenciais[5] que resultam em um produto acabado. Valendo-se das potencialidades da TICs e da internet, o DIC torna possível contextualizar e flexibilizar as fases de concepção, elaboração e implementação. Ao romper com a rigidez das fases de um modelo seqüencial, a atividade de design tende a ter melhores resultados em relação às exigências de um determinado contexto.

Do mesmo modo que a atividade de suporte, a atividade de design também tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem em contexto *online*. Bazerman (2006, p.58) enfatiza a importância das escolhas no âmbito educacional:

> *Cada período é uma estranha jornada interacional que minhas escolhas podem emoldurar – as más escolhas levando a paisagens estéreis e as escolhas mais felizes explorando dinâmicas importantes e vitais para a aula naquele momento.*

[5] As fases do design instrucional serão apresentadas e detalhadas no Capítulo I. Lá também discutiremos com mais profundidade as características do DIC.

As escolhas realizadas na atividade de design de um curso *online* podem ser determinantes no desempenho dos alunos, contribuindo para o fracasso ou sucesso destes no contexto digital. Na concepção do DIC, o design é considerado produto e processo, ou seja, o planejamento, a implementação e elaboração das diferentes áreas do curso resultam em um produto, que se materializa no curso pronto, ou seja, aquilo que o aluno encontra disponível ao acessar o curso e navegar no ambiente. Geralmente as áreas que caracterizam o curso pronto não podem ser mudadas ao longo do curso, mas devem dar espaço a práticas pedagógicas flexibilizadas.

Assim, partindo do pressuposto que as atividades de design e de suporte podem se complementar de modo a contribuir para a melhoria da qualidade do curso oferecido, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir acerca das relações entre as atividades de design e de suporte no contexto de curso *online*. Para tal, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como a atividade de design se materializa em um curso *online*;
- Compreender como os participantes (professores e alunos) exercem a atividade de suporte ao longo de um curso *online*;
- Verificar o impacto da atividade de suporte na atividade de design no sentido de adequar e aprimorar o curso oferecido.

Para nortear a pesquisa, parti, então, das seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se constitui um curso *online* enquanto produto e objeto da atividade de design?
2. Como se constitui a atividade de suporte ao longo de um curso *online*?
3. De que modo as atividades de design e de suporte se complementam em um curso *online*?

Para responder a essas questões, a análise foi organizada em três blocos. No primeiro bloco, descrevi a rede de sistemas do curso à luz da TA. Tal fundamentação se justifica porque a TA busca compreender as atividades humanas como fenômenos complexos e socialmente situados. Neste bloco, foi possível entender como o curso analisado se materializa enquanto objeto da atividade de design, bem como visualizar dois sistemas de atividade: o de ensino e

aprendizagem e o de suporte. Esses sistemas em rede demonstram que tais atividades foram planejadas na atividade de design para acontecer em consonância.

No segundo bloco, o foco centrou-se na atividade de suporte em processo, ou seja, como ela aconteceu durante o curso. As relações entre os sujeitos e os objetos são mediadas por ferramentas e signos. Para Engeström (2009, p.29), essa mediação é mais do que uma ideia psicológica, pois rompe com as barreiras cartesianas que isolam o pensamento individual da cultura e da sociedade[6]. Assim, a linguagem, como ferramenta mediadora, vai além de seu papel de veículo de comunicação. Segundo Hasan (1989, p.57), a linguagem pode ter papel ancilar ou constitutivo. Quanto mais necessária for a linguagem para o desenrolar da atividade, mais constitutivo é o seu papel. No contexto *online*, o papel da linguagem é claramente constitutivo, pois é por meio da linguagem que os sujeitos interagem, constroem significados e podem transformar o ambiente e contexto em que se inserem.

Em ambientes digitais, a linguagem é constitutiva. É possível acompanhar parte do percurso dos alunos nos espaços gerados pelas ferramentas de comunicação e de produção disponibilizadas no curso, uma vez que tudo o que é escrito pelos participantes fica registrado. É na linguagem, enfim, que a participação dos participantes se materializa. Então, para compreender como a atividade de suporte se constitui ao longo do curso, analisei as mensagens dos fóruns de discussão e do correio eletrônico interno. Neste bloco de análise, verificamos que a atividade de suporte é bem mais abrangente do que o planejado no design, pois precisa dar conta de problemas de diferentes naturezas, além daqueles previstos na atividade de design, que são os de cunho tecnológico e pedagógico (dúvidas em relação ao curso). Identifiquei as diferentes ações de suporte que constituem a atividade de suporte ao longo do curso. Nesse sentido, como veremos no capítulo de discussão dos resultados, a atividade se constitui de ações voltadas não só para a realização de procedimentos para a solução de problemas, mas também para o estabelecimento e estreitamento de relações. Para isso, o ferramental de análise teve por base nas metafunções interpessoal e experiencial (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004), pautando-se nos sistemas de avaliatividade (MARTIN e ROSE, 2003) e de transitividade (THOMPSON, 2004).

[6] "Mediation by tools and signs is not a merely a psychological idea. It is an idea that breaks down the Cartesian walls that isolate the individual mind from the culture and society." (Engeström, 2007, p.29)

O terceiro bloco de análise teve uma ação diagnóstica, ou seja, buscou verificar como a atividade de suporte impactou na atividade de design com vistas à segunda edição do curso. Com base nos resultados do bloco 2, comparei a 1ª edição à 2ª edição do curso de modo a verificar como a atividade de design tratou as questões relatadas. Foi possível, então, verificar que a atividade de design não tratou pontualmente as questões problemáticas trazidas para o ambiente do curso. Para dar conta dos aspectos problemáticos, a atividade de design focou na atuação dos sujeitos e não nos problemas em si.

Assim, este trabalho foi organizado em três capítulos. No Capítulo I, apresento as bases teóricas desta que fundamentaram esta pesquisa. Primeiramente, apresento a TA, discorrendo sobre seus princípios com foco na terceira geração da teoria. A seguir, apresento o ferramental de análise linguística, detalhando os sistemas de avaliatividade e de transitividade. Por fim, discorro sobre o DIC e o aprofundo a noção de suporte utilizada neste trabalho.

No segundo capítulo, apresento a metodologia que pautou este trabalho. Descrevo o contexto de pesquisa em mais detalhe e apresento os procedimentos de análise relativos a cada bloco de análise.

No Capítulo III, discuto os resultados dos três blocos de análise, refletindo sobre as relações entre as atividades de design e de suporte no contexto do curso *online*.

Finalizando, faço algumas conclusões e sugiro contribuições para a melhoria da qualidade do curso *online* tendo por base a atividade de suporte ao longo do curso.

Passemos, então, ao capítulo sobre a fundamentação teórica.

I) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As instituições que oferecem cursos a distância precisam buscar modos de garantir a permanência e o sucesso dos alunos em termos de desempenho e aprendizagem. Atuar em ambientes digitais educacionais não é tarefa simples. Um curso *online* é composto por diferentes atividades que podem ou não compartilhar o mesmo objeto e podem ser voltadas ou não para os mesmos resultados. Conforme veremos mais adiante, no escopo da TA, o objeto é um dos componentes do sistema de atividade conforme concebido por Engeström (1999). O objeto é o que move a atividade. Geralmente, é voltado para a satisfação de uma necessidade, sendo, nesse sentido, o objeto desejado. Porém, o objeto da atividade tem caráter dinâmico e se transforma no desenvolvimento da atividade. Nesse processo, a articulação do desejado, do sonhado e do imaginado se transforma no objeto final ou o produto (Liberali, 2010, no prelo).

A atividade de design é fundamental nessa rede de sistemas que compõem um curso, pois é nela e através dela que o curso se materializa. Em curso *online* dinâmico e interativo, tal atividade precisa levar em conta processos que serão realizados pelos participantes em sua trajetória no curso, mas também se configura em um produto, que os participantes, alunos e professores, encontram ao acessar o ambiente digital. Dada a complexidade do trânsito *online*, da participação em curso *online* e a heterogeneidade de seus participantes, as demandas e necessidades bem como as dificuldades enfrentadas são bastante diversas e oriundas de naturezas diferentes. Nesse, sentido, a atividade de suporte também tem papel essencial no sucesso dos alunos, pois quando estes conseguem enfrentar suas dificuldades, superar obstáculos, enfim, solucionar seus problemas, maiores se tornam as chances de eles concluírem o curso satisfatoriamente.

No contexto *online*, tanto a atividade de design quanto a de suporte estão entrelaçadas. Na atividade de design, a atividade de suporte toma forma, ou seja, é planejada, idealizada, desde os recursos disponíveis até os sujeitos nela envolvidos. Em contrapartida, quando a atividade de design configura-se no produto acessado pelos alunos e a atividade de suporte começa a ser exercida, pode haver indicações de áreas e âmbitos do curso que estejam gerando dificuldades e problemas para os participantes. Com base nessa premissa e dada a importância dessas atividades em

um curso *online*, esta pesquisa tem por objetivo geral refletir acerca das relações entre as atividades de design e de suporte. Pretendemos, assim, contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos em termos de maior adequação da atividade de design e do exercício da atividade de suporte.

Para realizar este estudo, lanço mão de duas teorias de base: a Teoria da Atividade (TA) nos parâmetros apontados por Engeström (2008, 2007, 2000, 1999) na relação dessa teoria ao design nos moldes apresentados por Gay e Hembrooke (2004) e Kaptelinin e Nardi (2006), Filatro (2004) e Smith e Ragan (2005) e na Lingüística Sistêmico- Funcional (LSF) com foco nas metafunções interpessoais e experiencial (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004) e nos sistemas de avaliatividade (MARTIN e ROSE, 2003) e de transitividade (THOMPSON, 2004). Além desse ferramental de análise, para definir a concepção de design que permeia este estudo, baseio-me no Design Instrucional Contextualizado (DIC), conforme o entendem Filatro (2004) e Smith e Ragan (2005). Em relação à concepção de suporte, parto da concepção defendida por Thorpe (2002) e Fahy (2003) para explicitar como a atividade de suporte é compreendida no escopo deste trabalho.

Assim, neste capítulo, passo a apresentar as bases teóricas da presente pesquisa. Primeiro, discorro sobre a TA, focando principalmente em sua terceira geração. A seguir, apresento os construtos teóricos da LSF, que serviram de base para a análise lingüística. Por fim, trato da concepção de design e de suporte que permearam a compreensão das atividades de design e de suporte nesse estudo.

1. A Teoria da Atividade

A TA teve sua origem nos trabalhos de Vygotsky, A.R. Luria e Leontev, psicólogos russos nos anos 20 e 30, que, com base nos trabalhos de Marx, contestaram os princípios e métodos da psicologia dominante na época. Conforme registram Newman e Holzman (2002, p.24), Marx, em seus trabalhos, lançou fundamentos do materialismo histórico dialético, criticando as tradições filosóficas dominantes no século XIX, principalmente no sentido de que a filosofia é interpretativa. Para Marx, o ponto de partida para as ciências e história é a própria vida e não abstrações ou interpretações externas a ela. Leontev (1978, p. 13) aponta para o fato de que Marx inicia suas Teses sobre Feuerbach ressaltando a principal

inadequação dos princípios do pensamento próprios do período anterior ao materialismo, contestando principalmente que a realidade era considerada somente na forma de objeto, de contemplação e não como uma atividade humana de forma subjetiva. Marx, então, ressalta a importância da atividade e das relações que os sujeitos estabelecem para a construção de uma visão crítica da vida e da história:

> [...] *ele [Feuerbach] apreende o homem apenas como objeto sensível e não como atividade sensível – pois se detém ainda no plano da teoria – e não concebe os homens em sua conexão social dada, em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que são, ele não chega nunca até os homens ativos, realmente existentes, mas permanece na abstração "o homem" e não vai além de reconhecer no plano sentimental "o homem real, individual, corporal, isto é, não conhece quaisquer outras relações humanas, "do homem com o homem", que não sejam as do amor e amizade, e ainda assim idealizadas. Não nos dá nenhuma crítica das condições de vida atuais. Não consegue nunca conceber o mundo sensível como atividade sensível, viva e conjunta dos indivíduos que o constituem* [...] (Marx e Engels, 2007, p.32)

O conceito de atividade não é exclusividade de Marx. Porém, a noção de atividade "revolucionária, prática e crítica" (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p.25) teve origem em seus trabalhos. Nesse sentido, a atividade é revolucionária e transformadora, pois tem a capacidade de transformar o *status quo* das coisas. A dialética marxista não se baseia na unidade de opostos, mas na totalidade do que existe, na história, que ao mesmo tempo em que determina a atividade humana também é por ela qualitativamente transformada.

Essa noção de atividade baseou o trabalho de Vygotsky e suas contribuições para a TA. Uma das questões fundamentais no desenvolvimento de seus trabalhos na psicologia soviética era a relação entre o pensamento e a cultura e a sociedade. Em sua visão, cultura e sociedade não eram fatores externos influenciando o pensamento humano, mas forças gerativas, envolvidas diretamente na própria produção do pensamento (KAPTELININ e NARDI, 2006, p.39). Por outro lado, ele rejeitava a visão simplificada de que a cultura e sociedade determinavam a forma do pensamento humano. Nesse sentido, argumentava que a única forma de revelar o impacto da cultura no pensamento era acompanhar o desenvolvimento e as transformações de fenômenos mentais no contexto social e cultural. Vygostsky, então, com base na relação dialética entre sujeito, cultura e pensamento, elaborou um conjunto de princípios, conceitos e métodos de pesquisa, dentre os quais,

defendia a unidade entre percepção, discurso e ação, além de enfatizar a centralidade dos instrumentos mediadores, tais como linguagem e outros símbolos e ferramentas mediadoras no desenvolvimento da mente e do pensamento (GAY e HEMBROOKE, 2004, p.2). A posição central da ação na construção de significados, a relação entre o indivíduo e contexto social bem como o papel das ferramentas mediadoras constituem o núcleo em torno do qual a TA se desenvolveu.

Conforme aponta Engeström (2000, p.960), a estrutura teórica da TA permite transcender as dicotomias micro e macro, mental e material, observação e intervenção no design e organização do trabalho. O autor aponta que, tendo em vista a dinâmica da sociedade, as fronteiras entre as áreas de conhecimento e atuação estão cada vez mais tênues. Isso torna necessário repensar os conceitos como pontos de convergência que podem estimular uma compreensão dialética de questões ecléticas entre as diferentes abordagens teóricas e metodológicas:

> *We are witnessing rapid and powerful waves of emergence and adoption of such concepts as 'learning organization', knowledge management' and 'social capital'. These are hybrids that cut across disciplines (…). They draw on psychological notions of mental processes yet, they take institutions and communities rather than individuals as their units of analysis.(…) They [the hybrid concepts] are more like stimulating but eclectic meeting points between different theoretical approaches and methodologies. Coherent new theoretical frameworks that attempt to overcome the aged dichotomies between micro- and macro-, mental and material, quantitative and qualitative, observation and intervention, are few and far between*[7]

A TA, então, tem muito a contribuir para a crescente onda de interesse em práticas culturais e práticas cognitivas (ENGESTRÖM, 1998, p.8). Nesse sentido, a TA não pode ser considerada estreitamente como uma teoria da psicologia, mas como uma abordagem abrangente com novas perspectivas e que desenvolve novas ferramentas conceituais para lidar com questões metodológicas que transcendem as áreas específicas das ciências sociais atualmente (ENGESTRÖM, 2000, 2008; GAY e HEMBROOKE, 2004; ENGESTRÖM, 1999; KAPTELININ, 1996).

[7] Testemunhamos ondas rápidas e poderosas de surgimento e adoção de conceitos tais como: 'organização da aprendizagem', 'gerenciamento do conhecimento' e 'capital social'. Os conceitos se baseiam em noções da psicologia de processos mentais, mas partem das instituições e comunidades ao invés dos indivíduos, como unidade de análise. Tais conceitos híbridos funcionam mais como estimulantes, porém ecléticos pontos de convergência entre abordagens teóricas e metodologias. Estruturas teóricas novas e coerentes que tentam superar as ultrapassadas dicotomias micro - e macro-, mental e material, quantitativa e qualitativa, observação e intervenção são ainda raras. (Tradução da Pesquisadora)

1.1 As três gerações da Teoria da Atividade

Os teóricos e estudiosos da TA reconhecem três gerações distintas da TA que indicam como esta vem evoluindo, conforme os estudos avançam.

Não discorro aqui sobre cada uma em detalhe, apenas apresento brevemente cada geração, detendo-me um pouco mais na terceira, já que a pesquisa busca em suas ações descrever alguns sistemas de atividades que compõem a rede de sistemas do curso[8].

A primeira geração está centrada no trabalho de Vygotsky no que concerne a introdução do conceito de mediação. O indivíduo não reage diretamente aos estímulos do ambiente, mas suas ações são mediadas por artefatos e orientadas para objetos (VygotsKy, 1991). A relação do indivíduo com o objeto do ambiente é mediada por ferramentas e signos em um contexto cultural, conforme mostra o modelo de ação mediada de Vygotsky a seguir:

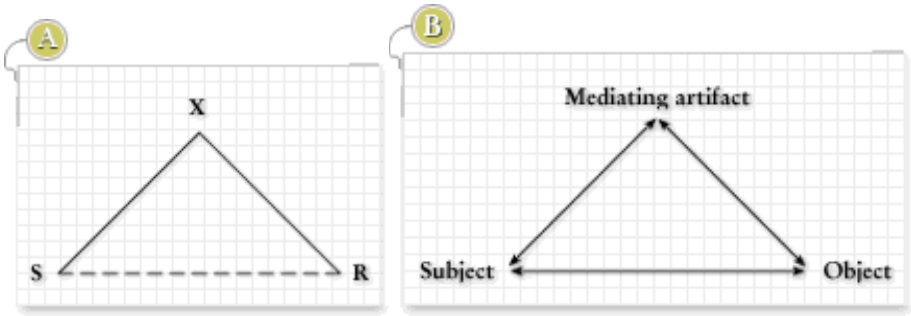


Figura 1 – Modelo de ação mediada de Vygotsky[9]

Uma das críticas feitas ao modelo proposto por Vygotsky era a não inclusão de mediação realizada por pessoas e das relações pessoais no contexto de ação dos indivíduos.

A TA, na segunda geração, considera a atividade humana no contexto do desenvolvimento sociohistórico. Cada indivíduo internaliza a atividade e esta passa a constituir sua consciência, sua atuação e percepção no mundo. Essa geração tem por base o trabalho de Leontev, que considera a divisão de trabalho como processo histórico fundamental por trás do desenvolvimento das funções mentais. O conceito marxista de trabalho/produção/valor torna-se o paradigma para a atividade humana

[8] Para ter acesso à descrições mais detalhadas das três gerações, ver Daniels (2003) e Engeström (2007, 2001).
[9] Fonte: site www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddrwr/chat/chat . Acesso em outubro de 2008.

orientada para o objeto. O trabalho mediado por ferramentas é também realizado em condições de atividade coletiva. Somente por intermédio dos outros, o homem se relaciona com o ambiente e a natureza em si, o que significa que o trabalho aparece desde o início como um processo mediado por instrumentos.

Assim, a atividade de um indivíduo não acontece em um vácuo ou apenas em resposta às ações do ambiente. A atividade humana acontece em um sistema complexo, no qual as relações sociais, contexto social e trabalho têm papel fundamental em sua configuração, sendo consideradas formas de relação com o mundo e fomentadas por motivos e fins a serem alcançados (OLIVEIRA, 1998, p.96).

Daniels (2003, p.116), citando Leontev (1978), destaca que a atividade humana é estruturada em três níveis de funcionamento, organizados de forma hierárquica: a atividade em si, as ações e as operações. Para Leontev (1978, p. 62), o que distingue uma atividade da outra é a diferença de seus objetos. O objeto, em mudança e em desenvolvimento, de uma atividade relaciona-se a um motivo que impulsiona a atividade em si. O objeto pode ser olhado pelas perspectivas material e ideal. Tal objeto pode ser percebido fisicamente ou na imaginação e pensamento, acaba por constitui o próprio motivo da atividade. Sem o objeto e um motivo, a atividade se torna existente:

> *Thus the concept activity is necessarily connected with the concept of motive. Activity does not exist without a motive; 'non-motivated activity is not activity without a motive, but activity with a subjectively and objectively hidden motive.*[10] (Leontev, 1978)[11]

Nas palavras de Leontev, o conceito de motivo está relacionado ao conceito de atividade e o conceito de meta está relacionado ao conceito de ação. Isso significa que a atividade em si está voltada para o objeto e tem um motivo que a articula. As ações, por sua vez, realizam a atividade, mas seus objetivos imediatos podem não ser o mesmo da atividade como um todo. Porém, ao atingir seus objetivos

---

[10] Assim o conceito de atividade está necessariamente conectado ao conceito de motivo. A atividade não existe sem um motivo; atividade não-motivada não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto. (Tradução da Pesquisadora)

[11] LEONTEV, A. N. The problem of activity and psychology In: *Activity, consciousness and personality*, 1978. Disponível em www.marxists,org/archive/leontev/works/1978. Último acesso em outubro de 2008.

específicos, contribuem para atingir o resultado final da atividade: Leontev (1978) explicita essa relação da seguinte forma:

> *The actions that realize activity are aroused by its motive but appear to be directed toward a goal. Let us suppose that the activity of man is aroused by food; this also constitutes its motive. For satisfying the need of food, however, he must carry out actions that are not aimed at getting food (…). For example, the purpose of a given individual may be preparing the equipment for fishing, regardless of whether he himself will use the equipment (...) or give it to others and obtain part of the total catch, that to which aroused his activity and that to which his actions were directed are not identical; their coincidence represents a special personal case, they are part of a specific process.*[12]

A atividade configura-se em um sistema complexo nas relações entre o indivíduo e o mundo, que envolvem cooperação e atuação coletiva para atingir objetivos conscientes. Assim, a atividade é realizada pelas ações voltadas para metas específicas e desempenhadas por indivíduos envolvidos na atividade. O resultado da atividade deve ir ao encontro da necessidade do grupo, que, por consequência, leva à satisfação das necessidades dos indivíduos.

Enquanto as ações estão direcionadas às metas, as operações, o terceiro nível de funcionamento da estrutura da atividade, estão voltadas para as condições. As ações incluem seu aspecto operacional (como realizar as ações), que é determinado pelas condições objetivas de realização dessas ações.

Leontev nunca representou graficamente o modelo de sistema de atividade coletiva. Engeström (1987) elaborou, então, a seguinte representação desse modelo, conforme figura a seguir:

[12] As ações que realizam a atividade são deflagradas pelo seu motivo, mas parecem estar direcionadas a um objetivo. Vamos supor que a atividade de um homem é motivada por comida; isso também constitui seu motivo. Para satisfazer as necessidades de comida, porém, ele deve desempenhar ações que não estão diretamente voltadas para a obtenção de comida. Por exemplo, o objetivo de um determinado indivíduo pode ser preparar o equipamento de pesca, independente de ele usar o equipamento a outros e obter parte da pesca, aquilo que motivou sua atividade e aquilo que direcionou suas ações não são idênticos. (Tradução da pesquisadora.)

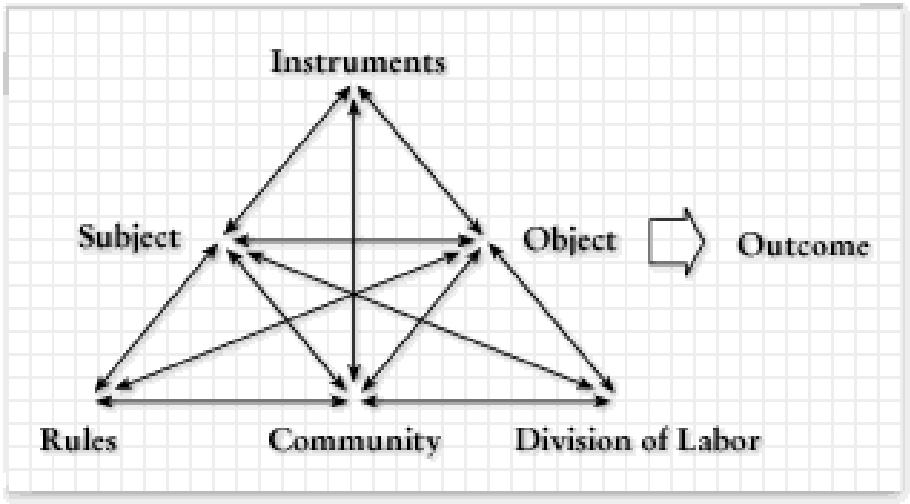


Figura 2 – Sistema de atividade coletiva[13]

Em relação ao modelo proposto por Engeström, Daniels (2003, p.118) afirma que a expansão do triângulo de Vygotsky "busca representar os elementos sociais e coletivos num sistema de atividade, pela adição dos elementos de comunidade, regras e divisão de trabalho." Esse modelo, segundo o autor, enfatiza a importância de analisar as interações entre os elementos do triângulo.

Ainda de acordo com Daniels (2003), a maior contribuição da segunda geração da TA foi ter focado nas interrelações entre o sujeito e sua comunidade e o fato de Engeström ter enfatizado o importante papel das contradições nos sistemas de atividade como força motriz da mudança e, consequentemente, do desenvolvimento.

Kaptelinin e Nardi (2004, p.67-72) apontam que, a teoria, de modo geral, tem por base os seguintes aspectos:

- Orientação para o objeto – os objetos das atividades, que as distinguem, são resultados prospectivos que motivam e direcionam as atividades e em torno dos quais elas são coordenadas;
- Estrutura hierárquica da atividade – a estrutura da atividade é organizada em três níveis de funcionamento: a atividade, as ações e as operações, cujas relações não são fixas e podem variar de acordo com o contexto;
- Relação internalização-externalização – os processos de internalização e externalização relacionam a mente humana ao seu ambiente cultural e social, já que a mente humana não pode ser entendida de forma isolada;

[13] Fonte: www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddrwr/chat/chat. Acesso em outubro de 2008.

- Processos mentais em contraste com comportamento externo – as atividades internas não podem ser compreendidas se analisadas isoladamente das atividades externas porque ambas se transformam mutuamente;
- Mediação – as ferramentas mediadoras moldam a forma como os sujeitos interagem com a realidade, a transformação de atividades externas geralmente resultam em transformações nas atividades internas. As ferramentas são criadas e transformadas no desenvolvimento da própria atividade, sendo imbuídas de sua própria cultura e historicidade nesse processo;
- Desenvolvimento – Na TA, o desenvolvimento não é somente um objeto de estudo, mas também uma metodologia geral de pesquisa. O desenvolvimento reformula e transforma a prática, ao mesmo tempo em que é por ela fomentado.

Contudo, tendo em vista a expansão e internacionalização da TA, Cole (1996) *apud* Daniels (2003), dentre outros, criticou a segunda geração que não considera questões trazidas pela diversidade cultural e o diálogo entre diferentes tradições culturais. Assim a terceira geração enfrenta desafios postos pela diversidade cultural em um mundo globalizado, desenvolvendo ferramentas conceituais para a compreensão das múltiplas perspectivas e vozes e das redes de sistemas de atividade que interagem entre si.

Nessa perspectiva, um sistema de atividade é considerado em suas relações com outros sistemas e no compartilhamento ou não dos objetos, constituindo a unidade mínima de análise da TA. Com base nessa concepção, Engeström propõe o seguinte modelo:

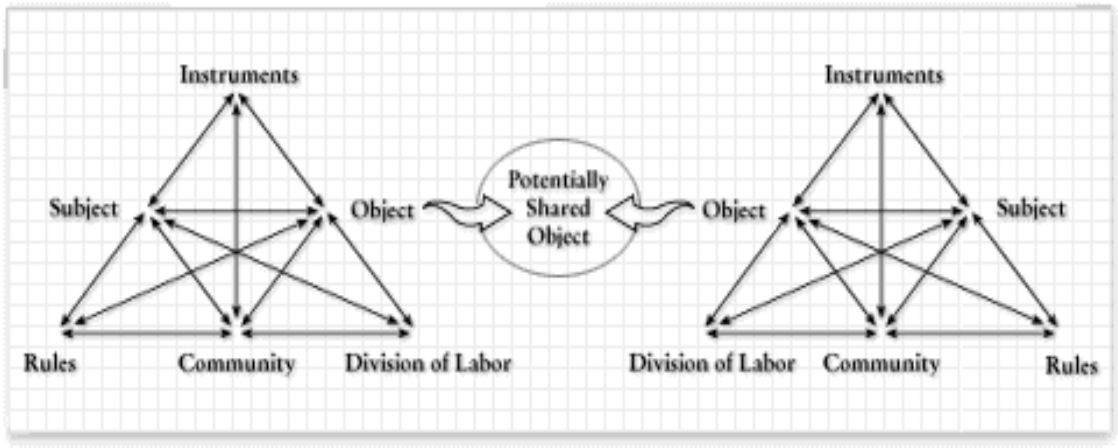


Figura 3 – Sistemas de atividade em interação.[14]

Os sistemas de atividade estão em constante movimento e podem ser internamente contraditórios. As contradições de um sistema normalmente se manifestam em uma atividade bem como na presença de inovações comuns nas ações que realizam a atividade. Essas contradições não podem ser consideradas como algo que prejudique a harmonia do sistema, já que entendê-las no âmbito desse sistema pode levar a transformações significativas e ao desenvolvimento da atividade em pauta.

Conforme aponta Engeström (2001, p.136), o presente estado da TA pode ser resumido com a ajuda de cinco princípios, sobre os quais discorro brevemente a seguir.

1.2 Os princípios da Teoria da Atividade na 3ª geração

A TA é orientada para compreensão de práticas locais historicamente específicas, seus objetos, instrumentos mediadores e organização social, tendo por base uma visão dialética do pensamento e do conhecimento, com foco no potencial criativo na cognição humana. (Daniels, 2003, p. 122). Nas palavras de Engeström (1999, p.378), a TA é uma teoria desenvolvimental que busca explicar e influenciar mudanças qualitativas nas práticas humanas ao longo do tempo.

Esses princípios devem ser considerados como um sistema integrado e não de forma isolada, pois estão associados a diferentes aspectos e componentes do sistema de atividade. Sem a unidade entre eles, a atividade não pode ser

[14] Fonte: www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddrwr/chat/chat . Acesso em outubro de 2008.

completamente compreendida. Na terceira geração da TA, conforme aponta Engeström (2001, p.136-7), os cinco princípios básicos orientam a teoria são:

1º. Um sistema de atividade coletivo, mediado por artefato e orientado para o objeto, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade é assumido como unidade primária de análise – um sistema se realiza e se reproduz nas ações e operações, que constituem unidades de análise com certa independência, mas subordinadas. Tanto as ações quanto as operação são mais amplamente compreendidas à luz de sistemas de atividades inteiros.

2º. A multivocalidade dos sistemas de atividade – a multiplicidade de vozes trazida pelos diferentes pontos de vistas e interesses dos sujeitos, pelas diferentes posições dos participantes geradas pela divisão do trabalho e pelos artefatos e regras cultural e historicamente imbuídos. A multivocalidade é ainda mais expandida nas redes de sistemas em interação, tornando-se fonte de problema e de inovação, o que exige ações de negociação e de tradução.

3º. A historicidade – os sistemas de atividade só podem ser compreendidos à luz de sua história, que, por sua vez, precisa ser estuda como a história das idéias teóricas e ferramentas da atividade.

4º. O papel central das contradições como fonte de mudança e transformação – as contradições equivalem a tensões estruturais historicamente acumuladas nos sistemas de atividade em si e entre sistemas de atividades diferentes. Elas podem ser primárias ou secundárias. As contradições primárias podem estar presentes em todos os componentes da atividade. Como a atividade é um sistema aberto, ao incluir um novo elemento (um novo objeto, uma nova tecnologia, etc.), ele causa uma contradição no elemento que já fazia parte do sistema, configurando uma contradição secundária. As contradições geram conflitos e distúrbios, mas são potenciais fontes de transformação da atividade.

5º. Possibilidades de transformações expansivas no sistema de atividade – conforme as contradições em um sistema de atividade se intensificam, os sujeitos começam a questionar e a flexibilizar as regras (ou não segui-las).

Algumas vezes isso leva a uma visão do problema e mudança coletiva. A transformação expansiva ocorre quanto o objeto e o motivo da atividade são revistos e reconceituados de modo a “abraçar um horizonte mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade”. (Daniels, 2003, p.124).

Engeström (2000, p. 960) ressalta que os sistemas de atividade estão em constante movimento e são internamente contraditórios. Assim, as transformações sistêmicas da atividade possibilitam as transformações expansivas. Tais transformações ocorrem nos ciclos de aprendizagem expansiva.

O ciclo de aprendizagem expansiva é uma perene construção e reconstrução que tem por força motriz as contradições em um sistema de atividade, manifestadas em distúrbios e tensões. Segundo Engeström (2008, p.27), os distúrbios são essencialmente ações que se desviam do curso esperado dos procedimentos normais e podem ser caracterizados como sintomas ou manifestações de contradições internas ao sistema de atividade, historicamente acumuladas.

O modelo de ciclo expansivo apresentado por Engeström (2000, p.970) compreende uma sequência ideal de ações, caracterizada por determinadas fases, conforme mostra a figura a seguir:

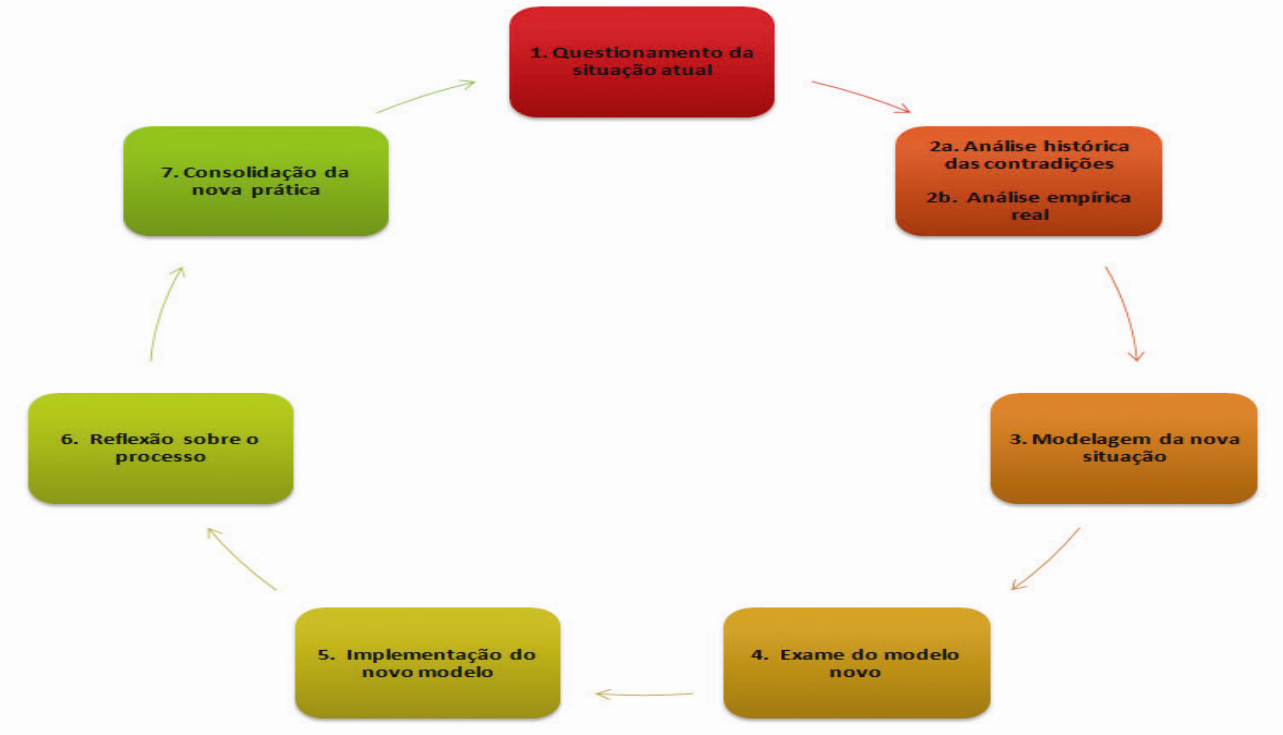


Figura 4 – Modelo ideal de ciclo de aprendizagem expansivo

O ciclo expansivo tem início com questionamentos e críticas por parte dos sujeitos em relação às práticas vigentes, o que pode evoluir gradualmente para o desenvolvimento de novas práticas. De forma resumida, podemos caracterizar as fases do ciclo da seguinte forma:

1. Questionamento da situação atual – questionamentos, críticas e rejeições dos sujeitos envolvidos em relação às práticas atuais.
2. Análise histórica das contradições e análise empírica atual – análise da situação vigente que leva a transformações mentais, discursivas ou práticas que podem apontar possíveis causas ou explicar as razões das contradições. A análise histórico-genética da situação é pautada pela sua origem e evolução. A análise real-empírica baseia-se na construção das relações sistêmicas internas de um sistema de atividade.
3. Modelagem da nova situação – construção de um modelo com base nas novas idéias que possam oferecer soluções para os problemas e distúrbios anteriormente detectados.
4. Exame do novo modelo – experimentação do novo modelo de modo a compreender sua dinâmica e eventuais limitações.
5. Implementação do novo modelo – aplicação prática do novo modelo com vistas a sua experimentação.
6. Reflexão sobre o processo – análise crítica acerca do processo.
7. Consolidação da nova prática – estabelecimento da nova prática com base no novo modelo.

Em relação a esse modelo, Engeström (2001) afirma que ele está mais voltado para o estudo da aprendizagem e desenvolvimento em um único sistema de atividade. Quanto mais de um sistema de atividade está envolvido no estudo, mais se faz necessário um movimento horizontal entre os sistemas e os diferentes sujeitos da atividade. Para tal, o autor afirma que as ações devem cruzar fronteiras entre os sistemas de atividade. Para cruzar fronteiras, as ações precisam ser de mão dupla e estar interrelacionadas. E, de modo a se tornarem expansivas, são imprescindíveis o engajamento e compromisso mútuos na mudança da prática.

Entretanto, ações só podem ser consideradas realmente expansivas se consideradas no contexto mais amplo da transformação dos sistemas de atividade envolvidos.

> *Miniature cycles of innovative learning should be regarded as potentially expansive. A large-scale expansive cycle of organizational transformation always consists of small cycles of innovative learning. However, the appearance of small-scale cycles of innovative learning does not in itself guarantee that there is an expansive cycle going on. Small cycles may remain isolated events, and the overall cycle of organizational development may become stagnant, regressive, or even fall apart. The occurrence of a full-fledged expansive cycle is not common, and it typically requires concentrated effort and deliberate interventions. With these reservations in mind, the expansive learning cycle and its embedded actions may be used as a framework for analyzing small-scale innovative learning processes*. (Engeström, 1999, p. 385) [15]

Como já mencionado, a presente pesquisa acontece no âmbito da EAD, no contexto *online* e tem por objetivo geral refletir acerca das relações entre as atividades de design e de suporte. Tais atividades são fundamentais para que o curso transcorra de forma adequada e os alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem. As características do ambiente digital, seus inúmeros recursos e tecnologias permitem diferentes modalidades de comunicação (síncrona e assíncrona) e também oferecem maior mobilidade no engajamento dos participantes (alunos e professores), o que pode levar a uma reconfiguração dos papéis dos participantes ao longo do curso.

Tendo em vista que um curso *online* é composto por vários sistemas de atividades e por sujeitos com diferentes histórias, compreender a relação entre eles passa por compreendê-los na interação. Os recursos tecnológicos e as ferramentas no ambiente digital permitem um redimensionamento das relações entre os sujeitos. Nesse contexto, a linguagem tem papel constitutivo, como vimos na Introdução, pois

[15] Mini ciclos de aprendizagem inovadora devem ser considerados como potencialmente expansivos. Um ciclo expansivo de transformação organizacional de larga escala sempre consiste de pequenos ciclos de aprendizagem expansiva. Contudo, a aparência dos ciclos de aprendizagem inovadora de pequena escala em si não garante que um ciclo expansivo esteja ocorrendo. Pequenos ciclos podem permanecer como eventos isolados, e o ciclo geral de desenvolvimento organizacional pode s tornar estagnado, regressivo ou até mesmo entrar em colapso. A ocorrência de um ciclo expansivo maduro não é comum e tipicamente requer esforços concentrados e intervenções deliberadas. Com essas questões em mente, o ciclo expansivo e suas ações podem ser usados como um estrutura básica para analisar processos de aprendizagem inovadores de pequena escala. (Tradução da pesquisadora)

é nela e por ela que a participação dos sujeitos e a realização das atividades se materializam e se consolidam. Quevedo e Crescitelli (2005, p.49), em relação à linguagem em ambientes educacionais digitais ressaltam duas concepções: a linguagem como instrumento mediador pelo qual os sujeitos interagem e se desenvolvem no contexto onde se inserem e a aprendizagem como experiência social cuja interação acontece pela linguagem. Além de ser o meio pelo qual informações são transmitidas, a linguagem tem um papel social, pois nela, os indivíduos estabelecem conexões, constroem significados e constroem coletivamente o conhecimento.

Assim, analisar a linguagem dos participantes de um curso *online* pode contribuir para uma compreensão mais ampla dos processos e dos sistemas de atividade do curso.

1.3 Teoria da Atividade e linguagem

A linguagem é uma ferramenta poderosa de mediação para a humanidade. É o instrumento pelo qual nos comunicamos, trocamos experiências, agimos no mundo e interagimos com os outros. Engeström (2007) aponta que a visão de linguagem como instrumento é muitas vezes criticada como superficial. O autor enfatiza que a linguagem tem papel constitutivo na existência humana e a compara com "o ar que respiramos". Ainda segundo ele, a TA pode contribuir para ampliar a visão de linguagem, indo além da dicotomia instrumento x papel constitutivo.

Marx e Engels (2007, p. 34-5) afirmam que:

> *A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática que existe para os outros homens e, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens*.

Assim como o trabalho socialmente organizado, a linguagem torna-se meio, instrumento e condição para o desenvolvimento social e individual dos seres humanos, já que nela e por ela, compartilham, negociam e apropriam-se de significações.

Engeström (2007) faz uso de um excerto do Manifesto Comunista de Marx e Engels (1848) para explicitar como a linguagem é fundamental em um sistema de

atividade, discutindo se a linguagem é um meio constitutivo ou uma ferramenta para os autores. O trecho analisado foi:

> *"A spectre is haunting Europe - the spectre of communism. The proletarians have nothing to lose but their chains. (...) Proletarians of all countries, unite!"*[16]

Os elementos de um sistema de atividade são: o sujeito, as ferramentas, o objeto, as regras, a comunidade e a divisão de trabalho, brevemente descritos a seguir:

- Sujeitos – indívíduo ou grupo envolvidos na atividade, agindo de forma orientada para o objeto;
- Objeto – voltado para o motivo e o objetivo da atividade; é mediado por ferramentas físicas ou simbólicas, externas ou internas que o transformam em produto ou resultado;
- Ferramentas – meios ou recursos utilizados para modificar o objeto e atingir resultados;
- Regras – podem ser implícitas ou explícitas e regulam as interações e os procedimentos dos sujeitos no sistema de atividade;
- Divisão de trabalho – distribuição negociada das tarefas e relações de poder entre os membros de uma comunidade com vistas ao objeto. Pode ser horizontal ou vertical. A primeira forma refere-se à divisão entre os membros da comunidade, enquanto a segunda relaciona-se às questões de status e poder entre os membros da comunidade.

Retomando o trecho do Manifesto Comunista, Engeström (2007) demonstra como a linguagem, dependendo do ponto de vista de análise, assume posições e funções diferentes no sistema de atividade. Segundo o autor, no sistema de atividade a linguagem pode ser vista como:

- Ferramenta – os autores fazem uso da linguagem para formular suas idéias e suas mensagens;

[16] Um fantasma ronda a Europa – o fantasma do comunismo. O proletariado não tem nada a perder, a não ser suas correntes. Proletários do mundo inteiro uni-vos! (Tradução da pesquisadora).

- Objeto – os autores examinam a linguagem durante o processo de elaboração de suas idéias e mensagem;
- Resultado – os autores apresentam suas ideias e mensagem como um produto lingüístico;
- Comunidade – as idéias e a mensagem dos autores tornam-se parte da identidade do público (no caso, poderia ser o Movimento Comunista);
- Regras – a linguagem que constrói as idéias e a mensagem dos autores se torna critérios para afiliação e a forma correta de se pensar;
- Divisão de trabalho – a linguagem das ideias e da mensagem dos autores gera sacerdotes, seguidores e críticos;
- Sujeito – a linguagem das ideias e mensagens dos autores constroem os próprios autores como “Pais do Comunismo”.

Podemos, então, perceber que a linguagem foi uma ferramenta para os autores, mas também tem papel constitutivo no sistema de atividade inteiro, quando eles assumiram a posição de sujeitos da atividade. Engeström (2007) ressalta que a linguagem não tem função fixa no sistema de atividade e que, conforme o sistema avança, a linguagem assume diferentes posições.

> *Most importantly, language is not fixed to any single position or role in activity; just like material artifacts we employ, language moves from one role to another as our activity progresses*.

O fato de a linguagem ser constitutiva na existência humana não causa controvérsias, mas é preciso ir além, conforme aponta o próprio autor. É preciso analisar como a linguagem atua em um sistema de atividade, construindo significados e posicionamentos e identificar o tipo de trabalho que a linguagem faz em determinado contexto em momentos historicamente situados.

Assim, na seção seguinte, apresento os construtos teóricos da LSF que pautaram a análise da linguagem neste trabalho.

2. A Lingüística Sistêmico-Funcional

A Teoria de Linguagem que permeia este estudo é o da Lingüística Sistêmico Funcional (LSF). Na perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é um sistema de funções e escolhas, e, assim, procura explicar e entender como os sujeitos fazem uso da linguagem e como esta é estruturada nos diferentes usos e contextos. Martin e Rose (2003) consideram que a linguagem é mais do que uma manifestação de uma atividade social. É na linguagem que os significados são construídos, pois os indivíduos usam a linguagem para falar de suas experiências e modos de ver o mundo, interagir com outros sujeitos e organizar suas idéias e mensagens. Em relação a isso, Thompson (2004) afirma que além de usarmos a linguagem para falar de nossas experiências (físicas e mentais) no mundo, também utilizamos a linguagem para interagir com os outros e estabelecer relações de modo a influenciar seus comportamentos e entender ou transformar suas visões de mundo. A linguagem também é empregada para organizar nossas mensagens de maneira que indiquem como estas se relacionam com outras mensagens e em um contexto mais amplo.

Halliday e Mathiessen (2004), com base na funcionalidade da linguagem, definem esses três significados como metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional está relacionada à representação de experiências e considera os recursos lingüísticos utilizados pelos indivíduos para construir a realidade e seus significados. A metafunção interpessoal caracteriza-se pelas relações entre os participantes, preocupando-se com os recursos lingüísticos utilizados pelos indivíduos para interagir e expressar suas idéias, atitudes e visões de mundo. A metafunção textual é voltada para a organização do texto, de modo a fornecer ao texto um fluxo lógico de informações que tornem possível a compreensão das mensagens.

A experiência pode ser representada sob várias perspectivas (pessoal ou institucional, própria ou de outras pessoas). Conforme mencionado anteriormente, a interação no contexto *online* é realizada pela linguagem escrita principalmente, registrada nas diferentes ferramentas de comunicação utilizadas em um curso

online. Pela linguagem é possível verificar como a atividade de design do curso vem funcionando e sua relação com a atividade de suporte[17].

Na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem não acontece isoladamente, o sujeito aprende por intermédio das interações. Freitas (1994) ressalta que os pensamentos superiores, mais complexos, se desenvolvem na interação, na mediação de pares mais experientes, pela e na linguagem:

> *Na medida em que Vygotsky viu a aprendizagem como um processo essencialmente social – que ocorre na interação com companheiros mais experientes, onde o papel da linguagem é destacado – percebe-se que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.* (p.104)

A mediação não se limita ao conteúdo, assim como o professor não é o único mediador atuante no contexto *online*. A equipe técnica, por exemplo, precisa fazer a mediação dos alunos tendo em vista a solução de problemas que são, muitas vezes, externos ao curso. Por exemplo, no caso de incompatibilidades entre a máquina e *softwares* do aluno e o sistema operacional do próprio curso, a equipe técnica atua no sentindo de mediar a interação do aluno com seu próprio computador, de modo que ele possa resolver o problema adequadamente. Além disso, pela mobilidade oferecida pelas ferramentas de comunicação e de produção, as fronteiras de atuação tornam-se mais tênues e os alunos também passam a realizar a mediação, conforme o curso avança e a familiaridade com os recursos aumenta.

Tais aspectos devem ser levados em conta no planejamento durante a atividade de design. Porém, por ser um processo altamente complexo e por mais que tenha como um de seus alicerces o planejamento, não é possível prever todos os aspectos problemáticos.

Partimos do pressuposto, então, que os alunos farão uso das ferramentas de comunicação (fórum de discussão, chats, *e-mails*) e de produção (portfólios individuais e de grupo) para relatar suas experiências no contexto do curso, e, assim, procurar soluções para questões de diferentes naturezas (técnica, pedagógica, etc.), buscando ajuda e apoio para seu percurso. A atividade de suporte, então, tem por objetivo principal auxiliar os participantes do curso nessa busca de soluções e de apoio de modo a garantir a permanência e o sucesso destes

[17] Explicito a concepção de suporte desta pesquisa mais adiante.

no curso. Assim, como as demais atividades de um curso *online*, a atividade de suporte é construída principalmente pela e na linguagem utilizada pelos participantes nos espaços gerados pelas ferramentas. Para compreender a atividade de suporte nesse contexto se faz necessário analisar e compreender a linguagem que a constitui.

Para Thompson (2004), há duas formas básicas de se realizar a análise do discurso sob o prisma da ideação: a transitividade e a ergatividade. Cada forma corresponde a um modo diferente de representar o mundo e resulta em uma perspectiva diferente das possibilidades estruturais. A transitividade começa pela classificação dos diferentes tipos de processo e a ergatividade foca no tipo de relação estabelecida entre os processos e participantes. Tendo em vista as diferentes características das ferramentas de comunicação e de produção, bem como os objetivos das atividades nelas implementadas, a linguagem utilizada pelos alunos vai variar. Em um fórum de discussão, cujo objetivo principal é o debate ou em um *chat* de cunho avaliativo, provavelmente, serão relatadas visões e concepções pessoais em relação aos temas e ao curso. Nesse contexto, analisar os processos e verificar como o aluno reconstrói a experiência no curso ao avaliar-se se torna importante para compreender melhor a relação design e aprendizagem, uma vez que ao relatar seus pontos de vista, o aluno pode fornecer indícios dos aspectos do design[18] que estão funcionando adequadamente e daqueles que necessitam melhorar.

Além do relato de experiências no contexto do curso, também é esperada uma expressiva carga valorativa no discurso dos alunos. Na metafunção interpessoal, os sujeitos expressam suas atitudes, seus valores e sentimentos. No contexto *online*, os alunos expressam seus sentimentos em relação ao próprio desempenho e participação no curso, como também se posicionam em relação ao curso. Por isso, analisar a linguagem dos alunos no âmbito da avaliatividade pode também contribuir para um melhor entendimento das relações entre design e suporte.

O sistema de avaliatividade está relacionado às atitudes negociadas em um texto, à intensidade dos sentimentos em pauta e às maneiras como os valores são mostrados e os leitores alinhados na negociação das relações sociais. Segundo Martin (*apud* Sartin, 2006), a avaliatividade refere-se ao modo de expressarmos

[18] Mais adiante, apresento a concepção de design e defino mais detalhadamente a atividade de design no âmbito do curso.

nossos pensamentos, opiniões e atitudes em relação a algo ou alguém com base nas emoções, estabelecendo julgamentos e atribuindo valor a essas atitudes. A opinião sobre as coisas e sobre o mundo reflete a ideologia, as crenças, a cultura, evidenciados pelas escolhas lingüísticas.

Martin e Rose (2003) apontam três subsistemas da avaliatividade: atitude, gradação e engajamento. A atitude expressa emoções e sentimentos, mas também julga e atribui valor. O volume refere-se à graduação das atitudes e o engajamento está relacionado à fonte, ou seja, à voz dos participantes e à origem das atitudes.

Os tipos de atitude são afeto (*affect*), julgamento (*judgement*) e apreciação (*appreciation*). O afeto refere-se aos estados de espírito ou mentais do falante e pode ser positivo ou negativo, expresso de modo direto ou implicitamente. O julgamento pode ser pessoal (individual) ou moral (social), podendo também ser expresso de modo direto ou implícito. O julgamento refere-se ao modo de ver o outro, o mundo e não a si mesmo. O julgamento pessoal pode ser de admiração ou crítica, enquanto o de cunho moral de aprovação (*praise*) ou reprovação (*condemnation*). A apreciação, por sua vez, refere-se ao posicionamento dos sujeitos em relação às coisas. Assim, a apreciação inclui as atitudes dos sujeitos frente a shows de TV, filmes, livros, pinturas, esculturas, prédios públicos, parques, peças e espetáculos de diferentes naturezas. A apreciação também engloba os sentimentos dos sujeitos frente à natureza (constelações, céu, estrelas cadentes, pores do sol, nasceres do sol, etc.) Martin e Rose (2003, p.33). Assim como o afeto, a apreciação pode ser positiva ou negativa.

Tais conceitos são importantes para compreender a visão do aluno em relação ao design do curso *online*, uma vez que cada aluno não só vivencia um curso *online* de forma pessoal e diferenciada, como também percorre trajetórias de aprendizagem não lineares e diversificadas. Ao expressar suas possíveis críticas (positivas e negativas) e vivências em relação ao curso, o aluno pode indicar questões problemáticas do design. Por isso abrir espaço para a voz do aluno e estar atento ao que ele escreve são fatores importantes para a melhor compreensão das questões de design, visando melhor desempenho por parte do aluno.

2.1 Sistema de avaliatividade

Na perspectiva da LSF, a linguagem é vista como processo social, no qual os sistemas linguísticos são influenciados pelo contexto e funcionalmente organizados e que permite descrever padrões lingüísticos. Neste sentido, a linguagem não é simplesmente o meio de transmissão de idéias e conceitos, mas sim constituinte do sujeito. Para Martin e Rose (2003) o discurso não é simples manifestação da atividade social. Os significados são construídos pela linguagem socialmente. Halliday e Hasan (1989) enfatizam que o texto[19] não pode ser entendido fora de seu contexto e que a linguagem produz significados que fornecem aos participantes informações sobre o tipo de situação envolvida.

> *The situation in which linguistic interaction takes place gives the participants a great deal of information about the meanings that are being exchanged and that are likely to be exchanged (…) The meanings that are made by language will give the participants a great deal of information about the kind of situation they are in*[20]*.* (p.54)

A linguagem é um sistema de escolhas linguísticas. Em relação a isso, Halliday e Mathiessen (2004) afirmam que usamos um sistema mapeado por variedades de escolhas lingüísticas e podemos dizer que, de acordo com as opções que fazemos, podemos gerar diferentes respostas. Tais escolhas variam de acordo com o contexto e as relações interpessoais. Assim, a linguagem constrói a experiência humana. Na construção dos significados, os sujeitos expressam como se posicionam em relação a si mesmos, aos outros e as coisas de modo geral. Por exemplo, no âmbito de curso *online*, quando um participante relata dificuldades e problemas geralmente também se posicionam em relação não só às próprias questões trazidas, mas também no que concerne a si mesmo, aos demais participantes e a aspectos do curso em si. Ilustrando esse ponto, podemos citar casos de participantes que ao relatarem um problema técnico (a página não carrega, por exemplo) atribuem a dificuldade à própria inabilidade de lidar com o computador, o ambiente do curso e os recursos nele disponíveis. Também é bastante ilustrativa a situação em que os

---

[19] Para estes autores, texto não está limitado as palavras em si de um livro, carta, etc. Texto corresponde à linguagem que funcional, ou seja, desempenha determinada função em uma situação de contexto especifica.

[20] A situação na qual a interação lingüística acontece fornece aos participantes, muita informação sobre os significados que estão sendo trocados e que provavelmente serão trocados (...) Os significados realizados pela linguagem fornecerão muita informação sobre o tipo de situação em que se encontram.

participantes posicionam-se quanto ao atendimento e atuação dos demais participantes (ex: equipe técnica que demora a responder uma questão, professores cuja atuação não corresponde ou excede às expectativas, colegas que não participam das tarefas do curso adequadamente, etc.). Vian Jr (2009) ressalta que para compreender como os significados são realizados linguisticamente, é preciso ter em mente que toda interação é dialógica. Nas interações cotidianas de diferentes naturezas, tanto orais quanto escritas, podemos perceber a assunção de um leitor ou ouvinte, que interagem em *função do, para* e *com* o outro.

Nos sistemas de atividades em rede, os sujeitos, ao participarem de uma atividade, se relacionam entre si, estabelecendo posições, que vão corroborar ou não para as regras estabelecidas bem como estabelecer novas regras de forma implícita. Além disso, no estabelecimento dessas relações e das regras, a divisão de trabalho também se constitui. Como já mencionado, em contextos *online*, a linguagem tem papel constitutivo, nela e por ela, a participação se materializa no curso. Assim, compreender como os participantes se posicionam contribui para entender como as atividades se constituem em curso *online*, evidenciando mais claramente as regras e a divisão de trabalho estabelecidas na atividade. Por isso, analisar a linguagem com base no sistema de avaliatividade, focando principalmente nas atitudes contribui para a compreensão da atividade nos âmbitos das regras e da divisão de trabalho dos sujeitos envolvidos.

A avaliatividade é um sistema de significados interpessoais diretamente relacionado à avaliação. Esta, por sua vez, é marcada por negociação de atitudes, definida pelas relações entre os participantes em um determinado contexto de situação. Os recursos deste sistema são usados pelos sujeitos para comunicar seus sentimentos e expressar valores. O sistema de avaliatividade é bastante complexo, dividindo em três subsistemas: atitude, gradação e engajamento, sobre os quais passo a discorrer brevemente a seguir.

2.1.1 Atitudes

As atitudes são subdivididas em três conjuntos recursivos: afeto, julgamento e apreciação. O afeto refere-se aos sentimentos tanto positivos quanto negativos que o sujeito tem em relação a si mesmo. O sujeito pode expressar esses sentimentos

de forma direta ou implícita. Para ilustrar os conceitos de afeto positivo e negativo diretos, podemos observar os seguintes exemplos:

→ Estou contente por ver que você resolveu seu problema.
→ Como você pode ver, sou muito estúpida em relação à tecnologia.
→ Fico nervoso quando o computador não funciona direito.

No primeiro exemplo, o sujeito explicita seus sentimentos positivos em relação à solução do problema. Nos segundo e terceiro exemplos, os sujeitos se avaliam e se posicionam negativamente em relação a si mesmos quando precisam enfrentar problemas tecnológicos.

Afeto positivo e afeto negativo também podem ser expressos de forma implícita:

→ Eu não parava de sorrir enquanto observava o bebê recém nascido.
→ Revirei-me na cama a noite inteira, sem conseguir dormir, esperando notícias do meu filho.

Nos exemplos acima, percebemos que os sujeitos expressam alegria e ansiedade pelo comportamento descrito.

O julgamento refere-se ao modo como os sujeitos avaliam o comportamento e caráter dos outros. O julgamento pode ser pessoal ou moral e explicitado de forma direta ou indireta. O julgamento pessoal é individual e pode ser de admiração (positivo) ou de crítica (negativo). O julgamento moral tem por base os padrões sociais dos grupos e pode ser de aprovação (positivo) ou de reprovação (negativo). Os exemplos a seguir ilustram as duas categorias de julgamento:

→ Ele era um homem cheio de energia e alegre mesmo na adversidade (julgamento pessoal de admiração direto)
→ Ele trabalhava em um cargo de confiança, o que exigia muita dedicação. (julgamento pessoal de admiração indireto)
→ Ele está tão assoberbado pelos problemas que não conseguimos mais conviver com ele. (julgamento pessoal de crítica direto)

→ O comportamento dele me causou amargura e revolta. (julgamento pessoal de crítica indireto)

→ Os líderes do país tiveram a coragem necessária para evitar que o caos se propagasse após o terremoto. (julgamento moral de aprovação direto)

→ Respeito as decisões dos líderes para lidar com a situação após o terremoto (julgamento moral de aprovação indireto)

→ Nossos líderes são imaturos e agem em proveito próprio. (julgamento moral de reprovação direto)

→ Aqueles que estão no topo buscam maneiras de manter o poder. (julgamento moral de reprovação indireto)

Para Martin e White (2005), a aprovação ou reprovação dos comportamentos de outros podem corresponder às categorias de Estima Social e de Sanção Social. Segundo os autores, a Estima Social refere-se às relações do dia-a-dia, se materializando em termos de normalidade, capacidade e tenacidade[21]. A Sanção Social tem por base as regras e os padrões estabelecidos socialmente e refere-se à veracidade e à propriedade[22] de outros sujeitos.

A apreciação, por sua vez, é composta pelas atitudes em relação às coisas de modo geral, conforme apontam Martin e Rose (2003):

> *Appreciation of things includes our attitudes about TV shows, films, books, CDs; about paintings, sculptures, homes, public buildings, parks; about plays, recitals, parades or spectacles of any kind; feelings about nature for that matter: panoramas and glens, sunrises and sunsets, constellations, shooting stars and satellites on a starry night* (p. 32-33).[23]

Assim como o afeto e o julgamento, a apreciação pode ser positiva ou negativa. Martin e Rose (2003) também enfatizam que a apreciação também acontece em relação às coisas abstratas. Na apreciação, relações pessoais e

---

[21] A normalidade refere-se à freqüência de um determinado comportamento. A capacidade refere-se o que os demais podem fazer e a tenacidade refere-se ao grau de persistência ou resolução de uma outra pessoa.

[22] A veracidade diz respeito à confiabilidade de alguém, enquanto a propriedade refere-se ao grau de ética de uma pessoa.

[23] Apreciação das coisas inclui nossas atitudes acerca de shows de TV, filmes, livros, CDs; sobre pinturas, esculturas, casas e edifícios públicos, parques; sobre peças teatrais, recitais, paradas ou espetáculos de qualquer tipo; sentimentos sobre a natureza em si: panoramas e desfiladeiros, nascer do sol e pôr do sol, constelações, estrelas cadentes e satélites em uma noite estrelada. (Tradução da pesquisadora)

qualidades podem ser avaliadas como coisas concretas. A seguir, apresentamos alguns exemplos de apreciação positiva e negativa.

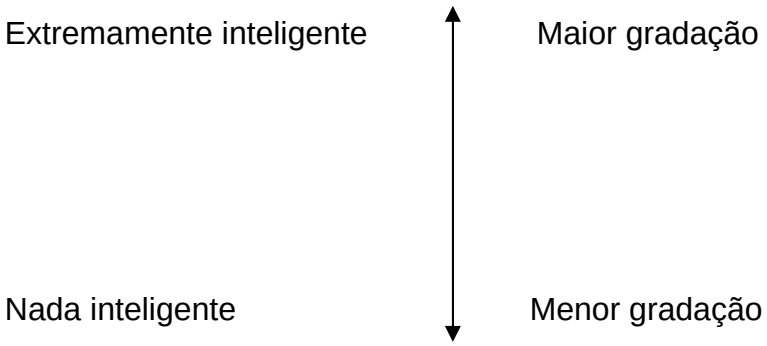
→ Dificuldades com recursos e ferramentas tecnológicas são comuns no início de um curso *online*. (apreciação positiva)

→ Atrasos na entrega de tarefas são prejudiciais ao bom andamento do curso. (apreciação negativa)

As atitudes (afeto, julgamento e apreciação) podem ser intensificadas ou suavizadas, conforme veremos a seguir.

2.1.2 Gradação

As atitudes são graduáveis, ou seja, podemos nos expressar o quão fortes (ou não) são nosso afeto, julgamentos e apreciações. Por exemplo, ao nos referimos a alguém como extramamente inteligente, nós colocamos sua inteligência em uma escala e a classificamos de forma mais intensa em relação a outras escolhas que poderíamos ter feito, conforme a graduação a seguir:



Entre pontos bastante marcados linguisticamente tais como “extremamente inteligente” e “nada inteligente”, há diferentes escolhas lexicais que podem ser feitas pelos sujeitos tais como “um tanto inteligente” ou “um pouco inteligente”. Conforme aponta Vian Jr (2009), a língua portuguesa conta com diferentes recursos linguísticos para realizar a gradação tais como: modificadores (muito, bastante, etc.), prefixos gregos e latinos (ultra, mega, super, etc.) e sufixos (em corp<u>ão</u>, ocupad<u>íssimo</u>, etc. dentre outros.

Algumas escolhas lexicais podem tanto aumentar quanto diminuir o volume. Há dois tipos de recursos para a graduação de nossas atitudes. O primeiro refere-se a “aumento ou diminuição do volume” e é denominado força. O segundo volta-se para a intensificação ou diminuição de categorias de pessoas ou coisas, ou seja, refere-se a categorias que normalmente não seriam graduáveis. Este segundo tipo é chamado de foco.

Em relação à força, por exemplo, há palavras que intensificam (*intensifiers)* os significados, tais como: muito, extremamente, etc. Também há itens lexicais que exprimem graus de intensidade: feliz, extasiado, maravilhado, dentre outros. Tais itens são chamados de léxico atitudinal (*attitudinal lexis*).

→ A professora ficou <u>realmente</u> satisfeita com o resultado das avaliações.

→ Ele ficou <u>maravilhado</u> frente à beleza da selva amazônica.

O foco, por sua vez, gradua as fronteiras experienciais, amenizando ou intensificando categorias inerentemente não-variáveis. Por exemplo, ao me referir a alguém como sendo um policial, ele é categorizada como exercendo uma determinada profissão em detrimento de outra (médico, biólogo, etc.). Entretanto, se eu me referir a essa pessoa como um “tipo de policial” ou um “policial de verdade”, amenizo ou intensifico as fronteiras na profissão de policial, como se houvesse uma gradação em termos de “policialidade”. Além de coisas, esse recurso permite que alguns tipos de qualidade e conceitos numéricos sejam amenizados ou intensificados.

→ O amanhecer era de um <u>avermelhado claro</u>

→ Ele se aposentou após <u>exatos quarenta anos</u> de profissão.

Em suma, graduar atitudes envolve um conjunto de recursos para ajustar a intensidade de nossas avaliações em relação às pessoas e às coisas. O modo como isso é realizado demonstra como estão estabelecidas as relações dos participantes, suas posições nos grupos sociais em pauta e os significados construídos nesse contexto.

2.1.3 Engajamento

O engajamento está relacionado às fontes da avaliação, ou seja, quem avalia e a origem da avaliação. Ao realizarmos uma avaliação, podemos trazer outras vozes, outras fontes para o texto, ou, também podemos apenas ter como fonte nossa própria voz. Quando há várias vozes em um texto, usamos o termo heteroglossia. Por outro, quando a única fonte é a voz do autor, aplicamos o termo monoglossia. Há três modos de trazer outras vozes para o texto:

- Projeção de fontes
- Modalidade
- Concessão

A projeção de fontes acontece quando reportamos ou citamos o que alguém disse (Halliday, 1994), trazendo fontes adicionais de avaliação. A projeção pode ser realizada pela citação das palavras exatas ou pelo relato do significado geral do que outra pessoa disse.

As projeções podem ser realizadas entre as sentenças, nas orações e com uso de pontuação especifica. A projeção realizada entre as sentenças se torna viável pela nomeação dos atos da fala. Geralmente, este tipo de projeção acontece no início ou no fim de textos. Já a projeção realizada dentro das orações acontece quando há a responsabilização explícita das fontes pelas opiniões emitidas. Por fim, a projeção realizada pelo uso de pontuação enfatiza que as palavras usadas são de outros e não do autor. Esse recurso é chamado de *scare quotes* e corresponde ao uso de aspas.

Outra forma de trazer outras vozes para nosso texto é pela modalidade. Halliday e Mathiessen (2004) descrevem a modalidade como as possibilidades entre o sim e o não:

> *But these are not the only possibilities; there are intermediate degrees, various kinds of indeterminacy that falls between such as 'sometimes' or 'maybe'. These intermediate degrees, between the positive and the negative poles, are known collectively as MODALITY. What modality system does is to construe the region of uncertainty that lies between 'yes' and 'no'.* (p. 146-147)[24]

[24] Porém estas [sim ou não] não são as únicas possibilidades; há graus intermediários, vários tipos de indeterminação que se inserem entre elas, tais como 'às vezes' ou 'talvez'. Esses graus intermediários, entre os

Martin e Rose (2003) apontam dois tipos gerais de modalidade: a usada para negociar serviços e a usada para negociar informações. Para os autores, a negociação de serviços acontece seguindo a escala, informando o grau de obrigação do participante em agir, conforme ilustra a escala a seguir.

Faça isso	↑	Positivo
Você tem que fazer isso		
Você poderia fazer isso		
Não faça isso	↓	Negativo

Em contrapartida, declarações que fornecem informações podem ser negociadas de acordo com a seguinte escala:

É	↑	Positivo
Tem que ser		
Pode ser		
Não é	↓	Negativo

Nessa escala, então, comunicamos o grau de probabilidade de uma declaração.

Por construir esses espaços entre os pólos positivo e negativo, ao fazerem uso da modalidade, os participantes abrem um espaço para a negociação. Ao realizarem suas avaliações e trazerem outras vozes, pela modalidade, eles podem nem acatar nem discordar totalmente da opinião de terceiros, o que abre a possibilidade de diálogo entre os diferentes pontos de vista.

---

pólos positivo e negativo, são conhecidos coletivamente como MODALIDADE. O que o sistema de modalidade faz é construir a região de incerteza entre o ‘sim’ e o ‘não’. (Tradução da pesquisadora)

2.1.4 Concessão

Em termos de heteroglossia, um recurso bastante usado é o da contra-expectativa. O participante faz uso desse conjunto de recursos para seguir as expectativas dos ouvintes e ajustá-las a seu texto. Esse recurso se materializa geralmente pelo uso de conjunções concessivas (mas, porém, contudo, etc.), usadas para monitorar as expectativas e realizadas no tempo, contraste e causa.

→ Embora Deus e todos me perdoassem mil vezes, ainda assim teria que viver nesse inferno[25].

Além das conjunções, os continuativos (ainda, até, já, finalmente) também configuram um conjunto de recursos importantes para lidar com as expectativas em um texto. Os continuativos funcionam como conjunções, mas ocorrem no meio da oração ao invés de no começo. Os continuativos expressando tempo podem indicar que algo aconteceu antes ou depois do esperado. Eles também podem indicar que há algo mais em uma situação do que foi relatado.

→ Era apenas o começo de um belo relacionamento. Nós até mesmo falamos em casamento[26].

O sistema de avaliatividade é bastante complexo. Apesar de sua organização visual linear, é importante ressaltar que quando os sujeitos avaliam, os sistemas podem acontecer simultaneamente ou não, dependendo das escolhas do falante e dos significados a serem construídos. A figura a seguir resume o sistema de avaliatividade, delineando sua complexidade.

[25] Adaptado do original *Even if God and everyone else forgives me a thousand times – I have to live with this hell*, (MARTIN e ROSE, 2003, p.52)
[26] Adaptado do original *It was the beginning of a beautiful relationship. We even spoke about marriage.* (MARTIN e ROSE, 2003, p.53)

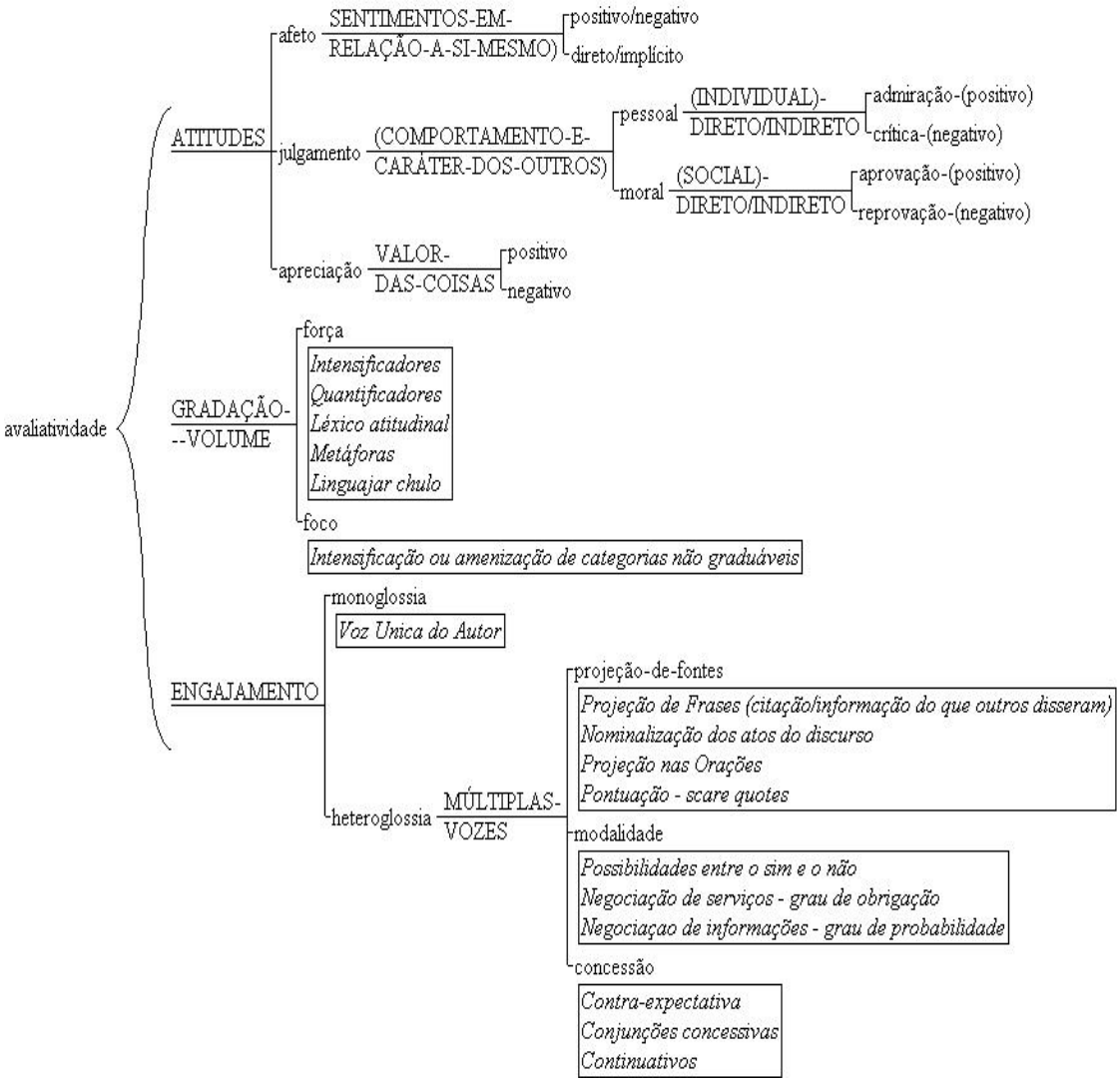


Figura 5 – Sistema de avaliatividade[27]

2.2 Sistema de transitividade

Enquanto o sistema de avaliatividade com foco nas atitudes ajudará a compreender a atividade principalmente no âmbito das relações entre os participantes do curso, as regras e a divisão de trabalho estabelecidas, o sistema de transitividade contribuirá para entendermos o objeto da atividade, os instrumentos e as ações realizadas pelos sujeitos.

Além de usarmos a linguagem para interagir com os outros, expressar nossos sentimentos e emitir nossas opiniões sobre os outros e as coisas, também a usamos para falar sobre o mundo interno e externo. Nesse sentido, o foco volta-se para o

[27] O sistema foi gerado pelo Software System Network Editor (software livre) com base em MARTIN, Jim e ROSE, David. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2003.

conteúdo do texto. O sistema de transitividade situa-se na metafunção experiencial ou ideacional. Nessa perspectiva, a linguagem tem uma série de recursos para fazermos referência às entidades do mundo e como elas se relacionam entre si.

A linguagem reflete nossa visão de mundo. De uma forma mais simples, podemos dizer que a linguagem reflete nossa visão como consistindo do que acontece (verbo), envolvendo “coisas” (substantivos) que podem ter atributos (adjetivos) e que acontecem em um background de detalhes de lugar, tempo, modo, etc. (advérbios).

O sistema de transitividade está, então, relacionado aos participantes, processos e circunstâncias. O presente estudo foca nos processos e nas circunstâncias, apesar de abordar brevemente os participantes ao tratar dos processos, conforme veremos mais adiante. Isso se justifica porque a análise da transitividade busca compreender a atuação dos participantes nas atividades do curso, Os processos (o que as pessoas fazem, sentem, pensam, etc.) e as circunstâncias (as condições, por exemplo, os espaços e ferramentas utilizados) que compõem o sistema de transitividade podem contribuir para a compreensão de como as atividades se constituem.

Na perspectiva ideacional, os processos são considerados a parte mais importante da oração, já que a oração é primordialmente sobre os eventos ou estados nos quais os participantes se relacionam (Thompson, 2004, p.87). Os processos são realizados pelos grupos verbais da oração.

Geralmente, cada oração inclui pelo menos um participante, materializado pelo grupo nominal. Porém, pode haver mais de um participante na oração. Por outro lado, pode não haver menção direta aos participantes em uma oração. Isso, porém, não impede que sejam entendidos em seus significados experienciais. Por exemplo, o “você” é subentendido como ator em orações imperativas. Apenas um grupo reduzido de processos, aqueles relacionados ao tempo climático, podem não incluir participantes.

As circunstâncias, por sua vez, são realizadas nas orações pelos grupos adverbiais. Elas estabelecem como, onde, quando, por que perspectiva, etc. um processo ocorreu.

O modelo: Participante-Processo-Circunstância é um ponto de partida bem geral. Conforme aponta Thompson (2004), é preciso estabelecer mais categorias

para compreendermos as relações entre os participantes em uma oração e os tipos de processos:

> *The process/participant/circumstances model is a start, which has a required advantage of matching structural and functional features. However, it is clearly still too general: in particular, we have no way to indicate the role of different participants ('doer' vs. 'done to', etc.). We need to establish a more delicate set of categories, bearing in mind that the categories must be based on grammatical as well as semantic differences.* (p.88)[28]

O autor, então, sugere duas formas básicas para a realização da análise. Cada uma corresponde a diferentes formas de se representar o mundo que resultam em perspectivas diferentes em relação às possibilidades estruturais. A primeira forma de análise é a transitividade, que busca identificar os tipos de processo. A segunda é a ergatividade, que foca as relações entre os participantes em uma oração. A análise realizada neste estudo tem por uma de suas bases a primeira forma: a transitividade, que detalharemos a seguir.

2.2.1 Os Processos

Conforme já mencionado, a transitividade tem por cerne a descrição da oração inteira, com foco no grupo verbal, uma vez que é o tipo de processo que define como os participantes serão compreendidos. Por exemplo, o ator de uma ação física de pintar será entendido de forma diferente do ator de uma ação mental de pensar.

Os tipos de processos são classificados em:

- Materiais
- Mentais
- Relacionais
- Verbais
- Outros (comportamentais e existenciais)

As características desses processos serão apresentadas a seguir.

[28] O modelo processo/participante/circunstância é um começo que tem a vantagem de combinar características estruturais e funcionais. Contudo, ainda é um modelo muito geral; em particular, não temos modos de indicar o papel dos diferentes participantes (aquele que faz x aquele que recebe a ação, etc.). Precisamos estabelecer um conjunto mais delicado de categorias, tendo em mente que tais categorias precisam estar baseadas em diferenças gramáticas e semânticas. (Tradução da pesquisadora).

2.2.1.1 Processos Materiais

Os processos materiais são realizados por ações físicas. O participante neste tipo de processo é definido como o Ator, seja ele mencionado na oração ou não. Em relação ao papel dos participantes, esses processos podem ser subdivididos em dois tipos: aqueles que representam a ação realizada pelo Ator e aqueles que representam a ação que afeta outro participante. Esse participante que "sofre as consequências " da ação é definido como Meta.

Os processos materiais podem ser: criativos, transformativos, intencionais ou involuntários (Thompson, 2004, p.91).

Os processos criativos trazem a Meta à existência:

→ Minha mãe fez um bolo
Ator: minha mãe
Processo: Fez
Meta: bolo

Os processos transformativos são aqueles que "modificam' a Meta:

→ Minha mãe quebrou o jarro
Ator: minha mãe
Processo: quebrou
Meta: jarro

Os processos materiais criativos e transformativos também se aplicam quando há somente um participante, o ator, na oração. Nos processos criativos, o ator vem à existência. Já nos processos transformativos, ocorre uma mudança no estado do ator:

→ O jogo começou.
Ator: o jogo
Processo: começou
→ Maria hesitou.
Ator: Maria
Processo: hesitou

Há outras duas formas possíveis para subdividir os processos materiais: os intencionais e os involuntários. Os processos intencionais estão relacionados à vontade do ator:

→ O gato pulou

Já os processos involuntários, o Ator pode parecer a Meta, cabendo ressaltar que geralmente não há Meta nesses processos.

→ Ela tropeçou no tapete.

Em relação aos processos involuntários, Thompson (2004, p.91) aponta que em orações como a acima, a pergunta mais adequada não seria "O que ela fez?", mas sim "O que aconteceu com ela?". O autor afirma que o processo aqui parece afetar o Ator – a descrição que nos remete à forma como definimos Meta anteriormente.[29].

É também importante ressaltar que, apesar de todos os processos materiais terem um participante, nem sempre está explícito na oração. Em orações passivas é muito provável encontrarmos esse tipo de construção. Nesses casos, o participante é denominado Meta, já que sua relação semântica com o processo não é alterada.

→ Ele foi assassinado
Meta: ele
Processo: foi assassinado

Segundo Thompson (2004, p.92), a pergunta de sondagem neste caso seria "O que aconteceu com ele?" e a pergunta de sondagem para revelar o Ator seria "Por quem?". O autor também ressalta que a escolhas pela Passiva estão pautadas por questões ideológicas, principalmente quando a escolha mais natural seria a de orações na voz ativa.

[29] No original: "The process here appears to affect the Actor – a description that recalls the way we defined the role of the Goal above"

Conforme já mencionado, os processos materiais referem-se às ações físicas, porém isso não se aplica a todos os processos. Dessa forma, torna-se necessário estabelecer novas categorias (Thompson, 2004, p.92).

2.2.1.2 Processos Mentais

Um dos contrastes entre processos materiais e mentais é que os primeiros referem-se ao que acontece no mundo exterior, enquanto os segundos voltam-se para o que acontece no mundo interior da mente. Muitos processos se referem ao segundo campo semântico, tais como: gostar, querer, imaginar, etc. Neste sentido, conforme aponta Thompson (2004, p. 92), as definições dos participantes como Ator e Meta não são apropriadas, já que os participantes não realizam os atos aos quais se referem os processos.

→ Ela podia ouvir o barulho das ondas

No exemplo acima, o participante (ela) não está agindo diretamente, mas sim sofrendo as conseqüências do processo. Além disso, o processo não está diretamente modificando o fenômeno (barulho das ondas), sendo o fenômeno que aciona o processo de ouvir. Assim, os papéis dos participantes são determinados pelas definições: Experienciador e Fenômeno. Então, com base no exemplo anterior temos:

Experienciador: Ela
Processo: podia ouvir
Fenômeno: o som das ondas

Halliday e Mathiessen (2004) destacam cinco propriedades que distinguem os processos mentais dos materiais:

1. Os processos mentais sempre envolvem pelo menos um participante humano, em cuja mente, o processo ocorre.

Neste sentido, é bom ressaltar que um grau de humanidade pode ser atribuído a um objeto inanimado quando sofre um processo mental.

→ Meu computador não gosta de calor

2. A gama de entidades que podem expressar o Fenômeno é maior do que no caso de outros participantes. O Fenômeno pode ser expresso por uma pessoa, objetos inanimados, fatos ou uma abstração.

→ Ela não entendeu as instruções
→ Ele queria um fim para o suspense
→ Eu percebi que nunca mais a veria

3. Projeção é possível para os processos mentais

→ Ele pensou em voltar mais tarde
→ Ela imaginou o que estaria acontecendo ali

4. O tempo verbal (t*ense*) diferencia os processos mentais dos materiais.[30]

Nos processos materiais, tempo presente mais natural é a forma contínua:

→ Ela está consertando a porta.

Em processos mentais, o tempo presente mais usado é o simples:

→ Ela gosta de salmão

5. Necessidade de perguntas de sondagem específicas para as partes mais importantes da oração.

→ Ele queria um fim para o suspense

[30] Esta propriedade se aplica mais à língua inglesa. Thompson (2004:93) chama a atenção que quando a língua inglesa é ensinada como língua estrangeira, essa questão do uso do Presente Simples e do Presente Progressivo é apresentada como exceção, mas na verdade é parte da gramática da língua.

No exemplo anterior, perguntar “o que ele fez” não é adequado para a obtenção da informação desejada. A pergunta mais apropriada, nesse caso, poderia ser “qual foi sua reação?”.

Tal pergunta, porém, não é adequada a todos os casos. Isso remete a quatro subcategorias dos processos mentais:

- Processos de sentir – emoção
- Processos de decidir, saber, etc. – cognição
- Processos de ver, ouvir, etc. – percepção
- Processos de desejar – desiderato

Essas subcategorias têm padrões de uso diferentes. Por exemplo, o Fenômeno pode assumir papel de sujeito em orações na voz ativa e passiva.

→ As notícias surpreenderam a professora

Fenômeno: As notícias

Processo mental: surpreenderam

Experienciador: a professora

2.2.1.3 Processos Relacionais

Esses processos sinalizam a existência de uma relação entre dois conceitos. Thompson (2004, p.96) ressalta que não podemos considerar o mesmo tipo de conceito como processo e participante, já que orações com verbos que relacionam uma qualidade a alguém, não poderíamos considerar o atributo como participante. Porém, na falta de termos melhores, esses termos serão mantidos, mas com outras denominações.

Os processos relacionais podem ser atributivos ou identificativos, como mostram os exemplos a seguir:

→ O bolo está estragado

Portador: O bolo

Processo relacional atributivo: está

Atributo: estragado

→ Seu objetivo era a universidade

Identificado: Seu objetivo

Processo relacional identificativo: era

Identificador: a universidade

Nas orações compostas por processos relacionais identificativos, torna-se mais fácil a inversão dos termos do que nas orações com processos relacionais atributivos, sem que o sentido seja realmente modificado.

Em caso de orações mais complexas, as relações de identificação podem ser caracterizadas pela categoria mais geral e a mais específica. Por exemplo, na oração:

→ Marlowe foi o maior dramaturgo do século XVI depois de Shakespeare.

Temos "Marlowe" como detentor da especificidade e "maior escritor do século XVI depois de Shakespeare" como a categoria mais geral. As categorias específicas são definidas como Característica (*token*), enquanto as mais gerais são definidas como Valor. No exemplo acima, temos, então, a seguinte classificação:

Característica		**Valor**
Marlowe	Foi	o maior escritor do séc. XVI depois de Shakespeare

Além da reversibilidade, Thompson (2004, p. 99-100) apresenta outras características que ajudam a diferenciá-los.

- Se o 2º participante for um adjetivo (velho, desconfortável, etc.), deve ser um atributo e o processo deve ser atributivo ao invés de identificativo;
- Se o 2º participante for um grupo nominal, de acordo com o 'grau' de definição: um atributo é tipicamente indefinido (substantivo comum sem artigo ou com artigo indefinido) enquanto em uma oração identificativa, os grupos nominais são tipicamente definidos (há um artigo definido ou determinante);
- Se um ou ambos participantes estão em uma oração encaixada (embedded clause), o processo deve ser identificativo ao invés de atributivo;

- Em orações atributivas se torna estranho ou impossível substituir o verbo por ‘representar’ ou ‘ser representado por’;
- Em alguns casos, os dois tipos de processo podem ser sondados por diferentes perguntas.

2.2.1.4 Processos Verbais

Além dos processos materiais e mentais, há também os processos verbais voltados para as ações de dizer. Nesses processos, há sempre um participante, geralmente humano, denominado Dizente.

→ Ele informou as notícias.

Outros Dizentes podem ser representados por entidades que não sejam humanas.

→ A reportagem diz que não houve feridos.

O Dizente não precisa estar explicitamente mencionado na oração:

→ Fui repreendida por ter faltado à palestra.

Neste caso, podemos imaginar que alguém falou para repreender alguém.

Nos processos verbais, pode haver um segundo participante, aquele ao qual se dirige a mensagem. Esse participante é denominado de Receptor:

→ Você está faltando muito às aulas, a professora <u>o</u> advertiu.

Contudo, o Receptor não é normalmente mencionado:

→ Estou partindo amanhã, ele <u>acrescentou</u>.

O Receptor é um participante oblíquo e frequentemente aparece em um sintagma preposicional.

→ Expliquei a ela o que isso significava.

Em alguns casos, o processo verbal pode ser direcionado a um outro tipo de participante, enquanto fala com outro:

→ O relatório criticou os procedimentos de análise.
Dizente: O relatório
Alvo: os procedimentos de análise

Nos processos verbais, ainda pode haver outro tipo de participante: aquele que se configura na própria mensagem.

→ Ela repetiu o aviso
→ Ele perguntou o nome da professora.

Quando o participante é resumido, nominalizado na mesma oração é definido como Verbiagem.

2.2.1.5 Processos Comportamentais e Existenciais

Os processos comportamentais referem-se a processos marcadamente fisiológicos e distinguem os processos mentais das ações físicas resultantes deles. Nesse sentido, Halliday e Mathiessen (2004, p.51) consideram que os processos comportamentais incluem verbos que se referem às ações que refletem estados mentais (rir, chorar).

Os processos comportamentais têm somente um participante: o Comportante.

→ Ele encarou surpreso enquanto ela pulava a janela
→ Todos nós rimos.

Em algumas orações pode haver um outro participante aparente, chamado de Extensão (*Range*) e que se refere ao Comportamento. Porém, não é um participante real, ele somente adiciona especificação ao processo.

→ Ela deu <u>um fraco suspiro</u>

→ O menino deu <u>uma gargalhada envergonhada.</u>

Suspiro e gargalhada não denotam participantes diferentes. Em termos semânticos, estes grupos nominais fazem parte do modo no qual o processo é expresso, ao invés de um participante ao qual o processo é direcionado (não podemos perguntar o que ela fez para o suspiro, por exemplo).

Os processos existenciais, por sua vez, são facilmente reconhecidos pelo uso dos verbos haver e existir. O participante, nesse caso, é denominado de Existente, não havendo possibilidade de termos um segundo participante:

→ Há uma vaga no estacionamento

2.2.2 Circunstâncias

Juntamente com processos e os participantes, as circunstâncias configuram o terceiro conjunto de categorias do sistema de transitividade. Esse conjunto caracteriza o segundo plano (*background*), onde os processos ocorrem e são realizados pelos adjuntos circunstanciais[31]. Thompson (2004, p.109) ressalta que poucas são as categorias circunstanciais bem definidas que correspondem às nossas impressões sobre os tipos de condições do segundo plano. Tais categorias seriam: temporal, localização e modo. Porém, há uma variada gama de possibilidades para as condições expressas pelos adjuntos circunstanciais e, por isso, não há concordância em termos de estabelecimento de um conjunto de categorias bem definido.

Além disso, as circunstâncias podem também agregar diferentes tipos de significados, o que Thompson (2004, p.109-10) exemplifica da seguinte maneira:

→ Eu desparafusei a tampa. <u>Então</u> pude alcançar a alavanca[32].

---

[31] Somente aplicado a Adjuntos circunstanciais. Adjuntos Modais e conjuntivos, tais como: infelizmente, provavelmente e similarmente não têm função transitiva.

[32] No original *I unscrewed the top. Then I was able to reach the lever*. (THOMPSON, 2004, p.109)

"Então" pode significar "depois" ou "por causa disso", expressando tempo ou causa.

→ Ela se remexia com impaciência[33].

"Com impaciência" pode significar "impacientemente" ou expressar a razão pela qual ela se remexia. Uma forma de explorar as possíveis categorias é verificar as diferentes perguntas para as quais as circunstâncias fornecem respostas. Segundo Thompson (2004:110), com base nessas perguntas, é possível estabelecer nove tipos de circunstâncias. No quadro a seguir, podemos verificar as principais categorias de circunstâncias e as perguntas para as quais elas suprem respostas.

Circunstância		**Perguntas**	**Exemplos**
Localização (no tempo ou no espaço)		Quando? Onde?	Ele foi assassinado em 1937. Nós jantamos no Mercado Municipal.
Extensão (duração ou distância)		Com que freqüência? Quanto tempo? Qual a distância?	Ele vai ao supermercado uma vez por semana. Ela estuda quatro horas por dia. Dirigi por 400 km até o Rio de Janeiro.
Modo	Qualidade Meio Comparação	Como? Por quais meios? Como o que/quem...?	Ela empacotou as compras rapidamente. Ela lacrou o pacote com fita adesiva. Ela deixou a sala como um raio.
Causa	Razão Propósito Beneficio	Por que? Para que? Para quem?	Ele parou de competir devido ao acidente. Vamos sair para jantar? Ele comprou um presente para a filha.
Contingência	Condição[34] Concessão	Sob que circunstância? Apesar de que?	Em caso de incêndio, o prédio deverá ser evacuado. Apesar do cansaço, ela terminou o trabalho.
Acompanhamento		Com quem?	Ela está na sala com o irmão.
Papel		Como o que/quem?	Ele me pediu seu nome como referência.
Assunto		Sobre o que?	Já falamos sobre a viagem.
Ângulo		Na opinião de quem?	De acordo com meu coordenador, preciso melhorar minhas habilidades interpessoais,

Quadro 1 – Categorias de circunstâncias

O sistema de transitividade, então, tem seu foco nos processos e como estes processos modificam o papel dos participantes. As circunstâncias podem fornecer

[33] No original "She was fidgeting with impatience."
[34] Circunstâncias de condição e de concessão são mais difíceis de sondar por meio de perguntas. Na tabela, faço sugestões de duas perguntas possíveis.

importantes informações sobre o contexto. Assim, de forma resumida, o sistema de transitividade pode ser representado do seguinte modo:

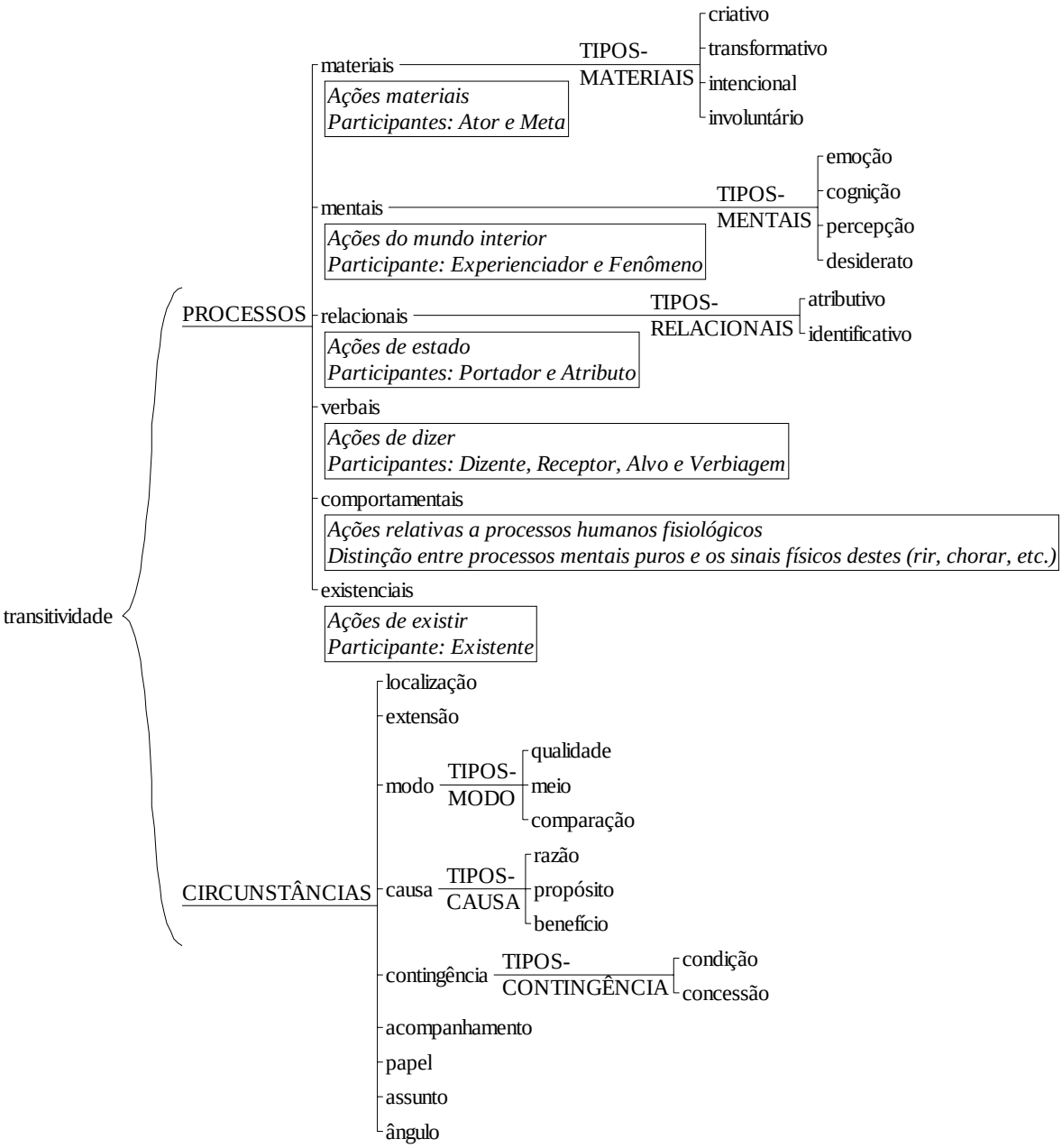


Figura 6 – Sistema de transitividade[35]

A análise da linguagem pelo prisma dos sistemas de avaliatividade e de transitividade contribui para a compreensão de como os participantes constroem a atividade de suporte ao longo do curso e como a atividade de design pode ser impactada por tal construção. Os alunos e professores, ao participarem do curso, realizando tarefas, relatando experiências, buscando ajuda para a solução de

[35] O sistema foi gerado pelo Software System Network Editor (software livre) com base em Thompson, G. *Introducting Fuctional Grammar*. London: Arnold Publishers, 2004

problemas, dentre outros aspectos, se posicionam em relação a si próprios, aos demais participantes e ao curso. Por exemplo, um aluno ao reportar problemas tende a contar suas experiências na tentativa de solucioná-lo. Ao fazer isso, lança mão de recursos discursivos que podem fornecer subsídios para a compreensão de como as atividades do curso se constituem, como os participantes se posicionam, a forma de divisão de trabalho e mudança de papéis, dentre outros pontos, o que pode, por sua vez, estar direta ou indiretamente relacionado às atividades de design e de suporte.

Assim, com o intuito de definir e esclarecer o que se entende por atividade de design e de suporte no curso em pauta, apresento, nas próximas seções, as concepções de design e de suporte que permeiam esse estudo. Com isso, pretendo também, explicitar o que se entende por atividade de design e atividade de suporte.

3. Concepção e atividade de design

Um design adequado e eficaz é essencial para o processo de aprendizagem produtivo em cursos a distância. Por isso, a concepção de design que orienta a atividade de design deve considerar não só os recursos técnicos disponíveis, mas também a complexidade da aprendizagem em contexto *online*, não se limitando ao design da interface do curso, mas sim aos diversos aspectos que o constituem.

O ambiente de digital comporta muitos recursos tais como: hipertextos, hipermídia e ferramentas de comunicação e de produção. As características próprias desses recursos fazem com que se prestem mais a um tipo de atividade do que outras. Tomando a atividade de suporte como exemplo, dependendo dos recursos humanos disponíveis, ferramentas como o fórum de discussão e o *chat* podem ser utilizadas.

Em uma turma dos anos anteriores, houve uma experiência de oferecimento de ajuda e apoio técnico via *chat*. O profissional responsável pelo suporte técnico participava dos *chats* com o objetivo de resolver problemas que por ventura ocorressem durante a sessão[36]. Essa forma de oferecer de suporte não foi mantida nas turmas posteriores do *Teachers' Links*. Por ser uma ferramenta de comunicação síncrona, seria necessário um profissional de plantão *online*, por determinado tempo,

[36] WADT, M. P. S (Curso *Teachers' Links:* Reflexão e Desenvolvimento para professores de inglês, PUC-SP). Comunicação pessoal, 2009.

designado especialmente para isso. Como não há recursos para tal, o suporte, no âmbito do curso, é oferecido aos alunos via correio eletrônico (*e-mail*) ou mensagem em fórum de discussão, aberto com esse propósito. Essas ferramentas de comunicação permitem que o aluno com problema entre em contato com o professor em busca de soluções, mas oferecem tempo para a resposta, condição importante para um curso com recursos humanos mais limitados.

Para ajudar os alunos a resolver seus problemas, há também os tutoriais que auxiliam na solução de problemas relacionados à navegação e uso de recursos e ferramentas e a ferramenta FAQ (*Frequently Asked Questions*). Nas turmas analisadas, não havia FAQ. Em contrapartida, os participantes podiam contar com alguns tutoriais para orientarem-se quanto às ferramentas e à navegação no curso.

No âmbito pedagógico, também é preciso atentar para a adequação dos recursos. Para a realização de uma entrevista, por exemplo, um *chat* seria mais adequado do que um e-mail, tendo em vista as particularidades de cada ferramenta.

Os avanços tecnológicos, principalmente os voltados para a internet, trouxeram mais possibilidades e combinações, organizações e procedimentos para o design de cursos *online*. Porém, desenhar um curso *online* não se reduz a explorar esses recursos. É preciso aproveitar os mecanismos disponíveis, diversificar meios e a linguagem, mas só isso não é suficiente se a abordagem ao conteúdo permanecer nos moldes tradicionais de transmissão e recepção de conteúdo.

O ambiente *online* não pode ser tratado como um receptáculo de informações a serem acessadas e de atividades postadas pelos alunos. Obviamente o conteúdo é crucial para o desenvolvimento de um curso *online*, pois é geralmente o ponto de partida para o trabalho do aluno no processo de construção de conhecimento. Assim, o tratamento dado a ele na atividade de design é muito importante e deve estar articulado a diferentes modos de interação e comunicação, conforme aponta Wadt (2002):

> *É a partir do conteúdo que o aluno irá trabalhar o que é proposto, consequentemente, nele devem estar refletidas as bases teóricas e prevista a forma de comunicação entre os participantes, além da interação com o material.*

Por outro lado, o design não está restrito ao conteúdo, seja no âmbito do planejamento das atividades ou organização do curso. No contexto presencial, o

professor tem a prerrogativa de poder adaptar seu planejamento às atividades e estratégias didáticas selecionadas conforme o desenrolar das aulas. No contexto *online*, quando o aluno acessa o curso, ele encontra um produto[37] pronto, que a priori pode parecer não permitir flexibilidade e mobilidade. A atividade de design de um curso *online* precisa contemplar uma série de variáveis e aspectos complexos. Em relação a isso, Collins (2003, p.89) ressalta que essa atividade:

> *... é muito complexa e reúne quase tudo o que normalmente entendemos por preparação de atividades, ou preparação de materiais. Adicionalmente, compreende uma boa parte do que entendemos por instruções e feedback dados pelo professor aos alunos de um curso. A partir daí, cessam as semelhanças entre as atividades novas e as conhecidas e se inicia uma gama de ações muito especificas no contexto Web, entre as quais é necessário focalizar a) articulação dos conteúdos em hipertextos e/ou hipermídias, b) definições das ferramentas de comunicação, estudo e avaliação do curso, c) articulação entre o uso destas ferramentas e as propostas de atividades didáticas, d) definição das rotas preferenciais de navegação e e) criação de interface gráfica para todos esses serviços.*

Nessa perspectiva, a atividade de design articula e é articulada por aspectos relativos a diferentes áreas do conhecimento, que ao se relacionarem com o meio digital exigem conhecimentos de diferentes naturezas como expertise técnica e conhecimento educacional. O desafio configura-se, então, em abranger e articular tais aspectos, desde princípios técnicos e educacionais como navegabilidade e usabilidade a princípios didáticos como a organização e apresentação de conteúdos até questões relacionadas à comunicação nas ferramentas e linguagem apropriada.

O campo do design é muito fértil e para dar conta da complexidade e diversidade das realidades, é preciso que se deixe impregnar pelas diversas áreas do conhecimento, em um processo permanente de construção e reconstrução, para que seus limites sejam ampliados e possa, assim, atender às exigências dessas realidades.

3.1 Design instrucional e design instrucional contextualizado

A abrangência multifacetada do design nos remete ao fato de que a noção de design em nosso cotidiano é muito ampla. Basta sairmos às ruas, ou acessarmos a

[37] Mais adiante, explicito as noções de design enquanto produto e processo.

internet, para perceber essa gama de acepções[38]. Em uma análise um pouco mais atenta, verificamos que a acepção de design está diretamente relacionada ao contexto econômico, político e social de cada momento histórico no qual está inserido. As transformações sociais econômicas e culturais no mundo levam ao surgimento de novas palavras e novos significados. Azevedo (2005) registra que o termo tem origem inglesa e significa projetar, compor visualmente ou colocar em prática um plano, podendo referir-se a algo que esteja na moda, um novo estilo. Assim a palavra design suscita muitos significados, sendo os mais comuns aqueles relacionados às noções de concepção de um projeto ou modelo, planejamento.

Todos esses significados influenciam, de certo modo, a literatura acadêmica relativa ao estudo do design, principalmente no design instrucional. A complexidade do design instrucional reflete-se no fato de que o design é tanto processo quanto produto, ao mesmo tempo em que o design age no meio, também é fruto desse meio, refletindo as necessidades dos alunos e apontando possíveis transformações. Exemplificando essa dinâmica da atividade do design, Collins (2003, p.89) registra que:

> *...é difícil separar o que é design de upgrade de design. Os designs se materializam em um processo de upgrade precoce e contínuo, de modo que um curso preparado para a Web começa a ser aperfeiçoado assim que é lançado.*

O design não pode ser pensado isoladamente, apenas como uma atividade para dar forma a objetos ou a planejamento de ensino. Nesse sentido, Couto e Oliveira (1999, p.9) afirmam que o design deve ser entendido “como um tecido que enreda o designer, o usuário, o desejo, a forma, o modo de ser e estar no mundo de cada um de nós.

Assim, como o termo design, a palavra instrução também suscita diferentes significados. O conceito de instrução está diretamente relacionado à atividade de ensino, de construção de conhecimento e de procedimentos para atingir um determinado objetivo. Não é de se estranhar que tal palavra remeta à instrução programada, treinamento e até mesmo doutrinação. Talvez por isso haja certa tendência a compreender o design instrucional de forma reduzida, restrito ao planejamento das instruções de ensino, ou preso a um modelo padrão. Filatro (2004,

[38] Apenas para ilustrar essas acepções, podemos citar: design de sombrancelhas, design de interiores, design de web, *fashion design*, etc.

p.56), então, destaca, nesse emaranhado de termos, a importância da compreensão da definição e abrangência do design instrucional:

> *O design instrucional não se reduz à face visível de produtos instrucionais, nem se refere apenas a um planejamento abstrato de ensino, mas reflete a articulação entre forma e função, a fim de que se cumpram os objetivos educacionais propostos*.

A instrução constitui uma ação do processo de ensino, mas este não está confinado ao simples ato de instruir-se ou instruir o outro. A instrução é uma ação de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a compreensão de um conceito, mas é muitas vezes reduzida ao fornecimento de informações e procedimentos. Alguns autores como Myers (*apud* Filatro, 2004) enfatizam a abrangência da instrução:

> *(...) instrução é mais do que informação, mesmo em se tratando do rico ambiente informacional da web. Instruir é mais do que prover links entre um provedor de informações e um aluno. O tipo de tarefa, o objetivo da instrução e as necessidades dos alunos precisam ser considerados. A instrução também inclui a orientação ao aluno, feedback e prática, o que a informação sozinha não pode fornecer.*

Um conceito de instrução que vá além da informação nos leva a uma concepção de design na qual os computadores e as ferramentas disponíveis sejam mais do que “máquinas ou recursos de ensinar”. Nessa concepção, as ferramentas e comunicação e produção devem ser empregadas de modo a propiciar a interação, a construção coletiva e individual do conhecimento. Essa mudança no paradigma na visão de instrução como uma ação ampla que busca facilitar a aprendizagem significativa é imprescindível para um processo educacional voltado para a construção do conhecimento, em oposição à mera transmissão de informações.

Tendo em vista essa compreensão do conceito de instrução, podemos entender o design instrucional como calcado no uso de estratégias de aprendizagem testadas de modo a elaborar atividades de aprendizagem que permitam a construção de habilidades e conhecimentos. Nesse escopo, Filatro (2004, p. 64-5) assume a compreensão de design instrucional como:

> *Ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos em situações educacionais específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução obtidos.*

O design instrucional busca atuar em situações específicas, levando em conta as condições em que a instrução vai acontecer e as diferentes possibilidades de resultados oriundos dessa instrução.

Reigeluth (1999) afirma que teorias de design instrucional oferecem métodos que são situacionais, componenciais e probabilísticos; especificam as situações nos quais os métodos devem ser aplicados e identificam os valores que permeiam os objetivos e os métodos para atingi-los. Nesse sentido, as teorias de design instrucional têm caráter prescritivo[39] e se contrapõem às teorias descritivas, fornecendo diretrizes aos participantes do contexto educacional acerca de quais métodos usar para atingir seus objetivos.

Os métodos são considerados situacionais e não universais (um pode funcionar melhor em uma situação e outro em outra situação). As situações, por sua vez, têm dois componentes principais: as condições da instrução e os resultados desejados da instrução.

As condições instrucionais influenciam a escolha dos métodos, considerando:

- A natureza da aprendizagem (do que vai ser aprendido);
- A natureza do aprendiz (conhecimento prévio, estratégias de aprendizagem e motivações);
- A natureza do ambiente de aprendizagem (em casa sozinho, no trabalho com colegas, etc.);
- A natureza das restrições do desenvolvimento instrucional (tempo e recursos financeiros para planejar e implementar a instrução).

Os resultados desejados[40] estão relacionados a:

---

[39] Prescritivo não no sentido positivista e determinista, já que não objetiva determinar detalhadamente o que deve ser feito, sem permitir variações ou alternativas, mas sim porque são teorias que pretendem identificar métodos facilitadores da aprendizagem assim como as situações nas quais tais métodos possam ser aplicados. As teorias prescritivas buscam fornecer direções ou atuar como guias para a tomada de ações que levem à obtenção de determinados resultados.

[40] Os resultados desejados, no contexto do design instrucional, não são sinônimos dos objetivos de aprendizagem, pois estão voltados para os resultados no processo gerados pela instrução. Tais resultados, porém,

- Eficácia (se as instruções funcionam bem, indicada pelo quão bem os objetivos de aprendizagem são atingidos)
- Eficiência (o nível da eficácia da instrução dividido pelo tempo ou custo da instrução – ex: o tempo que um aluno leva para atingir um objetivo)
- Atração/Apelo/Motivação (os alunos gostam, aproveitam as instruções, como por exemplo, quando um aluno pergunta como aprofundar um tópico).

Assim, tendo em vista a diversidade de situações e a amplitude dos resultados desejados, os métodos das teorias do design instrucional podem ser implementados de modo diferente e conseqüentemente podem ser constituídos por diferentes componentes e ter diferentes características.

O modelo tradicional de desenvolvimento de design instrucional para contextos educacionais geralmente é composto de cinco fases: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação, conforme demonstra a figura a seguir:

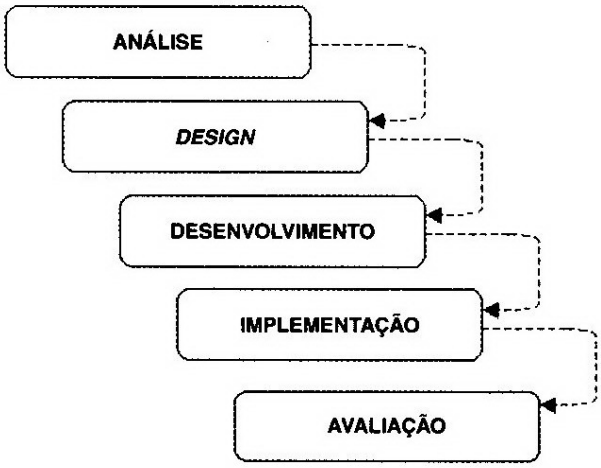


Figura 7 – Modelo tradicional de design instrucional[41]

- Fase 1 – Análise

Esta fase engloba a definição da filosofia de educação dentro da instituição, o levantamento das necessidades para a criação de um curso ou programa, a caracterização do público-alvo, a análise da infra-estrutura da instituição e das

podem estar relacionados aos objetivos de aprendizagem na medida em que a clareza e objetividade de uma instrução para a realização de uma tarefa podem contribuir para concretização de um objetivo de aprendizagem. Os resultados desejados são, neste sentido, indicadores da eficácia, eficiência e apelo de uma instrução.

[41] In: FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

mídias e tecnologias a serem utilizadas e o estabelecimento de objetivos para o curso.

O primeiro passo é a identificação das necessidades de aprendizagem, por meio da determinação do problema e sua origem, que o design deverá tratar. Após a identificação de necessidades e problemas, vem a definição de objetivos instrucionais. É quando a equipe de professores e designers faz um levantamento dos conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser desenvolvidos e do conteúdo necessário para que a instrução seja efetiva para a completude dos objetivos. Nesse estágio da fase de análise também é estimado o tempo necessário e como o conteúdo será apresentado (em módulos, unidades, subunidades, etc.), além dos métodos e técnicas que serão utilizados para a exploração desse conteúdo e a forma de avaliação.

- Fase 2 – Design

Nesta fase é definida a equipe de trabalho e grade curricular. Selecionam-se também as estratégias pedagógicas e as ferramentas tecnológicas. A questão do tempo se materializa na fixação de cronogramas.

- Fase 3 – Desenvolvimento

A fase de desenvolvimento compreende a produção de materiais impressos e digitais, a montagem e configuração dos ambientes e a definição do suporte técnico e pedagógico.

Embora na prática as fases do design e do desenvolvimento estejam entretecidas, a primeira está mais relacionada ao planejamento da instrução e a segunda está mais voltada para a produção de materiais e produtos. As questões que permeiam o planejamento da instrução são relacionadas ao *que* e ao *como*. Por exemplo: como os objetivos serão alcançados? Que métodos e técnicas melhor servem para atingir esses objetivos? Como mapear, estruturar e seqüenciar o conteúdo? Como será a seqüência da instrução? Que mídias são mais adequadas para apresentar o conteúdo? Que produtos e atividades podem ser preparados e produzidos?

Para a produção de materiais e produtos, o processo de design instrucional volta-se para a questão da interação entre os participantes entre si e com o material a ser proporcionada pelas atividades do curso. Outro aspecto considerado na

produção é o design gráfico[42] dos produtos e o nível de suporte instrucional e tecnológico a ser oferecido aos alunos.

- Fase 4 – Implementação

A quarta fase refere-se à situação didática propriamente dita e da aplicação da proposta de design. A situação de aprendizagem é também o foco nesta fase. O design, neste momento, volta-se para a organização social da aprendizagem, ou seja, como está previsto o modo de construção do conhecimento (individualmente ou em grupos), preocupando-se inclusive de que maneira os conteúdos serão disponibilizados para os alunos e professores e como estes poderão manipulá-los no ambiente.

- Fase 5 – Avaliação

Esta fase divide-se basicamente em três partes: acompanhamento, revisão e manutenção. A primeira parte tem por cerne como o design será avaliado (observação, testes e *feedback* constante), quem será responsável pela avaliação (alunos, professores, equipe técnica e software de monitoramento). A segunda parte tem por fim identificar problemas e erros de modo a corrigi-los nas próximas vezes que o produto for oferecido, em uma tentativa de aperfeiçoar o design. A manutenção objetiva determinar as ações necessárias para continuidade e oferecimento do produto. Horton (2000) afirma que nesta fase, são descobertas oportunidades para melhorar o curso e assim, esse processo se repete várias vezes, durante a elaboração de um curso completo.

A separação das fases de concepção e execução é uma das principais razões de crítica, tendo em vista a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a flexibilidade própria das tecnologias de produção e comunicação disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem atualmente. Smith e Ragan (2005) reconhecem algumas vantagens no modelo sistemático de design, dentre elas: o foco do desenho do projeto no aluno, a elaboração de instruções geralmente eficientes e

[42] O design gráfico é uma forma de comunicação visual, o processo de dar ordem estrutural e forma à informação visual, trabalhando freqüentemente a relação de imagem e texto. Pode ser aplicado a vários meios de comunicação, sejam eles impressos, digitais ou audiovisuais. O design gráfico faz parte do design , mas não representa a totalidade do processo de design instrucional.

eficazes, a comunicação entre os membros da equipe envolvidos no projeto (professores, designers, equipe técnica, etc.), congruência entre os objetivos, atividades e avaliação e ainda maior suporte para lidar com problemas de aprendizagem. Esses autores, porém, afirmam que o modelo sistemático de design instrucional tem limitações principalmente em contextos educacionais nos quais seja difícil estabelecer objetivos antecipadamente. Assim, defendem a concepção de que as fases de design estão interligadas, em uma rede, o que leva na prática, a várias idas e vindas, retomadas e transformações ao longo de todo o processo. Com base nisso, Smith e Ragan (2005) sugerem uma representação mais complexa e congruente do design, na qual as fases se entretecem e se complementam.

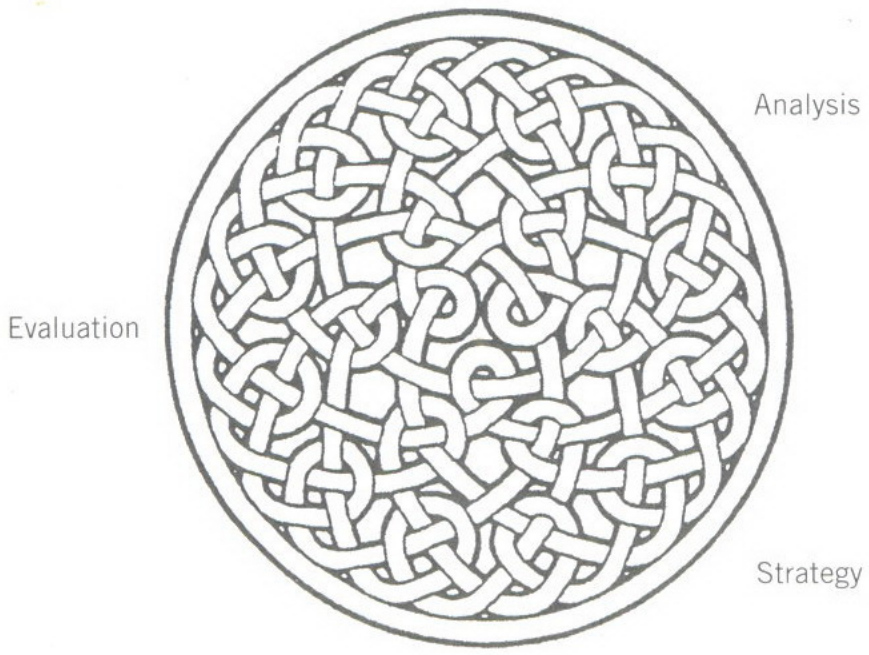


Figura 8 – Modelo mais complexo de design instrucional[43].

Nessa perspectiva, o processo de design é contínuo. Ao longo da implementação de um projeto, a avaliação da proposta pode estar presente em todas as fases. Os objetivos também podem ser repensados na medida em que os alunos e professores interagem entre si e com o conteúdo. O planejamento é importante tanto na modalidade de ensino presencial quanto na *online*, mas não pode constituir uma camisa de força, que engesse o processo de construção de conhecimento.

[43] In: Smith, P. & Ragan, T. *Instructional Design*. Wiley Jossey- Bass Education, 2005.

Lakkalla (2007) destaca que o design de materiais didáticos vem seguindo os modelos de design instrucional baseados em teorias cognitivas de aprendizagem. Consequentemente, o design acaba por assumir formas pré-concebidas, o que pode levar a modelos uniformes e estanques de promoção da aprendizagem, pois segundo a autora, "nessas abordagens, o conteúdo da aprendizagem é sistematicamente determinado e pré-estruturado e a atividade dos aprendizes é pré-definida para seguir sequências especificas e uniformes"[44]. A autora ressalta, ainda, que em estudos recentes, os modelos de design instrucional vêm sendo revistos para se adequar melhor ao design de tarefas significativas e complexas, o que contribui para a obtenção de melhores resultados.

Conforme mencionado, anteriormente, ambientes virtuais oferecem muitos recursos e possibilitam diferentes formas de organização de conteúdo bem como a promoção de diferentes interações entre os participantes envolvidos. Com tantos avanços tecnológicos, a EAD tomou nova configuração, a qual tem influência direta no processo de design instrucional. Filatro e Piconez (2004, p.3) enfatizam que:

> *Na educação online, o design instrucional se dedica a planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens, gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas ancorados em suportes virtuais (...) a utilização das TICs também fortalece um movimento recente dentro da teoria e prática do design instrucional que propõe uma nova forma de planejar o ensino-aprendizagem.*

Com o apoio das novas tecnologias, o design instrucional pôde atender à demanda de contextualização de forma a tornar-se mais adequado e eficiente. Tais recursos oferecem "mecanismos de efetiva contextualização" (Filatro e Piconez, 2004, p.3), permitindo ao design instrucional atender melhor aos diferentes ritmos de aprendizagem, e às diferentes realidades dos alunos.

Como o design instrucional contextualizado (DIC) rompe com a sequenciação marcada das fases de design e tem um caráter recursivo, as inovações tecnológicas dos ambientes virtuais permitem um constante revisitar; as participações ficam registradas e, além disso, no contexto *online*, essas inovações facilitam o *feedback* e acesso mais frequentes, bem como a comunicação mais ampla entre os

[44] No original: In those approaches, the learning content is rather systematically determined and pre-structured and learners' activity is predefined to follow specific, uniform sequences.

participantes. As autoras supracitadas, então, aplicam o termo DIC da seguinte maneira:

> *Por essa razão utilizamos o termo "design instrucional contextualizado" para descrever a ação intencional de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas que, valendo-se das potencialidades da internet, incorporem, tanto na fase de concepção como durante a implementação mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização.* (p.3)

Ao romper com os padrões rígidos do modelo sequencial do design instrucional, o DIC busca um design mais adequado às exigências de um contexto completo. O caráter mais dinâmico e recursivo do DIC é possibilitado pelos ambientes digitais que suportam recursos e ferramentas de autoria, flexibilidade e acessibilidade. Essa concepção de design demanda que os participantes de um curso *online* assumam posturas mais reflexivas e críticas no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Filatro (2004, p.129):

> *No DIC, os papéis do professor, do designer instrucional e dos próprios alunos não são tão claramente definidos quanto nos modelos tradicionais. Professores e alunos não são vistos como "executores" de políticas concebidas por outrem de forma contextualizada. E o designer instrucional não é encarado como um especialista em preparar de forma isolada ou antecipada materiais analógicos ou digitais que serão usados por outros agentes do processo.*

A definição da equipe de trabalho varia de acordo com a filosofia da instituição responsável pelo curso. Uma equipe pode ter funções ou cargos bem definidos e limitados como coordenador, gerente de projeto, designer instrucional, professor da disciplina, especialista, técnico em mídias, dentre outros. Em algumas instituições o designer instrucional também é o professor *online* da disciplina, dando assim, outra perspectiva ao processo de design. No curso *Teachers' Links*, é comum os professores também serem os designers, o que ilustra bem esse aspecto do DIC.

Gay e Hembrooke (2004) afirmam que tal mudança paradigmática pode configurar o começo de transformação na forma como a atividade de design é realizada, o que trará novas posturas e resultados.

> *Another shift has begun now – to a context-based design where the use, design, and evaluation of technology are socially co-constructed and mediated by human communication and interaction. Context-based design builds on human-centered design by positioning the interactions between users and mediating tools within the motives, community, rules, history and culture of those users.* (p.1) [45]

A contextualização do design concebe a complexidade dos espaços gerados nos ambientes digitais de aprendizagem e da atuação dos participantes nesses ambientes, a qual não se restringe ao percurso desses no curso. Os alunos não acessam o curso desprovidos de conhecimento e de expectativas. Eles chegam munidos de todo um referencial oriundo de suas comunidades, de sua história e cultura.

O DIC é a concepção de design que permeia esse este estudo. O design vai além dos atos de planejamento, desenho e implementação do curso, buscando refletir e agir sobre os diferentes e complexos aspectos da aprendizagem em contexto *online*.

3.2 Design instrucional contextualizado e a Teoria da Atividade

O DIC é construído com base na centralidade dos sujeitos, pois coloca as interações dos usuários e as ferramentas mediadoras no escopo dos motivos, da comunidade, regras, historicidade e cultura de tais sujeitos. Nesse sentido, as novas tecnologias e recursos da internet têm papel fundamental, pois permitem o registro e o resgate do que acontece no âmbito *online*.

Gay e Hembrooke (2004, p.18) destacam que a TA se torna a base do DIC porque em seu processo podemos observar as seguintes características:

- Mudança de paradigma ‘centrado no usuário’ para ‘ usuário envolvido – o processo do design começa com a compreensão do que os usuários realizam ao invés do que os designers imaginam que os usuários devam fazer. Compreender a atividade e como os sujeitos a exercem é essencial para o

[45] Outra mudança começou agora – para um design contextualizado, onde o uso, design e avaliação da tecnologia são socialmente co-construídos e mediados pela comunicação e interação humana. O design contextualizado baseia-se no design centrado no humano, posicionando as interações entre os usuários e as ferramentas mediadoras nos motivos, comunidade, regras, história e cultura desses usuários. (Tradução da pesquisadora.)

processo de design. Nessa perspectiva, os usuários são envolvidos na raiz do processo;

- Mudança de foco: do laboratório para o contexto – a ênfase na compreensão de necessidades dos usuários deu lugar à ênfase na compreensão das atividades e respectivos significados em rede e contexto social. Ao mesmo tempo em que os recursos e tecnologias modificam as situações e as atividades, também são modificados na atividade, pelo uso que os sujeitos fazem deles. Esse processo é dinâmico e contínuo, por isso os designers precisam entendê-lo em seu contexto;
- Mudança de práticas rígidas de design para práticas mais emergentes – um processo de design em cascata, passo a passo, geralmente não funciona em situações de uso complexo. Estar baseado em experiências reais, no que ocorre na atividade, ou seja, as regras negociadas, nas relações dos sujeitos e como objeto é construído, dentre outros aspectos;
- Mudança de foco: do indivíduo para o grupo – a atuação *online* é essencialmente social, assim, a cooperação e comunicação entre os sujeitos são imprescindíveis para o desempenho no ambiente *online* bem como a divisão de trabalho se configura nas relações estabelecidas na atividade;
- Mudança no escopo das atividades: de atividades isoladas com fronteiras determinadas a atividades transcendentes – as fronteiras espaciais e temporais foram atenuadas pelas novas tecnologias e recursos da internet. Ao mesmo tempo em que os usuários estão acessando um curso, por exemplo, eles podem estar visitando uma loja virtual, conversando com amigos em ferramentas de comunicação, buscando maiores informações sobre um assunto, etc. Isso demonstra a importância de não considerar mais a atividade isoladamente, mas sim em rede, ou seja, relacionada a outras atividades.

Kaptelinin e Nardi (2006, p.77) ressaltam que no processo de design que tem por base a TA, o uso de tecnologias não é limitado ao processamento de informações. Os usuários fazem diferentes usos dos recursos tecnológicos. As operações realizadas por eles realizadas precisam estar integradas as suas ações. Muitas vezes, o uso de tais tecnologias e recursos extrapola o objetivo traçado no processo de design, o que destaca a dinamicidade das atividades em ambiente

online. Engeström (2000, p.961-2), ao analisar a atividade de atendimento em um hospital, aponta que o médico quando consulta o resultado dos testes de um paciente na tela do computador não o tem como foco. Nesse caso, o computador é um instrumento e seu uso está no nível das operações na atividade em pauta. Porém, se houvesse um problema técnico, o computador mudaria de posição na atividade, se tornando o foco de ações específicas, cujas metas estariam voltadas para o conserto da máquina.

No âmbito *online*, as tecnologias e recursos também assumem posições diferentes na atividade. Por exemplo, na atividade de design, o uso da ferramenta Portfólio pode ser planejado para a postagem de trabalhos realizados pelos alunos, realização de trabalho em grupo, etc. Porém, dependendo do andamento das atividades no curso, os participantes podem utilizar o Portfólio como instrumento na atividade de suporte ou para a troca de materiais de referência ou de aprofundamento de conteúdo. Isso acaba por redesenhar as regras estabelecidas e a divisão de trabalho, já que a ferramenta passa a ser utilizada com outros propósitos e os sujeitos passam a assumir funções não previamente a eles destinadas.

A atividade de design de um curso *online* na perspectiva da TA, cujo processo se baseia na concepção do DIC, tem como sujeitos não só os designers, mas também os professores e alunos. Como é possível registrar e recuperar os dados, a participação, enfim o percurso ao longo do curso, as diferentes vozes no contexto contribuem para a reflexão e organização do processo de design. Os alunos, geralmente, nessa atividade podem ser vistos como sujeitos e instrumentos, já que com base no que eles realizaram ao longo do curso, os designers poderão tomar novas decisões no processo de design.

O objeto idealizado da atividade de design é o próprio curso enquanto produto do processo de design, ou seja, os sujeitos envolvidos dão concretude a um curso virtual que será acessado pelos diferentes participantes (professores, alunos, equipe técnica, etc.). As ferramentas se constituem por diferentes recursos tecnológicos tais como computadores, editores de texto e de imagem, dentre outros disponíveis que vão ser utilizados para a criação do produto final (o curso) que também é o objeto da atividade.

As regras bem como a divisão de trabalho na atividade de design tendem a ser um tanto mais definidas, com as posições determinadas de acordo com a área de

especialidade dos sujeitos (por exemplo, os designers podem trabalhar a instrução e organização dos conteúdos, enquanto os profissionais de web design trabalham com o *layout* e apresentação dos conteúdos no ambiente). Isso não significa, porém, que as atuações desses profissionais não se mesclem e se complementem durante o processo. A comunidade é, então, formada por esses profissionais envolvidos na atividade de design.

Em suma, na perspectiva da TA, o processo de design é considerado uma atividade contextualizada realizada por diferentes sujeitos, voltados para um objeto. Nesse caso, a atividade de design é vista como processo, no qual os diferentes profissionais se engajam na busca da construção do objeto, que é o curso em si. Quando o curso é disponibilizado na web, os alunos, professores, equipe técnica acessam, o objeto (curso) passa a ser palco de outros sistemas de atividade tais como ensino e aprendizagem e suporte. Os sistemas de atividade no âmbito do curso formam uma rede. Eles podem ou não compartilhar o mesmo objeto, mas estão voltados para o mesmo resultado geral que é a aprendizagem.

Assim, tendo como base teórica os princípios da TA e como diretriz, a concepção de design instrucional contextualizado, a presente pesquisa parte da atividade de design, que pode ser considerada o processo 1 e analisa o produto desse processo (o curso pronto, objeto da atividade de design), que pode ser considerado o produto 1. Esse produto, ao ser implementado, torna-se espaço para outras atividades, que se constituem em processos ao longo do curso. Dentre essas atividades, a atividade de suporte será o foco de análise e pode ser considerada como processo 2. A atividade de suporte serve também como uma das bases de reformulação do produto 1 (o curso pronto e implementado). O redesign do produto 1 resultará em uma 2ª versão do curso, melhorada à luz do percurso dos sujeitos no produto 1. A 2ª versão pode ser considerada o produto 2.

Retomando o objetivo geral deste trabalho, que é refletir acerca das relações entre a atividade de design e a de suporte, partimos da atividade de design (processo 1) focando no curso pronto, objeto dessa atividade (produto1) e analisamos a atividade de suporte (processo 2) para verificar como ela se constitui ao longo do curso. Revisitamos então a segunda versão do curso (produto 2), fruto das reflexões geradas por sua implementação e verificar se houve relação com o que aconteceu na atividade de suporte.

O movimento de design e de redesign de um curso *online* ocorre em um ciclo expansivo, conforme concebido por Engeström (2000). O ciclo começa com questionamento da situação atual. Quando o curso é implementado e os participantes exercem as atividades, contradições manifestadas em distúrbios podem surgir, levando ao questionamento do design atual (fase 1). A atividade de suporte realizada no curso configura-se em um espaço legitimo de surgimento de distúrbios. A seguir, a análise desses distúrbios leva a compreensão das contradições no design (fase 2). O redesign começa, então, com a construção de um modelo novo, buscando novas ideias e soluções para os distúrbios e problemas anteriormente detectados (fase 3). O novo modelo, ou seja, o curso redesenhado, é implementado, suas limitações e dinâmica são analisados (fases 4 e 5). Os sujeitos refletem acerca do processo no sentido de aprimorar o modelo (fase 6). A partir dessa implementação e reflexão, um novo modelo é consolidado (fase 7).

Quando a segunda versão (produto 2) for implementada, o ciclo se reinicia, consolidando assim um processo contínuo de melhoria do design, que se constituirá na terceira versão do curso e assim por diante. A figura a seguir, mostra o ciclo expansivo dos processos de design e redesign em contexto de curso *online*:

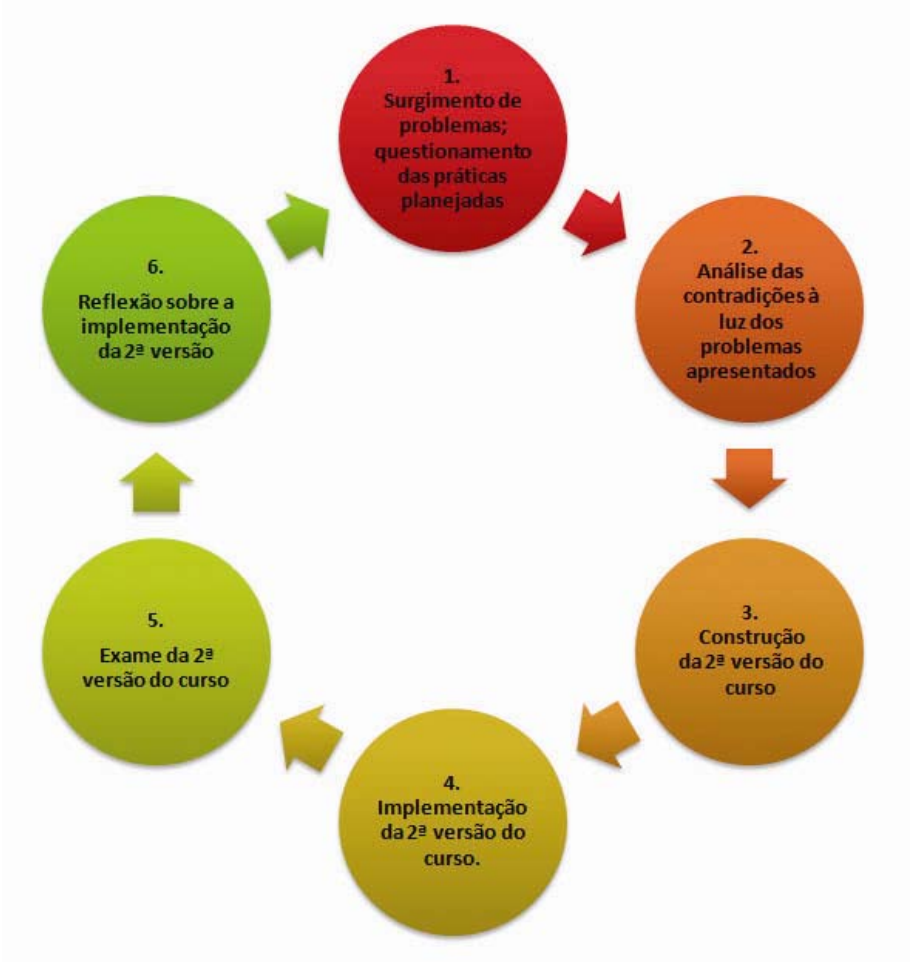


Figura 9 – Ciclo expansivo do design de curso *online*

A presente pesquisa não vai analisar aspectos relacionados a todas as fases do ciclo expansivo. Como veremos no capítulo sobre metodologia mais a frente, a análise desta pesquisa foi organizada em três blocos. O primeiro tem por foco o produto 1 do processo 1, ou seja, o curso enquanto o objeto da atividade de design, descrito à luz dos componentes da atividade no âmbito da TA.

O segundo bloco de análise tem por base o processo 2, ou seja, a atividade de suporte ao longo do curso. Nesse bloco, foram identificadas as ações de suporte que constituem tal atividade.

No terceiro e último bloco de análise, foco no produto 2, após o redesign. Nesse sentido, a análise focará no produto 2, sendo não considerado o processo que deu origem ao produto. O objetivo desse último bloco é compreender como as atividades de suporte e de design se relacionam.

Assim, para compreender melhor o escopo da pesquisa, se faz importante explicitar o conceito de suporte aqui utilizado. Dessa forma, apresento na próxima seção, o conceito de suporte que permeia a presente pesquisa.

4. Conceito e atividade de suporte

Como já mencionado, atuar em ambientes educacionais virtuais é tarefa bastante complexa. Nesse contexto, os desafios são muitos, pois os participantes precisam dominar ferramentas e recursos tecnológicos, desenvolver habilidades de navegação e de autogerenciamento para dar contas das diferentes tarefas no curso. Assim como em um curso em contexto presencial, um curso *online* não acontece isoladamente. Os participantes trazem para o curso questões de diferentes naturezas, tanto internas (questões relacionadas ao curso, o ambiente, conteúdo, etc.) quanto externas (questões pessoais, profissionais, etc.). Carelli (2003, p. 135-6) identificou sete tipos de problemas em um curso *online*, a saber:

- Problemas na comunidade – referem-se aos problemas nas interações com os demais participantes no curso e colegas no contexto profissional;
- Problemas tecnológicos – referem-se aos problemas decorrentes do uso do computador e da internet; foram categorizados pela autora como controláveis e não controláveis[46];
- Problemas nas tarefas em grupos – relacionam-se às questões enfrentadas na realização de tarefas que dependiam da interação entre os participantes;
- Problemas de proficiência em língua inglesa – relacionam-se ao domínio da língua inglesa[47], principalmente no meio escrito;
- Problemas de gerenciamento de tempo – referem-se à organização do tempo para a realização das atividades do curso;

[46] Carelli (2003) considera os problemas tecnológicos controláveis aqueles que podem ser resolvidos dentro da competência do suporte técnico e os incontroláveis são aqueles provenientes do uso de *hardware*, navegadores, incompatibilidades tecnológicas. Os problemas incontroláveis não podem ser resolvidos pelo suporte técnico, pois os funcionários não têm alcance para tal.

[47] O curso analisado por Carelli (2003) foi realizado em língua inglesa, assim como o curso que constitui contexto desta pesquisa.

- Problemas pessoais – são aqueles referentes às questões emocionais tais como ansiedade e insegurança ao trabalhar com o novo e o desconhecido mundo virtual e às questões familiares;
- Problemas no design – decorrem da elaboração das atividades do curso.

Exercer a mediação em tal contexto certamente implica em lidar com diferentes demandas e necessidades, de forma a dar conta de questões de cunho individual e do grupo. Nesse sentido, mediar em ambientes educacionais virtuais não se restringe a mediar o conteúdo ou a realização das tarefas ou ainda a resolver questões técnicas junto aos participantes.

A mediação está imbricada de diferentes nuances e campos de atuação. Freire (1996, p.77) ressalta que "toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende e outro que, aprendendo, ensina.". Assim, da mesma forma que não existem posições fixas para os participantes, também as áreas de atuação de suporte e de mediação pedagógica também se mesclam. Isso significa que não é possível separar cartesianamente a mediação pedagógica da mediação para questões de suporte.

O conceito de mediação é bastante amplo. Hasan (2001; 2002) aponta que a mediação é uma constante na vida social dos indivíduos. A autora considera como mediação semiótica uma ação que envolva no mínimo dois participantes, na qual há um indivíduo que medeia algo e outro que é afetado por tal mediação. O termo *mediação semiótica*, conforme define a autora, pode ser parafraseado como mediação de alguma coisa por um indivíduo para outro por meio da modalidade linguística. Tendo em mente a definição de mediação semiótica, Hasan (2001, p. 3) destaca que "a condição natural da linguagem em uso no contexto da atividade cultural é mediar; a questão não é se ela medeia, mas o que ela medeia" [48].

A autora reconhece como pertinente a visão de Vygotsky e seus seguidores que associam o conceito de mediação à formação de conceitos e solução de problemas e a importância da linguagem como ferramenta mediadora nesse processo. Porém, somente destacar o papel da linguagem nesse sentido significa

[48] No original: "The natural condition of language in use in the context of cultural activity is to mediate; the issue is not whether it mediates, but rather what it is that it mediates."

enfatizar uma visão do que é esperado de toda mediação, o que diminui a compreensão da amplitude desse conceito, pois conforme argumenta a autora, é necessário ter em mente que a mediação semiótica ocorre onde quer que o discurso aconteça. Como o discurso está presente em todos os âmbitos da vida social, a linguagem permite que os sujeitos internalizem o mundo por eles vivenciado, o que vai além da formação de conceitos específicos, principalmente se esses forem referentes a conceitos estritamente tecnológicos ou científicos, característicos da educação formal.

A mediação semiótica apresenta dois âmbitos: o desenvolvimento de hábitos mentais e a apropriação de estruturas de conhecimento. O primeiro refere-se aos hábitos mentais, às tendências de comportamento em situações específicas, à noção do que pode ser ou não realizado no grupo social e a forma de realização. O segundo, por sua vez, refere-se à construção de conceitos científicos, relacionados ao conhecimento especializado. Aos diferentes âmbitos da mediação semiótica, Hasan (2001) associa dois tipos de mediação: a invisível e a visível, respectivamente. A mediação visível é consciente, podendo ser percebida pelos participantes. Nessa mediação, os participantes sabem que há algo sendo ensinado e assim têm noção do objetivo a ser atingido. Um exemplo típico seria uma aula de química em um laboratório, na qual o professor demonstra e explica os experimentos aos alunos com vistas à confecção de um reagente ou catalisador. Já a mediação invisível é inconsciente, ou seja, os participantes não têm consciência que estão ensinando ou aprendendo alguma coisa, não tendo clareza acerca dos objetivos a serem atingidos. O que os participantes percebem é um processo cotidiano acompanhado por um discurso comum. A mediação invisível tem papel importante na preparação dos indivíduos para a vida social, para a cultura de seu grupo, conforme aponta Hasan (2001. p.6):

> *Mediation of this kind is naturalised in the sense that at least one of the interactants, the one who is already well versed in the ways of her/his community, treats the sayings and their meanings as entirely natural, as if no otherform of behaviour is possible. The important fact is that other forms of behaviour do exist within the same society: it is simply the habits of the mind that make one think otherwise*.

Hasan (2001) destaca ainda que as duas formas de mediação não são mutuamente excludentes, pois ambas servem a importantes propósitos na criação

de cultura e na preparação dos sujeitos para viver com a sensação de pertencer à cultura no qual estão inseridos, sendo que a mediação invisível é uma condição imprescindível para a manutenção da cultura.

Exercer a mediação em diferentes contextos é realmente algo complexo. Em ambientes educacionais virtuais, tudo o que é realizado pelos participantes fica registrado pelas e nas ferramentas de comunicação e de produção. Além dos objetivos de ensino e aprendizagem relacionados ao conteúdo, há também os objetivos relativos ao desenvolvimento de habilidades específicas importantes para a realização do curso, tais como: domínio de ferramentas e recursos tecnológicos, navegação, organização pessoal, etc., o que teoricamente poderia indicar um limite claro e bem definido da mediação pedagógica voltada para os conteúdos do curso e a mediação de problemas relativos às questões técnicas. Além disso, o próprio ambiente virtual e respectivas ferramentas e recursos contribuem para a transposição de fronteiras entre as atividades e as posições dos participantes.

Nesse contexto, separar o que é mediação pedagógica do que é suporte técnico não é tarefa elementar. Seria tarefa simples se o conceito de suporte for limitado à solução de problemas de cunho técnico ou administrativo e se a mediação pedagógica fosse restrita aos aspectos do conteúdo no curso. Moraes (2003, p. 210) considera a mediação pedagógica como:

> *Um processo comunicacional, de co-construção, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno.*

Assim, interagir é fundamental para que a mediação pedagógica ocorra. Na interação, os participantes constroem o conhecimento em um processo de comunicação no sentido de desenvolver conceitos relacionados a conteúdo. Em ambientes educacionais virtuais, a mediação pedagógica também trata de conteúdos, da construção de conceitos científicos no escopo do saber especializado. Gervai (2007, p.182-190) identifica seis tipos de mediação pedagógica em curso *online*:

- Mediações que avaliam o que os alunos realizam no fórum;
- Mediações que orientam e gerenciam o trabalho dos alunos no fórum;

- Mediações que propõem questões para a reflexão sobre determinado assunto;
- Mediações que incentivam a interação entre os alunos;
- Mediações que questionam a produção dos alunos e requisitam esclarecimentos;
- Mediações que buscam solucionar conflitos.

As mediações identificadas pela autora se referem não só aos aspectos de conteúdo, de construção de conhecimento científico, mas também em relação ao comportamento dos alunos no ambiente, tais como organização e gerenciamento do trabalho dos alunos, promoção de interação e solução de conflitos. Nesse sentido, é possível perceber que as fronteiras entre a mediação pedagógica e a atividade de suporte são bastante tênues em ambiente *online*.

A forma como a atividade de suporte é exercida em um curso *online* está diretamente relacionada à concepção de suporte que baseia o a atividade de design. Se suporte é entendido somente como a ajuda necessária para resolver problemas de cunho técnico, a atividade de suporte será exercida por sujeitos específicos, com formação técnica própria e com ações e instrumentos determinados para esse fim. Por outro lado, se o suporte ao aluno é visto com mais abrangência (suporte técnico, pedagógico, etc.), a atividade de suporte será realizada de acordo, com outros sujeitos tais como professores e alunos se engajando nessa atividade.

Tradicionalmente, o suporte é visto como complementar as demais atividades do curso, sendo geralmente planejado de modo a atender a todo o grupo e não às necessidades individuais dos participantes de um grupo (Tait, 2000). Essa visão tende a estabelecer fronteiras definidas para a atividade de suporte em termos de sujeitos, objetos, instrumentos, regras e divisão de trabalho. Em um curso *online* baseado na aprendizagem colaborativa e com recursos e ferramentas variados, tais fronteiras tendem a se tornar mais tênues, permitindo a alternância de papéis, ferramentas, etc.

Nesse contexto, Fahy (2003, p.3-4) ressalta que a tecnologia constitui recurso valioso para o suporte, pois permite diferentes tipos de interação entre os participantes do curso. O autor lista alguns princípios para cursos *online* que fazem uso de tecnologias devem considerar para o planejamento e realização da atividade de suporte:

- O professor não é a fonte primária da atividade de suporte, ou seja, ele não é o único sujeito que exercerá essa atividade; demais participantes podem assumir esse papel;
- Na atividade de design, não é possível prever todas as questões, dúvidas e necessidades dos alunos (Juler, 1990) – é preferível criar um ambiente no qual as questões e problemas possam ser compartilhados e informação possa ser trocada entre todos os participantes;
- O discurso dos participantes deve ser observado, pois a ampla interação e o esmaecimento das fronteiras trazem novas funções e papéis para os participantes e no discurso, é possível identificar como o processo de aprendizagem se desenrola.

Tendo em vista a complexidade do estudar *online*, a atividade de suporte precisa ser constituída por:

- Ações de intervenção e facilitadoras que ajudem aos alunos a lidar com a tecnologia, a sensação de isolamento e problemas de comunicação (Tobin, 1995);
- Ações individualizadas, voltadas para as necessidades especificas dos participantes, incentivando a interação social entre eles (Tait, 1996);
- Ações voltadas para antes, durante e depois do curso, ou seja, na orientação da escolha e esclarecimento de dúvidas antes da matrícula no curso; orientações durante a realização do curso e após o mesmo, quando os alunos deverão se rematricular (Thorpe, 1998);
- Ações que contribuam para a aprendizagem nas dimensões social, pública e pessoal (Garrison, 2002).

Nessa perspectiva, o desafio para a atividade do suporte é dar conta das questões que se referem ao grupo e de questões de cunho individual, contribuindo para o processo de aprendizagem. A natureza diversa e algumas vezes imprevisível dos problemas e dificuldades dos participantes requer uma compreensão abrangente do curso e seus recursos, flexibilidade e mobilidade das ações dos participantes de forma a dar conta de um objeto multifacetado de modo a atingir o resultado esperado: a solução de problemas.

Assim, neste estudo, o suporte é entendido como todo o tipo de ajuda oferecido para a solução de problemas, dificuldades e questões de diferentes naturezas (técnica, pedagógica, pessoal etc.) trazidas pelos alunos durante a realização do curso e no âmbito do ambiente virtual.

No *Teachers' Links*, no ambiente do curso, a atividade de suporte é realizada pelos dois professores a priori. Porém, tendo em vista o caráter interativo e colaborativo do curso, os alunos também podem se engajar e oferecer suporte aos colegas na medida em que se sentirem confortáveis para tal.

Partindo, então, de um conceito de suporte mais abrangente, relativo à solução de diferentes tipos de problemas, à superação de dificuldades e ao apoio emocional e tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, refletir acerca das relações entre as atividades de design e de suporte, buscamos compreender como se constituem tais atividades. Compreender essas relações pode contribuir para a melhoria dos cursos *online*, pois fornece subsídios para um entendimento mais abrangente de como os participantes fazem uso dos recursos e do conhecimento.

Nesse contexto, é importante ressaltar as tênues fronteiras entre mediação pedagógica e suporte, observando o conceito de mediação semiótica de Hasan (2002, 2001), que destaca a complexidade da mediação.

A concepção de design que permeia o presente estudo é a do DIC (Smith e Ragan, 2005 e FILATRO, 2004), que concebe o design em ambiente *online*, o que permite o registro e resgate constante dos processos realizados, levando consequentemente a uma compreensão do contexto mais abrangente.

As bases teóricas centram-se na TA, principalmente em sua terceira geração, conforme a compreende Engeström (2008, 2000, 1999) e na LSF (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004) nos parâmetros dos sistemas de avaliatividade (MARTIN e ROSE, 2003) com foco no subsistema de atitudes e de transitividade (THOMPSON, 2004) no âmbito dos processos e das circunstâncias.

Em relação à metodologia, a presente pesquisa tem base qualitativa e adota uma perspectiva descritiva e interpretativista das atividades de design e suporte.

Assim, no próximo capítulo, apresento de modo mais detalhado, a metodologia que pautou este estudo.

II) METODOLOGIA

5. A Pesquisa

O comportamento humano em ambientes reais e virtuais não pode ser compreendido sem considerar aspectos subjetivos inerentes a ele. Uma pesquisa de base qualitativa é realizada em consonância com os significados que os sujeitos envolvidos em uma pesquisa atribuem às diferentes situações vivenciadas e a identidade construída nesses contextos, considerando as crenças de valores desses sujeitos (Erickson, 1992; Holliday, 1999) construídas nas relações e práticas sociais.

Um curso *online* é composto por uma rede de sistemas de atividades, que por sua vez compreende diferentes sistemas de atividades. Dentre esses sistemas, podemos destacar a atividade de design, de ensino e aprendizagem e de suporte. Conforme mencionado no capítulo anterior, o curso pronto, objeto da atividade de design, é o ponto de partida desta pesquisa. De acordo com o DIC, esse objeto é considerado o produto. O curso quando acessado pelos participantes vai gerar uma rede de atividades realizadas ao longo do curso. Nessa perspectiva, a atividade de suporte é vista pelo ângulo do processo, constituindo um dos focos da pesquisa. A partir da análise do sistema de atividade de suporte, faremos a análise do objeto da atividade de design da segunda versão do curso e assim refletir acerca das relações entre tais atividades. Para isso, buscamos entender como as atividades de design e de suporte se constituem partindo da compreensão de como a atividade de design se materializa em um curso *online* e como os participantes exercem a atividade de suporte ao longo do curso de modo a verificar o impacto mútuo das atividades de design e de suporte.

A análise é pautada pela TA e por ferramentas da LSF, mais especificamente, os sistemas de avaliatividade e transitividade. Espera-se, com os resultados, poder contribuir para a melhoria da qualidade do curso com vistas ao percurso dos participantes (alunos e professores) e consequentemente, o processo de aprendizagem.

5.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de base qualitativa e adota uma perspectiva descritiva e interpretativista. No âmbito qualitativo, o pesquisador procura entender os fenômenos na perspectiva dos participantes e da situação, do contexto do objeto de estudo. Partimos, então, de perguntas de pesquisa que servem como questões norteadoras deste estudo. Godoy (1995, p.62) ressalta a diversidade dos trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características imprescindíveis para identificar esse tipo de pesquisa: 1) ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; 2) caráter descritivo dos dados; 3) o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida; 4) enfoque indutivo.

A pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais e humanas e compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que objetivam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (Neves, 1996). A descrição tem papel importante em uma pesquisa qualitativa. Nesse âmbito, não se limita a discorrer sobre fatos isoladamente, mas volta-se para descrevê-los em relação dialética com seu contexto. Em relação a isso, Rudio (1992, p. 56-7) lembra que "descrever é narrar o que acontece [...] mas estudando o fenômeno, a pesquisa descritiva deseja conhecer sua natureza, a sua composição, processos que o constituem, ou nele se realizam". Triviños (1987, p.110) afirma que a pesquisa descritiva é muito comum na área da Educação, e que os estudos de natureza descritiva pautam-se pela necessidade, por parte do pesquisador, de aprofundar mais o conhecimento em relação ao contexto da pesquisa:

> *A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas dos adolescentes, etc.*

Esse autor também aponta para a importância do aspecto descritivo na pesquisa qualitativa, pois "intenta captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência, e as causas de sua existência, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que

terão para a vida humana" (Triviños, 1987, p. 129). Assim a interpretação tem por base não só o fenômeno em si, mas também o contexto no qual ele ocorre.

As pesquisas qualitativas, como concebidas na área de Linguística Aplicada (doravante LA) (Holmes, 1992), procuram descrever aspectos processuais relacionados ao fenômeno estudado e assim compreendê-lo de forma mais abrangente. As pesquisas nesta área têm como uma de suas principais características a descrição e análise dos processos de uso da linguagem.

Moita Lopes (1996), ao discorrer sobre as características das pesquisas em LA, lembra que a princípio, da mesma forma que em outras áreas das Ciências Sociais, eram, em sua maioria, de natureza positivista. Elas seguiam o modelo das Ciências Sociais em uma tentativa de garantir a validade do estudo com a utilização de dados estatísticos e centrando-se, assim, no produto final da investigação. A perspectiva interpretativista abriu muitas possibilidades para as pesquisas em LA, conforme aponta Moita Lopes (1996, p.22):

> *(...) nota-se um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, não só por representar um foco de investigação diferente, renovador, portanto de novas descobertas que não estão ao alcance de pesquisa positivista, mas também por avançar um método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais*.

Em relação aos métodos de pesquisa, a dicotomia qualitativa x quantitativa ainda predomina nas pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, sendo, muitas vezes, equivocadamente associada a abordagens subjetivas ou objetivas das pesquisas. Brown (2004, p.486) argumenta que:

> *(...) the use of the terms subjective and objective has become outdated partly because the two terms have become highly loaded over the years and partly because those loaded meanings do not characterize the two types of research*. [49]

Na verdade, métodos qualitativos e quantitativos não são mutuamente excludentes. Eles podem ser combinados visando uma compreensão mais profunda

[49] (...) o uso dos termos subjetivo e objetivo se tornou ultrapassado, em parte porque ambos foram associados a significados desgastados em parte porque tais significados desgastados não caracterizam os dois tipos de pesquisa. (Tradução da pesquisadora.)

dos processos que são objeto da pesquisa. Allwright e Bailey (2000, p. 67-8) enfatizam que as pesquisas que articulam abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas tendem a apresentar análises mais abrangentes. Esses autores lamentam, porém, que muitos pesquisadores ainda as considerem mutuamente excludentes e incompatíveis:

> *Unfortunately, many researchers seem to see these various view points as mutually exclusive and see themselves as needing therefore to join one or the other 'opposing' sides (…) There is, of course, no compelling reason why both quantitative and qualitative ways of collecting and analyzing data should not be deliberately combined in any one research project, and every reason why both approaches should be harnessed at all times.*[50]

A combinação de métodos quantitativos e qualitativos fortalece uma pesquisa e ao mesmo tempo reduz os problemas causados pela adoção de um deles somente. Porém, a não utilização de métodos qualitativos pode empobrecer e limitar a visão do pesquisador em relação ao contexto da pesquisa e à interpretação dos resultados. Duffy (*apud* Neves, 1996) aponta benefícios e vantagens na conjugação de métodos quantitativos e qualitativos. Segundo a autora, a aplicação conjunta possibilita congregar maior controle dos dados com a compreensão da perspectiva dos participantes envolvidos na pesquisa. Permite, ainda, a identificação de variáveis específicas com uma visão global do contexto e o enriquecimento das constatações obtidas com análise quantitativa dos dados obtidos no contexto de sua ocorrência. Além disso, tal combinação possibilita reafirmar a validade e a confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Em ambientes virtuais de aprendizagem *online*, dados quantitativos fazem parte do contexto[51] e podem constituir fonte de informações relevantes para uma melhor compreensão dos aspectos investigados. Na presente pesquisa, os dados foram tratados quantitativa e qualitativamente. A análise foi realizada com a ajuda do *software UAM Corpus Tool*[52], uma ferramenta de anotação lingüística de uso livre.

---

[50] Infelizmente, muitos pesquisadores parecem considerar esses dois pontos de vista como mutuamente excludentes e se vêem, então, forçados a juntarem-se a um dos dois grupos 'adversários'. Certamente não existe razão aparente para que as abordagens quantitativas e qualitativas na coleta e análise de dados não sejam deliberadamente conjugadas em um projeto de pesquisa. Mas existem muitas razões pelas quais ambas devam ser exploradas em todas as oportunidades. (Tradução da pesquisadora.)

[51] Há, por exemplo, recursos que contabilizam número e tempo de acesso dos participantes, número de mensagens postadas, dentre outros aspectos.

[52] Para mais informações sobre a ferramenta, acessar: http://www.wagsoft.com/CorpusTool/.

Geralmente em cursos *online* são disponibilizados diversos recursos e ferramentas que podem ser usados com diferentes objetivos. Por exemplo, fóruns de discussão podem ser utilizados para o fornecimento de ajuda para solução de problemas técnicos, para o entrosamento e estabelecimento de relações entre os participantes, para a discussão e debate de conteúdo, dentre outros. Tais ferramentas e recursos, além de instrumentos para a realização de diferentes atividades, também geram espaços de comunicação nos quais fica registrada a participação dos sujeitos da atividade, que, no caso de ferramentas de comunicação, se materializam no discurso dos alunos e professores.

Assim, diferentes espaços do curso foram analisados de modo a compreender como as atividades de design e de suporte de um curso *online* se relacionam e se complementam. Para tal, fizemos uso de observações sistemáticas e assistemáticas segundo as características definidas por Rudio (1992), que considera a observação sistemática como aquela que é planejada e estruturada em consonância com os objetivos da pesquisa. Em um processo de observação sistemática devemos levar em conta os seguintes elementos:

a) Por que observar? – planejamento e registro da observação
b) Para que observar? – objetivos da observação definidos pelo interesse da pesquisa
c) Como observar? – instrumentos de observação
d) O que observar? – campo de observação
e) Quem observa? – o pesquisador

A observação assistemática é considerada não estruturada. Ela se realiza sem planejamento prévio e requer do pesquisador um olhar atento, abertura e flexibilidade de modo que o planejamento da observação não venha a moldar as percepções e interpretações. É importante ressaltar que tal tipo de observação não é aleatório nem arbitrário, conforme aponta Rudio (1992, p.35)

> *Entretanto o fato de se dizer que, na observação assistemática, o acontecimento se dá de modo imprevisto não significa que seja necessariamente de repente, sem nenhuma previsão do pesquisador. Mas pode indicar também que o acontecimento era esperado, desconhecendo-se, no entanto, em grau maior ou menor, o momento em que havia de surgir.*

Assim, a observação assistemática caracteriza-se pelo fato de o conhecimento ser construído com base em uma experiência casual[53], sem que o pesquisador tenha se atido aos aspectos da observação previamente determinados. Baszanger e Dodier (1998, p.9) destacam a necessidade de o pesquisador se manter aberto para eventuais descobertas de elementos inesperados, mas importantes no contexto da pesquisa, que não deve limitar-se ao planejamento das observações:

> *Beyond any methodical planning of observations, the fieldworker must remain open in order to discover the elements making up the markers and the tools that people mobilize in their interactions with others and, more generally, with the world. By markers, we mean representations of the world, of normative expectations, but also the linguistic and non-linguistic resources that are displayed in contact with the environment.* [54]

A pesquisa foi realizada em duas turmas do curso *Teachers' Links*: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês, que correspondem a duas edições do curso em pauta. A primeira turma encerrou-se em julho de 2007 enquanto a segunda, em dezembro de 2008. Conforme será explicitado mais adiante, há dois professores para cada turma. Cada professor é responsável por um componente do módulo.

Em relação às turmas observadas, a própria pesquisadora compartilhou a docência nas duas turmas.

As observações sistemáticas nessas turmas foram organizadas da seguinte forma:

---

[53] Casual, neste contexto, está em oposição à planejada e controlada, não devendo ser entendida como um sinônimo para aleatória ou informal.

[54] Além do planejamento metódico das observações, o pesquisador precisa permanecer aberto para descobrir elementos que compõem os marcadores e ferramentas que as pessoas mobilizam em suas interações com os outros e com o mundo. Por marcadores, nos referimos não só às representações de mundo, ou expectativas normativas, mas também aos recursos lingüísticos e não lingüísticos em contato com o ambiente. (Tradução da pesquisadora.)

Observações sistemáticas			
	Turma 1		**Turma 2**
	Bloco 1 – objeto da atividade de design:curso pronto (1ª edição)	**Bloco 2** – a atividade de suporte no curso implementado	**Bloco 3** – objeto da atividade de design O curso pronto (2ª edição)
Por que observar?	Para compreender como a atividade de design se materializa.	Para compreender como a atividade de suporte acontece ao longo do curso.	Para verificar se houve mudanças no objeto da atividade de design.
Para que observar?	Para descrever a rede de atividades do curso	Para descrever como os participantes exercem a atividade de suporte	Para descrever as mudanças e relacioná-las com a atividade de suporte.
Como observar?	Leitura detalhada das áreas do curso (dinâmica do curso, atividades, e material de apoio)	Análise das mensagens dos fóruns e do correio eletrônico	Leitura detalhada das áreas do curso (dinâmica do curso, atividades, e material de apoio)
O que observar?	Áreas do curso (dinâmica do curso, atividades e material de apoio.)	Ferramentas fórum de discussão e correio eletrônico	Áreas do curso (dinâmica do curso, atividades, e material de apoio)
Quem observa?	A pesquisadora	A pesquisadora	A pesquisadora

Quadro 2 – Organização das observações sistemáticas

O papel do pesquisador, em pesquisas de base qualitativa, também é outra questão importante. Em pesquisas dessa natureza, o grau de proximidade do pesquisador com os participantes e o objeto da pesquisa costuma ser alto. Na presente pesquisa, as turmas já foram encerradas. Por isso, ainda que a pesquisadora tenha compartilhado a docência nas duas turmas, as ações de observação aconteceram com mais distanciamento, já que não havia condições para a intervenção ou influência nas ações dos participantes.

5.2 Problema de pesquisa, objetivos e perguntas de pesquisa

Venho trabalhando como professora *online* desde 2003. Nesse período, pude lidar com diferentes sujeitos, com histórias próprias e experiências heterogêneas no mundo digital. A complexidade dos ambientes digitais, traduzida pela amplitude de recursos e ferramentas e esmaecimento das fronteiras, requer dos participantes o

desenvolvimento de habilidades específicas e domínio tecnológico para um melhor desempenho no curso. Nesse contexto, é comum enfrentar desafios e além do desenvolvimento dos conteúdos propostos no curso, termos ainda que atentar para o desenvolvimento de conhecimento tecnológico e familiarização com o ambiente, seus recursos e ferramentas.

As dificuldades e obstáculos enfrentados pelos alunos são de diferentes naturezas e eu sempre me perguntava se as atividades que compunham o curso não poderiam se relacionar de modo a amenizar ou contribuir para a diminuição de tais dificuldades e assim garantir maior permanência e sucesso dos alunos no curso. As atividades de design e de suporte sempre me pareceram poder contribuir para isso. Primeiramente porque a atividade de design prevê formas de suporte, planeja as ferramentas e define os recursos disponíveis, ou seja, planeja a atividade de suporte. Em segundo lugar, quando a atividade de suporte é exercida pelos participantes ao longo do curso, pode ser possível perceber aspectos da atividade de design que podem gerar dificuldades, o que pode contribuir para um redesign do curso mais adequado. Nesse escopo, algumas indagações surgiam: há relações entre as atividades envolvidas em um curso *online*? Quais seriam elas? Os participantes (designers, professores, equipe técnica, alunos, etc.) estavam cientes dessas relações entre as atividades de um curso *online*? Como as atividades poderiam contribuir para a melhoria mútua e do curso como um todo?

Assim, tendo em vista a complexidade do contexto digital e da rede de sistemas de atividades que o compõe e o papel fundamental das atividades de design e de suporte para o sucesso dos alunos de um curso *online*, como tais atividades se relacionam e podem se complementar com vistas a um redesign de curso mais adequado?

Conforme explicitado anteriormente, dada a heterogeneidade dos participantes de um curso *online*, a atividade de design não pode antecipar todos os problemas e dificuldades (Fahy, 2003, p.3). Isso significa que as demandas e expectativas dos alunos não são totalmente atendidas pelo curso pronto, objeto da atividade de design. Para dar conta dessas demandas, no âmbito do curso, de seu ambiente, o professor e alunos exercem a atividade de suporte, que não se limita à ajuda para a solução de questões técnicas. Ao exercer a atividade de suporte, os participantes dão apoio, ajudam os demais na superação de dificuldades e na solução de problemas de diferentes naturezas. Nessa atividade surgem questões, pontos não

previstos na atividade de design, que podem contribuir para a melhoria do curso *online*, ou seja, para a atividade de design do curso quando este for novamente oferecido.

Tendo em vista refletir acerca das relações entre as atividades de design e de suporte em contexto de curso *online*, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- Compreender como a atividade de design se materializa em um curso *online*;
- Compreender como os participantes (professores e alunos) exercem a atividade de suporte ao longo de um curso *online*;
- Verificar o impacto da atividade de suporte na atividade de design no sentido de adequar e aprimorar o curso oferecido.

Para conduzir o trabalho de investigação, esta pesquisa parte das seguintes perguntas:

- Como se constitui um curso *online* enquanto produto e objeto da atividade de design?
- Como se constitui a atividade de suporte ao longo de um curso *online*?
- De que modo as atividades de design e de suporte se complementam em um curso *online*?

A primeira pergunta visa compreender como o curso se materializa enquanto produto final/objeto da atividade de design e como se organiza a sua rede de sistemas de atividade

A segunda pergunta está relacionada à atividade de suporte e como ela é realizada pelos participantes (professores e alunos) quando o curso é implementado.

A terceira pergunta refere-se mais diretamente ao objetivo geral desta pesquisa, pois a partir da identificação das mudanças na segunda versão do curso e do impacto da atividade de suporte na atividade de design, poderemos refletir com mais propriedade acerca das relações entre as duas atividades de modo a verificar como elas se complementam.

5.3 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa é realizada pela observação de duas turmas 1 e 2, já encerradas do Curso *Teachers' Links*: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês (doravante *Teachers' Links*) – Módulo 1. Nas duas turmas, a própria pesquisadora compartilhou a docência com outro professor. A turma 1 foi encerrada em julho de 2007 e a turma 2 em dezembro de 2008. Os alunos da turma 2 cursaram a segunda edição do módulo, já revisto a partir da implementação do curso na turma 1. [55]

Cada turma era composta da seguinte maneira:

- Turma 1

A turma 1 começou com 26 alunos inscritos, sendo 21 mulheres e 5 homens. Dos 26 alunos inscritos, 2 nunca frequentaram o curso e 10 desistiram no decorrer. Assim, a turma terminou com 14 alunos. Destes, 3 foram reprovados por baixo aproveitamento e 11 foram aprovados.

- Turma 2

A turma 2 começou com 16 alunos, sendo 14 mulheres e 2 homens. Dos 16 alunos inscritos, 2 desistiram. Os demais foram aprovados. Não houve reprovações por falta de aproveitamento.

O nível expressivo de desistências ao longo do curso, principalmente na primeira turma, indica a necessidade de compreender melhor os processos em contexto *online* de aprendizagem. Compreender como atividades importantes como a de design e a de suporte se relacionam no sentido de adequar o curso pode contribuir para a diminuição dos índices de desistência e o melhor aproveitamento dos alunos no curso.

5.3.1 O Curso *Teachers' Links*

O curso *Teachers' Links*: é um curso de aperfeiçoamento promovido pelo Programa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia

[55] É importante ressaltar que os participantes de ambas as turmas tiveram seus nomes trocados por nomes fictícios com vistas à confidencialidade.

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com apoio logístico e administrativo da Coordenadoria de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) e em associação com a Cultura Inglesa de São Paulo. Essa parceria teve início em 1997 para a criação da modalidade a distância do Programa de Formação Continuada para Professores de Inglês da Rede Pública de São Paulo, que deu origem ao curso *Teachers' Links*[56].

Dois grupos de pesquisa Edulang e Reflexão sobre a ação: professor de inglês aprendendo e ensinando participam do design instrucional e acadêmico do curso (Collins, 2010, no prelo). Já o design web fica a cargo do Núcleo de Mídias Digitais da PUC-SP.

O curso é voltado para professores de língua inglesa que buscam o aprimoramento profissional e acadêmico. Seu objetivo é trabalhar junto aos professores, oferecendo oportunidades de conscientização, reflexão e desenvolvimento de sua atuação profissional, desempenho lingüístico e de questões importantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas, de modo que os professores possam aperfeiçoar-se nesses âmbitos, ampliando a capacidade de reflexão crítica e ação docente efetiva. Com base nessa perspectiva, o curso tem como objetivos gerais:

- O estabelecimento de bases teóricas para reflexão e transformação;
- O desenvolvimento de estratégias reflexivas para a revisão de paradigmas e maior compreensão do papel da língua inglesa no contexto educacional brasileiro;
- A reflexão acerca da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa como objeto de pesquisa;
- A reflexão sobre o material didático estabelecimento de critérios de análise e elaboração de material;
- A familiarização com o ambiente *online* e respectivas ferramentas assíncronas e síncronas de comunicação e produção tendo em vista a formação de uma comunidade de aprendizagem;
- O desenvolvimento de práticas de expressão oral e escrita;

[56] Para mais detalhes, ver: Carelli, I.M. **Estudar *online*: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade**. São Paulo: PUC-SP, 2003, 223p.
Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html

- O aprofundamento da compreensão dos processos de aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira;
- A conscientização acerca da qualidade de seu desempenho no uso da língua inglesa.

Em termos de carga horária, o curso tem 270 horas-aula, divididas em três módulos de 90 horas cada, que podem ser cursados em qualquer ordem, não havendo pré-requisito entre eles:

- Módulo I – Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: Reflexão sobre novos caminhos;
- Módulo II – Desenvolvimento da Autonomia e a Sala de Aula: Reflexão sobre o planejamento e materiais de ensino;
- Módulo III – Desenvolvimento Acadêmico e a Sala de Aula: Reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas como objeto de pesquisa.

Cada módulo é constituído por dois componentes: o componente da Reflexão e o componente do Desenvolvimento, com 30 e 60 horas, respectivamente. Para cada um deles, há um professor responsável. As atividades são realizadas de forma independente em cada componente. Apesar disso, tanto as atividades do componente de Reflexão quanto as do componente Desenvolvimento são complementares e entretecidas de modo significativo e coerente para fornecer oportunidades aos professores de construção de reflexão crítica e desenvolvimento de atuação profissional, associando as bases teóricas às práticas.

Nesse sentido, todos os módulos foram desenhados com base na visão sócio-interacionista de aprendizagem de Vygotsky (1991). Segundo essa visão, os indivíduos não aprendem sozinhos, mas em interação com todos os participantes de um determinado contexto social. Assim, o uso de ferramentas de comunicação e de produção (fóruns de discussão, *chat*, portfólios etc.) disponibilizadas no ambiente é pensado de modo a permitir a realização de atividades que promovam a reflexão, a construção de conceitos na troca de experiências e comunicação com os pares. As ferramentas são usadas de forma integrada ao conteúdo do curso e entre si,

contribuindo para que as atividades sejam significativas para a reflexão e o desenvolvimento profissional e acadêmico dos professores.

Essas diretrizes indicam o quão complexo é o processo de design no curso. Collins (2010, no prelo) enfatiza que, apesar de adotar algumas características clássicas do design, o processo de design do curso é crítico e contextualizado, pois permite flexibilidade tendo em vista as especificidades de cada aluno:

> *A atividade de design no Teachers' Links adota algumas características das propostas mais clássicas, mas não compartilha com elas a ideia de que os objetivos de aprendizagem devem ser atingidos por todos os alunos por meio do cumprimento ordenado, linear e sistemático de atividades. Ao contrário, acredita que diferentes alunos poderão e deverão atingir seus objetivos de aprendizagem de forma diferente, em ritmos diferentes e, possivelmente, mediante diferentes rotas de atividades, desenvolvendo e exercendo sua autonomia na interação com os materiais e outros participantes.*

O curso é apresentado como um produto pronto, como um objeto da atividade de design. Porém, quando os participantes (alunos e professores) o acessam, o design do *Teachers' Links* é flexível porque, conforme afirma Collins (2010, no prelo), facilita a tomada de decisões enquanto o curso acontece. Sua trajetória pode ser corrigida pela atuação dos professores, à medida que isso se faz necessário, pois eles podem, de acordo com as necessidades e demandas dos alunos, re-orientar as atividades, repensar instrumentos, etc.

O ambiente onde o curso é disponibilizado também precisa estar em sintonia com a flexibilidade e variedade do design do curso de modo a comportar atividades não-lineares e mais complexas.

O *Teleduc* é o ambiente no qual o *Teachers' Links* é disponibilizado. Na próxima seção, descrevo de forma breve esse ambiente.

5.3.2 *Teleduc* – o ambiente do curso

Nas duas últimas décadas, vários ambientes para a EAD têm sido desenvolvidos, dentre os quais, podemos citar o Aula Net, Blackboard, Desire2learn, WebAula, Learning Space, WebCT, *Teleduc* e Moodle.

Até 2009 o curso *Teachers' Links* foi disponibilizado no *Teleduc*, ambiente criado pelo Núcleo de Informática Aplicada a Educação (NIED) e o Instituto de

Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A partir de 2010, o curso foi migrado para a plataforma *Moodle*[57].

O *Teleduc* é um software livre que pode ser utilizado por instituições educacionais e profissionais. Atualmente, o software tem mais de 4 mil instituições cadastradas e já foi traduzido para três línguas[58]. Conforme ficará evidenciado a seguir, o *Teleduc* atende a uma série de demandas acadêmicas e pedagógicas de profissionais envolvidos em EAD. Apesar disso, o *Teleduc* apresenta algumas limitações. Algumas permanecem insolúveis até o presente momento, tais como um *bug* no sistema causado pelo uso de apóstrofo e aspas nas diferentes ferramentas do curso. Além disso, a falta de atualização do *Teleduc* acaba por torná-lo incompatível com novos *softwares*.

Rocha (2002, p.198) considera que um dos fatores que mais contribuíram para o sucesso desse ambiente digital é o de facilitar o processo de elaboração do curso pelo professor, sem este ter que se tornar um especialista em computação ou em tecnologia web. Nesse sentido, o *Teleduc* é composto por ferramentas organizadas em termos de sua funcionalidade e controle de acesso de acordo com as seguintes categorias: autoria, administração e uso dos alunos.

No âmbito da autoria, o ambiente oferece ferramentas para a edição e inclusão de textos, slides e arquivos de áudio e vídeo. Esses recursos possibilitam ao professor definir o *layout* das páginas e as ferramentas a serem utilizadas. No âmbito da administração, o ambiente permite ao professor gerenciar a disponibilização das ferramentas e o compartilhamento de arquivos com os alunos. No conjunto relacionado ao controle, o ambiente permite verificar os últimos acessos dos participantes e o que eles têm realizado no curso.

O *Teleduc* controla o acesso dos participantes (formadores, coordenadores, alunos, equipe técnica etc.) por meio de um sistema de autenticação que requer *login* e senha. A página de entrada do curso é configurada pela ferramenta Agenda, que pode ser gerenciada pelo formador (professor). Nessa página os alunos encontram informações importantes para o trabalho no curso, dicas para melhor transitar no curso, dentre outros aspectos que podem ser necessários de acordo com o andamento do trabalho. A Agenda, então, tem como principal função organizar o trabalho do aluno, situando-o no que é necessário para que se

[57] Para saber mais sobre o *Moodle*, acesse http://moodle.org/ . Último acesso em Fevereiro de 2010
[58] Informações retiradas do site: www.*Teleduc*.org.br. Último acesso em novembro de 2008.

desempenhe bem no curso. Rocha (2002) compara o conteúdo da Agenda ao que seria normalmente informado no início de uma aula presencial.

A página de entrada do curso, em termos de apresentação, é organizada da seguinte forma: à esquerda situam-se as ferramentas disponibilizadas no curso e, à direita, o conteúdo da Agenda determinado pelo professor. Para acessar as ferramentas, basta que os alunos cliquem na ferramenta desejada. Vale a pena ressaltar que, quando há conteúdo novo, ainda não acessado pelo aluno em alguma ferramenta, isso é sinalizado com um asterisco (*) em amarelo ao lado da ferramenta. A seguir, temos um exemplo ilustrativo da página de entrada do curso:

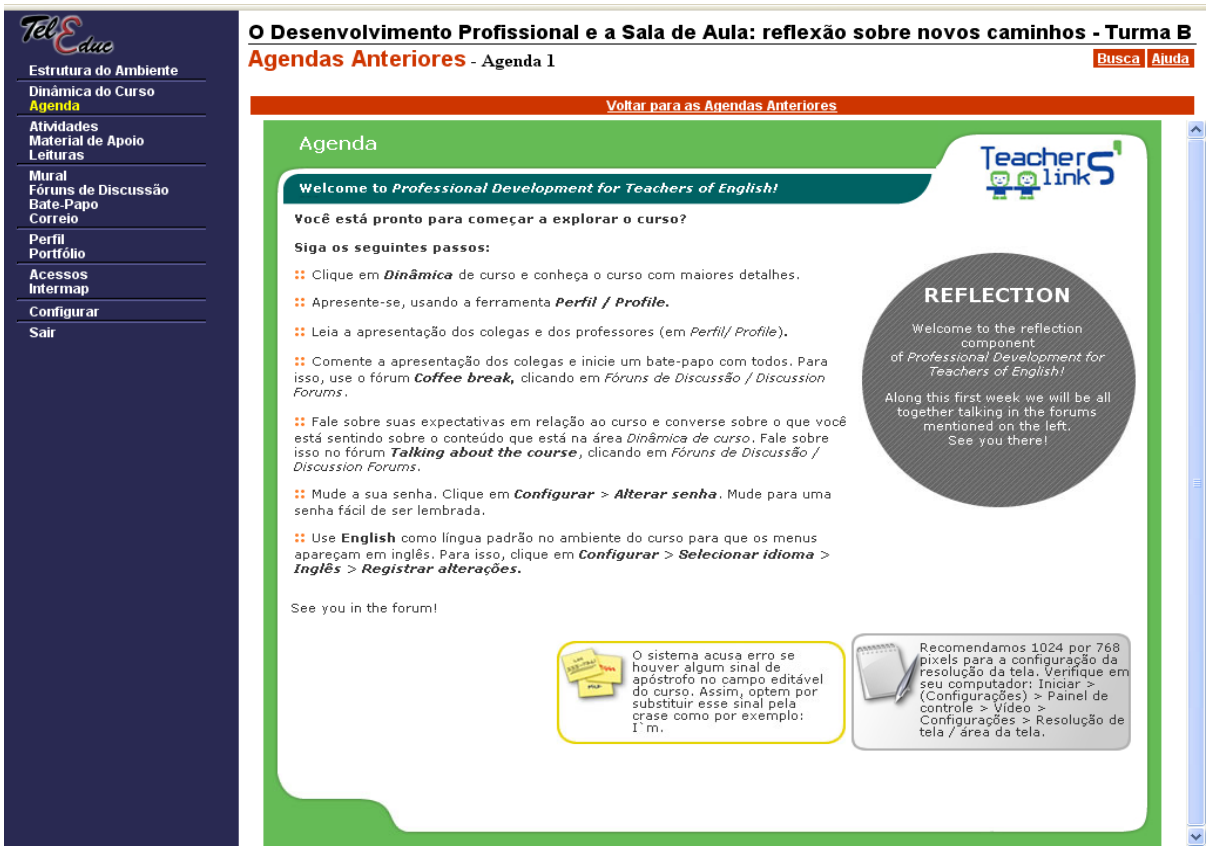


Figura 10 – Página de entrada do curso

Cada curso oferecido via *Teleduc* pode fazer uso de um subconjunto de ferramentas. A organização e disponibilização dessas ferramentas dependem da concepção teórica e metodológica do curso.

No tutorial disponibilizado no ambiente, as ferramentas do curso são definidas da seguinte forma:

- Estrutura do ambiente: contém informações sobre o funcionamento do *Teleduc* e sobre as ferramentas disponíveis;

- Dinâmica do curso: descreve a metodologia e a organização geral do curso;
- Agenda: configura a página de entrada do curso e apresenta informações importantes para a realização do curso;
- Avaliações: lista as avaliações em andamento do curso e as já passadas;
- Material de apoio: apresenta informações importantes para a temática do curso; apoiando a realização das atividades no curso;
- Atividades: apresenta as atividades a serem realizadas no curso;
- Leituras: apresenta artigos relacionados a temática do curso, podendo incluir sugestão de revistas, *site*s, artigos acadêmicos, etc.;
- Perguntas Frequentes: apresenta a relação de perguntas mais comuns e respectivas respostas;
- Enquetes: permite a criação de enquetes;
- Exercícios: permite a criação, edição e gerenciamento de exercícios com questões dissertativas, múltipla escolha, associação de colunas e de verdadeiro ou falso;
- Parada obrigatória: apresenta materiais cujo objetivo é fomentar reflexões e discussões entre os participantes no decorrer do curso;
- Mural: espaço reservado para a disponibilização de informações relevantes para o curso;
- Fóruns de discussão: permite o acesso a uma página com tópicos em discussão no momento no curso. O acompanhamento das discussões acontece por meio da visualização estruturada das mensagens postadas e a configuração da participação;
- Bate papo: permite uma conversa em tempo real entre os participantes do curso. Os horários podem ser agendados e informados no espaço gerado pela própria ferramenta;
- Correio: é um sistema de correio eletrônico, interno ao ambiente. Todos os participantes podem enviar e receber mensagens através desta ferramenta;
- Grupos: permite a criação de grupos para a realização de atividades;
- Perfil: configura-se em um espaço para cada participante se apresentar aos demais de modo informal e assim se conhecerem um pouco mais;
- Diário de bordo: trata-se de um espaço reservado para cada participante registrar suas experiências ao longo do curso, tanto em termos de sucesso

quanto de dificuldades, dúvidas e anseios, tendo como objetivo desencadear um processo reflexivo em relação ao próprio processo de aprendizagem. As anotações podem ser ou não compartilhadas com os demais participantes. Em caso de compartilhamento, há a possibilidade de comentários;

- Portfólio: a ferramenta permite que os participantes, individualmente ou em grupo, possam armazenar textos e arquivos com trabalhos e atividades desenvolvidos ao longo do curso. Os dados podem ser compartilhados ou não. Em caso de compartilhamento, há a possibilidade de postagem de comentários;
- Acessos: permite acompanhar os acessos dos participantes ao curso e às ferramentas;
- Intermap: permite aos formadores (professores) visualizar a interação dos participantes nas ferramentas correio, fórum de discussão e Bate papo, o que facilita o acompanhamento do curso;
- Configurar: permite fazer alterações nas configurações pessoais no ambiente, tais como: mudanças de senha, idioma e notificação de novidades.

As ferramentas mencionadas até agora podem ser ou não disponibilizadas para os alunos, sendo a Configurar uma ferramenta obrigatória. Por outro lado, a ferramenta Administração é de acesso exclusivo dos formadores e coordenador do curso e permite a realização das seguintes ações:

- Visualizar/Alterar dados e cronograma de curso;
- Escolher e destacar ferramentas do curso;
- Inscrever alunos e formadores;
- Gerenciar inscrições, alunos e formadores;
- Alterar nomenclatura do coordenador;
- Enviar senha.

Outra ferramenta disponível apenas para professores e coordenadores é o Suporte (ou *Support* se o idioma selecionado for o inglês), que pode ser acessada no menu à esquerda. Essa ferramenta permite o envio de e-mail externo aos responsáveis pela administração do ambiente *Teleduc*. Ao clicar nessa opção, o

professor ou o coordenador é remetido a um gerenciador de email com o endereço eletrônico do suporte já preenchido, conforme é possível verificar na figura a seguir:

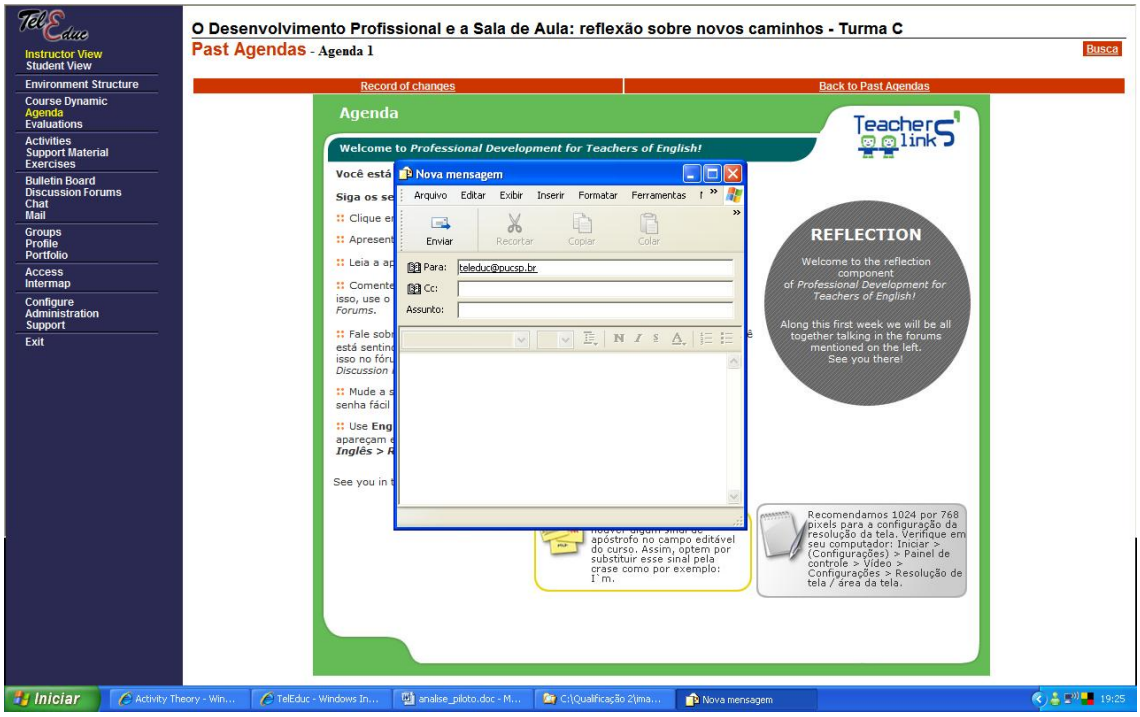


Figura 11 – Gerenciador de email

Esse recurso não está diretamente relacionado com a atividade de suporte no ambiente. O destinatário das mensagens enviadas por essa ferramenta é o administrador responsável pelo ambiente de aprendizagem *Teleduc* na instituição promotora do curso (no caso a PUC-SP). Esse administrador geralmente desconhece as peculiaridades de todos os cursos realizados na instituição nesse ambiente. A ferramenta Suporte destina-se a comunicação de questões problemáticas relacionadas ao ambiente em si e não de problemas no âmbito do curso *Teachers' Links*.

O *Teleduc* tem seus prós e contras como qualquer outro ambiente de aprendizagem, porém permite ampla interação e compartilhamento do processo de construção do conhecimento, fornecendo subsídios para reflexões críticas quanto as demandas pedagógicas e ferramentas tecnológicas do ambiente, no qual um complementa e transforma o outro.

5.4 Módulo I: Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula

Após apresentar uma breve descrição do ambiente *Teleduc*, passo a descrever de forma breve como o Módulo I – Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula do curso *Teachers' Links* é organizado. Como já mencionado, o módulo é composto por dois componentes: Reflexão e Desenvolvimento. Cada componente é formado por 3 unidades. Cada unidade é composta por cinco atividades, planejadas para serem realizadas no período de uma semana. Os alunos realizam as atividades de cada componente simultaneamente, pois as atividades se entretecem e os temas tratados são complementares.

O curso faz uso das diferentes ferramentas disponibilizadas pelo ambiente *Teleduc* com objetivos diversificados, conforme o quadro a seguir:

Curso *Teachers' Links* – Módulo I	
Ferramentas	**Objetivos**
Dinâmica do Curso	- apresentar o curso, o módulo e a visão geral das unidades - fornecer informações sobre certificação e avaliação
Agenda	- apresentar a unidade e atividade da semana - orientar o trabalho dos alunos de acordo com o andamento dos trabalhos
Avaliações	- apresentar os objetivos, critérios e valor das atividades
Atividades	- apresentar as unidades e atividades do curso, dar acesso às instruções, *links*, etc. para a realização das atividades
Material de Apoio	- dar acesso aos textos de apoio às atividades, tutoriais, etc.
Exercícios	- permitir a realização de exercícios de *listening comprehension.*
Mural	- postar mensagens, avisos, etc.
Fóruns de Discussão	- fornecer suporte técnico - travar conhecimento e conversar sobre o curso - desenvolver competência linguística - debater e discutir temas relacionados aos conteúdos - organizar a realização das atividades - avaliar as atividades realizadas
Bate-papo	- entrevistar um professor convidado
Correio	- receber e enviar mensagens de forma particular
Grupos	- organizar e gerenciar grupos para a realização de tarefas
Perfil	- apresentar-se ao grupo.
Portfólio	- postar e comentar as produções
Acessos	- verificar quantidade e tempo de acesso dos participantes
Intermap	- verificar as interações entre os participantes
Configurar	- alterar *logins*, senha para acesso, dados pessoais e idioma do ambiente (inglês, português ou espanhol)

Quadro 3 – Ferramentas do módulo I

5.4.1 Tutoriais

Algumas das ferramentas descritas na seção anterior têm como um de seus objetivos explícitos o suporte aos alunos. Dentre elas, podemos citar os fóruns de discussão, sendo o fórum Suporte Técnico e o fórum *Talking about the course* os especificamente destinados para o auxílio aos alunos na busca de solução para problemas técnicos e dúvidas em relação ao curso.

Além desses fóruns, há ainda ao longo do curso Tutoriais que têm por objetivo auxiliar os alunos a navegar pelo curso, usar o *browser* adequadamente, participar em *chats*, dentre outros. Por exemplo, na Dinâmica do Curso encontramos o tutorial *Como desbloquear pop-ups no Internet Explorer*. Esse tutorial foi disponibilizado na Dinâmica do Curso porque uma das primeiras orientações dada aos alunos é a leitura do conteúdo disponibilizado nessa área de modo que tenham uma visão geral do curso.

Como o curso faz uso de janelas *pop-up* para a apresentação de conteúdo e para a visualização dos tutoriais na área Material de Apoio, se os alunos estivessem com o *browser* configurado pra bloquear as janelas *pop-ups*, não conseguiriam acessar os conteúdos e materiais. Essa informação era imprescindível para que os alunos não tivessem dificuldades inicias no acesso ao conteúdo e aos demais tutoriais.

No Material de Apoio também estão disponíveis alguns tutoriais, organizados da seguinte forma:

Ferramenta Material de Apoio	
Pastas	**Tutoriais**
Help on *Teleduc* Tools	Como trabalhar na área de exercícios Como trabalhar no fórum de discussão Trabalhando no Portfólio Individual Fazendo comentários no Portfólio de Grupo
Modelling	Como participar em fóruns de discussão Concept maps example
Theoretical Support	Genre Levels of comprehension Strategic Reading When are we dealing with genres Concept maps Summarizing Inferences
Help on computer use	Como trabalhar com janelas

Quadro 4 – Tutoriais disponíveis no Material de Apoio

Os tutoriais buscam ajudar aos alunos ao longo do curso, fornecendo informações acerca de diferentes aspectos, desde o uso de ferramentas do curso, do computador, modos de participação até apoio teórico para uma compreensão mais abrangente dos conteúdos propostos.

5.4.2 Os fóruns de discussão

Além dos tutoriais, as ferramentas fóruns de discussão também são bastante utilizadas ao longo do curso nos dois componentes, com diferentes objetivos, conforme descrito no quadro 3. No curso, há os fóruns permanentes, que ficam abertos durante todo o período e os fóruns relacionados às atividades das unidades, sendo abertos e fechados pelos professores conforme o planejamento e andamento dos trabalhos.

Os fóruns permanentes se organizam e se caracterizam da seguinte forma:

- Fórum *Talking about the course* – tem por objetivo discutir questões e dúvidas em relação às atividades do curso. Nele, os alunos podem relatar suas impressões em relação ao curso e à realização das atividades bem como expressar eventuais dúvidas acerca dessas atividades. Os dois professores são responsáveis por mediar esse fórum e as mensagens nele postadas devem preferencialmente ser em inglês;
- Fórum Suporte Técnico – tem por objetivo a busca de auxílio por parte dos alunos na solução de problemas de cunho técnico, tais como navegação e o uso de ferramentas específicas. Esse fórum também é mediado pelos dois professores e as mensagens podem ser escritas tanto em português quanto em inglês;
- Fórum *Coffee Break* – tem por objetivo o estabelecimento de relações entre os participantes do curso. Nesse fórum, os alunos e professores podem conversar sobre assuntos de interesse pessoal, famílias, preferências etc. Esse fórum corresponde, a grosso modo, à hora do intervalo em cursos presenciais, quando os alunos conversam e estabelecem vínculos. Nesse fórum, é incentivada a postagem de mensagens escritas em inglês, mas também é permitida a postagem de mensagens em português;

- Fórum *Use of English* – tem por objetivo principal o desenvolvimento linguístico. Os alunos são convidados a postar dúvidas e questões em relação ao uso da língua inglesa bem como a ajudar na busca de respostas para as questões colocadas pelos colegas. Os dois professores também são responsáveis pela mediação do fórum e as mensagens são geralmente escritas em inglês.

Os fóruns permanentes fazem parte dos dois componentes, daí a dupla mediação. Porém, isso não significa que a mediação não seja compartilhada com os alunos. A prática de interagir e responder às questões colocadas é incentivada pelos professores nos fóruns, independente de sua natureza e ao longo do curso, como um todo.

Em relação aos fóruns específicos dos componentes, eles estão distribuídos conforme demonstra o quadro seguinte:

Fóruns de discussão	
Unidade 1	
Desenvolvimento	**Objetivos**
How do we read	Discutir aspectos importantes para o processo de leitura (estratégias de leitura, diferentes situações de leitura, etc.).
Why look for professional development	Discutir o conceito de desenvolvimento profissional.
How do we listen	Discutir aspectos importantes para o processo de compreensão oral e formas de desenvolver a habilidade de *listening*.
Turning Points	Conversar sobre seus planos, relatar mudanças inesperadas no campo profissional.
Componente Reflexão	**Objetivos**
Paulo Freire's principles	Compartilhar suas próprias experiências docentes com base nos textos e vídeos sobre as idéias de Paulo Freire e opinar sobre as experiências dos demais participantes.
Thinking about Reflection	Discutir e aprofundar os conceitos freireanos e o processo reflexivo.
Unidade 2	
Desenvolvimento	**Objetivos**
Prior knowledge, new information and professional development	Discutir a relação entre conhecimento prévio, informação nova e desenvolvimento profissional com base nos exercícios de compreensão oral e textos sugeridos.
Searching and evaluating information	Compartilhar as experiências de busca e avaliação de informação na internet realizada anteriormente;
Reflexão	
Types of reflection	Discutir os tipos de reflexão abordados no texto base.
Professional development issues that require critical reflection	Discutir reflexão crítica e sua importância para o desenvolvimento profissional
Unidade 3	
Desenvolvimento	**Objetivos**
Interaction, collaboration and professional development	Discutir o papel da socialização e da interação no processo de aprendizagem de línguas e em geral
Online communities	Compartilhar e discutir a experiência de ter se inscrito em uma comunidade *online*. Discutir a experiência de usar o *Skype*.
Characteristics of a good chat interview	Discutir as regras de participação e conduta em uma entrevista via *chat*.
Chat interview evaluation	Avaliar a entrevista com o convidado realizada via *chat*.
Componente Reflexão	**Objetivos**
Discussing Learning Theories	Discutir aspectos teóricos da aprendizagem em relação às experiências em sala de aula.
Views of Language and the PCN	Discutir as visões de linguagem e os PCNs em relação à prática em sala de aula.
The theory-practice relationship	Discutir a relação entre teoria e prática no processo reflexivo.

Quadro 5 – Fóruns dos componentes e unidades do curso.

Como mencionado anteriormente, as ferramentas do *Teleduc* são utilizadas no curso com diferentes objetivos e maneiras, consolidando-se como instrumentos mais ou menos adequados para a mediação de determinadas atividades. Na atividade de design, diferentes atividades são planejadas de modo a constituir o curso, objeto

dessa atividade. Dentre elas, podemos citar a atividade de suporte, que é um dos cernes desta pesquisa. Para melhor compreender como a atividade de suporte se constitui no curso, passo a relatar como ela foi planejada para acontecer no âmbito do curso *Teachers' Links* disponibilizado no *Teleduc*.

5.4.3 A atividade de suporte no ambiente do curso

No *Teachers' Links*, a atividade de suporte não se limita a fornecer ajuda para problemas técnicos. Devido às tênues fronteiras entre mediação e suporte, realçadas pela mobilidade dos recursos e ferramentas de comunicação e produção da internet, a atividade de suporte acaba por expandir-se, englobando aspectos que transcendem as questões técnicas. Nesse sentido, o suporte refere-se ao auxílio a questões e dúvidas de diferentes naturezas tais como: problemas técnicos, de navegação e de uso de ferramentas, problemas pedagógicos e pessoais.

No planejamento da atividade de suporte são designadas áreas e ferramentas do curso que funcionarão como instrumentos dessa atividade. Porém, conforme veremos mais adiante na análise, quando o curso é acessado e os sujeitos começam a agir e a interagir no ambiente, outras formas de ação, outros instrumentos podem ser integrados à atividade de suporte.

É importante ressaltar que os participantes do curso, alunos e professores, podem fazer uso de ferramentas externas ao ambiente do curso para buscar auxílio. É possível telefonar, mandar email via gerenciador externo, etc. Contudo, cabe frisar que o presente estudo não se preocupa com esse tipo de suporte, mas sim com aquele que acontece no âmbito do curso, realizado pelos participantes e com ferramentas do ambiente.

A atividade de suporte no ambiente do curso é planejada para dar conta de problemas técnicos e pedagógicos. É possível perceber isso ao observarmos as diretrizes na área Dinâmica do Curso, que remetem os alunos às ferramentas e áreas do curso onde poderão encontrar auxílio em sua trajetória no curso.

Para ser bem sucedido nesta unidade, é preciso que você saiba usar as seguintes ferramentas:

- *Fórum de Discussão*
- *Portfolio Individual*
- *Exercícios*

Sabemos que você precisará aprender a usá-las. Veja onde você pode obter ajuda:

- Em **Perguntas Frequentes**.
- Em **Material de Apoio**, em um tutorial específico para cada ferramenta mencionada acima.

  Você pode consultar os tutoriais a qualquer momento que precisar.
- Com o suporte técnico humano, disponível no **fórum Suporte Técnico**.
- Com o professor da sua turma, no fórum **Talking about the Course**.

Sempre que você tiver dúvidas sobre os conteúdos e as atividades, você deve enviar uma mensagem ao fórum Talking about the course, onde você pode discutir suas dúvidas com seus colegas e com seu professor.

Dúvidas a respeito de recursos técnicos ou do uso de qualquer ferramenta específica, encaminhe uma mensagem para o forum Suporte Técnico.

Figura 12 – Diretrizes para busca de ajuda no *Teachers' Links*

Assim, para auxílio ao uso de recursos do ambiente, tais como as ferramentas Fórum de Discussão, Portfólio Individual e Exercícios, os alunos podem consultar as áreas e ferramentas Perguntas Frequentes[59] e os tutoriais disponíveis em Material de Apoio.

Para lidar com problemas técnicos em geral foi aberto o Fórum Suporte Técnico, no qual os participantes podem pedir ajuda para solucionar seus problemas. Em relação aos problemas pedagógicos tais como dúvidas sobre as atividades e conteúdos, os participantes devem utilizar o Fórum *Talking about the course*, aberto com o objetivo de se tornar espaço para lidar com esse tipo de questão.

[59] Apesar de prevista no design do curso, a ferramenta Perguntas Frquentes não foi disponibilizada para os alunos.

Nos tutoriais localizados em Material de Apoio não ocorre interação entre os participantes, ou seja, alunos e professores os acessam de acordo com suas necessidades. Em contrapartida, os fóruns Suporte Técnico e *Talking about the course* são mediados pelos dois professores dos componentes Desenvolvimento e Reflexão. Em relação ao fornecimento de ajuda para os problemas apresentados não há distribuição de funções, ou seja, qualquer um dos dois professores pode responder às questões colocadas pelos alunos.

Contudo, conforme o curso avança, a ajuda passa a ser fornecida pelos alunos também. Geralmente, a atividade de suporte é iniciada por um aluno que manifesta sua dúvida ou problema por meio das ferramentas disponíveis. Outros sujeitos (alunos ou professores) se engajam na atividade, fazendo uso de seu conhecimento. Os próprios sujeitos, no seu agir, acabam por transformar a atividade, que, por sua vez, não acontece em um vácuo ou à parte no ambiente. Ela se relaciona a outros sistemas de atividade como o de ensino e aprendizagem. Para compreender melhor as relações entre as atividades de design e de suporte no âmbito do curso, apresento a seguir como foi realizada a coleta de dados e os procedimentos de análise.

5.5 Coleta de dados

Os dados foram coletados em duas turmas já encerradas do curso *Teachers' Links*. Na turma 1, encerrada em julho de 2007, foram observados os diferentes espaços gerados pelas ferramentas do curso com o intuito de descrever a rede de sistemas de atividade do curso e compreender como o curso *online*, objeto da atividade de design, se materializa e organiza. Ainda nessa turma, com o objetivo de compreender como a atividade de suporte se constitui ao longo do curso, foram observados os diferentes fóruns e as mensagens recebidas por correio eletrônico no ambiente do curso.

Foram coletadas mensagens de todos os fóruns permanentes e dos fóruns de discussão de conteúdo dos componentes Desenvolvimento e Reflexão, em um total de 20 fóruns de discussão, conforme demonstra o quadro a seguir:

Turma 1	
Fóruns permanentes	**Mensagens**
Talking about the course	146
Suporte Técnico	148
Coffee break	201
Use of English	85
Fóruns – Componente Desenvolvimento	**Mensagens**
How do we read	103
Why look for professional development	74
How do we listen	42
Turning Points	77
Prior knowledge, new information and professional development	110
Searching and evaluating information	101
Interaction, collaboration and professional development	64
Online communities	62
Characteristics of a good chat interview	42
Chat interview evaluation	15
Fóruns – Componente Reflexão	**Mensagens**
Paulo Freire's principles	99
Paulo Freire's letter	47
Thinking about Reflection	136
Types of reflection	69
Professional development issues that require critical reflection	92
Discussing Learning Theories	37
Views of Language and the PCN	45
The theory-practice relationship	33
Total de mensagens:	1828

Quadro 6 – Relação dos fóruns e número de mensagens

Também foram analisadas as mensagens enviadas por correio eletrônico interno do ambiente *Teleduc*. No total, foram recebidas 192 mensagens no decorrer do curso, sendo que 57 delas constituíam-se em mensagens com relato de problemas, dificuldades ou pedido de ajuda.

5.6 Procedimentos de análise

A análise foi organizada em três blocos. Os dois primeiros blocos aconteceram na turma 1, encerrada em julho de 2007. O terceiro bloco foi realizado na turma 2, encerrada em dezembro de 2008, que se refere à segunda versão do módulo. Os procedimentos de análise de cada bloco são descritos a seguir.

5.6.1 Procedimentos de análise do bloco 1

O primeiro bloco de análise teve por objetivo principal descrever a rede de sistemas de atividade do curso de modo a explicitar interdependência entre as atividades bem como as relações entre elas e assim compreender como o curso se materializa enquanto objeto da atividade de design. Para tal, as áreas Dinâmica do Curso, Atividades e Material de Apoio foram observadas atentamente, pois são estas áreas que compõem o curso enquanto objeto e produto. Com base no modelo de rede de sistemas de atividade da terceira geração da TA, foi elaborada uma representação para explicitar as relações entre os sistemas de atividades, seus objetos e resultados compartilhados.

Assim, esse bloco foi composto pelos seguintes procedimentos de análise:

- Observação sistemática por via de leitura das diferentes áreas do curso, 1ª edição, Turma 1 (Atividades, Dinâmica do Curso e Material de Apoio);
- Descrição do sistema de atividade de suporte no curso;
- Descrição da rede de sistemas de ensino e aprendizagem e de suporte no curso, que compõem o curso como objeto da atividade de design e produto.

Neste bloco de análise foi possível compreender como o curso enquanto objeto se materializa na rede de sistema de atividades que o constitui. A análise mostrou que essa rede se compõe de dois sistemas visíveis: o da atividade de ensino e aprendizagem e o da atividade de suporte

O objeto da atividade de design, o curso pronto, produto final, nos parâmetros do DIC, ao ser implementado, torna-se espaço para que as atividades aconteçam. Dependendo da atuação dos sujeitos, as atividades podem ser alteradas, acontecendo de forma diferente da planejada na atividade de design. Assim, para compreender melhor a atividade de suporte, analisamos essa atividade em processo, ou seja, como ela ocorre a partir do momento que o curso é implementado e os participantes passam a acessá-lo. O bloco 2 de análise centra-se nessa atividade, conforme apresentado a seguir:

5.6.2 Procedimentos de análise do bloco 2

Quando os participantes acessam o curso, podemos dizer que eles dão vida ao objeto, pois sua atuação, ao mesmo tempo em que o consolida também o transforma. A atividade de suporte, além de imprescindível para um curso *online*, pode contribuir para uma compreensão mais abrangente do que acontece nas outras atividades do curso. Dessa forma, compreender como os participantes a exercem no decorrer do curso pode nos auxiliar na compreensão do que acontece no curso de modo geral.

Em contexto *online*, a participação dos alunos se materializa na linguagem. Nas palavras de Martin e Rose (2003), os sujeitos constroem significados não só pelo discurso, mas no discurso, ao mesmo tempo em que este próprio também constrói significados. Assim, as mensagens nos fóruns de discussão foram analisadas nos parâmetros dos seguintes procedimentos:

- Identificação dos tipos de problema relatados nos espaços gerados pelas ferramentas fórum de discussão e correio eletrônico interno;
- Análise linguistica com base nas ferramentas da LSF apresentadas anteriormente das mensagens e identificação das ações de suporte;
- Interpretação das ações de suporte no escopo da atividade de suporte em processo com base nos componentes da atividade e à luz dos princípios da TA em sua terceira geração.

Na análise linguística das mensagens, verificamos que problemas de diversas naturezas foram trazidos para o ambiente do curso. Nesse sentido, além de problemas de ordem técnica e pedagógica (dúvidas em relação ao curso), os alunos trouxeram problemas relativos ao gerenciamento do tempo, ao design, às tarefas pedagógicas, ao trabalho em grupo, a questões pessoais, à proficiência em língua inglesa e a questões administrativas. Com isso, verificamos que as ações de suporte nem sempre se limitam aos procedimentos para a solução dos problemas, mas também estabelecem relações, estando no escopo da metafunção interpessoal (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004).

Como a linguagem permeia todos componentes da linguagem, sem posição fixa (ENGESTRÖM, 2007), pela análise da linguagem nos parâmetros da LSF, foi

possível compreender como a atividade de suporte se constituiu ao longo do curso. Na e pela linguagem, os sujeitos da atividade assumiram posições, estabeleceram regras e consolidaram a divisão de trabalho ao realizar essa atividade, conforme discuto no capítulo de discussão dos resultados.

Um sistema de atividade só pode ser compreendido em sua relação com outros sistemas (ENGESTRÖM, 2000; DANIELS, 2003). Assim, para compreender as relações entre as atividades de suporte e de design, passamos ao terceiro bloco de análise, cujos procedimentos de análise apresento a seguir.

5.6.3 Procedimentos de análise do bloco 3

O *Teachers' Links* está sempre sendo revisitado e reformulado à luz das observações do que acontece no curso, da mediação dos participantes e da atuação dos sujeitos de modo geral.

Este terceiro bloco de análise apresenta, a grosso modo, uma ação de diagnóstico, pois busca estabelecer as relações entre as atividades de suporte e de design. Dessa forma, o foco deste bloco é o curso como objeto da atividade de design com vistas à segunda edição do curso. Nesse sentido, os procedimentos de análise deste bloco são bastante similares aos do bloco 1. Assim, foram analisadas qualitativamente as seguintes áreas do curso:

- Dinâmica do curso
- Atividades
- Material de Apoio

Como no bloco 1, a concentração nessas áreas se justifica, pois nelas o curso se materializa como objeto da atividade de design, ou seja, nelas se materializa o curso pronto para ser acessado. As áreas Dinâmica do Curso e Atividades não podem ser alteradas ao longo do curso pelos participantes (professores e alunos). Em relação à área Material de Apoio, os alunos já encontram materiais disponíveis tais como tutoriais e textos de base para a discussão de conteúdos. Porém, apenas os professores podem acrescentar materiais a essa área.

Os procedimentos de análise do bloco 3 foram:

- Observação sistemática por via de leitura das diferentes áreas do curso, 2ª edição, Turma 2 (Atividades, Dinâmica do Curso e Material de Apoio);
- Descrição das áreas do curso, com vistas a compreender como curso em sua 2ª edição de materializa como objeto da atividade de design;
- Descrição da rede de sistemas de atividade no curso em sua segunda edição;
- Interpretação das relações entre os sistemas de atividade e de design com base na análise do curso como objeto.

Os resultados deste bloco confirmaram a importância da atividade de suporte para a atividade de design. Com base na complexidade da atividade de suporte mostrada no bloco 2 de análise, foi possível verificar como tais problemas foram ou não tratados na raiz do design. A análise neste bloco mostrou que os designers, não focaram nos problemas em si, isoladamente. Os designers optaram por centrar a solução nos sujeitos da atividade, o que é discutido em mais detalhes no capitulo seguinte.

Como já mencionado, a presente pesquisa foi realizada em duas turmas do curso *Teachers' Links* no módulo I. O grupo *Edulang* vem trabalhando continuamente em pesquisas no escopo da EAD, buscando a melhoria dos cursos oferecidos. Esta pesquisa é parte desse processo, tendo passado pelos trâmites da Comissão de Ética, conforme determinada pelos padrões institucionais da PUC-SP, tendo assim sua legitimidade respaldada pelo grupo de pesquisa e pela instituição, nos quais se insere.

Após descrever e apresentar a metodologia desta pesquisa, apresento no próximo capítulo, a discussão dos resultados tanto no âmbito quantitativo quanto no qualitativo.

III) DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme apresentado no capítulo sobre metodologia, a presente análise foi organizada em três blocos. O primeiro bloco refere-se ao objeto da atividade de design, ou seja, o curso em si, o produto, nos parâmetros do DIC. Esse primeiro bloco buscou entender como um curso *online* se materializa enquanto objeto da atividade de design com vistas a sua rede de sistemas de atividade, estando relacionado à primeira pergunta de pesquisa: como se constitui um curso *online* enquanto produto e objeto da atividade de design?

Quando o curso, objeto da atividade de design, passa a ser implementado e acessado pelos participantes, diferentes atividades ocorrem. O segundo bloco volta-se para esse processo, pois tem por foco a atividade de suporte no ambiente do curso. O objetivo desse bloco é compreender como os participantes exercem a atividade de suporte ao longo do curso, isto é, como a atividade de suporte efetivamente acontece quando os sujeitos interagem e agem no ambiente. Com isso, pretendemos responder à segunda pergunta de pesquisa: como se constitui a atividade de suporte ao longo de um curso *online*?

De modo a compreender como a atividade acontece no curso, também foram identificados os tipos de problemas trazidos pelos participantes para o ambiente virtual bem como os diferentes tipos de ação de suporte por eles realizados.

O curso *Teachers' Links* está em processo constante de reformulação com base no que acontece no curso e nas observações dos professores e designers. Com isso, os módulos passam por um processo de redesign entre o início de uma turma e outra. O foco do terceiro bloco recai sobre o produto desse redesign, que é a segunda versão do curso, também objeto da atividade de design. Nesse bloco, buscamos verificar o impacto que as atividades de design e de suporte exercem mutuamente de modo a tentar responder a terceira e última pergunta de pesquisa: de que modo as atividades de design e de suporte se complementam em um curso *online*?

O ferramental de análise, como já explicitado, reside no escopo da TA, em sua 3ª geração e da LSF, mais especificamente nos sistemas de avaliatividade (com foco no subsistema de atitudes) e de transitividade (no cerne dos processos e das circunstâncias). A análise nos três blocos é pautada pela TA.

Nos primeiro e terceiro blocos, o ferramental mais premente é o da TA, pois buscamos descrever o objeto, com base nos componentes do sistema de atividade e na rede de sistemas de atividade presentes no curso e expressos em áreas específicas do curso. No segundo bloco, porém, o ferramental oriundo da LSF nos auxilia a compreender o processo, ou seja, como acontece a atividade de suporte no âmbito do curso. A análise linguística se justifica, pois um curso *online* se materializa pela e na linguagem dos participantes, cuja atuação fica registrada nas diferentes áreas e ferramentas do curso. Compreender a linguagem significa compreender as atividades de um curso *online* em sua complexidade.

Dessa forma, no último bloco, com base nos resultados do bloco anterior e considerando os problemas identificados ao longo do curso, descrevemos as mudanças pautadas pela atividade de suporte, realizada na 1ª edição do curso, na qual participou a turma 2. A partir da identificação dessas mudanças, procuramos estabelecer as relações entre as atividades de design e de suporte, refletindo sobre elas e sobre a importância de se compreender como as atividades se complementam no âmbito do curso *online*.

Como veremos mais adiante, os três blocos de análise contribuíram para a reflexão sobre as relações mais aprofundadas entre as atividades de design e de suporte Assim, passo a apresentar e discutir os resultados de cada bloco de análise.

6. Bloco 1 - o curso como objeto e produto da atividade de design

A TA é uma teoria voltada para o objeto. Objetos são preocupações, geradores e foco de atenção, motivação, esforço e significado (ENGESTRÖM, 2008, p.3). Assim como não existe atividade sem sujeitos participantes, a mesma também é fadada à inexistência sem um objeto. Na presente pesquisa, o curso *online* é considerado objeto da atividade de design. Diferentes sujeitos, profissionais do design e do ensino, se juntam para criar um curso *online*. Para isso, se organizam, negociam regras e a divisão de trabalho, fazem uso de instrumentos, etc. O objeto, por fim, se materializa no curso pronto, produto do processo, nos padrões do DIC.

O *Teleduc*, ambiente no qual o curso é disponibilizado, possui diferentes recursos, conforme descrito no capítulo sobre metodologia da pesquisa. Tais recursos, conforme aponta Wadt (2009, p.110) podem ser considerados

ferramentas, pois permitem que os usuários/participantes atuem no curso. Simultaneamente, essas ferramentas também se configuram em áreas, construindo espaços digitais, acessados pelos participantes para realizarem determinadas ações.

Ao tomar parte de um curso, os alunos necessitam desenvolver habilidades e domínios específicos imprescindíveis para o sucesso no curso. Dentre eles podemos destacar habilidades e domínios no âmbito tecnológico (lidar com as ferramentas, recursos e limitações do ambiente), no âmbito da navegação (transitar pelas diferentes áreas do curso, conforme necessário) e no âmbito do comportamento no curso (interagir com os demais participantes, usar de linguagem adequada, etc.)

O design do curso *Teachers' Links* é bastante complexo, pois o ambiente virtual não é visto como um simples repositório de conteúdos e atividades a serem acessados pelos alunos. As atividades não acontecem de forma isolada e as ferramentas são usadas para interagir, discutir e auxiliar. Nesse sentido, o curso é desenhado de modo a permitir flexibilidade nas práticas pedagógicas, dando maior mobilidade aos participantes. Apesar disso, há uma parte do curso que necessita ser fixa. Essa parte caracteriza o objeto material, concreto da atividade de design, que é o curso e constitui-se no *Teleduc* nas seguintes áreas/ferramentas:

- Dinâmica do Curso
- Atividades
- Material de Apoio

Nessas três áreas, os participantes encontram as instruções, os conteúdos e as tarefas a serem realizadas no decorrer do curso. Nos espaços dessas áreas, eles encontram o que chamamos de "curso pronto", que é o foco desse primeiro bloco de análise. Assim, à luz da TA, passo a descrever essas três áreas com o intuito de compreender sua materialidade.

6.1 A Dinâmica do Curso

No *Teachers' Links*, a Dinâmica do Curso é utilizada para descrever a metodologia e a organização do curso. Nessa área, é apresentada a visão geral do curso, do módulo e das unidades de cada componente, bem como informações gerais sobre certificação e avaliação. Essa área é disponibilizada nas línguas

inglesa e portuguesa. Os alunos devem clicar nas abas na parte superior da página para selecionar o idioma de sua preferência.

Na página inicial da Dinâmica do Curso encontramos os seguintes *links*:

→ Bem-vindos ao *Professional Development for Teachers of English*
→ Visão geral do curso
→ Visão geral do componente reflexivo
→ Introdução à Unidade 1
→ Introdução à Unidade 2
→ Introdução à Unidade 3
→ Créditos

Além desses *links*, também são disponibilizadas informações sobre o curso e um *link* para um tutorial sobre como desbloquear janelas *pop-ups* no navegador *Internet Explorer*. Na página, esse *link* é disponibilizado ao lado direito da tela, em uma caixa vermelha, na qual os participantes devem clicar para acessar o tutorial:

Figura 14 – *Link* para tutorial na página inicial da Dinâmica do Curso.

Na Dinâmica do Curso, os participantes já podem ter uma noção de como as atividades de ensino e aprendizagem e de suporte foram planejadas para ocorrer ao longo do curso. Nessa área, podemos verificar como os componentes do sistema de atividade foram organizados no curso.

Liberali (2010, no prelo) organizou os componentes da atividade de modo a defini-los de forma breve e precisa, conforme podemos observar:

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio de divisão de trabalho e das regras.
Divisão do de trabalho	Ações intermediárias que são realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. Tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade
Objeto	Aquilo que satisfará a necessidade - o objeto desejado. Tem caráter dinâmico – se transforma com o desenvolvimento da atividade. Articulação entre o idealizado, sonhado, desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário, revelam a decisão tomada pelo sujeito: usados para o alcance de fim predefinido (instrumento-para-resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento-e-resultado)

Quadro 7 – Componentes da atividade

Na página inicial e subsequentes (acesso nos *links* disponibilizados na página inicial), é possível perceber como esses componentes se configuram e o modo como as atividades de ensino e aprendizagem estão integradas.

Não pretendo discorrer aqui sobre cada *link* da área Dinâmica do Curso em separado. Sendo assim, tomo por base o mapa de atividades do curso, cujo acesso se dá pelo *link* Visão Geral do Curso. O mapa é uma representação gráfica do curso que compila as unidades e respectivas atividades, dando as participantes uma ideia geral da organização e articulação das atividades no curso bem como das ferramentas necessárias para realização das mesmas. A figura a seguir ilustra o mapa das atividades da 1ª a 5ª semana de curso:

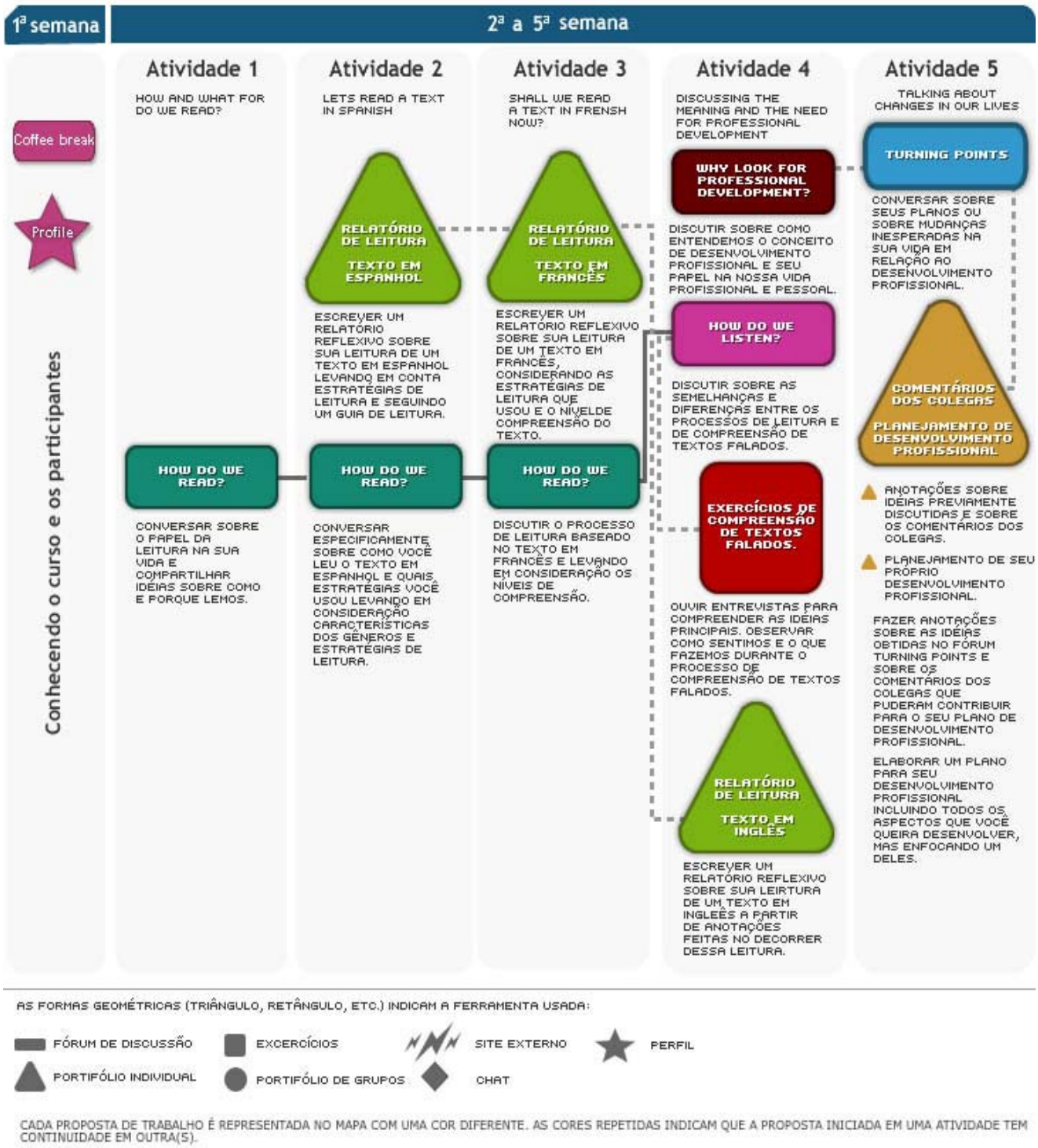


Figura 15 – Mapa de atividades do *Teachers' Links*

Na parte inferior do mapa de atividades, as ferramentas utilizadas no curso são representadas por formas geométricas. O retângulo representa a ferramenta fórum de discussão, o triângulo representa o portfólio individual, o quadrado representa a ferramenta exercícios, etc. Se observarmos o mapa das atividades acima, percebemos que os participantes precisarão usar fóruns de discussão, o perfil, os

exercícios e o portfólio individual para realizar as atividades. Assim, essas ferramentas configuram-se nos instrumentos da atividade de ensino e aprendizagem. Cada atividade pedagógica é planejada para ser realizada via determinados instrumentos.

Além dos instrumentos para a realização das atividades, na Dinâmica do Curso também fica explicitado quem são os sujeitos da atividade. Os sujeitos são aqueles que realizam a atividade, agindo na direção de um motivo. Na página inicial da Dinâmica do Curso, encontramos a seguinte informação:

> Os módulos atuais do Teachers' *Links* foram reformulados levando em conta também nossas percepções de eficiência e adequação dos materiais, da mediação do professor e da organização dos participantes.

Podemos perceber, então, que na atividade de design que tem por objeto o curso pronto, materializado enquanto produto nas áreas da Dinâmica do Curso, Atividades e Material de Apoio, os sujeitos são os designers, os professores e os alunos. Muitos dos profissionais envolvidos no design instrucional do curso são designers e professores do curso ao mesmo tempo. A partir da observação do que acontece no curso, a reformulação acontece no redesign. Os alunos não atuam diretamente no processo de design, mas são sujeitos à medida que sua atuação no curso anterior se torna uma das bases para o design da 2ª versão.

Os sujeitos da atividade de design estão inseridos em uma comunidade que compartilha o objeto e se estabelece nas regras e pela divisão de trabalho. No *link Créditos*, temos os membros da comunidade responsável pelo *Teachers' Links*. A comunidade, então é formada pelos membros das coordenações geral, administrativa, pelos designers de web e instrucionais e os professores.

Na Dinâmica do Curso, além de conseguirmos perceber alguns componentes do sistema de atividade de ensino e aprendizagem, também é possível vislumbrar alguns componentes do sistema de atividade de suporte. Retornando ao mapa de atividades, é possível visualizar na parte inferior da página, as representações gráficas dos fóruns permanentes do curso, conforme mostra a figura a seguir:

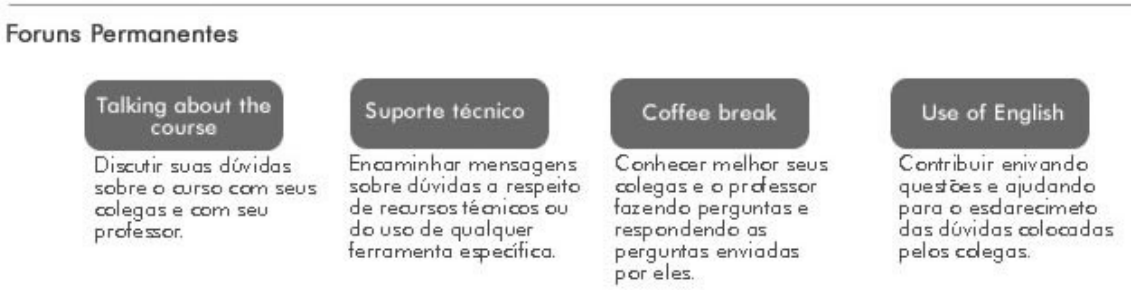


Figura 16 – Fóruns permanentes no mapa de atividades do curso.

Conforme explicitado na Metodologia, há quatro fóruns de discussão permanentes no curso: *Talking about the course*, Suporte Técnico, *Coffee Break* e *Use of English*. No mapa de atividades, os objetivos de cada fórum são definidos de forma breve. Assim, no fórum *Talking about the course*, os participantes poderão discutir suas dúvidas acerca das atividades do curso com os professores e os colegas. No fórum Suporte Técnico deverão se tratadas as questões técnicas, relativas aos recursos ou as ferramentas tecnológicas. O fórum *Coffee Break* tem por objetivo estreitar os laços entre os participantes do curso, configurando-se como espaço de conversa, para se travar conhecimento. Por fim, o fórum *Use of English* deverá ser usado pelos participantes para tratar de dúvidas relativas ao uso da língua inglesa.

Nessa representação, já podemos distinguir um dos instrumentos da atividade de suporte: o fórum de discussão, mais precisamente os fóruns *Talking about the course* e Suporte Técnico. Além desse instrumento, também é possível verificar quem são os sujeitos envolvidos na atividade de suporte: professores e alunos participantes do curso.

Na descrição do fórum *Talking about the course* verificamos que as dúvidas deverão ser discutidas com os colegas e professores, não somente com o professor. Nesse sentido, também fica evidenciado a divisão de trabalho na atividade de suporte, que além de estar sob a responsabilidade dos professores também pode ser exercida pelos alunos.

Podemos ainda encontrar informações importantes acerca da configuração da atividade de suporte. Nos *links* de acesso para a Introdução a Unidade 1, Introdução a Unidade 2 e Introdução a Unidade 3, são mais uma vez definidos os instrumentos dessa atividade. Nessas áreas, são informadas as ferramentas necessárias para a realização das atividades pedagógicas do curso (tarefas, pesquisas, etc.) como

também as áreas e ferramentas onde buscar ajuda para o uso das mesmas, conforme podemos observar na Introdução à Unidade 1, no item Pré-requisitos Técnicos:

Pré-requisitos técnicos

Para ser bem sucedido nesta unidade, é preciso que você saiba usar as seguintes ferramentas:

- *Fórum de Discussão*
- *Portfolio Individual*
- *Exercícios*

Sabemos que você precisará aprender a usá-las. Veja onde você pode obter ajuda:

- Em **Perguntas Frequentes**.
- Em **Material de Apoio**, em um tutorial específico para cada ferramenta mencionada acima.
  Você pode consultar os tutoriais a qualquer momento que precisar.
- Com o suporte técnico humano, disponível no fórum **Suporte Técnico**.
- Com o professor da sua turma, no fórum **Talking about the Course**.

Figura 17 – Pré-requisitos técnicos

Podemos ver então que os instrumentos para a realização das atividades pedagógicas da Unidade 1, os participantes precisarão fazer uso dos seguintes instrumentos: fórum de discussão, portfólio individual e exercícios. Caso os participantes necess*ite*m de auxílio poderão recorrer a outros instrumentos, constituídos nas ferramentas Perguntas Frequentes, Material de Apoio e os fóruns de discussão Suporte Técnico e *Talking about the course*.

Algumas regras também foram explicitadas para a realização do curso. No *link* Bem-vindos ao *Professional Development for Teachers of English*, no item Nota sobre a avaliação, encontramos algumas regras para a participação dos alunos no curso:

Nota sobre avaliação

Todos os participantes serão avaliados por suas performances no módulo.
Tarefas diferentes podem ter critérios específicos, portanto é importante ler o formulário de avaliação que preparamos para cada tarefa (você pode encontrá-lo em Avaliações).

Porém, há alguns critérios gerais que gostaríamos de apresentá-los agora.

- Todos os participantes devem entrar no curso pelo menos **duas vezes por semana**;
- Todos os participantes devem ler a **Agenda** cuidadosamente e ficar cientes da programação semanal;
- A interação neste curso é uma necessidade. Será especialmente importante nos Fóruns de Discussão, no Portfólio, nas áreas de produção em grupos (Portfólio de Grupos), nas áreas de comentários (Portfólios Individuais e de Grupos) e no Bate-Papo;
- As datas e prazos são levados a sério. Quando estipulamos datas, observem-nas. Se você perder o prazo, certamente perderá a chance de desenvolver-se colaborativamente;
- Prepare-se para fazer seu trabalho e revisá-lo sempre que necessário. Algumas produções somente poderão mostrar o quanto você se desenvolveu se você estiver pronto para revisá-las continuamente. Por exemplo, seu Perfil, que será escrito e re-escrito ao longo do curso já que espera-se que seu perfil reflita o quanto você se desenvolveu no curso;
- Suas visitas ao curso são monitoradas pelo sistema. O sistema registra quando você se loga, onde você navega,se você envia mensagens, com quem você conversa. Isso é chamado de registro de sistema e é um avanço fabuloso que permite aos professores ajudar e acompanhar os alunos. Ninguém se perde. Ninguém passa despercebido. Você pode acompanhar o acesso de todos os participantes do curso na ferramenta Acessos. Você também pode acompanhar a sua própria performance na ferramenta Avaliações;
- Se você tiver comentários ou dúvidas sobre essa parte, ou qualquer outra, vá ao forum **Talking about the course**.

Figura 18 – Nota sobre avaliação

As regras explícitas para a participação dizem respeito à freqüência de acesso, ao acompanhamento da programação, à importância do cumprimento dos prazos e à necessidade de estar pronta pra fazer e refazer as tarefas como meio de melhorar o desempenho. Por certo, as regras são negociadas ao longo do curso, quando os participantes se engajam nas atividades e de acordo com suas necessidades assim como novas regras implícitas e explícitas podem surgir ao longo da trajetória no curso.

Em suma, na Dinâmica do Curso, que constitui uma importante parte do objeto curso, podemos compreender como os componentes da atividade de suporte e de ensino de aprendizagem se configuram. Sendo assim, passo a apresentar a área de Atividades do curso, onde os alunos acessam as atividades pedagógicas do curso.

6.2 As Atividades do Curso

Na área Atividades, os participantes encontram as atividades pedagógicas das unidades dos componentes Desenvolvimento e Reflexão. Ao clicar em Atividades no menu à esquerda da tela, os participantes são remetidos às atividades do curso, que são organizadas da seguinte maneira:

O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos - 2007 –Turma 1

Atividades Busca Ajuda

Raiz

Atividade	Data
Development - Unit 1	01/04/2007
Reflection - Unit 1	14/05/2007
Development - Unit 2	29/04/2007
Reflection - Unit 2	30/05/2007
Development - Unit 3	04/06/2007
Reflection - Unit 3	28/06/2007

Figura 19 – Atividades do curso

No diretório raiz encontram-se as atividades organizadas separadamente por componente. Ao clicarem na unidade desejada, os alunos vão para um subdiretório, onde há um arquivo com extensão *htm* que dá acesso ao mapa de atividades da unidade selecionada. Assim, por exemplo, se um aluno clicar em *Development – Unit 2*, ele irá para o seguinte subdiretório:

Atualizar **Atividades** **Ver Outros Itens**

Título	Data
Development - Unit 2	01/04/2007 17:31:13

Arquivos

Unidade_2.htm

Figura 20 – Exemplo de subdiretório de atividades

Quando clicam no arquivo *htm*, abre-se uma janela *pop-up*, com o mapa de atividades da unidade. No mapa, há as atividades da unidade organizadas e com as ferramentas necessárias para sua realização, nos moldes do mapa de atividades apresentado na Dinâmica do Curso. Para saber como realizar as atividades, os alunos clicam nas atividades no mapa. Ao fazer isso, são remetidos a uma página contendo instruções e *links* e assim poderão realizar as tarefas de cada atividade.

As instruções para as atividades são organizadas em passos (*steps*), conforme podemos ver nos exemplos retirados da atividade 1 da unidade 1 do componente Desenvolvimento a seguir.

Step 1
Let's now start our first activity in Unit 1, which will concentrate on reading.
Reading is important in our lives and will be very important in this course, too.
We will observe closely what we do during the process of reading a text in our native language and in foreign languages and we will also talk about how we usually teach reading in our classrooms.
To be better prepared to talk about the role of reading in your life and to share ideas with your colleagues about how and why you read, read this text by **Rojo**.

Step 2
Now, go to **Discussion Forum** (menu on the left), look for the f**orum How do we read?** and contribute to the discussion.

These questions might help you:
1. Could you think of different situations in your daily life which involve reading?

2. Do you read the same way in all of those situations? What are the similarities and the differences in the process of reading?

3. How do you usually react when you come across a text in a foreign language that you don't know?

4. What makes reading in a foreign language easy and what makes it difficult?

Before joining the discussion in How do we read?, read the tutorial **Como participar em fóruns de discussão** with hints about how to havea desirable participation in the forum.

Also, read the tutorial **Como trabalhar no fórum de discussão** with technical explanations about how to use the forum.

Both are very important for you to have a good participation in the discussions.

Figura 21 – Exemplo de steps da atividade

As atividades pedagógicas do curso são constituídas por diferentes tarefas que vão desde a leitura de textos, disponibilizados em *site*s externos ou no próprio

ambiente, passando por pesquisas na internet, elaboração de textos, etc. Tais tarefas são realizadas por meio de diferentes ferramentas. Na atividade 1, por exemplo, as tarefas são:

- Leitura de um texto que servirá de base para a discussão;
- Discussão no Fórum *How do we read* aberto com esse fim.

Para realizar tais tarefas, os alunos têm acesso ao texto por meio de *link* e fazem uso da ferramenta fórum de discussão. Além das tarefas pedagógicas, na área Atividades também encontramos *links* para os tutoriais e lembretes em caixas destacadas, que visam auxiliar o aluno a lidar com ferramentas ou orientá-lo quanto a procedimentos facilitadores de sua participação no curso, como mostra a figura a seguir:

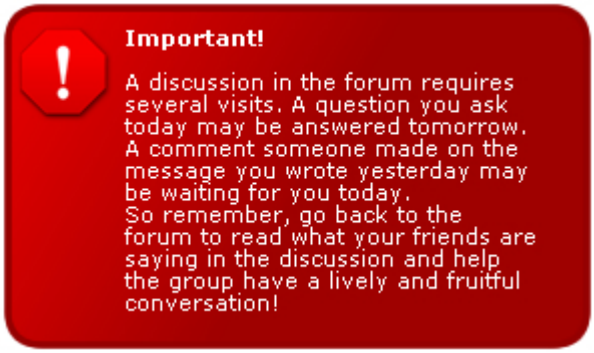


Figura 22 – Lembrete de participação em fórum de discussão

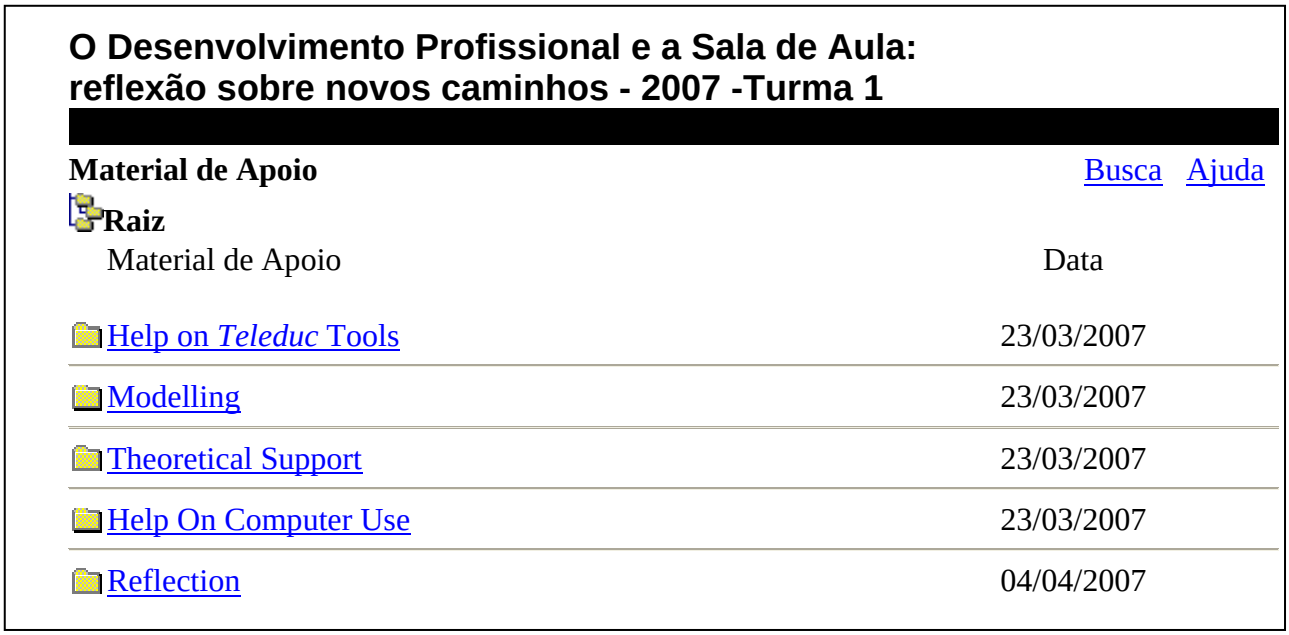
É possível, então, perceber que as atividades de ensino e aprendizagem e de suporte não são concebidas para acontecer isoladamente no curso. Ambas as atividades dividem espaços no curso e acabam por se complementar. Afinal, a atividade ensino e aprendizagem não pode acontecer plenamente se os participantes não ampliarem o domínio tecnológico, desenvolverem atitudes adequadas ao ambiente digital, estabelecendo relações com os demais. Nesse sentido, a atividade de suporte é fundamental, pois lida com as questões problemáticas dos participantes. A solução de problemas no âmbito digital também contribui para a aprendizagem.

6.3 Material de Apoio

Além das áreas Dinâmica do Curso e Atividades, a área Material de Apoio também faz parte do curso enquanto objeto da atividade de design e produto do processo de design. Essa área subsidia o desenvolvimento das atividades pedagógicas, pois contém informações úteis relacionadas à temática do curso.

No *Teachers' Links*, a área Material de Apoio configura-se como um espaço para a disponibilização de materiais para auxiliar os participantes no uso de ferramentas e recursos do ambiente e de materiais para a realização das atividades pedagógicas.

No curso analisado, a área Material de Apoio constituiu-se da seguinte forma:



O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos - 2007 -Turma 1

Material de Apoio Busca Ajuda

Raiz

Material de Apoio	Data
Help on *Teleduc* Tools	23/03/2007
Modelling	23/03/2007
Theoretical Support	23/03/2007
Help On Computer Use	23/03/2007
Reflection	04/04/2007

Figura 23 – Material de apoio

Como podemos observar, no diretório raiz há cinco pastas: *Help on Teleduc Tools*, *Modelling*, *Theoretical Support*, *Help on Computer Use* e *Reflection*. Ao clicar nas pastas, os participantes encontram diferentes materiais assim organizados:

1) *Help on Teleduc Tools* - aqui são encontrados tutoriais que auxiliam os alunos a lidarem com as diferentes ferramentas do curso, a saber:

- Como trabalhar na área de Exercícios;
- Como trabalhar no Fórum de Discussão;

- Trabalhando no Portfólio Individual;
- Fazendo comentários no Portfólio de Grupo.

2) *Modelling* – os participantes podem acessar tutoriais que orientam na participação em fóruns de discussão e que auxiliam a elaborar mapas conceituais, uma das atividades pedagógicas do curso:

- Como participar em fóruns de discussão;
- *Concept map example*.

3) *Theoretical Support* – localizam-se materiais de apoio e aprofundamento teórico, que contribuem para as discussões e realização das atividades pedagógicas.

- *Levels of comprehension*;
- *Strategic reading*;
- *When are we dealing with genres*;
- *Concept maps*.

4) *Help on computer use* – contém tutorial para lidar com janelas do ambiente *Windows*.

- Como trabalhar com janelas

5) *Reflection* – contém materiais de apoio para a realização das atividades pedagógicas do componente Reflexão.

- *Woman painting*;
- *Understanding reflection*;
- *Linguistic characteristics of critical reflection*;
- *Time for some theory*.

De modo geral, a área Material de Apoio funciona como um espaço de materiais destinados tanto à atividade de ensino e aprendizagem quanto à atividade de suporte, que se configuram como instrumentos dessas atividades.

A análise e descrição dessas três áreas que constituem o curso enquanto produto e objeto da atividade de design contribuíram para a identificação dos componentes do sistema de atividade e a compreensão de como foi pensada a

articulação deles no âmbito do curso. Assim, resumidamente, podemos dizer que os componentes das atividades de ensino e aprendizagem e de suporte se organizam da seguinte maneira no curso pronto:

Sujeitos	Participantes do Curso *Teachers' Links* (alunos e professores)
Instrumento	As diferentes ferramentas e recursos do curso: fórum de discussão, portfólio individual, portfólio de grupo, agenda, material de apoio, tutoriais, *site*s externos, atividades, dinâmica do curso, etc.
Objeto	Realização do curso, solução de problemas, aprendizagem
Regras	Valores relacionados à frequência de acesso, à conduta de participação no curso, aos espaços/ferramentas destinados a atividades específicas, aos prazos de entrega das tarefas, etc.
Divisão de trabalho	Professores e alunos que realizam e refazem tarefas, comentam, avaliam, aprendem e auxiliam-se mutuamente.
Comunidade	Membros da coordenação geral pedagógica, da coordenação administrativa, designers de web, designers instrucionais, professores, alunos.

Quadro 8 – Componentes das atividades de ensino e aprendizagem e de suporte

As atividades de ensino e aprendizagem e de suporte do curso pronto foram pensadas para acontecer com essa configuração, como indicou a análise das áreas Dinâmica do Curso, Atividades e Material de Apoio. No escopo do ambiente, essas atividades não acontecem isoladamente. Ao contrário, a integração delas é essencial para que os participantes possam realizar o curso e ter sucesso na aprendizagem, ou seja, as atividades de ensino e aprendizagem e de suporte precisam estar em constante diálogo de modo a constituir uma rede de atividades voltadas para os motivos dos participantes.

6.4 As atividades de ensino e aprendizagem e de suporte em diálogo

As características do ambiente digital e de suas ferramentas e recursos permitem maior flexibilidade dos papéis dos sujeitos e suavização das barreiras e fronteiras de ação desses sujeitos. Como foi possível observar no curso pronto, as atividades de ensino e aprendizagem e de suporte foram planejadas de modos a serem exercidas pelos professores e alunos como sujeitos ativos.

Obviamente, há ações específicas para professores e alunos. Por exemplo, são da alçada dos professores, a abertura dos fóruns de discussão, o lançamento de

notas na área Avaliação e a publicação da agenda semanal. Aos alunos, cabe a realização de determinadas tarefas tais como: a leitura e produção de textos, a criação de mapas conceituais, dentre outras. Contudo, como veremos no segundo bloco de análise, no *Teachers' Links*, as ações docentes não se restringem à mediação das unidades e a monitoração dos trabalhos dos alunos. Elas são pautadas não só pelo planejamento ocorrido na atividade de design do curso, mas também pelo que acontece no curso e pelo que os alunos realizam no curso. O mesmo se aplica às ações dos alunos. No curso, os alunos não só realizam as tarefas pedagógicas, mas são constantemente convidados a interagir com os demais, comentando os trabalhos, pedindo esclarecimentos, fazendo sugestões, disponibilizando materiais.

Nesse contexto, os sujeitos agem e interagem. Suas ações se mesclam assim como seus papéis. Quem oficialmente ensina também aprende e quem oficialmente está no curso para aprender, acaba por ensinar. Porém, a flexibilidade de papéis assumidos pelos sujeitos não se limita à atividade de ensino e aprendizagem. Na atividade de suporte, isso também ocorre. Os alunos são convidados a interagir, postando suas dificuldades e problemas nos fóruns específicos, discutindo com os colegas e ajudando na medida possível.

Certamente com o decorrer do curso, os alunos vão ampliando a familiaridade com o ambiente, ferramentas e recursos tecnológicos e com a proposta pedagógica do curso. Com isso, suas ações na atividade de suporte se expandem. Sendo assim, não cabe somente aos professores fornecerem ajuda aos alunos, mas auxiliar é do escopo de todos os participantes, dependendo do alcance de seu conhecimento.

Aparentemente, as atividades de ensino e aprendizagem e de suporte têm objetos diferentes. A atividade de ensino e aprendizagem tem como objeto a realização do curso e a aprendizagem de conteúdos. Em contrapartida, a atividade de suporte tem como objeto a solução dos problemas e dificuldades trazidos pelos alunos para o curso. Nesse sentido, tanto a atividade de ensino e aprendizagem quanto a de suporte voltam-se para a realização do curso.

Entretanto, para que a atividade de ensino e aprendizagem em contexto *online* seja bem sucedida, se faz necessário que os participantes dominem as ferramentas e recursos tecnológicos do ambiente, desenvolvam habilidades de navegação para realizar o curso de forma satisfatória. Além disso, dada a complexidade de se atuar

em ambientes virtuais de aprendizagem, problemas de diferentes naturezas (pessoais, pedagógicos) podem surgir ao longo do curso.

Lidar eficientemente com tais questões é fundamental para o processo de aprendizagem. A atividade de suporte é imprescindível para que os participantes consigam superar suas dificuldades e solucionar seus problemas e assim poder realizar o curso. Nesse sentido, a atividade de suporte também tem como objeto a aprendizagem.

A aprendizagem, na verdade, permeia todo o curso *Teachers' Links*. Na área Atividades, por exemplo, foi possível perceber que as atividades pedagógicas estão interligadas aos instrumentos da atividade de suporte. Sem a atividade de suporte, os alunos provavelmente não conseguiriam realizar o curso e serem bem sucedidos na aprendizagem.

Quando vários sistemas de atividade focam em um mesmo objeto e esse objeto é tão difuso que se torna difícil definir suas fronteiras, ele é considerado um *"runaway object"*[60], conforme define Engeström (2008). O autor destaca alguns pré-requisitos de um *runaway object*:

> *First of all, a benign runaway object must have intrinsic properties that transcend the limits of utilitarian profit motive. In this sense, a benign runaway object is at the boundary between legitimate and illegitimate, sensible and crazy, work and leisure, technology and art. [...] The object must yield useful intermediate products, yet remain an incomplete project. The object must be visible, accessible and cumulable – allowing participants to return time and again. There must be effective feedback from and exchange among de participants acting on the object.*[61] *(Engeström, 2008, p.6)*

Engeström (2008) sugere a seguinte representação gráfica para um *runaway object* em relação a diferentes sistemas de atividade:

[60] Uma possível tradução para "runaway object" seria "objeto fugidio".

[61] Primeiramente, um objeto fugidio deve ter propriedades intrínsecas que transcendam os limites funcionais do motivo lucro. Neste sentido, um objeto em fuga benigno se localiza na fronteira entre o legítimo e o ilegítimo, o sensato e o louco, o trabalho e o lazer, a tecnologia e a arte. [...] O objeto deve gerar produtos intermediários úteis, mas permanecendo um projeto incompleto. O objeto deve ser visível, acessível e acumulável – permitindo aos participantes retroceder novamente. Precisa haver *feedback* efetivo e trocas entre os participantes que agem no objeto. (Tradução da Pesquisadora)

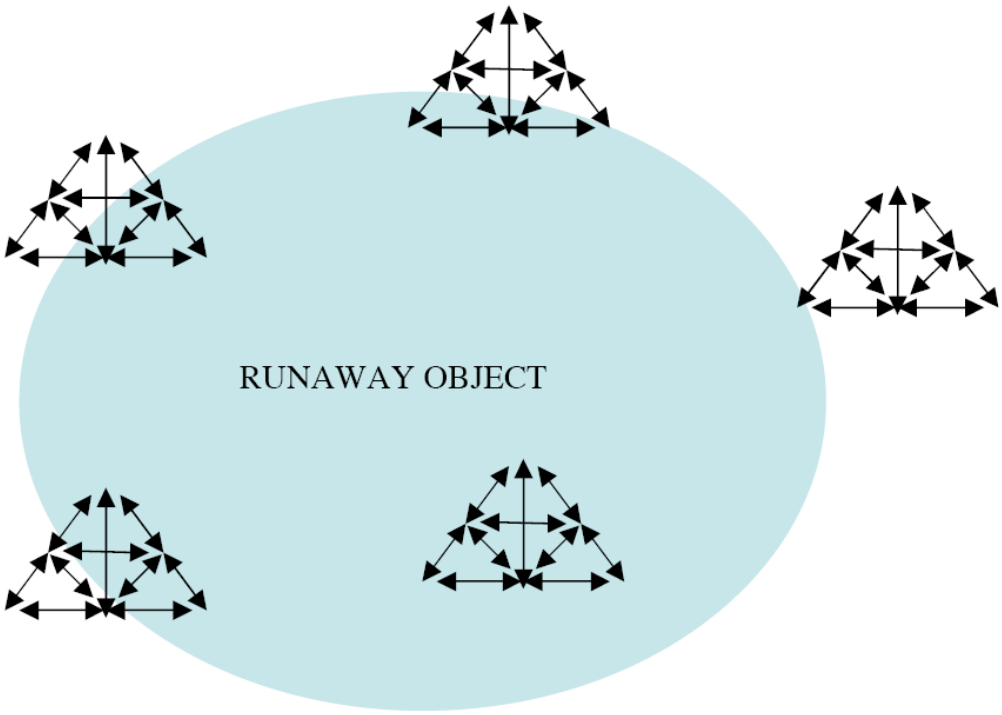


Figura 24 – *Runaway object* e sistemas de atividade

Um *runaway object* pode tratar-se de um objeto de difícil controle, que se expande facilmente e ultrapassa as fronteiras delimitadas pela atividade. Ele também pode ser caracterizado por contínua renovação fomentada por *feedback* constante, comentários, críticas e reflexões dos participantes. Engeström (2008) cita como exemplo de *runaway object* o aquecimento global, que é um objeto da atividade humana, de difícil controle, que ultrapassa as fronteiras dos sistemas de atividade, tornando-se, inclusive, mais complexo determinar os sujeitos responsáveis por tal objeto.

Apesar de suas diferentes natureza e dimensões, no curso pronto, a aprendizagem pode ser considerada um *runaway object*, pois enquanto objeto, ela é o foco dos sistemas de atividade do curso, que ocorrem em diálogo e não isoladamente. As atividades se relacionam e se sobrepõem, compartilhando os componentes de atividade, o contribui para tornar as fronteiras e o objeto mais difusos. Além disso, a responsabilidade pela aprendizagem se dilui ao longo do curso, já que todos os sujeitos envolvidos assumem parcelas de responsabilidade pelo objeto, cujo escopo e alcance variam.

Com base nas ideias discutidas neste bloco, sugiro mais adiante uma representação gráfica do curso enquanto objeto da atividade de design tendo em

vista os sistemas de atividade e o conceito de *runaway object* conforme entendidos no escopo da TA de modo a sintetizar os resultados e conclusões deste bloco.

6.5 Discussão e síntese do bloco 1 de análise

Este primeiro bloco de análise teve como objetivo fornecer subsídios para responder a primeira pergunta de pesquisa que norteia a pesquisa: como se constitui um curso *online* enquanto produto e objeto da atividade de design? Com base nos resultados da análise, foi possível verificar que o curso pronto, objeto da atividade de design e produto do processo de design nos moldes do DIC, foi construído de modo que as atividades de aprendizagem e ensino e de suporte estivessem em permanente diálogo. A atividade de suporte foi planejada de modo que não fosse somente uma atividade complementar à atividade de ensino e aprendizagem. Ambas as atividades, não só compartilham instrumentos, espaços e sujeitos, mas foram planejadas com ênfase na integração e entretecimento das ações. Nesse sentido, é difícil determinar com precisão onde começa a aprendizagem de conteúdos e onde começa a aprendizagem tecnológica.

A representação gráfica a seguir é uma tentativa de ilustrar como o curso se materializa.

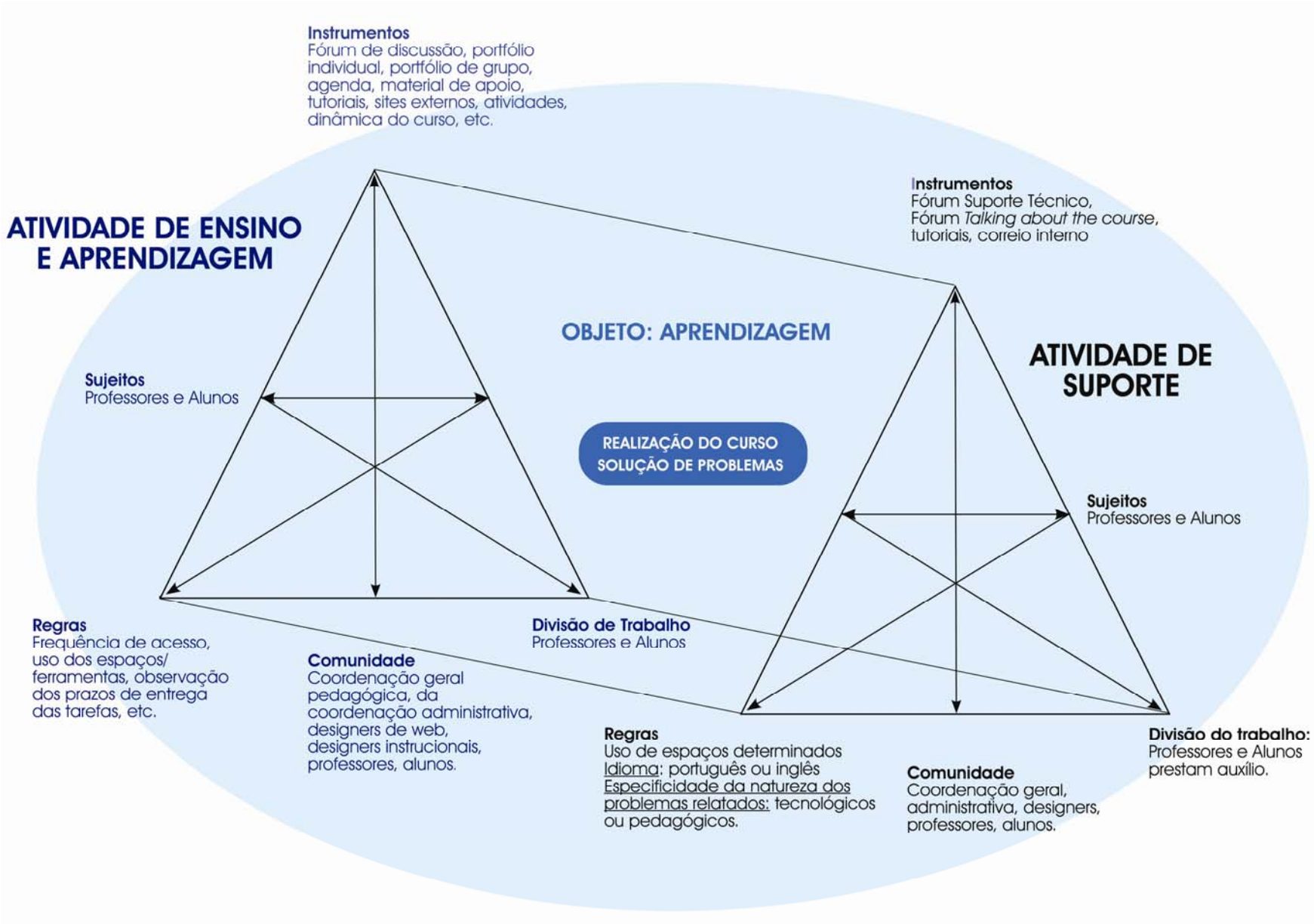


Figura 25 – O curso como objeto da atividade de design

7. Bloco 2 – o sistema de atividade de suporte em processo

Em cursos *online*, tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de domínios e conhecimentos técnicos e pedagógicos específicos bem como a heterogeneidade dos participantes em termos de experiência em ambientes digitais, a gama de problemas e dificuldades enfrentados no curso é bastante variada. De modo geral, a atividade de suporte acontece antes, durante e depois do curso e tradicionalmente limita-se à ajuda para problemas técnicos. Conforme explicitado anteriormente, a presente pesquisa tem por foco a atividade de suporte que ocorre no ambiente do curso e o conceito de suporte nela considerado, equivale ao auxílio a questões e dúvidas de cunho pedagógico, técnico, de navegação e uso de ferramentas e também ao apoio afetivo de modo a contribuir para a permanência e sucesso dos alunos no curso.

No bloco 1 de análise, vimos como as atividades de design e de suporte foram planejadas, definindo o curso enquanto objeto e produto da atividade de design. Porém, dada a plasticidade e flexibilidade das ferramentas e recursos bem como a dinâmica do curso, a atividade de suporte acaba tendo uma configuração mais ampla do que a planejada na atividade de design e materializada no curso pronto. Por exemplo, quando os participantes começam a realizar o curso, a fronteira das ferramentas destinadas à atividade de suporte é ultrapassada. Os relatos de problemas e pedidos de ajuda espalham-se por áreas e espaços destinados a outras atividades.

Para compreender como a atividade de suporte se constitui enquanto processo no curso, foram analisados 22 fóruns de discussão, cujas mensagens foram cuidadosamente lidas em sua totalidade e separadas aquelas com relatos de problema, pedidos de ajuda, de esclarecimentos, dúvidas de diferentes naturezas. Também foram lidas 192 mensagens recebidas via correio eletrônico no ambiente do curso. Das 192 mensagens, 57 foram analisadas, pois se relacionavam a pedidos de ajuda e auxílio para a solução de problemas.

Como já apontado, Carelli (2003) identificou sete tipos de problemas no estudar *online*: problemas na comunidade, tecnológicos, na tarefa em grupo, de proficiência em língua inglesa, de gerenciamento de tempo, pessoais e no design.

Primeiramente, neste bloco, com base nos tipos de problemas identificados por Carelli (2003), os dados foram analisados quantitativamente. Foram identificadas as ocorrências dos problemas trazidos pelos participantes para o ambiente do curso, mais especificamente nas ferramentas fórum de discussão e correio eletrônico interno.

No decorrer da análise foram identificados e acrescentados mais dois tipos de problema: administrativo e nas tarefas pedagógicas. Os problemas administrativos referem-se aos procedimentos como matrícula e trancamento, realizados fora do ambiente do curso, mas trazidos pelos alunos para os fóruns e relatados via correio eletrônico interno. Os problemas nas tarefas pedagógicas são referentes à falta de compreensão dos procedimentos para a realização das mesmas, mas que não se relacionam à inadequação de seu design instrucional.

Após a identificação dos problemas com mais ou menos ocorrência no ambiente do curso, analisamos cada tipo de problema qualitativamente.

7.1 Tipos de problemas

Estudar *online* constitui-se de atividades bastante complexas. Em ambientes digitais, a necessidade de se lidar com o novo, materializada muitas vezes no próprio ambiente virtual de aprendizagem e nas ferramentas tecnológicas disponíveis bem como de se repensar práticas pedagógicas frente às demandas geradas nesse contexto favorecem o aparecimento de problemas de diferentes naturezas. Fullan e Smith (1999) destacam o papel da tecnologia em termos de reorganização e transformação das práticas pedagógicas em contexto presencial, que se realizam em processos de repensar e de refazer. Os autores reconhecem, ainda, a importância da implementação de novos materiais e tecnologias em contextos educacionais, porém, a parte mais difícil reside no desenvolvimento de novas habilidades, comportamentos e práticas dos professores bem como na construção de novas crenças e compreensões em relação às mudanças em tal contexto.

No âmbito da EAD, Collins e Celani (2010, no prelo) pontuam de forma crítica os problemas enfrentados por professores participantes de cursos de formação continuada. Além de apontar questões relacionadas a pouca familiaridade com o ambiente virtual e ferramentas tecnológicas, as autoras ressaltam que problemas relacionados ao apoio das instituições de origem influenciam negativamente no

desempenho dos participantes dos cursos analisados. Geralmente, professores não têm nenhum incentivo de suas instituições que motivem ou facilitem a participação nos cursos oferecidos. Não há, por exemplo, prioridade na escolha de horário nem chance de melhoria salarial após conclusão do curso. Também contribuindo para o surgimento de condições inóspitas, há questões de infraestrutura nas escolas, tais como escassa disponibilidade de computadores atualizados e de acesso à internet, o que acaba por aumentar o leque de dificuldades enfrentadas pelos professores participantes dos cursos.

A pesquisa de Carelli (2003) apontou que, em contexto de curso *online*, a maior parte dos problemas enfrentados pelos participantes é decorrente do uso da tecnologia. A análise quantitativa deste trabalho também indicou que a maior ocorrência permanece no âmbito tecnológico. No conjunto de dados analisado, foi observado o seguinte panorama em relação aos problemas relatados nos fóruns de discussão:

	Fóruns de Discussão		**Correio interno**	
Tipos de problema	**Nº de ocorrências**	**Percentual**	**Nº de ocorrências**	**Percentual**
Tecnológicos	127	39,5%	25	33%
Nas tarefas pedagógicas	82	25,5%	21	27,5%
Pessoais	48	15%	7	9%
Gerenciamento de tempo	24	7,5%	6	8%
No design	18	5,5%	10	13%
Proficiência em inglês	13	4%	3	4%
Na tarefa em grupo	6	2%	1	1,5%
Administrativos	3	1%	3	4%
Na comunidade	0	0%	0	0%
Total	321	100%	76	100%

Tabela 1 – Problemas relatados via fóruns de discussão correio interno.

Tanto nos fóruns analisados quanto nas mensagens de correio interno, os problemas tecnológicos e nas tarefas pedagógicas apresentaram os maiores percentuais.

Nos fóruns de discussão, os problemas pessoais ocuparam o terceiro maior percentual, seguidos pelos de gerenciamento de tempo e de problemas relacionado ao design. Já no escopo das mensagens do correio eletrônico interno, os problemas

no design apresentaram a terceira maior ocorrência, seguidos pelos problemas pessoais e de gerenciamento de tempo. Os demais tipos de problema apresentaram situação semelhante nos fóruns de discussão e nas mensagens do correio eletrônico interno.

Tais resultados sugerem que apesar da expansão do acesso a computadores e à internet, bem como os avanços tecnológicos nessa área, em cursos *online* o maior desafio para os participantes ainda se constitui nos aspectos tecnológicos. Por isso, para contribuir para o sucesso dos participantes no curso, a atividade de design não pode se limitar ao design instrucional de conteúdo, mas sim oportunizar o desenvolvimento de habilidades tecnológicas no próprio curso.

Apesar da maior incidência de problemas tecnológicos, a variedade de tipos de problemas também indica que a atividade de suporte no curso *online* não pode limitar-se ao fornecimento de ajuda para problemas de cunho técnico.

É importante ressaltar que os problemas muitas vezes não ocorrem isoladamente. É bastante comum o relato de problemas ou dificuldades combinados nos fóruns de discussão e nas mensagens do correio eletrônico interno. A seguir, apresento duas mensagens bastante ilustrativas dessa combinação. A mensagem do aluno Rivaldo[62] demonstra a gama de problemas e dificuldades trazidos pelos alunos para o ambiente do curso.

[62] É importante ressaltar que os nomes dos participantes foram trocados para nomes fictícios.

This opportunity we have now is something everyone has ever not only wanted but needed and I am very glad about that. Nowadays teachers work the whole day and thi way it is impossible for me to think about a course in a different standarc I have never done an on line course so it has been a little difficult to deal with this nev language (yesterday I did not get to send a message about Paulo Freire, fortunately, today it is OK)

Problemas tecnológicos

When I look at the screen I am afraid of so many things to read, I get a little confused, it is the stress of our profession that sometimes can almost block our mind, forgive me and help me, please!

Problemas pessoais - ansiedade

Despite this course we have now, it is very difficult for a teacher to have opportunity to talk, read and write in English, even when we are with our colleagues once many of us feel ourselves insecure. I think it is wrong to act this way; to talk, read and write in English is a must for teachers at least when we are at school once when we leave it we can not do it anymore so, instead of complaining, let us try it hard. I think some are afraid of the false cognates, many words with double letters, grammar, and the judgment a "colleague" can do and also the colleagues we studied in have not prepared most of us properly so, it is our obligation to go after it!

Sometimes I am afraid of the "correct size" a text typed here should be not to make it too long, so, let me stop it now!

Problemas com proficiência em língua inglesa

Exemplo 1 – Mensagem do aluno Rivaldo no Fórum *Coffee Break*

Na mensagem, Rivaldo expressa diferentes tipos de problema. Primeiramente, ele relata um problema de ordem tecnológica, a dificuldade de postar uma mensagem em um fórum de discussão. Também expressa problemas pessoais frente às tarefas do curso. Perante a carga de leitura, ele se sente confuso. Junto a essas questões, ele também relata questões relativas à língua inglesa, mais especificamente à insegurança e medo de errar e do julgamento dos colegas em relação isso.

A mensagem da aluna Martina, enviada aos professores pelo correio eletrônico interno, é bastante ilustrativa do conjunto de problemas trazidos para o ambiente do curso:

Olá Professor
Fiz o máximo, como eu disse tem muito conteúdo em tudo.
Eu tentei fazer as atividades, mas não sei se é o que você queria.

Problemas no design e nas tarefas pedagógicas

Estou com a empregada e meu filho de 8 anos com dengue, em final de bimestre e muitas vezes penso em espanhol (estou fazendo uma complementação). Vou abonar amanhã, pq. não tenho parentes aqui onde moro, então procurei organizar a unidade 1

Problemas de gerenciamento de tempo devido a questões pessoais e profissionais.

Problemas de proficiência em inglês

Nunca havia ouvido falar sobre trabalho de recuperação de curso *online*, mas estou lendo porque achei o material espetacular e acredito na educação e nas mudanças que eu ainda presenciarei. Trabalho na periferia e a cada conquista vejo que poderá ser diferente.
Um abraço.
Até amanhã, ou hoje...
Martina.

Exemplo 2 - Mensagem da aluna Martina para o Professor A via correio eletrônico interno.

A mensagem de Martina aponta para questões relativas ao design e às tarefas pedagógicas do curso (muito conteúdo e a dúvida quanto à realização da atividade). Juntamente, Martina reporta problemas pessoais familiares e profissionais bem como questões de proficiência em língua inglesa.

Tanto a mensagem de Rivaldo quanto a de Martina ilustram a complexidade dos problemas e questões trazidos para o ambiente do curso. Isso indica que o escopo da atividade de suporte não pode se restringir às questões técnicas. Os participantes trazem para o curso suas histórias e vivências, pois não se desligam do mundo quando acessam o curso *online*. Lidar com problemas de diferentes naturezas é importante para contribuir para a permanência e o sucesso dos alunos no curso.

Sendo assim, para melhor compreendermos os problemas trazidos para o ambiente do curso, passo a descrevê-los separadamente.

7.1.1 Os problemas tecnológicos

Carelli (2003, p.143) identificou problemas tecnológicos controláveis e incontroláveis. Os problemas controláveis referem-se àqueles passíveis de solução pela atuação da equipe de suporte técnico. Os incontroláveis são aqueles que acontecem no escopo do *hardware*, ao provedor da internet ou às incompatibilidades com a plataforma (no caso deste estudo: *Teleduc*), estando assim fora do alcance da equipe de suporte.

No curso analisado, houve questões técnicas controláveis e incontroláveis. Porém, como neste estudo o conceito de suporte não se limita às questões técnicas e tem por cerne a atividade de suporte realizada no ambiente do curso, foram identificados problemas tecnológicos em dois âmbitos: externos e internos ao ambiente do curso.

Os problemas tecnológicos de âmbito externo acontecem em relação ao próprio computador do aluno, às ferramentas externas ao ambiente e aos *site*s externos. Os problemas tecnológicos de âmbito interno referem-se às dificuldades relativas aos recursos e ferramentas do ambiente do curso. Alguns dos problemas externos e internos ao ambiente puderam ser solucionados no ambiente do curso, na interação com os participantes. Alguns problemas externos foram solucionados com o auxílio de alguma pessoa próxima, tal como um parente ou um amigo.

Contudo, alguns problemas não puderam ser solucionados por não estarem ao alcance dos participantes do curso; outros problemas foram resolvidos sem interferência dos participantes por serem causados por dificuldades momentâneas da internet ou do sistema do provedor da instituição. Alguns exemplos de cada caso são apresentados a seguir.

7.1.1.1 Problemas tecnológicos externos

O curso *Teachers' Links* requer que os alunos naveguem em *site*s externos (*site* da BBC, entre outros) e utilizem ferramentas de comunicação (*Skype*, *chat* em *site* externo) e de produção (editores de texto como o *Word*, etc.) além daquelas disponibilizadas em seu ambiente. Esse fato acarreta problemas e dificuldades que são trazidos para o ambiente do curso na busca de orientação e solução.

a) Problemas tecnológicos em relação a *site*s externos

As atividades do Curso *Teachers' Links* não se limitam ao ambiente do curso. Em algumas atividades, é requisitado que os alunos vis*ite*m outros *site*s para a realização de leituras, acesso, análise e filiação a comunidades *online* de professores de língua inglesa[63].

Os alunos, então, saem do ambiente do curso e vão navegar por esses *site*s que têm design e funções diferentes do ambiente do curso. Nem sempre navegar e transitar nesses *site*s acontece de forma tranquila. No exemplo seguinte, percebemos que as alunas têm dificuldades para navegar frente ao volume de informações do *site* e desconhecem os procedimentos para se cadastrar no *site*.

Hi Rosalinda!
I belong to group D and when I was investigating my *site* I found many interesting topics like you. I guess that we get lost among a lot of information, and the biggest problem, when I tried to get the end of the *site* that I had opened, the *site* asked the password/login so I could see all. I spent much time on the internet. Would be wonderful if we didn't have 12 hours busy with our job (to get along with machine is hard).
Francine

The *site*s are very good but I have some difficult to work with them. In my opinion o *site* of BBC is easier to work but I'm not sure. What do you think about?
Elaine

Exemplo 3 – Mensagens das alunas Francine e Elaine no Fórum *Choosing an online community*

Tanto a aluna Francine quanto a aluna Elaine trouxeram para o ambiente do curso suas experiências e dificuldades para lidar com *site*s externos. Elaine não fornece muitos detalhes acerca das dificuldades enfrentadas, mas Francine, além da dificuldade devido ao volume de informações, desconhece a necessidade de se registrar para criar seu *login* e senha e ter acesso a todo o conteúdo do *site*. Esse problema acabou por fazê-la gastar muito tempo na internet, o que se torna inviável devido a seu volume de trabalho (12 horas) de sua atividade profissional. A aluna também levanta de forma breve a questão de lidar com o computador. Talvez sua inexperiência para lidar com a máquina possa também ter contribuído para a

[63] Por exemplo, nas atividades 1 ,2 e 5 da unidade 2 do Componente Desenvolvimento, os alunos visitam *sites* externos para leitura, aprofundamento e discussão de temas relacionados aos critérios de busca e avaliação de informações na *Internet*.

dificuldade de lidar com os *site*s visitados, conforme ela mesma indica ao expressar que lidar com a máquina é difícil.

b) Problemas tecnológicos com ferramentas externas

Além de *site*s externos, o curso lança mão de ferramentas externas como o *Skype* e *chats* em outros ambientes[64]. Para fazer uso de tais ferramentas, os alunos acessam os *sites* das ferramentas e fazem o *download* do *software*. Nessa esfera, foram relatados problemas de diferentes naturezas, dentre eles podemos citar: incompatibilidades das ferramentas com *softwares* instalados nos computadores dos alunos e com provedores; falta de habilidade para lidar com as ferramentas.

Por exemplo, as alunas Lívia e Rosalinda foram obrigadas a desinstalar o *Skype* devido a incompatibilidades com o provedor e com o antivírus, conforme ilustram as mensagens seguintes:

Hello
I have problems to install of *Skype* because my anti virus doesn't allow it. I've still tried.
Lívia

I had to uninstall it due to problems with speedy. Sorry, dears.
hugs,
Rosalinda

Exemplo 4 – Mensagens das alunas Lívia e Rosalinda no Fórum *Choosing an online community.*

Esses problemas estão fora do alcance dos participantes do curso e por isso não foi possível auxiliar as alunas na busca de solução. Por outro lado, é comum aparecerem problemas no uso da ferramenta. Assim, após a instalação do *Skype* surgiram questões em relação ao seu uso e configuração. Os alunos, então, recorreram ao fórum para relatar a questão e solicitar ajuda para resolvê-la. A aluna Moema, por exemplo, foi capaz de fazer o *download* e instalar o *software*, porém

[64] Na atividade 3 da Unidade 5, os alunos são convidados a participar de uma conferência com o professor do componente Desenvolvimento usando a ferramenta de comunicação *Skype*. Para tal, necessitam visitar o *site* da ferramenta para fazer o *download* e acessar informações sobre o uso da ferramenta. Na atividade 4 dessa mesma unidade, são disponibilizados diferentes *site*s nos quais os alunos poderão participar de diferentes *chats*, conforme disponibilidade e interesse. Após usarem as ferramentas *Skype* and *chat*, os alunos participaram dos fóruns de discussão *Online Communities* e *Characteristics of a good chat interview* para relatar suas experiências com as ferramentas.

não conseguia modificar seu nome na ferramenta e pede auxílio no Fórum *Talking about the course*.

> I've just bought the mic and have downloaded the *Skype* programme. Everything technical things ready, but guess what, here am I totally lost or rather stuck! What am I supposed to do now? By the way my name at *Skype* could not have been longer. Moema.azevedo.oliveira.barcelos. I feel ashamed of this ITU name. How can I change it? I tried to do that but my ignorance did not allow me. Please can you help me?
> Love,
> Moema

Exemplo 5 – Mensagem da aluna Moema no Fórum Talking about the course.

Além de ferramentas de comunicação como o *Skype*, os alunos ainda fazem uso de editores de texto como o *Word* para realizar algumas tarefas[65]. Apesar de ser um editor de texto bastante popularizado, alguns alunos não dominavam o editor de texto, como ilustra o exemplo a seguir.

> Hi, Professor A. I don't know how to make the map (I am not good at computer). Could you help me?
> hug
> Elaine

Exemplo 6 – Mensagem da aluna Elaine no Fórum Suporte Técnico.

c) Problemas tecnológicos com o computador do aluno

Ainda no âmbito externo, os problemas tecnológicos podem estar relacionados à própria máquina do aluno. Alguns desses problemas podem ser solucionados com a ajuda dos participantes no ambiente do curso ou com auxílio do Suporte Técnico, contatado pelos alunos via telefone ou e-mail externo. Por outro lado, há problemas que estão fora desse alcance e são solucionados ou não pelos alunos com auxilio de profissionais técnicos contratados ou pessoas próximas que detenham tal conhecimento. Exemplificando, houve o caso da aluna Francine que não conseguia acessar os exercícios de *listening comprehension* da Atividade 1 da Unidade 2. Após alguma troca de mensagens pelo correio eletrônico interno (*email*

[65] Além de utilizarem o *Word* para elaboração de textos ao longo do curso, na Atividade 2 da Unidade 2, os alunos são convidados a elaborar um mapa conceitual para organizar a informação de um texto fazendo uso dese editor de texto.

do ambiente), a aluna informa que o problema com os exercícios era causado pela configuração de seu computador e que seu filho tinha resolvido para ela.

The interview with Ian Newby and Thomas
I'm having the same problem like another before. There's no sound in my speaker again.
Help me because the last activities I had zero and I don't want to get bad grade any more because of the computer. I clicked many times but didn't work. What am I supposed to do in this case?
This kind of problem is happening only with these exercises.
Thanks

Dear Francine,
Have you checked your "placa de som"?
What happens when you open the files? Can you see the images?
Professor A

Hi Professor A!
It's difficult to talk about the problem because my experience with computer is limited.
My son was here and he solved to me, so I could do the exercise.
Thanks. Have a nice holiday

Exemplo 7 – Mensagens trocadas entre a aluna Francine e o Professor A via correio eletrônico interno.

Em relação aos problemas tecnológicos com a própria máquina, há aqueles que acontecem com o *hardware* do computador, ou seja, com componentes como placa-mãe, disco rígido, etc. que precisam ser reparados e trocados, comprometendo o acesso dos alunos e a participação no curso. As mensagens seguintes ilustram bem a situação:

Hi dears,
I have been in trouble with my computer and will be so for the entire next week. This is why I haven't written in the portfolios any more. I'll have to do things in a rush at a lan house. kisses, Rosalinda

Hi Professor A...
Anita is in trouble with her computer...she asks me to write to you.
Kisses
Mara

Dear all,
My computer won't be back until the last week of the month. It is still under guarantee but as they are pilled up with work and there is a component which will take 10 days to come to "my land"... well, I am doing things in a lan house and at teacher's room when the computer is free. As both places are heavily noisy I'm afraid my listening will be as dreadful as ever. Kisses,Rosalinda

Exemplo 8 – Mensagens das alunas Rosalinda e Mara no Fórum Suporte Técnico.

Além dos problemas de *hardware*, alguns alunos encontram dificuldades para usar os recursos oferecidos por seus computadores. Uma aluna buscou ajuda no fórum para localizar um arquivo perdido, pois não sabia usar o comando pesquisar do computador.

Dear Professor A,
Fiz a tabela, salvei, mas não consigo achar onde salvei, há como saber ou terei de fazer de novo? Também, não sei como jogar a tabela no meu portfólio. Você poderia me ajudar?
Many thanks!
Love
Lívia

Exemplo 9 – Mensagem da aluna Lívia no Fórum Suporte Técnico

Esse tipo de problema pode ser solucionado com a ajuda dos participantes mais experientes no âmbito do curso.

Além dos problemas tecnológicos externos ao ambiente foram identificados problemas internos ao ambiente do curso, que passo a explicitar em seguida.

7.1.1.2 Problemas tecnológicos internos

Em relação aos problemas tecnológicos internos ao ambiente foram relatadas questões de navegação e de uso das ferramentas e de uso de ferramentas e recursos do ambiente.

Quando os alunos acessam o curso, eles se deparam com uma gama variada de ferramentas e recursos. Lidar com as informações, navegar pelas áreas do curso, utilizar as ferramentas podem se tornar processos bastante complexos dependendo da experiência dos alunos. Alguns problemas com as ferramentas e recursos do ambiente podem ser resolvidos no escopo da interação entre os participantes. Outros, por sua vez, têm origem nos computadores dos alunos, podendo ser causados por incompatibilidades de sistemas e *softwares*, configurações e tipo e velocidade de conexão. Além disso, há ainda os problemas ocorridos no escopo da instituição que oferece o curso, tais como problemas com o servidor.

Os problemas com origem no computador do aluno ou no servidor da instituição, geralmente estão fora do alcance dos participantes no ambiente do curso. Por outro lado, problemas de navegação e de uso de ferramentas e recursos disponíveis podem ser resolvidos na interação entre os participantes do curso.

a) Problemas de navegação

O ambiente do curso *Teachers' Links* é bastante complexo, pois na atividade de design de curso foi planejado o emprego de ferramentas variadas de comunicação e de produção. Adicionam-se a isso, as diferentes atividades e áreas materializadas nos espaços gerados pelas ferramentas. Nesse contexto, os alunos enfrentam um maior ou menor grau de dificuldades, dependendo de suas experiências e expertise técnica para lidar com as exigências e as novidades típicas do estudar *online*. Na turma 1, os alunos formavam um grupo bastante heterogêneo em termos de conhecimento técnico e de familiaridade com o contexto *online* e os recursos da internet. Assim, era comum os alunos se perderem nas idas e vindas da navegação pelas áreas e ferramentas do curso.

Para exemplificar, temos o caso da aluna Elaine que não consegue localizar a ferramenta Material de Apoio no ambiente nem os vídeos e fotos da Atividade 1 da Unidade 1 do componente Reflexão, localizados na ferramenta Atividades no ambiente.

Where can I find "Support Material"???
Please, help me!
Elaine

Sorry, but I can't find the text The woman painting…
Thanks for your help.
Love,
Elaine

I really have problems with the videos… I can't find the video about Paulo Freire…
What can I do?
I am thinking that the problem is me rsrsrsrs
Hugs
Elaine

Exemplo 10 – Mensagens postadas pela aluna Elaine no Fórum Suporte Técnico.

b) Problemas com o uso das ferramentas e recursos do ambiente

A pouca familiaridade com as ferramentas e recursos também pode ser tornar problemática no contexto *online*. Desconhecer como eles funcionam pode levar o aluno a gastar mais tempo para a realização de tarefas ou até a não realização das mesmas. No *Teachers' Links*, os alunos precisavam acessar as instruções das atividades e participar em fóruns, dentre outras tarefas. A aluna Carolina, em sua

mensagem postada no Fórum *Coffee Break* demonstra desconhecer os recursos da ferramenta, pois afirma ter dificuldade para ler todas as mensagens dos fóruns.

I am trying to read the messages, but they are a lot. Everyday I read at least three.
I think very important change new ideas.
I wait you.
Soon.

Exemplo 11 – Mensagem postada pela aluna Carolina no Fórum *Coffee Break*.

O professor A percebe que o problema está no desconhecimento do recurso *show all* da ferramenta, que mostra todas as mensagens de um fórum em uma única página. Assim, o professor posta a seguinte mensagem para ajudar a aluna:

Hi, Carolina!
To make reading easier, click on SHOW ALL and you'll see all the messages.
Tell me if it worked!
Love,
Professor A

Exemplo 12 – Mensagem do Professor A para a aluna Carolina no Fórum *Coffee Break*.

A mensagem da aluna Carolina indica que o problema por ela relatado não se limita ao desconhecimento de um recurso da ferramenta fórum de discussão. Ao informar que lia pelo menos três do montante geral de mensagens do curso por dia, ela demonstra não estar a par da dinâmica do curso, que requer leituras e elaboração de textos e interações nas diferentes ferramentas.

A aluna Marisa, por sua vez, reconhece que a pouca familiaridade com as ferramentas contribuiu para a demora na realização das tarefas propostas.

Dear Professor A, this message is only to let you know that the activity below will be sent to you tomorrow as you asked us to do so.
Sorry, but it took me a while to read the articles and (mainly) to deal with our tools, can you believe?
Thanks,
Marisa

Exemplo 13 – Mensagem da aluna Marisa postada no Fórum *Coffee Break*.

Os problemas tecnológicos podem constituir um grande obstáculo para a permanência e o sucesso dos participantes de um curso *online*. Nesse sentido, ferramentas tecnológicas que deveriam constituir instrumentos do sistema de atividade de ensino e aprendizagem de um curso, podem tornar-se o objeto dessa atividade (ENGESTRÖM, 2000). Quando os alunos não conseguem fazer uso adequado das ferramentas de comunicação e produção do curso, estas podem tornar-se o foco de suas ações.

Sendo assim, é importante que os participantes desenvolvam e ampliem o domínio tecnológico à medida que se engajam nas atividades pedagógicas do curso. Nesse sentido, não é produtivo separar a aprendizagem baseada nos conteúdos do curso da aprendizagem tecnológica. Jesus (2007, p.61) aponta que os professores que são alunos em um curso *online* têm a oportunidade de se colocar como aprendiz e "se despir de seu conhecimento estável para enveredar por caminhos de incertezas e constantes descobertas". Nesse contexto, a atividade de suporte é de suma importância, pois ao longo do curso se entretece e se mescla à atividade de ensino e aprendizagem, sendo difícil, em alguns momentos, definir com precisão onde começa e onde termina cada atividade.

7.1.2 Problemas pessoais e de gerenciamento de tempo

Um curso, seja presencial ou a distância, não acontece um vácuo. Os sujeitos participantes são sempre imbuídos de sua historicidade e suas experiências nas diferentes esferas de suas vidas. É muito comum os alunos trazerem para o ambiente do curso problemas emocionais relacionados à questões emocionais (ansiedade frente ao novo e ao desconhecido) e familiares (CARELLI, 2003).

O curso analisado não se mostrou exceção nesse aspecto. Problemas relacionados a nascimentos prematuros, à própria saúde ou de familiares, mudanças de residência, etc. foram relatados no ambiente do curso.

Além dos problemas pessoais de cunho familiar ou emocional, os participantes também trouxeram para o ambiente do curso, problemas pessoais relacionados à vida profissional. Problemas relacionados às condições de trabalho em suas instituições e obstáculos ao desenvolvimento profissional foram identificados nas mensagens postadas pelos alunos.

Para exemplificar, podemos observar a mensagem da aluna Lívia, que ao participar das discussões nos Fórum *Think about Reflection* do componente Reflexão, faz menção à longa jornada de trabalho e à falta de pessoal de apoio nas escolas.

Dear Professor B,
How are you?
I agree with you, but there are many teachers like me, that work in two schools to 9:00 am until 11:00 pm. We need support, because there are people into the school that can help the teachers. Don't agree?
Love
Lívia

Exemplo 14 – Mensagem da aluna Lívia no Fórum *Think about Reflection*.

Os problemas pessoais relacionados ao contexto profissional vão além do âmbito institucional dos participantes. Os alunos trazem para o ambiente do curso, questões relacionadas ao aprimoramento profissional. Um caso ilustrativo é o da aluna Shirley que, ao saber que a colega Celina cursa o mestrado, busca mais informações e solicita textos no Fórum *Coffee Break*.

Hello Celina. Uau! It seems a lot of work. As I told you I would like very much to enter in an Applied Linguistis Master course, but it is quite difficult here because there are few vacancies available (this year in Rio - UFF only five). Due to this number, I believe UFF favours his own applicants, I mean, the ones who graduated there. In fact I have already given up trying there. Thanks for your reply. If you have any academic texts to suggest I would appreciate a lot.

Hugs,
Shirley

Hi Shirley,

Concerning to your master at UFF, I agree with you up to a point, I agree the teachers select the students that demonstrate the same point of view or orientation in their projects but you shouldn't give up, this is the point. The text about ESP is a great help because it shows how a research should be developed briefly.
In the tests they are trying to find the best readers and writers, as we have read in both texts Rojo (2004) and Griva (2005) those who can read academic texts effectively and connect the ideas, dialog with different texts and authors. I personally need to improve a lot but we are in the right, so don't give up try again another time.
Try to search on the University web*site* the projects that are going on there and the way they present their studies. Try to follow their model. It helps a lot but don't give up.

Hugs,
Celina

Thanks for your support. I agree with you but I have had some bad experiences with them. I will tell you later. Anyway, you were very kind.

hugs
Shirley

Exemplo 15 – Troca de mensagens entre as alunas Shirley e Celina no Fórum *Coffee Break*.

Os problemas pessoais dos alunos, tanto no âmbito profissional quanto no particular acabam por influenciar na participação no curso. Quando os alunos

vivenciam questões familiares como nascimento, doenças, etc. podem vir a participar menos no curso. Quando os alunos trazem questões do contexto profissional e buscam ajuda para lidar melhor com elas, isso pode indicar que consideram o curso como um espaço legítimo para a discussão da interface teoria e prática, que é um dos objetivos do curso *Teachers' Links*.

Questões emocionais, familiares e profissionais estão diretamente relacionadas ao problema de gerenciamento de tempo. Collins e Celani (2010, no prelo) destacam que a falta de apoio institucional, a sobrecarga de trabalho e falta de familiaridade com tecnologia são impulsionadores expressivos da desistência e baixo desempenho dos alunos. A extensa jornada de trabalho, aliada à sobrecarga de atividades profissionais e questões pessoais contribuem para diminuir o tempo dos alunos para participar do curso.

Além das questões pessoais, há ainda as questões tecnológicas. Ampliar o domínio tecnológico pode contribuir para a otimização do tempo de dedicação do aluno ao curso, pois à medida que utiliza as ferramentas e recursos tecnológicos mais adequadamente, passa a realizar as atividades do curso com mais presteza e rapidez. Jesus (2007) aponta a reorganização temporal dos participantes de um curso a distância como um desafio a ser enfrentado e um processo bastante complexo diretamente relacionado à superação das barreiras tecnológicas.

A flexibilidade de horário, característica dos cursos *online*, não constitui garantia de gerenciamento adequado de tempo. Gerenciar o tempo no contexto *online* pode não ser tão simples como nos possa parecer. Os alunos não estão comprometidos apenas com o curso. Eles têm suas vidas pessoais e profissionais, que, geralmente, já são bastante assoberbadas.

Os problemas pessoais em suas diferentes esferas e os problemas tecnológicos estão diretamente relacionados ao problema de gerenciamento do tempo. As mensagens das alunas Soraia, Mara, Eloana e Rosalinda apresentadas a seguir ilustram tal relação de forma bastante clara.

Hi everybody - I am sorry but had some problems and couldn't follow the activities - my son was ill (with a possibility of mumps (parotitis) and it made old Mom feel a bit lost for some days - but I am back again and hope I can get my activities done asap.
Regards to everybody
Soraia

Exemplo 16 – Mensagem via correio eletrônico pela aluna Soraia

I am full of papers to correct and put marks...
Next week I am going to work hard to put everything in order...
Sorry for this moment...
Hugs
Mara

Dear Professor A and Folks,
I've been a little busy these days. You know, things to correct, marks, INPLA course....) So I didn't have chance to take part in the discussions very often. Sorry for that.
But I m afraid I can't promise not to do it again.
Sorry, Kisses, hugs.
Eloana

Exemplo 17 – Mensagens das alunas Mara e Eloana no Fórum *Coffee Break*.

Hi, I have just logged due to problems with my *Teleduc* email, I need information about the first day and when we are supposed to get together during the week. Thanks.

Rosalinda

Exemplo 18 – Mensagem da aluna Rosalinda no Fórum *Coffee Break.*

Como já mencionado, os problemas geralmente acontecem de forma entretecida, mesclando-se em suas causas e conseqüências. Problemas pessoais, tecnológicos e de gerenciamento de tempo são um exemplo disso. Outro tipo de problema que pode levar à desistência e ao baixo desempenho em curso online é a questão da proficiência linguística, principalmente se o curso for ministrado em língua estrangeira. No *Teachers' Links*, a língua oficial é o inglês, apesar de a língua portuguesa ser permitida em alguns espaços. Nesse sentido, problemas relacionados à proficiência em língua inglesa foram trazidos para o ambiente do curso como veremos em mais detalhe a seguir.

7.1.3 Problemas com proficiência em língua inglesa

Como já mencionado, o papel da linguagem é constitutivo no contexto *online*. Em ambientes educacionais virtuais, a participação dos alunos e dos professores se materializa pela e na linguagem.

No curso *Teachers' Links*, as tarefas e a interação são realizadas em sua grande maioria nessa língua, sendo que em alguns fóruns como o Suporte Técnico, os participantes podem escolher entre a língua inglesa e a portuguesa.

Para aqueles alunos inseguros quanto ao seu desempenho na língua inglesa, isso pode gerar problemas para participar no curso. Nos diferentes fóruns, os alunos expressam suas dificuldades com base em duas naturezas distintas em relação ao uso do inglês:

- Problemas com habilidades de leitura e escrita em língua inglesa - os alunos consideram insuficientes as próprias habilidades de leitura e de escrita para participar do curso;
- Dúvidas quanto ao uso da língua inglesa no contexto do curso e em outros ambientes educacionais virtuais – os alunos não têm certeza quanto à adequação do registro, de tamanho de texto, etc. em ambientes virtuais.

São comuns as solicitações de permissão para participar utilizando a língua portuguesa quando os alunos consideram suas habilidades de leitura e escrita insuficientes, como vemos no exemplo a seguir.

Estou com dificuldades para participar dos fóruns escrevendo em inglês. Posso participar escrevendo em português? Um abraço, Anita

Exemplo 19 – Mensagem da aluna Anita no Fórum *Talking about the course*.

Um dos desafios enfrentados pelos participantes do curso em pauta é vencer as barreiras lingüísticas. Além das dificuldades no âmbito da proficiência em inglês, há ainda problemas que podem ter origem no design instrucional da atividade.

Lidar com esse tipo de problema requer uma mudança de visão em relação a si mesmo e à noção do papel do erro no processo de aprendizagem. Ao longo do curso, o Fórum *Use of English* tem se mostrado bastante complexo no que concerne à mediação. Diversas abordagens e estratégias vêm sendo implementadas pelos professores com o objetivo de dinamizar e incrementar a participação no fórum. Porém, pouco sucesso tem sido obtido, já que os alunos ainda relutam a trazer suas questões e problemas linguísticos para esse fórum.

7.1.4 Problemas no design, nas tarefas pedagógicas e em grupo

Não é possível prever todos os problemas e dificuldades no processo de design por mais cuidadosos e experientes sejam os designers (Juler, 1990).

Conforme o curso é implementado, os participantes passam a indicar aspectos problemáticos no design do curso.

No *Teachers' Links*, em termos de design, foram apontados problemas relativos à páginas do curso em branco e *links* que não estavam funcionando. Tais problemas foram prontamente resolvidos pelos designers. Além dessas questões, o problema de design mais apontado pelos alunos foi o volume expressivo de informações e de atividades no curso, conforme exemplifica a mensagem da aluna Eloana:

Dear Rivaldo,
I know what you mean. I feel the same. Every time I come and see the forum and the agenda and the activities we have to do in the development and everything we have to do in the reflection, exercises I feel I won t be able to follow the speed of the course. It s been hard for me too. First I thought it was because it was only the beginning, but then I realize that I take too long reading the texts and reading the forums and trying to connect everything before writing my contributing. When I finally have it ready to post, It seems it is out of the context. I believe it is due to lack of practice using the environment. I don't know but I feel I'm running after the topics.
Hugs,
Eloana

Exemplo 20 – Mensagem da aluna Eloana no Fórum *Talking about the course*.

Talvez os alunos considerem o volume de informações e atividades excessivo devido a crenças errôneas de as exigências e necessidade de dedicação em um curso *online* é menor do que em cursos presenciais ou não disponham de tempo suficiente para participar do curso devido à carga de trabalho. No *Teachers' Links*, é bastante comum os alunos se logarem antes das seis horas da manhã, antes de irem para o trabalho e depois das vinte e duas horas, após retorno do trabalho (COLLINS e CELANI, 2010, no prelo).

Nem sempre as questões trazidas pelos alunos em relação às atividades e materiais do curso têm sua raiz no design. A realização das tarefas pedagógicas do curso são fonte de problemas e dificuldades devido à compreensão equivocada ou a falta de familiaridade com o tipo de tarefa e a ferramenta tecnológica utilizada para sua realização.

Como já explicitado, o curso é composto por tarefas pedagógicas variadas externas e internas ao ambiente do curso.

Em relação às tarefas pedagógicas externas propostas, alguns alunos tiveram dificuldade para participar do *chat* devido ao estranhamento quanto à linguagem e à insegurança, como é o caso da aluna Moema:

(…)
Yesterday, I decided to have my go at one of the chats suggested by Professor A. I was a fiasco!! I did not enter my name, I was just outside, observing like an owl, but they just talked nonsense (crap really)! Something which surprised me cause that seemed to be a serious, reliable teaching chat. Or is the problem with my old fashioned English?
I know that Rosalinda had an unlucky experience as well. Does anyone can recommend high brow stuff?
Love,
Moema

Exemplo 21 – Mensagem da aluna Moema no Fórum *Characteristics of a good chat*.

Também houve dúvidas e dificuldades quanto aos procedimentos para a realização de tarefas pedagógicas no âmbito do ambiente do curso, como mostra a mensagem da aluna Eloana.

Hello, Professor A
This is just to check if we have to choose among the ones in our group or if we could choose any other from different groups.
Kisses,
Eloana

Exemplo 22 – Mensagem da aluna Eloana no Fórum *Choosing an online community*.

Nos problemas com as tarefas pedagógicas, foi possível perceber o quanto as barreiras tecnológicas tais como falta de familiaridade com as ferramentas e o mundo digital contribuem para o surgimento de dificuldades.

Umas das tarefas do curso que sempre apresenta problemas é a tarefa em grupo. Trabalhar em grupo é tarefa complexa tanto no contexto presencial quanto no *online*. Contudo, dada as características dos ambientes virtuais de aprendizagem, no contexto *online*, a participação dos alunos fica registrada nas ferramentas de comunicação e de produção do curso. Além disso, o sistema registra os acessos, o tempo de permanência no curso dos participantes bem como o que eles realizaram no curso.

Dessa forma, se torna mais fácil rastrear o processo de elaboração da tarefa em grupo, o que já não acontece no contexto presencial. Se os alunos não acessarem o curso, participarem da discussão, postarem os textos produzidos, o trabalho não acontece e isso aparece no ambiente do curso.

As tarefas em grupo têm como maior dificuldade a interação (Carelli, 2003). No curso analisado, os problemas na tarefa em grupo foram motivados por questões de interação e também de atuação dos participantes, ou seja, alguns alunos se

mostraram preocupados quanto ao próprio desempenho na tarefa, como podemos observar na mensagem a seguir.

I'm afraid. I think me and my group haven't finished the task and we have the communities to investigate and evaluate, I am finding it difficult to gather the group together. Hope they're ok and the other groups could help us by giving some tips.
Love,
Rosalinda

Estou preocupada porque não mostrei nenhum trabalho na minha comunidade on line. Tenho pesquisado o *site* www.eslcafe.com, que o grupo escolheu e ainda não decidi, porque estão pedido password e tem que pagar uma taxa. Tá difícil achar um grátis. Estou procurando. Tem muita informação. Só preciso descobrir.
Francine

Exemplo 23 – Mensagem das alunas Rosalinda e Francine no Fórum *Choosing an online community.*

Além da interação que é a questão mais premente na realização de tarefas em grupo em contexto *online*, questões tecnológicas também se imbricam e contribuem para dificultar a tarefa. No exemplo anterior, a aluna Francine demonstra pouca familiaridade com navegação na Internet, pois não consegue transitar nas informações nem acessar o site, que precisa de registro.

No processo de identificação dos problemas relatados no ambiente do curso, foi possível perceber que eles se relacionam, tornando difícil, muitas vezes, determinar as relações de causa e consequência entre eles.

A solução dos problemas nem sempre depende somente de ações pontuais direcionadas ao aspecto problemático (COLLINS e CELANI, 2010, no prelo; JESUS, 2007) Solucionar certos tipos de problema requer ações de mediação pautadas por conhecimento dos recursos e ferramentas bem como compreensão ampla do problema relatado e mais do que isso, requer uma transformação na visão de mundo do participante, em suas crenças e atitudes em relação à própria aprendizagem e seu papel nesse processo (FULLAN e SMITH, 1999).

7.1.5 Problemas administrativos

A solução para problemas de cunho administrativo não está no escopo de atuação dos participantes no ambiente do curso. Porém, apesar da ocorrência bastante reduzida, foram trazidos problemas deste tipo para o ambiente do curso via

mensagem do correio eletrônico interno. Sendo assim, os professores tiveram que atender aos alunos no sentido de prover algum direcionamento.

As questões administrativas abordadas pelos alunos foram relativas à renovação de matrícula e a dúvidas sobre o módulo a ser cursado no próximo semestre, conforme podemos observar nas mensagens das alunas Shirley e Anita.

Até o momento não recebi instruções para renovação de matrícula, conforme já havia comunicado à Professor A. Agradeço envio das mesmas.
Atenciosamente,
Shirley

Hello Professor A, how are you?
Professor A, I don't know if I must make my enrollment for next semester. I think I'll do this module again, won't do??
kisses,
Anita

Exemplo 24 – Mensagens enviadas por correio eletrônico das alunas Shirley e Anita.

A gama variada dos problemas trazidos para o ambiente do curso nos mostra que tratar apenas de questões técnicas (ainda que sejam essenciais para o bom andamento do curso) não é suficiente. O entretecimento dos problemas aponta para a complexidade da atividade de suporte, que não pode ser constituída apenas por ações cujas metas sejam a solução de problemas de ordem técnica. As demandas trazidas pelas ações dos sujeitos ao postarem problemas de diferentes naturezas, acaba por transformar o modo como a atividade de suporte é exercida ao longo do curso.

Assim, para compreender de forma mais abrangente como a atividade se constitui, passo a apresentar as ações de suporte identificadas neste bloco de análise.

7.2. As ações de suporte

Os diferentes tipos de problemas trazidos pelos participantes para o ambiente do curso requerem ações diferenciadas para a realização da atividade de suporte. Essas ações se materializam e se constituem no ambiente educacional virtual pela e na linguagem. Conforme vimos no capítulo de Fundamentação Teórica, no escopo da TA, a linguagem permeia todos os componentes da atividade, podendo ser ferramenta, objeto, etc. (ENGESTRÖM, 2007).

Em ambientes virtuais, a linguagem tem papel constitutivo. Nela e por ela, os participantes realizam coisas, solicitam ajuda, enfim constroem significados e estabelecem relações. Assim, para descrever e compreender as ações constituintes da atividade de suporte, utilizamos as ferramentas de análise da LSF (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004; MARTIN e ROSE, 2003 e THOMPSON, 2004), mais especificamente com base nos sistemas de avaliatividade e transitividade.

No sistema de avaliatividade, a análise teve por base o subsistema de atitudes (afeto, julgamento e apreciação) nos parâmetros apresentados por Martin e Rose (2003). Compreender as atitudes dos participantes ao exercerem a atividade de suporte nos auxiliou a entender a carga valorativa e as relações estabelecidas entre eles.

No âmbito da transitividade, a análise foi pautada pela análise dos processos e das circunstâncias, conforme os entende Thompson (2004). Essa análise nos possibilitou compreender como as ações são realizadas e como elas são circunstanciadas tendo em vista o fornecimento de suporte adequado e eficiente, capaz de auxiliar os alunos na solução das questões apresentadas.

Como apresentado no capítulo de Metodologia, os dados coletados foram analisados quantitativa e qualitativamente com base nos parâmetros discutidos por Brown (2004, p.488-9). O autor critica a dicotomia qualitativa x quantitativa, que considera mutuamente excludentes os métodos quantitativos e qualitativos, defendendo um contínuo quali-quanti de pesquisa, onde as análises se complementem e auxiliem na compreensão do problema proposto.

Retomando a TA, a estrutura da atividade tem três níveis de funcionamento: a atividade, as ações e as operações (LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 2000; DANIELS, 2003). A atividade é uma relação complexa entre os sujeitos e o mundo que envolve finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa, sendo considerada o primeiro nível de funcionamento. As ações se encontram no segundo nível de funcionamento. Elas realizam e constituem a atividade, são voltadas para metas e desempenhadas pelos sujeitos envolvidos na atividade. As operações, por sua vez, estão no terceiro nível de funcionamento e referem-se às condições nas quais as ações são realizadas.

Neste bloco de análise foram identificados nove tipos de ações para lidar com os diferentes problemas relatados no ambiente:

- Acolhimento – recepcionam o participante e o acalmam quanto ao problema vivenciado;
- Compartilhamento – compartilham situações semelhantes já vivenciadas, bem como opiniões e pontos de vista afins;
- Asseguramento – garantem ao participante a disponibilidade para ajudar ou garantem a solução do problema apresentado;
- Orientação – guiam os participantes quanto ao que deve ser feito para a solução do problema apresentado;
- Solicitação de *feedback* – pedem aos participantes que retornem para informar o sucesso ou não dos procedimentos sugeridos;
- Solicitação de mais informações – são aquelas que requisitam maiores informações que forneçam esclarecimentos importantes para a solução do problema;
- Disponibilização de materiais – disponibilizam materiais por vias não previstas na atividade de design;
- Redirecionamento do problema – enviam o problema para o participante ou setor responsável pela solução do problema relatado;
- Checagem – verificam o funcionamento e adequação das ferramentas e recursos relacionados ao problema relatado para dar prosseguimento à solução do problema.

Assim, as ações de suporte foram analisadas com base na LSF tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo, uma vez que as características dos ambientes virtuais permitem o armazenamento de dados, facilitando os dois tipos de análise.

Como mencionado no capítulo de Metodologia, a análise foi auxiliada pelo *software* de anotação linguística *UAM Corpus Tool*. Assim, foi possível detectar 392 ocorrências dos tipos de ações, distribuídas como mostra a tabela a seguir:

Tipos de Ação	Ocorrências	Porcentagem
Orientação	132	34%
Acolhimento	69	17,5%
Asseguramento	47	12%
Solicitação de *feedback*	44	11%
Compartilhamento	34	8,5%
Solicitação de mais informações	25	6,5%
Checagem	20	5%
Disponibilização de materiais	17	4,5%
Redirecionamento do problema	4	1%
Total:	392	100%

Tabela 2 – Tipos de ações de suporte no ambiente do curso

A atividade de suporte tem uma natureza predominantemente orientadora. Os resultados legitimam tal natureza, já que as ações de orientação apresentaram maior ocorrência. Geralmente os participantes buscam orientações e procedimentos para solucionar seus problemas e dificuldades ao longo do curso.

Como observamos anteriormente, o tipo de problema mais recorrente foi o de cunho tecnológico. Para resolver esse tipo de problema muitas vezes se fazem necessários procedimentos e orientações específicas. Assim, coerentemente, a atividade de suporte no curso foi constituída em sua maioria por ações de orientação.

A atividade de suporte não tem como objeto a solução de problemas técnicos somente. A complexidade de se atuar *online*, o entretecimento dos problemas e a heterogeneidade das experiências dos participantes no mundo digital impingem a essa atividade características próprias e mais abrangentes. A novidade do estudar *online*, a ansiedade frente à necessidade de desenvolvimento de habilidades tecnológicas, as exigências das diferentes esferas das vidas dos participantes contribui para a configuração de outros tipos de problemas. Por exemplo, ao se deparar com um problema tecnológico, como a falta de familiaridade com as ferramentas e recursos do ambiente, podem gerar problemas de cunho pessoal, relacionados à ansiedade, de gerenciamento de tempo, entre outros.

Dessa forma, não basta apenas orientar quanto aos procedimentos, é preciso apoiar emocionalmente os participantes. Ações situadas no âmbito das relações, que não têm por meta solucionar diretamente o problema relatado, mas que buscam recepcionar, acalmar e confortar os participantes mostraram-se fundamentais no exercício da atividade de suporte.

Ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento foram identificadas na análise da atividade de suporte em processo. Tais ações buscam estabelecer relações amigáveis entre os participantes, mantendo uma atmosfera agradável e de companheirismo no ambiente do curso. Os participantes, assim, podem se sentir mais à vontade para postar seus problemas e dificuldades, sentindo-se parte do grupo.

Enquanto as ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento focam nas relações entre os participantes, ações como as de orientação, de solicitação de *feedback*, de mais informações, de checagem, de disponibilização de materiais e de redirecionamento do problema estão voltadas para a realização de procedimentos no ambiente do curso.

Para solucionar problemas é preciso realizar procedimentos. As ações de orientação são compostas basicamente por procedimentos a serem realizados pelos participantes com problema.

As ações de solicitação de *feedback* buscam um retorno dos participantes no sentido de saber se os procedimentos sugeridos foram eficientes na solução do problema.

As ações de solicitação de mais informações geralmente ocorrem porque ao relatar problemas no ambiente, os participantes podem não fornecer informações suficientes para solucionar o problema. Assim, para fornecer auxílio adequado, os participantes solicitam mais informações.

Em relação às ações de checagem, muitas vezes os problemas relatados se referem ao acesso às ferramentas e materiais do curso, o que requer que os participantes da atividade de suporte verifiquem o funcionamento de ferramentas ou a procedência de informações para dar continuidade ao fornecimento de ajuda.

As ações de disponibilização de materiais e de redirecionamento do problema tiveram menor ocorrência dentre os tipos de ações de suporte. As ações de disponibilização de materiais se dão geralmente devido ao insucesso da solução de problemas tecnológicos. Por vários motivos (muitas vezes que fogem ao controle dos participantes), não é possível acessar materiais tais como textos, arquivos de áudio, etc. imprescindíveis para dar continuidade à realização das tarefas do curso. Nesse caso, alguns participantes optam por disponibilizar materiais por ferramentas alternativas, não previstas na atividade de design do curso. Assim, os participantes

enviam arquivos por email ou postam no Portfólio Individual, dentre outras ferramentas para disponibilizar o material necessário e assim ajudar ao colega.

As ações de redirecionamento do problema geralmente ocorrem devido à alçada do problema relatado. Alunos com problema de matrícula que buscam no fórum de discussão ou via correio eletrônico interno ajuda para essa questão, são direcionados ao setor responsável, já que esse tipo de problema foge à alçada dos participantes no escopo do ambiente do curso.

Na presente pesquisa, a análise linguística com base no ferramental da LSF contribuiu para a compreensão da atividade de suporte em processo. Foi possível identificar tipos de ação situados no âmbito da metafunção interpessoal, com metas de estabelecimento de relações entre os participantes e a construção de uma atmosfera propícia à aprendizagem e ao relato de problemas e dificuldades. Também foram identificados tipos de ação situadas no escopo da metafunção ideacional, voltada para o fazer, ou seja, a realização de procedimentos no ambiente do curso com vistas a solução dos problemas apresentados. Assim, apresento a seguir, a análise da linguagem na e pela qual tais ações foram materializadas e construídas.

7.3 A linguagem das ações de suporte

Com base nas atitudes que compõem o sistema de avaliatividade e nos processos e circunstâncias do sistema de transitividade, foi possível compreender como as ações de suporte foram construídas. As atitudes, processos e circunstâncias presentes na linguagem dos participantes nos ajudaram a identificar os diferentes tipos de ação de suporte e compreender como os participantes as materializaram na linguagem.

Os dois conjuntos de ações, nos âmbitos das metafunções interpessoal e ideacional, com metas distintas, foram realizados linguisticamente de modos diferentes. Por exemplo, as ações de acolhimento, asseguramento e de compartilhamento tiveram um maior índice de processos relacionais e mentais, enquanto as ações de orientação, checagem, solicitação de mais informações, disponibilização de materiais e redirecionamento apresentaram uma percentual maior de processos materiais. Diferindo dos demais tipos, as ações de solicitação de *feedback* apresentaram maior ocorrência de processos verbais.

No âmbito das atitudes também foram identificadas diferenças expressivas. Enquanto as ações voltadas para as relações interpessoais tiveram uma incidência maior de afeto e julgamento. As ações voltadas para o fazer apresentaram, em sua maioria, maior índice de apreciação.

Assim, de modo a aprofundar a discussão e melhor compreender a atividade de suporte em processo, apresento a seguir, a análise da linguagem das ações que constituem essa atividade.

7.3.1 As ações de suporte em atitudes

Ao exercerem a atividade de suporte, os participantes se posicionam em relação aos próprios sentimentos, ao comportamento dos demais participantes e frente às coisas do curso. Nesse sentido, a linguagem é marcada por uma expressiva carga valorativa. Para compreender os posicionamentos e as relações entre os participantes do curso, tomamos por base para a análise linguística, o sistema de avaliatividade com foco nas atitudes. Quantitativamente, tal análise apresentou os seguintes resultados:

Atitudes	**Acolhimento**		**Asseguramento**		**Compartilhamento**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
Afeto	38	38,5	21	39	38	59,5
Julgamento	35	35,5	12	22	8	12,5
Apreciação	26	26	21	39	18	28
Total de ocorrências	99	100	54	100	64	100

Tabela 3 – Atitudes nas ações de suporte do âmbito das relações.

Ações de suporte							
		Checagem		**Disponibilização de materiais**		**Orientação**	
Atitudes		**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
	Afeto	2	40	3	43	10	20
	Julgamento	0	0	0	0	14	28
	Apreciação	3	60	4	57	26	52
	Total	5	100	7	100	50	100
		Redirecionamento do problema		**Solicitação de *feedback***		**Solicitação de mais informações**	
		Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
	Afeto	1	33,3	1	100	32	40,5
	Julgamento	1	33,3	0	0	18	22,5
	Apreciação	1	33,3	0	0	16	20,5
	Total	3	100	1	100	11	100

Tabela 4 –Atitudes nas ações de suporte do âmbito do fazer.

As ações no âmbito das relações foram construídas com base maior nas atitudes de afeto do que a maioria das ações voltadas para a realização de procedimentos no curso.

Em relação ao julgamento, as ações de acolhimento tiveram uma ocorrência maior do que as de asseguramento e de compartilhamento, que por sua vez apresentaram um índice mais expressivo de apreciação do que julgamento.

Em contrapartida, as atitudes da maioria das ações do âmbito do fazer apresentaram configuração diferente das ações voltadas para as relações interpessoais. Ações como as de orientação, disponibilização de materiais e checagem tiveram uma ocorrência maior de apreciação. As de redirecionamento do problema tiveram uma distribuição equilibrada das atitudes (33,3%, para cada atitude). As de solicitação de mais informações e de *feedback* tiveram maior ênfase nas expressões de afeto.

Para entender melhor tal configuração linguística na atividade de suporte em processo, passo discutir a análise da linguagem das ações de suporte de forma mais detalhada.

7.3.1.1 Acolhimento, asseguramento e compartilhamento em atitudes

Estudar online significa repensar papéis e se reorganizar-se temporalmente e culturalmente. Questões profissionais, pessoais, de gerenciamento de tempo

constituem desafios comuns para participantes de um curso *online* (Collins e Celani, 2010; Jesus, 2007; Carelli, 2003).

A intensidade das atividades em um curso a distância pode ser bastante rica e intensa, levando à superação de expectativas e contribuindo para o desenvolvimento do aluno (Collins e Garcia, 2009). Para tal, o estabelecimento de relações interpessoais amistosas e produtivas é fundamental. No curso *Teachers' Links*, o Fórum *Coffee Break* é aberto com o objetivo de se tornar um espaço de interação mais livre, onde os alunos possam conversar sobre assuntos variados, falar de si mesmos, etc. Porém, não é somente nesse espaço que os alunos interagem e se relacionam. As relações interpessoais são construídas nas diferentes áreas e atividades do curso.

A atividade de suporte mostrou-se bastante importante no estabelecimento de tais relações. Assim, os sujeitos, além de sugerir e realizar procedimentos, também atuam no sentido de consolidar entre si as relações pessoais.

O grau expressivo de afeto nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento demonstra que, ao realizar a atividade de suporte, os participantes se posicionam em relação aos sentimentos em relação à situação, ao colega e ao problema relatado.

O afeto pode ser positivo ou negativo e expresso de modo direto ou indireto. Nesse aspecto, as ações de acolhimento e de asseguramento tiveram um índice maior de afeto positivo direto. Em contrapartida, as ações de compartilhamento apresentaram um maior percentual de afeto negativo direto. A tabela a seguir mostra os índices de afeto negativo e positivo nas ações.

Ações de Suporte			
Afeto	**Acolhimento**	**Asseguramento**	**Compartilhamento**
Positivo	89,5%	95%	34%
Negativo	10,5%	5%	66%

Tabela 5 – Afeto nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento.

Ao realizarem ações de acolhimento e asseguramento, os sujeitos expressam sentimentos positivos tais como alegria, contentamento pela oportunidade de participar do curso e de compartilhar as experiências no curso.

Por outro lado, quando os sujeitos realizam ações de compartilhamento, tendem a compartilhar os sentimentos e as opiniões negativas dos demais colegas no relato de problemas e de dificuldades.

Em relação ao julgamento, esses tipos de ação apresentaram maior ocorrência de julgamento pessoal de admiração, expresso de forma direta. A tabela abaixo explicita os resultados relativos ao julgamento pessoal e moral.

Ações de Suporte			
Julgamento	**Acolhimento**	**Asseguramento**	**Compartilhamento**
Pessoal	91,5%	100%	87,5%
Admiração	87%	92%	86%
Crítica	13%	8%	14%
Moral	8,5%	0	12,5%
Aprovação	0%	0	20%
Reprovação	100%	0	80%

Tabela 6 – Julgamento nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento.

Os resultados indicam que os sujeitos tendem a avaliar positivamente o comportamento dos participantes no curso. O que pode mostrar-se eficiente para o estreitamento de laços no ambiente do curso.

No escopo da apreciação, os participantes também posicionaram-se mais frequentemente de forma positiva do que negativa frente às questões trazidas para o curso, conforme apontam os resultados na tabela a seguir.

Ações de Suporte			
Apreciação	**Acolhimento**	**Asseguramento**	**Compartilhamento**
Positiva	92%	86%	65%
Negativa	8%	14%	35%

Tabela 7 – Apreciação nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento.

Para ilustrar, podemos tomar por base as respostas à mensagem do aluno Rivaldo, exemplo nº 1, apresentado no início deste bloco de análise.

Em sua mensagem, Rivaldo relatou problemas de diferentes tipos (pessoais, tecnológicos, etc.). Quatro participantes, Professor A, Professor B, Moema e Carolina, respondem à mensagem com o objetivo de apoiar o colega.

Hello, dear Rivaldo! Nice to have you here!
I think that the feelings you mentioned are common among students who choose to take an *online* course. Believe me, for the teachers and tutors on *online* courses, too. Every time I start with a new group (*online* or not), I get a little anxious! :-)
At first, when we look at the screen, it seems to be a lot of things, but as we go on and get used to the interface and the course as a whole, things get easier and we start to look forward to getting the replies and comments and to getting in touch with the group.
Count on us for anything you need!
Love,
Professor A

Dear Rivaldo, nice to hear you're around.
I reckon Professor A has already said everything about your anxiety.

Mind you, dear, that whatever the new social activity is, fears, confusion, difficulties and so forth are quite common.
Take it easy, buddie. You'll see time is the best thing for you to feel more confident and comfortable afterwards.
I do hope to see you around. Many thanks! Professor B.

Hi Rivaldo,
Welcome to our forum. I'm Moema from Cuiabá, well in fact my hometown is Rio Preto but I've been here for 20 years now. I've noticed you've just joined us.
Like you, I also felt confused and insecure when I took my first on line course but with practice we overcome these feelings.
The opportunity we have to share our beliefs with peers, to rethink about our teaching practice and to practise our English, really, pays off our eventual "bafões".
So cheer up, we're all on the same boat here.
Best wishes,
Moema

I agree with you. I have afraid to write in English but we must have to start.
After start we don't stop more.
Carolina

Dear Carolina,
Nice to hear your enthusiasm! Keep doing that!
All the best,
Professor B

Exemplo 25 – Mensagens dos Professores A e B e das alunas Moema e Carolina no Fórum *Coffee Break*

O professor A realiza os três tipos de ação ao lidar com os problemas relatados por Rivaldo:

1. Acolhimento – o professor recepciona o aluno, solidarizando-se com a situação por ele vivenciada e acalmando-o quanto aos sentimentos de ansiedade que o aluno experimenta em relação ao curso. Para tal, faz uma apreciação positiva dos sentimentos do aluno (*I think that the feelings you mentioned are common among students who choose to take an online course*). O professor considera comuns os sentimentos relatados pelo aluno.
2. Compartilhamento – o professor explicita sentimentos similares ao de Rivaldo em relação ao problema pessoal de ansiedade (*Every time I start with a new group (online or not), I get a little anxious*), fazendo uso de expressões de afeto negativo.
3. Asseguramento – o professor garante a Rivaldo que a dificuldade relatada será superada com o tempo e crescente familiaridade com a interface do curso (*at first, when we look at the screen, it seems to be a lot of things, but as*

we go on and get used to the interface and the course as a whole, things get easier). Além de garantir a superação da dificuldade, o professor A também assegura a Rivaldo a disponibilidade para ajudar (*Count on us for anything you need*)

O professor B, por sua vez, realiza uma ação de asseguramento, fazendo uma apreciação positiva dos sentimentos de Rivaldo, qualificando-os como comuns (*...whatever the new activity is, fears, confusion difficulties and so forth are quite common*). O professor também considera o tempo como fator importante na solução do problema, fazendo novamente uma apreciação positiva (*you'll see time is the best thing for you to feel more confident and confortable afterwards*).

As alunas Moema e Carolina também interagem no fórum com Rivaldo, realizando ações de compartilhamento. Elas comungam dos mesmos sentimentos negativos de confusão, insegurança e medo, fazendo uso de expressões de afeto negativo de forma direta ((*Like you, I always felt confused and insecure when I took my first online course/ I agree with you. I have afraid to write in English but we must have to start*).

Além de expressar atitudes de afeto e de apreciação, os participantes também julgam os comportamentos dos demais no curso. No exemplo anterior, o professor B responde à aluna Carolina, avaliando positivamente seu comportamento frente as problemas e dificuldades. Para tal faz uso de expressões de julgamento pessoal de admiração (*nice to hear your enthusiasm; keep doing that*).

A carga valorativa da linguagem da atividade de suporte não se restringe às ações voltadas para o âmbito das relações. Ações com foco nos procedimentos podem também expressar avaliações e posicionamentos. Os participantes podem aprovar, reprovar, criticar ou elogiar no decorrer das atividades do curso. Dessa forma apresento a seguir a análise das atitudes nas ações com foco nos procedimentos.

7.3.1.2 Orientação e de checagem em atitudes

As ações de checagem estão diretamente relacionadas às ações de orientação. Para dar prosseguimento à atividade de suporte, muitas vezes é necessário verificar o funcionamento das ferramentas, os materiais, etc. de modo a fornecer informações e sugerir procedimentos de forma mais adequada à solução do problema apresentado. No exemplo a seguir, o professor antes de orientar Elaine na localização do exercício de *listening*, checa a o funcionamento da área Exercícios no curso bem como a disponibilidade do exercício no ambiente.

> Professor A, the page “listening strategies” is not working and it’s impossible to find it.
> Hugs, Elaine.
>
> Dear Elaine,
> I’ve just accessed the page and it is working now. It really faced some problems.
> Try again and tell me if it worked. Go to the menu: Activities>> Development Unit 1 > Unidade 1.htm >> Step 4 Listening strategies.
> Love,
> Professor A

Exemplo 26 - Mensagem da aluna Elaine e do professor A no fórum Suporte Técnico.

As ações de orientação, por sua vez, são caracterizadas por indicações de procedimentos, descrição das ferramentas, do ambiente e a qualificação de aspectos importantes (discos rígidos, arquivos e materiais em geral) para a realização do curso. O exemplo a seguir ilustra uma ação de orientação.

> Dear, Mara,
> Activity 2 is to read a text in Spanish and think about how you read the text. Then you should write a brief report based on the guidelines in activity 2. After that, you go back to the forum and discuss with your friends how you read it. The activity is not time consuming. If you have problems, send me an e-mail, ok?

Exemplo 27 – Mensagem do professor A no Fórum Suporte Técnico.

Quando os sujeitos realizam ações de checagem e de orientação, o foco recai sobre o problema e não no comportamento do participante, o que pode ser importante no estabelecimento de relações interpessoais que contribuam para um ambiente no curso favorável à interação e à exposição dos problemas.

O foco no problema fica evidenciado na análise das atitudes. Tanto as ações de checagem quanto as de orientação apresentaram ocorrência maior de apreciação, com 60% e 52%, respectivamente. Nos exemplo anterior, o professor avalia a atividade (*the activity is not time consuming*) e não o participante.

Ao longo da análise, foi possível perceber que nem sempre as informações fornecidas são suficientes para indicar procedimentos adequados. Por isso, os participantes solicitam mais informações para que possam entender melhor o problema. Além disso, também verificamos a necessidade de retorno quanto à eficiência dos procedimentos recomendados. Assim, constituindo a atividade de suporte, as ações de solicitação de mais informações e de *feedback* têm importante papel na busca de soluções para os problemas e na superação de dificuldades.

7.3.1.3 Solicitação de mais informações e de *feedback* em atitudes

Solicitar mais informações e *feedback* constitui ações importantes para a atividade de suporte.

Pedir mais informações pode significar que, naquele momento, fornecer ajuda não é possível, pois o que foi relatado não é suficiente para buscar uma solução. Solicitar *feedback* demonstra um interesse genuíno pelo outro, pela solução do problema de outros participantes.

No âmbito das relações tais ações estão relacionadas à confiabilidade e fidedignidade daquilo que é realizado no curso e em um escopo maior da proposta do curso. A análise das atitudes dessas ações indica que, nas ações de solicitação de *feedback* não está em jogo somente a confirmação da adequação dos procedimentos recomendados, mas a construção de relações de confiabilidade e confiança. Ao pedir retorno, os participantes demonstram interesse e disponibilidade para buscar outros caminhos, caso a solução apontada não surta o efeito desejado.

A mesma visão pode ser estendida às ações de solicitação de mais informações, pois ao admitir a necessidade de saber mais sobre o problema, os participantes demonstram interesse e confiabilidade.

Em termos de atitudes, tanto as ações de solicitação de *feedback* de mais informações apresentaram predominância de afeto. As ações de solicitação de *feedback* apresentaram somente ocorrência de afeto positivo, o que pode sugerir

que o participante avalia de forma positiva o retorno dado pelo colega com problema.

Já as ações de solicitação de mais informações apresentaram 40,5% de afeto, sendo 75% de afeto positivo e 35% de negativo. Como pedir mais informações sugere impossibilidade momentânea de ajudar. Sendo assim, os participantes se posicionam negativamente quanto a isso, expressando preocupação quanto à solução do problema.

7.3.1.4 Disponibilização e redirecionamento de problemas em atitudes

Na atividade de design, são definidas as ferramentas nas quais serão disponibilizados os materiais do curso para que os alunos realizem as tarefas do curso. Porém, devido a problemas tecnológicos, podem ocorrer entraves ao acesso a esses materiais. Sendo assim, os participantes disponibilizam os materiais por meio de outros instrumentos ou ferramentas. Esse tipo de ação não soluciona o problema tecnológico do aluno, mas permite que ele tenha acesso aos materiais pedagógicos e assim dê prosseguimento às tarefas pedagógicas.

A análise das atitudes dessas ações demonstrou que o foco da avaliação permanece no problema, no material e não no participante, assim como nas ações de orientação e de checagem, o que se materializa na linguagem no percentual expressivo de apreciação positiva (57%) e de afeto (43%). Enquanto a apreciação positiva predomina, o afeto negativo é mais presente nessa ação (57%). A incidência de afeto negativo pode ser interpretada da mesma forma que nas ações de solicitação de maiores informações, ou seja, os participantes expressam sentimentos de preocupação e tristeza por não poder resolver o problema imediatamente.

Na atividade de suporte há a questão da alçada dos problemas, ou seja, a divisão de trabalho na realização da atividade. Por exemplo, a solução de problemas administrativos não está ao alcance dos professores. Nesse caso, os professores encaminham os alunos para os membros da comunidade responsáveis por questões administrativas (no caso, funcionários da Cogeae e coordenação). A análise das atitudes desse tipo de ação apresentou equivalência de percentual entre as atitudes de afeto, julgamento e apreciação de cunho positivo. Assim como as ações de

solicitação de *feedback* e de maiores informações, as ações de redirecionamento contribuem para o estabelecimento de relações de confiança e confiabilidade entre os participantes do curso, fortalecendo também a confiabilidade da proposta do curso.

Geralmente em contextos educacionais, as relações tendem a ser assimétricas. Há aquele que detém o conhecimento e o poder da aprovação ou reprovação, que seria o professor. Há aqueles que estão lá para aprender. Na atividade de suporte, as posições dos sujeitos podem se configurar de forma assimétrica: há aqueles que têm problema e aqueles que detêm a solução e por isso podem prescrever os procedimentos adequados.

O estabelecimento de relações interpessoais de confiança e de confiabilidade é fundamental nas atividades de um curso *online*, principalmente devido ao fato que os participantes se expõem o tempo todo no ambiente do curso. No curso analisado, a atividade de suporte se mostrou um espaço legítimo de estreitamento de laços e de estabelecimento de relações produtivas, que impactam positivamente nas demais atividades do curso.

7.3.2 As ações de suporte em processos e circunstâncias

Usamos a linguagem para interagir com outras pessoas e para falar de nossas experiências no mundo exterior e interior. Nessa perspectiva, focamos na metafunção ideacional, realizada por recursos linguísticos do sistema de transitividade (Thompson, 2004)..

A atividade de suporte é marcada por ações com diferentes metas tanto do ponto de vista emocional e pessoal, quanto procedimental. Tais ações podem ser caracterizadas como interventoras, orientadoras e promotoras de interação e do estabelecimento de relações (TOBIN, 1995, TAIT, 1996, THORPE, 1998, GARRISON, 2002).

A análise dos processos e circunstâncias das ações de suporte nos ajudou a compreender o que os participantes precisam realizar para exercer adequadamente a atividade de suporte. No âmbito das ações voltadas para as relações, verificamos maior incidência de processos relacionais e mentais. Nas ações mais procedimentais, foi detectada maior presença de processos materiais, com exceção

das ações de checagem se materializaram predominantemente nos processos verbais.

As circunstâncias são realizadas essencialmente pelos adjuntos circunstanciais, Algumas categorias de circunstâncias são bem definidas, tais como a de lugar, tempo e modo (THOMPSON, 2004, p.109), que caracterizam as condições, o *background* onde ocorrem os processos. Além dessas categorias, há aquelas mais abrangentes, cujo significado não é claramente definido, pois podem ser interpretadas de diferentes maneiras, como por exemplo, circunstâncias que possam conjugar sequência de tempo e causa:

→ Acessei o ambiente e então preenchi meu perfil.

Em relação à análise das circunstâncias, houve predominância de circunstâncias de localização, modo e causa nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento. Nas ações relacionadas aos procedimentos, além das circunstâncias de localização e causa, a de modo também teve ocorrência expressiva.

Sendo assim, a seguir, além dos dados quantitativos, apresento a análise qualitativa com base no sistema de transitividade das ações de suporte.

7.3.2.1 Acolhimento, asseguramento e compartilhamento em processos e circunstâncias

Em termos quantitativos, a análise linguística dos processos e circunstâncias dessas ações apresentou os seguintes resultados:

Processos	Acolhimento		Asseguramento		Compartilhamento	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Materiais	56	23	47	25,5	57	27
Mentais	68	27,5	71	39	71	34
Relacionais	98	40	45	24,5	66	31,5
Verbais	16	6,5	11	6	11	5
Comportamentais	1	0,5	5	3	3	1,5
Existenciais	6	2,5	4	2	2	1
Total de ocorrências	245		183		210	

Tabela 8 – Processos nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento

	Ações de suporte					
Circunstâncias	Acolhimento		Asseguramento		Compartilhamento	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Localização	16	26,5	26	35,5	26	41,5
Extensão	4	6,5	5	7	6	9,5
Modo	11	18,5	9	12,5	12	19
Causa	9	15	20	27,5	11	17,5
Contingência	6	10	3	4	5	8
Acompanhamento	5	8,5	1	1	1	1,5
Papel	1	1,5	0	0	0	0
Assunto	6	10	9	12,5	2	3
Ângulo	2	3,5	0	0	0	0
Total de ocorrências	60	100	73	100	63	100

Tabela 9 – Circunstâncias nas ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento

Em termos de processos, essas ações compartilham uma configuração bastante semelhante. Os tipos de processo com incidência expressiva foram os mentais, os relacionais e os materiais.

As ações de acolhimento são construídas principalmente por processos relacionais distribuídos mais pelos atributivos (86,5%) do que pelos identificativos, (13,5%). Também houve ocorrência bastante equiparada de processos mentais e materiais. Em relação aos processos mentais, a maior incidência deu-se nos cognitivos (47%) seguidos pelos de emoção (33,5%). Nos processos materiais, os transformativos predominaram com (83,5%) em relação aos criativos (16,5%).

A maior incidência de processos relacionais atributivos nas ações de acolhimento indica que os participantes, ao recepcionarem os colegas com problemas, tendem a qualificar coisas, tais como o problema vivenciado bem como os sentimentos gerados por ele.

As ações de asseguramento constituíram-se na maior parte por processos mentais, sendo os de emoção os mais recorrentes (55%), seguidos pelos cognitivos (22,5%) e de percepção (14%). Essas ações também são marcadas por processos materiais e relacionais.

Assim como nas ações de acolhimento, os processos materiais transformativos tiveram uma incidência maior (76%) em comparação com os processos materiais criativos (24%). Nos processos relacionais, os atributivos também tiveram destaque (91%), contrastando os identificativos (9%).

As ações de compartilhamento foram construídas principalmente nos processos mentais e relacionais. Nos processos mentais, a maior ocorrência foi de cognição (45%), seguidos dos de emoção (35%). Nos processos relacionais, a configuração foi semelhante às das ações de acolhimento e de asseguramento, ou seja, a maior incidência dos processos relacionais foi nos atributivos (85%), em comparação com os identificativos (15%).

Ao realizarem tais ações, os participantes expressam como se sentem, suas preferências, construindo suas experiências na atividade de suporte, não somente pelos procedimentos a serem feitos, mas também por suas visões de mundo e sentimentos em relação aos problemas relatados. Além de sugerir alguns procedimentos ou mudanças de comportamento para a solução dos problemas, os participantes também qualificam as questões apresentadas.

Quando exercem a atividade de suporte, os participantes também compartilham experiências e problemas vivenciados, que sejam semelhantes aos problemas trazidos pelos colegas. Assim, a incidência de processos materiais pode indicar que os participantes relatam os procedimentos já feitos. Os processos relacionais mentais também sugerem que os participantes declaram sua compreensão em relação ao problema, bem como seus sentimentos e opiniões. Os processos relacionais atributivos também indicam que os participantes atribuem características às diferentes questões apresentadas.

No âmbito das circunstâncias, as ações de acolhimento, de asseguramento e de compartilhamento tiveram a maior ocorrência de localização. As circunstâncias de localização situam um evento em termos de tempo e espaço. Nesse aspecto, as ações de acolhimento e compartilhamento apresentaram maior percentual em circunstâncias de localização de espaço, contrapondo-se com as ações de

asseguramento, que apresentaram maior percentual nas ações de localização de tempo.

As ações de acolhimento tiveram um percentual de circunstâncias de localização de espaço de 62,5% contra 37,5% de circunstâncias de localização de tempo. As ações de compartilhamento apresentaram quadro semelhante com 57% de circunstâncias de localização de espaço e 43% de circunstâncias de localização de tempo.

Nas ações de asseguramento, o maior percentual recaiu sobre as circunstâncias de localização de tempo (69%), comparando-se com as circunstâncias de localização de espaço (31%).

Os ambientes virtuais configuram-se em espaços de interação e de comunicação, apoiados pelas ferramentas e recursos neles disponíveis (Fiorentini, 2006). Os fóruns, os portfólios, as agendas, dentre outras ferramentas geram áreas do curso por onde os alunos e professores transitam e realizam suas atividades.

Essa visão do ambiente e dos recursos no *Teleduc* transparece na ênfase nas circunstâncias de localização de espaço. Ao recepcionar, acalmar ou compartilhar experiências, o ambiente e o curso em si tornam-se um espaço de trânsito e de troca de experiências. No contexto *online* não só as ferramentas geram áreas de interação e comunicação, os próprios trabalhos dos alunos materializados nas mensagens dos fóruns, nos textos e comentários postados nos portfólios tornam-se espaços, sendo materializados na linguagem em circunstâncias de localização de espaço.

Como já mencionado, as ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento se situam no âmbito da metafunção interpessoal. A priori, a atividade de suporte é concebida de modo a dar conta de problemas e dúvidas em relação ao curso e a questões técnicas. Porém, a historicidade dos participantes faz com que outras questões sejam trazidas para o âmbito do curso, o que amplia o alcance da atividade. Essas ações, além de contribuírem para a construção de um ambiente amigável e propício à participação e interação, transformam as relações entre os sujeitos no sentido de torná-las mais assimétricas, o que reflete na divisão de trabalho e nas regras da atividade. Ao exercerem essas ações, os participantes flexibilizam as regras da atividade de suporte, pois incluem problemas de outras naturezas, não previstos na atividade de design.

Porém, não podemos negar a característica procedimental da atividade de suporte. Tal característica se confirma nas ações no âmbito do fazer, cuja análise dos processos e circunstâncias, apresento a seguir.

7.3.2.2 Orientação e checagem em processos e circunstâncias

A análise quantitativa da linguagem das ações de orientação e de checagem apresentou a seguinte distribuição de processos e circunstâncias:

Ações de Suporte					
		Checagem		Orientação	
		Nº	%	Nº	%
Processos	Materiais	23	51	316	61
	Mentais	8	18	88	17
	Relacionais	9	20	66	13
	Verbais	5	11	31	6
	Comportamentais	0	0	2	0,5
	Existenciais	0	0	14	2,5
	Total	45	100	517	100
Circunstâncias		Nº	%	Nº	%
	Localização	8	67	120	60,5
	Extensão	0	0	8	4
	Modo	2	16,5	23	11,5
	Causa	0	0	26	13
	Contingência	0	0	6	3
	Acompanhamento	0	0	9	4,5
	Papel	0	0	1	0,5
	Assunto	2	16,5	5	2,5
	Ângulo	0	0	1	0,5
	Total	12	100	200	100

Tabela 10 – Processos e circunstâncias nas ações de checagem e orientação

A análise linguística das ações de orientação mostrou que essas ações se caracterizam por indicações de procedimentos, descrição das ferramentas e do ambiente e qualificação de aspectos importantes (discos rígidos, arquivos e materiais em geral) para a realização dos procedimentos pelos participantes com problema de forma adequada.

No âmbito dos processos, a maior ocorrência foi de materiais divididos entre os transformativos e os criativos de forma bastante desigual (83% e 17%, respectivamente). Esses resultados não causam estranheza, pois as ações de orientação primam pela sugestão e indicação de procedimentos a serem realizados pelos participantes para resolver os problemas.

Em termos de circunstâncias, as ações de orientação apresentaram maior ocorrência de circunstâncias de localização (60.5%), divididas em espaço (81%) de tempo (19%).

As circunstâncias de localização de espaço referem-se, em sua maioria, às ferramentas e áreas do curso e aos espaços de comunicação por elas gerados. Para solucionar os problemas, os participantes são remetidos às áreas e ferramentas pertinentes, o que se concretiza na linguagem em circunstâncias de localização de espaço.

Para orientar adequadamente é preciso saber situar o aluno, remetendo-o à

ferramenta ou área correta do curso de modo que o aluno possa dar prosseguimento às tarefas. No curso analisado, é importante ressaltar que os participantes não se restringem às ferramentas destinadas à atividade de suporte, conforme planejado na atividade de design. As Agendas e Portfólios, por exemplo, são frequentemente apontados como instrumentos de suporte no auxílio a alunos com problema de gerenciamento de tempo.

Um dos objetivos da mediação pedagógica dos professores é organizar o trabalho dos alunos nos fóruns (GERVAI, 2007). Organizar o trabalho em fóruns pode significar contribuir para a reorganização temporal dos participantes no curso (JESUS, 2007). Problemas de gerenciamento de tempo, por exemplo, podem inferir dificuldades de se localizar no tempo e espaço do curso. No *Teachers' Links,* foi possível observar que os participantes auxiliaram os alunos a se localizarem temporalmente de modo a organizar a realização das atividades do curso, o que se materializa nas circunstâncias de localização de tempo. Para tal, os participantes definem o que acontece no curso naquele momento de modo a organizar os alunos na relação atividades x calendário do curso

Como anteriormente discutido, as ações de orientação dependem muitas vezes da verificação de funcionamento de ferramentas e disponibilidade de materiais, o que se configura nas ações de checagem. Para checarem, os participantes realizam procedimentos, enfim fazem coisas no ambiente do curso.

Assim como nas ações de orientação, essas ações constituíram-se majoritariamente em processos materiais, com mais ocorrência de transformativos (60%) do que criativos (40%). Exemplos de ações de checagem ao longo do curso foram a verificação do funcionamento dos exercícios de *listening*, da acessibilidade de páginas do curso e de *sites* externos, dentre outros.

Checar em contexto *online* significa navegar pelo ambiente, ou seja, acessar áreas e ferramentas do curso que constituem espaços digitais de interação, o que se materializa na linguagem nas circunstâncias de localização, que apresentaram maior percentual nas ações de checagem, nos mesmos padrões das ações de orientação.

Sem esse tipo de ação, torna-se mais difícil realizar a atividade de suporte no sentido de solucionar alguns tipos de problemas trazidos para o ambiente do curso. Realizar esse tipo de ação requer dos participantes, conhecimento do ambiente e respectivos recursos e ferramentas.

Tomar conhecimento da eficiência da orientação e procedimentos fornecidos é importante para a constante melhoria do fornecimento de ajuda. Porém, nem sempre a mensagem relatando o problema contém todas as informações necessárias. Tais situações levam às ações de solicitação de *feedback* e de mais informações, as quais descrevo a seguir.

7.3.2.3 Solicitação de informações e *feedback* em processos e circunstâncias

Gervai (2007) identificou um tipo de mediação pedagógica caracterizada pela solicitação de mais informações sobre as produções dos alunos no curso. Esse tipo de mediação tem como objetivo a construção e aprofundamento de conceitos no curso, de modo que o aluno reflita mais sobre seus trabalhos, situando-se mais no âmbito da atividade de ensino e aprendizagem. Ao exercer esse tipo de mediação, o professor busca também entender melhor a produção do aluno. As ações de solicitação de mais informações compartilham objetivo semelhante, pois têm por meta entender melhor o problema para sugerir procedimentos mais adequados, mostrando-se, muitas vezes, essencial no fornecimento de auxílio no curso.

Do mesmo modo que os participantes necessitam saber mais sobre o problema para melhor entendê-lo e assim atender àqueles com problema mais adequadamente, também é importante ter retorno quanto à eficiência dos procedimentos sugeridos e assim repensar e reorganizar a busca de soluções. Nesse sentido, as ações de solicitação de *feedback* se constituem na atividade de suporte.

Quantitativamente, a análise linguística das ações de solicitação de mais informações e de *feedback* apresentou os seguintes resultados:

Ações de Suporte					
Processos		**Solicitação de mais informações**		**Solicitação de *feedback***	
		Nº	**%**	**Nº**	**%**
	Materiais	32	40,5	14	22
	Mentais	18	22,5	5	8
	Relacionais	16	20,5	5	8
	Verbais	8	10	39	62
	Comportamentais	1	1,5	0	0
	Existenciais	4	5	0	0
	Total	79		63	100
Circunstâncias		**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
	Localização	4	23,5	0	0
	Extensão	2	12	0	0
	Modo	4	23,5	3	75
	Causa	1	6	0	0
	Contingência	0	0	0	0
	Acompanhamento	0	0	0	0
	Papel	0	0	0	0
	Assunto	6	35	1	25
	Ângulo	0	0	0	0
	Total	17	100	4	100

Tabela 11 – Processos e circunstâncias nas ações de solicitação de informações e *feedback*

Essas ações situam-se no âmbito do fazer, mas também se constroem na esfera do fazer. Os participantes focam nos procedimentos já realizados e nos resultados obtidos, o que se materializa na predominância dos processos materiais e mentais das ações de solicitação de mais informações. O foco nos procedimentos já realizados pelos alunos com problema se materializa nas circunstâncias de assunto, que apresentou a maior recorrência nesse tipo de ação.

Em contrapartida, as ações de solicitação de *feedback* apresentaram maior índice de processos verbais, pois ao realizarem as ações de solicitação de *feedback*, os participantes pedem que os colegas realizem uma ação de dizer, apesar do meio escrito, típico do ambiente *online*. Os participantes pedem que os colegas com problemas digam, informem, entrem em contato, enfim avisem se os procedimentos sugeridos foram eficientes ou não.

A seguir dos processos verbais, observamos que maior incidência recai sobre os processos materiais. Isso pode se justificar pelo fato de que as ações de solicitação de *feedback* estão diretamente relacionadas aos procedimentos realizados pelos participantes com problemas. Geralmente, essas ações ocorrem para verificar o sucesso dos procedimentos sugeridos. Assim, os participantes, ao

realizarem esse tipo de ação, solicitam *feedback* sobre as ações dos participantes, materializadas por processos materiais. Nos exemplos anteriores, o professor pede que as alunas informem se os procedimentos funcionaram, se conseguiram abrir arquivos, postar mensagens, etc. O sucesso desses procedimentos é fundamental para a solução dos problemas relatados. Por isso, as ações de solicitação de *feedback* têm caráter norteador na atividade de suporte.

Em termos de circunstâncias, essas ações foram marcadas por circunstâncias de modo (75%) e de assunto (25%). Nas circunstâncias de modo, houve ocorrências apenas nas circunstâncias de modo de meio, o que se concretiza na linguagem por expressões *by mail* e *by mail or fórum*, já que, ao solicitar *feedback*, os participantes indicam por quais ferramentas o participante pode entrar em contato.

Do mesmo modo que as ações de solicitação de informações, as de solicitação de *feedback*, têm por foco os procedimentos e sugestões, o que se materializa nas circunstâncias de assunto.

Contudo, nem sempre é possível resolver os problemas dos alunos nos moldes planejados na atividade de design. Frequentemente, os participantes lançam mão de outras ferramentas para garantir o acesso dos alunos aos materiais do curso. Além disso, há a questão da alçada dos problemas, o que contribui para a organização da divisão de trabalho no curso. Tais situações caracterizam as ações de disponibilização de materiais e de redirecionamento do problema, as quais discuto em mais detalhe na próxima seção.

7.3.2.4 Disponibilização e redirecionamento em processos e circunstâncias

A atividade de design tem como objeto o curso pronto, composto por partes fixas, materializados em áreas e ferramentas do ambiente. Porém, apesar disso, é preciso haver espaço para práticas flexibilizadas no ambiente do curso, que permitam aos participantes tomarem decisões mais acertadas e adequadas a situações específicas.

As ações de disponibilização de materiais é um exemplo de práticas flexibilizadas na esfera do curso. Dentro da impossibilidade de se resolver problemas de cunho tecnológico, internos ou externos, principalmente em relação ao acesso aos materiais do curso, os participantes podem decidir por um meio alternativo para disponibilizar os materiais. Mesmo não resolvendo o problema em

si, permite a continuação das tarefas do curso. Tais ações pautam-se por procedimentos, ou seja, os participantes precisam postar arquivos, disponibilizar *links* em ferramentas não previstas, ou enviar por intermédio do correio eletrônico interno ou *e-mail* pessoal.

As ações de redirecionamento do problema requerem dos participantes, conhecimento não só do ambiente do curso, mas da divisão de trabalho estabelecida no curso tanto dentro do ambiente quanto fora dele. Assim, os professores redirecionam problemas entre si, já que muitas vezes os alunos se dirigem ao professor "errado" para relatar problemas acerca de um dos componentes do curso (Desenvolvimento e Reflexão). Além disso, também ocorre o relato de problemas administrativos, tais como questões de matrícula e dúvidas quanto ao oferecimento de módulos no semestre seguinte, o que leva os professores a redirecionarem o problema para o membro da comunidade responsável, fora do ambiente do curso.

A análise quantitativa da linguagem dessas ações apresentou os seguintes resultados em termos de processos e circunstâncias:

Ações de Suporte					
Processos		**Disponibilização de materiais**		**Redirecionamento do problema**	
		Nº	**%**	**Nº**	**%**
	Materiais	23	59	5	41,5
	Mentais	6	15,5	2	16,5
	Relacionais	7	18	4	33,5
	Verbais	1	2,5	1	8,5
	Comportamentais	x	x	x	x
	Existenciais	2	5	x	x
	Total	39	100	12	100
Circunstâncias		**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
	Localização	4	23	2	40
	Extensão	0	0	0	0
	Modo	11	65	0	0
	Causa	2	12	2	40
	Contingência	0	0	0	0
	Acompanhamento	0	0	0	0
	Papel	0	0	0	0
	Assunto	0	0	1	20
	Ângulo	0	0	0	0
	Total	17	100	5	100

Tabela 12 – Processos e circunstâncias nas ações de disponibilização e redirecionamento

Os dois tipos de ações se materializam mais nos processos materiais, o que não causa estranheza, tendo vista que, para atingir suas metas, os participantes precisam realizar coisas no ambiente do curso.

Em termos de circunstâncias, há predominância das circunstâncias de modo nas ações de disponibilização de materiais, com maior incidência nas de meio, o que se explica pela escolha de novas ferramentas para colocação ou envio do material. Essas ferramentas alternativas se configurarão em novos instrumentos da atividade de suporte.

As ações de redirecionamento do problema foram marcadas por circunstâncias de localização e de causa. As circunstâncias de localização de tempo e de espaço tiveram ocorrência equiparada. Quando os professores redirecionam o problema, eles comunicam os locais para onde os alunos com esse tipo de dúvida devem se dirigir e em momento tal procedimento deve ser feito, o que se configura nas circunstâncias de localização de espaço e de tempo, respectivamente, situando os alunos no contínuo da organização do curso.

Em relação às circunstâncias de causa, as ações de redirecionamento do problema se dividiram também de forma igualitária entre as circunstâncias de causa de benefício e de razão, pois tendem a justificar o porquê do redirecionamento.

As ações identificadas neste estudo apontam para a complexidade da atividade de suporte em processo. Verificamos que o objeto concreto da atividade transcende a solução de problemas técnicos e dúvidas pedagógicas, sendo expandido no processo. Além disso, na atividade relações interpessoais são estabelecidas no sentido de estreitamento de laços e confiabilidade dos participantes e da proposta do curso. A análise dessa atividade nos mostrou também a necessidade de se aliar conhecimento, flexibilidade para dar conta das demandas e situações inesperadas ao longo do curso, mesmo tendo que atuar em áreas fixas que compõem o produto pronto (Dinâmica do curso, Atividades e Material de Apoio).

Para finalizar a análise deste bloco, apresento a seguir uma síntese no sentido de organizar as ideias discutidas.

7.4 Discussão e síntese do bloco 2 de análise

Engeström (2007) enfatiza a mobilidade da linguagem na atividade. No contexto *online*, a linguagem é constitutiva, já que a participação se materializa e se concretiza não só por intermédio da linguagem, mas na linguagem. Assim, neste segundo bloco, a análise linguistica da atividade de suporte não só nos ajudou a identificar as ações de suporte, mas também a compreender essa atividade no escopo do curso.

Primeiramente, foi possível verificar que a atividade de suporte em processo é realizada em consonância com a atividade de ensino e aprendizagem, conforme concebido no objeto da atividade de design, ou seja, o curso pronto. Contudo, quando o curso é implementado e os participantes passam a atuar no curso, a atividade de suporte se expande de modo lidar com a natureza diversa dos problemas relatados no ambiente. Além de lidar com problemas de natureza técnica e pedagógica, como previsto na atividade de design, os sujeitos precisam lidar com questões pessoais, o que mostra que as relações entre os participantes e o senso de pertencer a uma comunidade são construídos também na atividade de suporte, não só na atividade de ensino-aprendizagem.

No bloco 1 de análise, discutimos como o curso, enquanto objeto da atividade de design e produto do processo de design se materializa. Com isso descrevemos a atividade de suporte como concebida nesse produto. No bloco 2 de análise, analisamos a atividade de suporte em processo, ou, seja na implementação do curso com a atuação dos participantes. Verificamos que a atividade de suporte em processo difere da atividade de suporte planejada. Tomando por base os componentes da atividade, resumidamente a atividade de suporte planejada no curso pronto e em processo se constitui da seguinte forma:

Componente	Atividade de suporte planejada	Atividade de suporte em processo
Sujeitos	Professores e Alunos	Professores e alunos
Objeto	Solução de problemas técnicos e pedagógicos relativos ao curso	Solução de problemas de naturezas diversas (tecnológico, pessoais, administrativos)
Instrumentos	Fórum de Suporte Técnico, Fórum *Talking about the course*, tutoriais, correio eletrônico interno, FAQ	Fórum de Suporte Técnico, Fórum *Talking about the course*, fóruns de discussão de conteúdo, tutoriais, correio eletrônico interno, portfólio individual e de grupo, agenda, e-mail pessoal
Regras	Uso de ferramentas e espaços destinados à busca de suporte Idiomas: Português ou Inglês Especificidade do tipo de problema relatado: tecnológico ou pedagógico (em relação ao curso)	Uso de diferentes ferramentas e espaços por elas gerados (Portfólio, Agenda, etc.) e uso de ferramentas externas ao ambiente (e-mail pessoal)
Comunidade	Membros da coordenação pedagógica, da coordenação administrativa, designers de web, designers instrucionais, professores e alunos.	Participantes do curso *Teachers' Links*
Divisão de trabalho	Professores e alunos	Professores e Alunos

Quadro 9 – Componentes do sistema de atividade de suporte planejada e em processo

Assim, à luz dos princípios da terceira geração da TA definidos por Engeström (2001) e com base no sistema de avaliatividade com foco nas atitudes (Martin e Rose, 2003) e nos processos e circunstâncias do sistema de transitividade (Thompson, 2004), em relação à atividade de suporte no curso, podemos concluir que:

1. Ao analisarmos o curso com objeto da atividade de design, verificamos que ele é composto por dois sistemas de atividade visíveis: o da atividade de ensino e aprendizagem e o da atividade de suporte, compreendidos em rede e interligados de modo complementar.

Para ambas as atividades, há a definição de regras e estabelecimento da divisão de trabalho. A atividade de suporte, foco deste estudo, contraria a concepção tradicional de suporte em parte. Ao definir como regra a especificidade dos problemas a serem trazidos para o ambiente (problemas tecnológicos e pedagógicos relativos ao curso), comunga da visão tradicional de que o suporte deve ser para tratar das ferramentas e recursos do ambiente e de dúvidas quanto ao curso. Por outro lado, ao explicitamente estabelecer a divisão de trabalho entre professores e

alunos, quebra o paradigma tradicional de que a figura do professor detém o conhecimento e, no ambiente do curso, só a ela podem recorrer.

Essa quebra de paradigma na divisão de trabalho se mostra fundamental quando o curso é implementado. As turmas são compostas tanto por alunos quanto veteranos, que são mais experientes em diferentes aspectos do curso. Quando os alunos se ajudam, as relações entre os sujeitos da atividade tendem a se estreitar e a se fortalecer, o que fundamental na rede de sistemas do curso.

Tradicionalmente, a atividade de suporte em curso *online* é planejada para acontecer à parte da atividade de ensino e aprendizagem. Esse paradigma também é quebrado na atividade de suporte, já que ela é planejada em consonância com atividade de ensino e aprendizagem, de modo que as fronteiras dessas atividades se tornem mais tênues. Com isso, muitas vezes se torna difícil determinar seus escopos e suas limitações.

2. Quando o curso é implementado e os participantes passam a acessá-lo e com isso, trazem para o curso problemas de diferentes naturezas, não previstos para a atividade de suporte. Assim, os participantes precisam lidar com questões que vão além do técnico e das dúvidas pedagógicas relativas ao curso. As múltiplas vozes dos sujeitos, com suas expectativas, visões e interesses variados relatam problemas pessoais, de gerenciamento de tempo, de proficiência em língua inglesa, dentre outros que vão expandir o objeto da atividade de suporte e demandar ações específicas, além daquelas previstas.

A análise das ações de suporte mostrou que há ações voltadas para a metafunção interpessoal e outras voltadas para a metafunção experiencial. As ações no âmbito da metafunção interpessoal têm foco nos sujeitos da atividade e contribuem para o estabelecimento das relações e das posições dos sujeitos da atividade. As ações realizadas no âmbito da metafunção experiencial têm foco no problema, apesar de contribuírem para o estreitamento de laços, conforme explicitado anteriormente. Essas ações se constroem mais em ações do fazer, estando voltadas para procedimentos a serem realizados pelos sujeitos.

A multivocalidade dos sujeitos ajudou a compreender a complexidade e o alcance da atividade de suporte no curso, que vai além do fornecimento de ajuda técnica e esclarecimento de dúvidas. Como demonstrou a análise, as ferramentas da atividade foram expandidas, as regras foram flexibilizadas, a divisão de trabalho

se consolidou no decorrer do curso, contribuindo para a reconfiguração da atividade de suporte em processo.

3. Em relação à comunidade, no curso como objeto da atividade de design, a atividade de suporte em suas relações com outros sistemas de atividade é mais abrangente, pois inclui membros da coordenação pedagógica, administrativa, designers da web, designers instrucionais, professores e alunos. Porém, na atividade de suporte em processo, no ambiente do curso, a comunidade é composta pelos participantes do curso efetivamente, que acessam o curso e participam da atividade de suporte.

4. Os problemas de diferentes naturezas têm papel central na compreensão daquilo que não está funcionando como o esperado. No caso do curso analisado, vimos que além de aspectos relacionados ao curso tais como: problemas tecnológicos, problemas no design e nas tarefas pedagógicas, etc., os participantes trouxeram para o curso problemas aparentemente não pertencentes ao escopo da atividade de suporte. A gama variada de problemas acabou por contribuir na transformação da atividade de suporte, que foi reestruturada quando em processo no curso, por conta da atuação dos sujeitos.

5. O sistema de atividade de suporte em diálogo com o sistema de atividade de ensino e aprendizagem pode servir com um dos pilares para o redesign do curso. Ao longo do curso, vimos como a atividade de suporte se transforma ao lidar com diferentes problemas. Além do auxílio na busca de soluções para os problemas apresentados pelos participantes, a atividade de suporte também pode contribuir para o redesign do curso, já que é em seu processo que aspectos do curso que não estejam funcionando adequadamente ficam evidenciados.

Assim, a atividade de suporte se imbrica ao ciclo expansivo de construção e reconstrução contínua porque constitui, no ambiente do curso, espaço propício para questionamentos e para as possíveis soluções.

Tendo em vista as características e implicações da atividade de suporte, o terceiro bloco de análise tem por cerne verificar como a atividade de suporte em processo ao longo do curso contribuiu para o redesign do curso *Teachers' Links*.

Conforme apresentado no capítulo sobre metodologia, o terceiro bloco de análise tem por foco o curso como objeto e produto. Por isso, nesse bloco não foi observada a atividade de design em processo, mas sim seu objeto, o curso pronto em sua segunda versão, repensado a partir do que aconteceu em sua implementação.

8. Bloco 3 de análise - o curso como objeto e produto da atividade de design

Um dos objetivos desta pesquisa é compreender as relações entre atividade de suporte em processo e a atividade de design. Para este bloco de análise, os dados foram coletados no curso ocorrido em 2008 realizado pela Turma 2, que corresponde à segunda versão do módulo I do curso.

No bloco 1 de análise, o foco foi no curso como objeto e produto. No bloco 2 de análise, o foco recaiu sobre a atividade de suporte em processo, ou seja, a atividade de suporte ao longo do curso. Neste terceiro bloco, o foco retorna ao curso como objeto da atividade de design. Assim, do mesmo modo que no bloco 1, a análise restringiu-se à Dinâmica do Curso, Atividades e Material de Apoio, por serem essas as áreas que constituem o curso pronto, conforme explicitado na Metodologia.

No segundo bloco de análise foram identificados os problemas trazidos pelos participantes para o ambiente. Foram eles: problemas tecnológicos, nas tarefas pedagógicas, pessoais, gerenciamento de tempo, no design, com proficiência em língua inglesa, na tarefa em grupo e administrativos[66].

Alguns tipos de problema relatados no ambiente, tais como os pessoais, de gerenciamento de tempo, administrativos não podem ser resolvidos no escopo do design. Conforme visto no segundo bloco, os problemas mais relatados foram os tecnológicos, nas tarefas pedagógicas, no design e pessoais.

Os problemas tecnológicos enfrentados pelos alunos tiveram o maior índice ao longo do curso. Alguns dos problemas são incontroláveis, ou seja, estão fora do alcance tanto da equipe técnica quanto dos demais participantes no ambiente do curso. Outros se originam na falta de familiaridade com as ferramentas e recursos tecnológicos. Atrelado a isso, há, ainda, a questão dos problemas pessoais como a ansiedade e confusão causados pelo enfrentamento do novo.

[66] Para maiores detalhes sobre percentuais, ver Quadros 9 e 10 - tipos de problema relatados nos fóruns de discussão e via correio eletrônico interno.

De acordo com as observações sistemáticas das áreas Dinâmica do Curso, Atividades e Material de Apoio, foi possível perceber que os problemas tecnológicos foram tratados no processo de redesign. Para dar conta de parte dos problemas tecnológicos, a estrutura das atividades foi alterada.

Ao invés dos participantes começarem o curso pela Unidade 1 dos Componentes Desenvolvimento e Reflexão, precisam antes realizar a Unidade Introdutória, que se constitui de quatro atividades, conforme mostra o mapa da unidade a seguir:

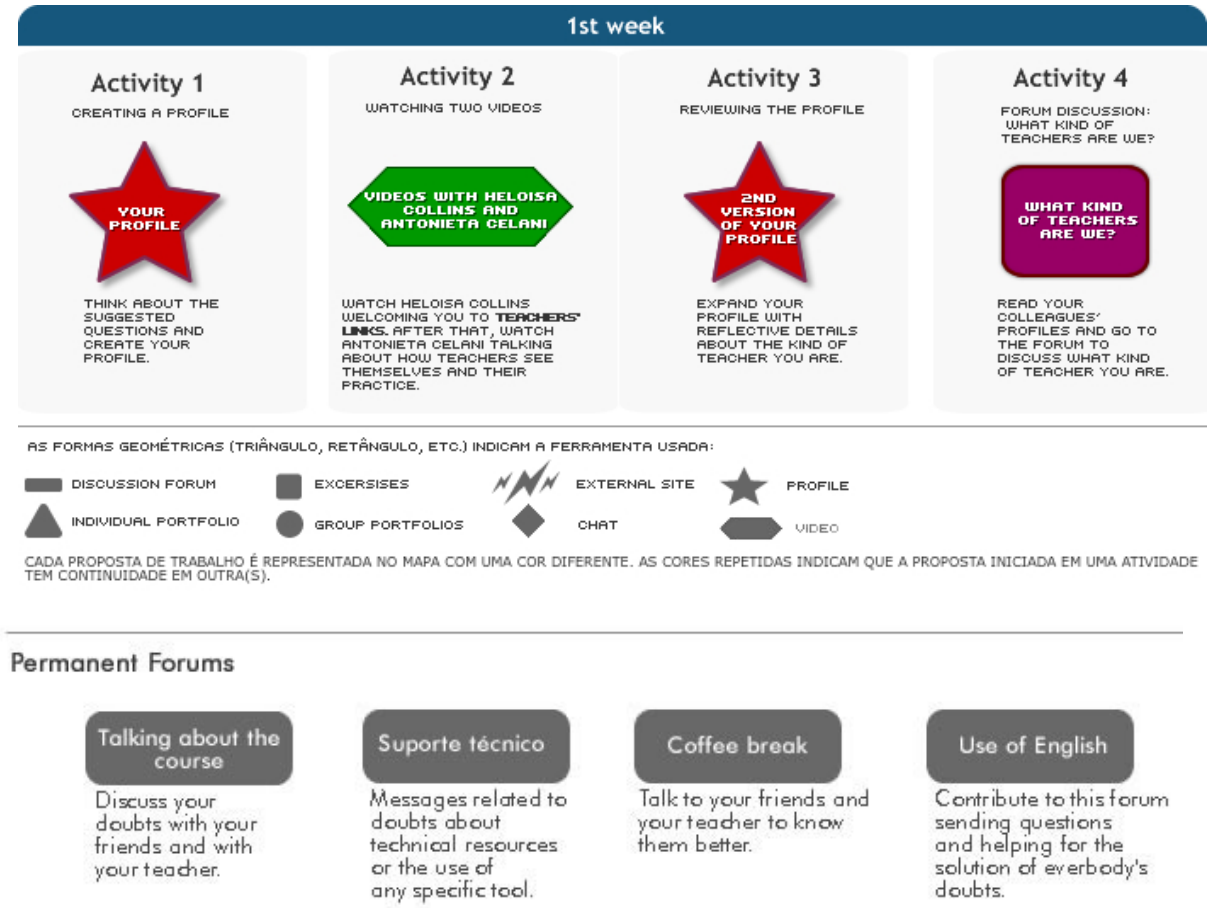


Figura 26 – Mapa de atividades da Unidade Introdutória

- Atividade 1 – *Creating a profile*

Nessa atividade, os participantes preenchem os perfis com base em perguntas norteadores, disponibilizadas nas instruções da atividade;

- Atividade 2 – *Watching two videos*

Os alunos assistem a dois vídeos. O primeiro é um vídeo de boas vindas e de apresentação do curso. O segundo versa sobre a visão do professores

acerca de si mesmos e suas práticas docentes. Há perguntas que os alunos devem considerar ao assistirem o segundo vídeo;

- Atividade 3 – *Reviewing the profile*

Os alunos precisam retornar ao Perfil e refazê-lo com base nos vídeos assistidos na atividade anterior,

- Atividade 4 – *Forum discussion: what kind of teachers are we?*

Os alunos lêem o perfil de todos os colegas e participam no Fórum de Discussão: *What kind of teachers are we?*

A Unidade Introdutória tem por objetivo que os participantes novos tenham uma ideia do volume de trabalho semanal que será exigido ao longo do curso, Ao realizar as atividades 1 a 4, além de estabelecerem contato com os demais colegas, também têm a oportunidade de usar algumas ferramentas e recursos do ambiente.

Essa unidade também funciona como instrumento de seleção para os novos alunos. Como mencionado no capítulo sobre Metodologia, o curso é oferecido em parceria com a Cultura Inglesa de São Paulo, que disponibiliza bolsas para professores da rede pública do Estado de São Paulo. Geralmente, há mais candidatos do que o número de bolsas oferecidas por semestre. Por isso, se faz necessária a realização de uma seleção para preenchimento de vagas para bolsistas.

Ao elaborar a unidade introdutória às atividades do curso, a área Dinâmica do Curso também sofreu alterações no design.

Na página inicial da Dinâmica do Curso, foi incluído o *link* para a apresentação da unidade introdutória e de seus objetivos, posicionado anteriormente aos *links* para as unidades 1, 2 e 3 do curso. Ao clicarem nesse *link*, os participantes são remetidos a uma página com informações sobre a unidade introdutória. Nessa página, além de uma breve apresentação geral da unidade, são especificados os objetivos da unidade e os pré-requisitos técnicos e algumas instruções iniciais para a realização da unidade são fornecidas.

A unidade introdutória não trouxe mudanças somente no âmbito do *layout* e de inclusão de *links*, pois insere um novo sistema de atividade no ambiente do curso. Para compreender como se configura a rede de sistemas de atividade na segunda versão do curso, a seguir discuto à luz da TA, o impacto da unidade introdutória na rede de sistemas de atividade do curso enquanto objeto.

8.1 A atividade de ambientação e de seleção na segunda versão do curso

Um dos objetivos da unidade introdutória é servir de instrumento para o processo seletivo de alunos candidatos às bolsas oferecidas pela Cultura Inglesa de São Paulo. A seleção prévia foi impulsionada pelo fato do número de candidatos ser superior ao número de bolsas disponibilizadas e pela falta de familiaridade com as ferramentas e recursos tecnológicos do ambiente dos alunos, além de se tornar uma oportunidade para os participantes conhecerem a proposta do curso.

Segundo Engeström (2001), um sistema de atividade só pode ser compreendido na relação com outros sistemas de atividade. Ao incorporar ao curso uma unidade introdutória de caráter seletivo, os designers alteraram a rede de sistemas de atividade, pois inseriram uma nova atividade no curso: a atividade de ambientação e de seleção.

É importante lembrar que este terceiro bloco de análise tem por cerne o curso como objeto e não como processo. Isso significa que a implementação, ou seja, a atividade de ambientação e de seleção em processo não será analisada neste estudo. Assim, o foco dessa análise é o curso como objeto da atividade de design voltada para a reformulação do curso. Dessa forma, não analisaremos e discutiremos aqui o impacto dessa atividade ao longo do curso e sim no curso pronto, em parâmetros similares ao do bloco 1 de análise. Talvez essa discussão sobre a atividade de ambientação e de seleção se configure em uma proposta para a continuidade deste trabalho, que obviamente apresenta delimitações no escopo da pesquisa.

Essa nova atividade foi elaborada pelos designers em consonância com as atividades de ensino e aprendizagem e de suporte nos moldes do curso em sua primeira versão. Contudo, pela sua especificidade, apresenta algumas modificações em seus componentes. Na área Dinâmica do Curso, podemos verificar como esses componentes se organizaram na atividade de ambientação e de seleção.

Na página de Introdução e Objetivos da Unidade Introdutória, encontramos o seguinte texto inicial, que expressa como a atividade de ambientação e de seleção se configura no curso, conforme mostra a figura a seguir.

Completar a **Unidade Introdutória** é um pré-requisito para a efetivação de sua inscrição, caso você seja um aluno novo no curso. Os alunos novos selecionados deverão confirmar suas inscrições num prazo de três dias após a divulgação dos resultados da seleção, conforme orientação que receberão do professor.

A primeira semana de trabalho terá diferentes funções para todos os envolvidos, tanto os alunos quanto a equipe docente. Esta semana exigirá de todos um envolvimento intenso e sistemático.

O aluno novo poderá experimentar a dinâmica do curso, vivenciar o ritmo de interação exigida, ter uma boa amostra dos tipos de atividades a serem desenvolvidas, aprender a interagir em um fórum de discussão, conhecer seus colegas e professores. Com essa experiência, poderá avaliar por si próprio se este curso é realmente o que espera encontrar e conseqüentemente será mais fácil decidir se de fato deseja dar continuidade ao curso.

A equipe docente poderá conhecer os novos participantes, avaliar a adequação de seu ritmo de trabalho e empenho mediante as exigências do curso e selecionar os alunos que demonstrarem ter um perfil de trabalho adequado às exigências DESTE curso *online*.

Veja, a seguir, os objetivos e pré-requisitos técnicos para a realização desta unidade, bem como o que esperamos que seja apresentado por você durante a semana da **Unidade Introdutória**.

Figura 27 – Texto inicial da Unidade Introdutória na Dinâmica de Curso.

Os sujeitos dessa atividade são os professores e os alunos novos. Os alunos novos, conforme mostra o texto, terão a oportunidade de conhecer o curso, realizando diferentes tarefas por meio de ferramentas do ambiente e assim conhecer um pouco da proposta e da dinâmica do curso. Com isso, os alunos novos também poderão avaliar se o curso é aquilo que desejam e se seu próprio perfil condiz com a proposta do curso. Os professores, por sua vez, deverão avaliar os alunos em termos de ritmo de trabalho e empenho, selecionando aqueles com perfil mais adequado à proposta do curso. Sendo assim, podemos dizer que o objeto da atividade de ambientação e de seleção é a seleção de alunos novos.

A divisão de trabalho refere-se não só a distribuição das tarefas entre os membros de uma comunidade, mas significa também o estabelecimento de relações horizontais e verticais (ENGESTRÖM, 2007). Ao atribuir aos sujeitos o escopo de suas avaliações, também fica explícita a divisão de trabalho nessa atividade. Geralmente em processos avaliativos as posições dos sujeitos tendem a ser bastante assimétricas: há aquele que avalia e o avaliado, o que caracteriza uma relação vertical. Quando os alunos novos são convidados a avaliar o curso e o próprio perfil em relação à proposta do curso, passam a assumir papel mais ativo no processo de avaliação, pois não só os professores têm o poder de decisão, cabendo aos alunos também decidirem se querem ou não continuar no curso. Assim, apesar

da inerente verticalidade das relações entre sujeitos, típicas de processos avaliativos e seletivos, há uma tentativa de atenuação dessas relações, pois tanto alunos quanto professores assumem o papel de avaliadores.

Ainda na mesma página, os participantes encontram os objetivos, os pré-requisitos e algumas instruções iniciais referentes à unidade. Conforme podemos observar a seguir, os objetivos referem-se ao que os alunos novos precisam realizar ao longo da semana na unidade.

Objetivos

Nesta semana, esperamos que os participantes realizem os seguintes itens:

- Acessem o curso ao menos 3 vezes ao longo da semana;
- Preencham seus perfis como solicitado na *Atividade 1* da **Unidade Introdutória**
- Façam uma segunda versão do perfil, de modo que deixem claro que assistiram aos conforme instruções na *Atividade 3* da **Unidade Introdutória**; e
- Participem do **Fórum de Discussão** em inglês, com contribuições claras.

Figura 28 – Objetivos da Unidade Introdutória na Dinâmica do Curso

Conforme aponta Engeström (2001), as regras funcionam como reguladoras das interações e dos procedimentos dos sujeitos na atividade. Os objetivos referem-se mais à conduta dos alunos do que à unidade em si. Eles determinam o que os alunos precisam realizar para dar conta das atividades 1 a 4 da unidade. Com isso, também determinam as regras da atividade de ambientação e seleção. Assim, são estabelecidas regras em relação aos seguintes pontos:

- Freqüência – acesso mínimo de 3 vezes durante a semana de seleção;
- Realização das atividades 1 a 4 – realização das tarefas que compõem as atividades da unidade, observando as ferramentas corretas, com contribuições claras que demonstrem associação de idéias com base nos textos recomendados.

As regras determinam e qualificam os procedimentos dos alunos novos. Além de especificar parâmetros para o número de acessos semanal, as regras também pautam a qualidade do trabalho a ser realizado. As contribuições precisam ser claras e baseadas nos vídeos, ou seja, os alunos devem demonstrar que estão fazendo

associações entre as atividades, e não as realizando de forma estanque, isoladamente.

Nos pré-requisitos, mais regras são apresentadas em relação tanto ao processo seletivo quanto para a busca de ajuda por parte dos alunos, caso seja necessário. Nesse caso, as regras referem-se aos instrumentos da atividade: que são as ferramentas Perfil e Fórum de discussão.

Em relação à busca de auxílio, a atividade de ambientação e seleção prevê o uso de ferramentas como fórum de discussão e um tutorial disponibilizado na área Material de Apoio em consonância com a atividade de suporte planejada para ocorrer ao longo do curso, conforme podemos ver a seguir:

Pré-requisitos técnicos

Para ser bem sucedido nesta unidade, é preciso que você saiba usar as seguintes ferramentas:

- *Perfil*
- *Fórum de Discussão*

Sabemos que você precisará aprender a usá-las. Veja onde pode obter ajuda:

- Em **Material de Apoio** você encontrará um tutorial específico para a **Fórum de Discussão**. Você pode consultar o tutorial a qualquer momento que precisar.
- Com o suporte técnico humano, disponível no fórum **Suporte Técnico**.

Figura 29 – Pré-requisitos técnicos da Unidade Introdutória na Dinâmica do Curso

Nos pré-requisitos são estabelecidos os instrumentos pelos quais os alunos poderão buscar ajuda para as questões técnicas. Para ter o auxílio de um participante, os alunos novos poderão usar o Fórum Suporte Técnico e para conhecer melhor a ferramenta fórum de discussão, os alunos podem utilizar um tutorial específico. Assim, temos os instrumentos da atividade de ambientação e de seleção e os instrumentos da atividade de suporte. Em relação à primeira, algumas regras também são estabelecidas quanto aos instrumentos utilizados: as ferramentas Perfil e Fórum de Discussão. Já a atividade de suporte tem por instrumentos planejados duas ferramentas: um fórum de discussão específico (Fórum Suporte Técnico) e um tutorial disponibilizado na área Material de Apoio. É importante lembrar que a atividade de suporte planejada no redesign, não se limita

ao período da semana de ambientação e seleção, ela é contínua, planejada para ocorrer ao longo do curso, conforme descrito na primeira versão do curso.

As instruções iniciais constituem a última seção da Introdução e Objetivos da Unidade Introdutória. Elas tratam de dicas de navegação para encontrar as instruções para realizar a unidade introdutória e também informam o prazo para a realização das atividades.

Instruções iniciais

Inicie suas atividades clicando em **Atividades** no menu à esquerda e em seguida clique em **Introductory Unit**.
Você tem uma semana para completar a **Unidade Introdutória**, então vamos em frente!

Figura 30 – Instruções iniciais da Unidade Introdutória na Dinâmica do curso.

Com isso, a regra relativa ao prazo é explicitada. Assim, resumidamente, o sistema de atividade de ambientação e de seleção a apresenta a seguinte configuração de seus componentes:

Componentes da atividade	
Sujeitos:	Professores e alunos novos
Objeto:	Seleção de candidatos
Instrumentos:	Atividades, Perfil, Fórum de discussão
Divisão de trabalho:	Professores avaliam o perfil e desempenho dos alunos novos. Alunos novos realizam as atividades e se autoavaliam e avaliam o curso.
Comunidade:	Membros da coordenação pedagógica, da coordenação administrativa, designers de web, designers instrucionais, professores e alunos.
Regras	Freqüência de acesso de 3 vezes por semana, Realização das atividades de forma clara e coerente com as atividades.

Quadro 10 – Componentes do sistema da atividade de ambientação e de seleção.

Em relação à inserção de uma nova atividade, Engeström (2008, p.11) ressalta que:

> *The creation of a new activity is a process of reflective re-mediation. A mediating concept or device can open up a entirely new question and lead to the formation of a new object and a new activity.*[67]

Como já explicitado anteriormente, neste estudo, não focarei no curso em processo, e sim no curso como objeto da atividade de design. Mas a atividade de ambientação e de seleção altera a rede de sistemas de atividade do curso e com isso altera a forma como esse curso se materializa como objeto da atividade de design.

No bloco 1 de análise, descrevi e analisei à luz da TA como o curso se materializou como objeto da atividade de design. A análise mostrou que o curso, em sua primeira versão, foi planejado para se materializar em dois sistemas de atividade visíveis: o sistema de atividade de ensino e aprendizagem, voltado para os conteúdos e a realização do curso e a atividade de suporte, voltada para a solução de problemas, e, por consequência para a realização do curso, já que solucionar problemas e superar dificuldades são fundamentais para a realização do curso.

Retomando o conceito de *runaway object* (ENGESTRÖM, 2007), segundo o qual existem objetos tão amplos, que se torna difícil determinar suas fronteiras, com capacidade emancipatória, gerando novas questões, abrindo possibilidades de desenvolvimento e de bem estar, percebemos que a aprendizagem na primeira versão do curso poderia ser caracterizada por como um *runaway object*, pois está no escopo da rede de sistemas de atividade e não somente à atividade de ensino e aprendizagem. Na primeira versão, a aprendizagem permeia todo o curso, as atividades de ensino e aprendizagem estão em constante diálogo e uma não pode ser realizada sem outra.

Com base no bloco 1 de análise, sugeri uma representação gráfica do curso como objeto da atividade de design. Neste bloco, revisito a representação de modo a atualizar a materialidade do curso em sua segunda versão.

---

[67] A criação de uma nova atividade é um processo de remediação reflexiva. Um conceito mediador ou um de um dispositivo pode gerar uma questão completamente nova e levar à formação de um novo objeto e uma nova atividade (Tradução da pesquisadora).

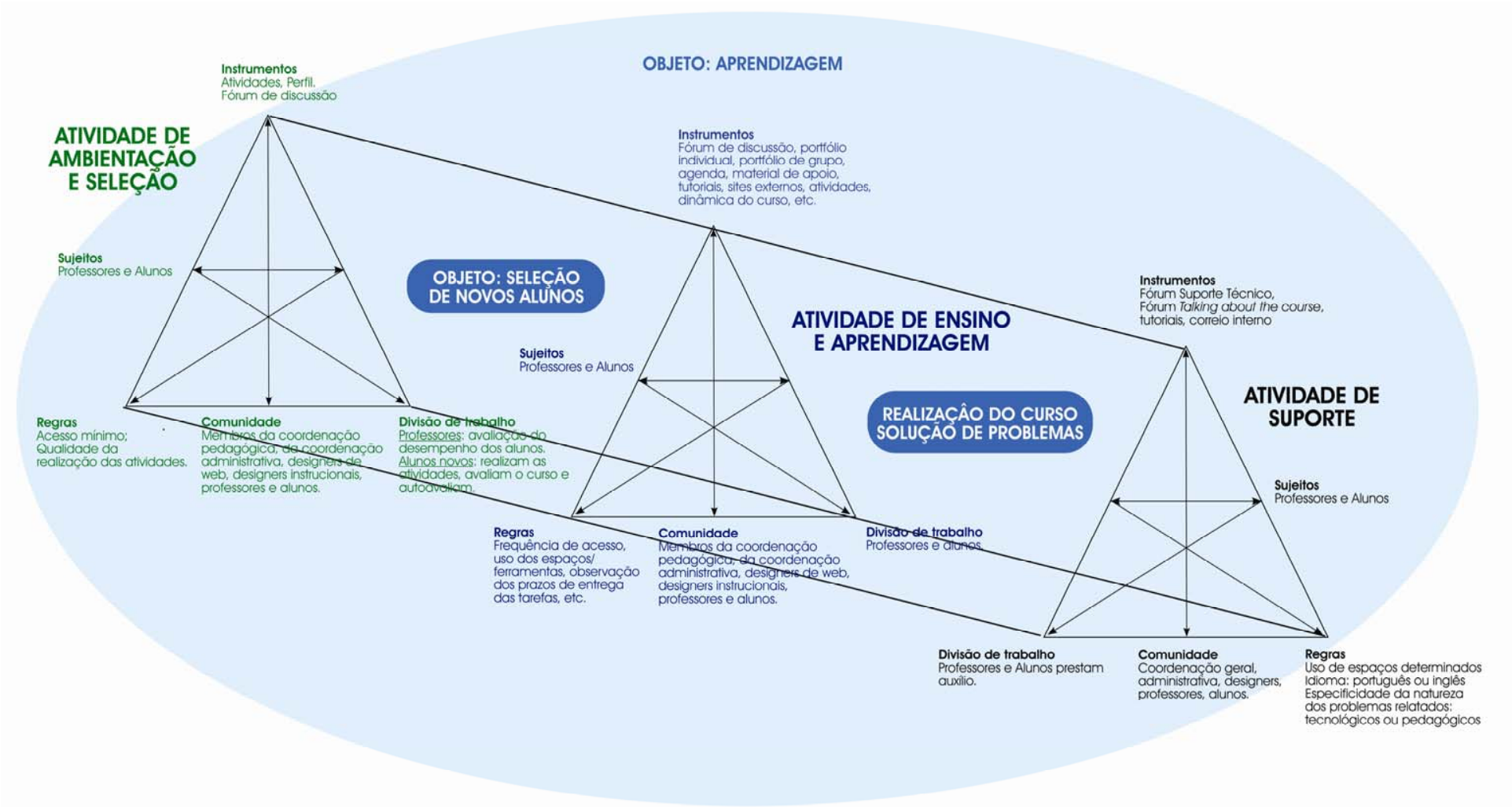


Figura 31 – O curso como objeto da atividade de design – 2ª versão

Assim, o curso como objeto na segunda versão tem sua rede de atividades ampliadas. A atividade de ambientação e seleção também compartilha a aprendizagem enquanto *runaway object* porque, apesar de seu caráter marcadamente avaliativo e classificatório, os participantes aprendem a interagir, a se relacionar com os demais no ambiente bem como utilizar algumas ferramentas do curso.

Essa atividade é motivada pelo número superior de candidatos e seu objeto é a seleção de alunos novos. Porém, a atividade também é motivada, no design, por alguns problemas e ações identificados na atividade de suporte ao longo do curso em sua primeira versão, conforme veremos na seção seguinte.

8.2 A atividade de suporte em processo e o redesign

No bloco 2, a atividade de suporte em processo foi o foco da análise. Nessa análise, foi possível identificar os tipos de problemas mais frequentemente trazidos pelos alunos para o ambiente do curso. Também foi possível verificar que ações constituem a atividade de suporte, direcionadas para os problemas relatados.

Por intermédio desses levantamentos, constatamos a complexidade da atividade de suporte, que vai além da busca de soluções para os problemas de natureza técnica ou pedagógica. Conforme já mencionado, os problemas técnicos apresentaram o maior percentual de ocorrência, seguidos pelos problemas nas tarefas pedagógicas, no design e pessoais.

Dentre os problemas de design, os alunos relataram questões de volume excessivo de informações e tarefas, muitas vezes acentuado pelo vai e vem constante entre as áreas do curso. Em relação ao volume de informações e de tarefas não houve redução ou simplificação. Porém, os materiais de apoio teórico foram retirados da área Material de Apoio. Na primeira versão do curso, a área Material de Apoio era composta pelas seguintes pastas:

1 - Help on *Teleduc* Tools
2 - Modelling
3 - Theoretical Support
4 - Help On Computer Use
5 - Reflection

Figura 31 – Material de apoio na 1ª edição do curso

A pasta *Help on Teleduc Tools* era composta por tutoriais específicos das ferramentas do curso tais como: fórum de discussão, portfólio individual, portfólio de grupo e exercícios.

A pasta *Modelling* continha tutoriais para orientar quanto à participação em fóruns de discussão e elaboração de um mapa conceitual (uma das tarefas pedagógicas do curso).

Na pasta *Theoretical Support*, os alunos encontravam os materiais de apoio relacionado ao conteúdo do curso. Assim, para ter acesso a textos sobre gêneros, estratégias de leitura, etc., os alunos visitavam a área Material de Apoio.

A pasta *Help on Computer Use* armazenava o tutorial sobre o trabalho com janelas pop-up, fundamental para o curso, pois importantes telas se abriam por *pop-up* (o mapa de atividades, por exemplo, era aberto dessa forma).

Por fim, havia a pasta *Reflection*, que continha os textos de apoio teórico para a discussão do conteúdo do componente Reflexão.

Levando-se em conta que problemas tecnológicos relacionados à navegação foram relatados pelos alunos, no curso, objeto da atividade de design, em sua segunda edição apresentou a área Material de Apoio mais reduzida. As pastas relacionadas ao conteúdo pedagógico dos componentes foram retiradas do Material de Apoio e os textos nelas contidos foram disponibilizados por meio de *links* na área Atividades, juntamente com as instruções para a realização das tarefas que compõem as atividades pedagógicas do curso.

Assim, a área Material de Apoio na segunda versão do curso apresentou a seguinte configuração:

1 - Help on *Teleduc* Tools
2 - Modelling

Figura 32 – Material de apoio na 2ª edição do curso

As pastas *Help on Teleduc Tools* e *Modelling* são compostas pelos mesmos tutoriais da primeira edição do curso. A inclusão de *links* a partir das próprias atividades pedagógicas e a redução das pastas foi uma tentativa de reduzir os caminhos de navegação dos alunos.

A outra grande mudança, já apresentada, foi a inclusão da unidade introdutória com atividades para a realização da semana de seleção para alunos novos. No capítulo sobre metodologia, apresentei dados sobre a desistência por parte dos alunos ao longo do tempo. Uma hipótese a ser aventada é o fato da variedade dos problemas enfrentados pelos participantes, principalmente a pouca familiaridade com as ferramentas, fossem um potencial causador do grau expressivo de desistência. Além da pouca familiaridade tecnológica, problemas relativos ao autogerenciamento, principalmente em relação ao tempo para o curso, poderiam ser fatores também relevantes nas taxas de desistência.

Lidar no âmbito do design com questões variadas e que podem fugir ao alcance do trabalho dos designers não é tarefa simples. A unidade introdutória, além de servir de base para o processo seletivo, configurou-se em uma tentativa de diminuir a ocorrência de problemas tecnológicos, porque os alunos novos terão chance de se ambientar com as ferramentas e recursos do curso.

A unidade introdutória também constitui uma oportunidade dos alunos avaliarem a proposta e a dinâmica do curso, incluindo o volume de trabalho semanal esperado. Nesse sentido, o problema de gerenciamento de tempo também foi tratado, ainda que indiretamente, na nova unidade, pois a unidade oferece aos alunos a oportunidade de comparar o volume de trabalho exigido com seu tempo disponível para realização do curso.

Em relação aos problemas referentes às tarefas pedagógicas e ao trabalho em grupo, não houve alteração no design do curso. Isso pode ser justificado pelo fato de

nas tarefas pedagógicas os problemas relatados serem fruto de compreensão equivocada do aluno, o que era sanado no próprio ambiente do curso, com a intervenção dos professores e dos demais alunos. Na tarefa em grupo, os problemas trazidos para o ambiente referiam-se às questões de participação dos alunos. Assim, também não impactaram no design.

Os problemas administrativos também não foram tratados no design devido ao fato de que se encontram fora do alcance dos participantes no âmbito do ambiente do curso. Porém, como visto no texto inicial, há a informação acerca do processo de matricula para os alunos novos selecionados, com especificação do prazo para efetivação da matrícula.

Então, como visto, alguns problemas foram tratados direta ou indiretamente na atividade de design da 2ª edição do curso. O quadro seguinte mostra os problemas relatados na 1ª edição e o tratamento recebido na atividade de design na segunda edição em termos do curso pronto, objeto desta atividade.

Problemas relatados na 1ª edição do curso		Solução no design da 2ª edição do curso	
		Área/ ferramenta do curso	**Alteração**
Tecnológicos	Falta de familiaridade com as ferramentas e recursos do ambiente	Atividades	Unidade Introdutória
	Navegação	Atividades Material de Apoio	Unidade Introdutória Manutenção dos *links* a partir das instruções nas atividades pedagógicas. Exclusão de pastas de materiais para a realização das tarefas pedagógicas.
Pessoais	Sentimentos negativos frente ao estudar *online* (ansiedade, confusão, medo)	Atividades	Unidade Introdutória
Gerenciamento de tempo	Disponibilidade de tempo tendo em vista compromissos pessoais e profissionais.	Atividades	Unidade Introdutória
Nas tarefas pedagógicas		Não houve mudanças	
No design		Não houve mudanças	
Proficiência em língua inglesa		Não houve mudanças	
Na tarefa de grupo		Não houve mudanças	
Problemas administrativos		Atividades	Unidade Introdutória

Quadro 11 – Problemas e soluções no design.

Neste último bloco de análise, foi possível perceber que as relações entre a atividade de suporte e a atividade de design são mais do que relações diretas, são relações dialéticas. Como afirma Engeström (2001), um sistema de atividade só pode ser compreendido na sua relação com outro sistema de atividade, no mínimo. Nesse sentido, a atividade de design não tratou do problema de forma direta, mas as soluções foram buscadas mais amplamente, conjugando os diferentes problemas.

O processo de design tem limitações referentes ao tempo, a disponibilidade de profissionais capacitados frente a gama de problemas em potencial. As soluções no

design da segunda versão do curso não centraram no problema, mas sim nos sujeitos, em seu poder de decisão e discernimento. Apesar da abrangência das soluções no design na segunda edição do curso, alguns problemas não foram tratados. Uns por não estarem no escopo do design (problemas pessoais familiares e profissionais, problemas tecnológicos externos relativos à máquina do aluno, etc.), outros por questões de infraestrutura.

Indubitavelmente, verificar o impacto das soluções no design na implementação do curso é um ponto importante, mas foge ao escopo desta pesquisa, mas pode se configurar em um nicho a ser explorado em trabalhos futuros. O ciclo expansivo é contínuo (ENGESTRÖM 2000; DANIELS 2003). Nesse sentido a atividade de design nunca está terminada. Apesar de ser uma obrigatoriedade lidar com áreas e conteúdos fixos no curso pronto, o design precisa deixar espaço para a atuação dos sujeitos no decorrer do curso, nas atividades de ensino e aprendizagem e de suporte. A multivocalidade dos sujeitos transparece em suas ações, materializadas na linguagem ao longo do curso, se tornando uma espécie de gatilho constante do ciclo expansivo. Quando o curso pronto não oferece oportunidades para práticas mais flexivas por parte dos participantes pode engessar o processo, tornando o ambiente educacional virtual um repositório de tarefas esvaziadas.

8.3 Discussão e síntese do bloco 3 de análise e dos resultados

Esta pesquisa pautou-se por três perguntas de pesquisa diretamente relacionadas aos três blocos de análise.

A primeira pergunta *como se constitui um curso online enquanto produto e objeto da atividade de design?* tem por objetivo compreender como o curso se materializa enquanto produto final/objeto da atividade de design e como se organiza a sua rede de sistemas de atividade.

No primeiro bloco de análise vimos que o curso enquanto objeto da atividade de design e produto final do design (o curso pronto) se configura nas áreas ou ferramentas Dinâmica do Curso, Atividades e Material de Apoio. Ao analisar tais áreas, foi possível visualizar dois sistemas de atividade: o de ensino e aprendizagem e o de suporte. No planejamento, ambas as atividades foram concebidas para acontecer em consonância. A atividade de suporte não é considerada uma atividade à parte da atividade de ensino e aprendizagem, partilhando ferramentas e espaços.

Nesse sentido, o conceito de suporte não segue a linha tradicional que considera o suporte em cursos *online* limitado às questões técnicas, sendo realizado por profissionais de formação técnica, já que os sujeitos da atividade são os professores e alunos do curso, que dividem o trabalho na atividade de suporte. Paradoxalmente, as regras da atividade de suporte seguem uma linha mais tradicional, pois determinam a natureza técnica ou pedagógica dos problemas a serem trazidos para o ambiente do curso.

As atividades compartilham os objetos realização do curso e solução de problemas, mas ambas se voltam para a aprendizagem, que permeia todo o curso, tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de diferentes habilidades em diálogo.

A segunda pergunta de pesquisa *Como se constitui a atividade de suporte ao longo de um curso online?* pretende compreender como a atividade de suporte é realizada pelos participantes (professores e alunos) quando o curso é implementado. No segundo bloco de análise, foi possível ver como a atividade de suporte se expande além do planejado na atividade de design do curso na 1ª versão.

Os sujeitos agem e interagem no ambiente e trazem para o curso problemas de diferentes naturezas, além daqueles previstos na atividade de design. Com isso alunos e professores realizaram ações diferentes daquelas direcionadas a problemas técnicos e pedagógicos. Tobi (1995), Tait (1996), Thorpe (1998) e Garrison (2002) determinam os diferentes escopos das ações de suporte, que vão desde ações voltadas para procedimentos administrativos até ações de apoio emocional e voltadas para a aprendizagem em diferentes dimensões. No curso, observamos que a atuação dos sujeitos pautou as ações de suporte. Essas ações primavam não só por estabelecer procedimentos para a solução dos problemas (ações de orientação, de checagem, de disponibilização de materiais, de solicitação de mais informações, de redirecionamento do problema e de solicitação de *feedback*), mas também eram voltadas para o estabelecimento e estreitamento de relações (ações de acolhimento compartilhamento e de asseguramento).

Além das ações, a atividade de suporte se expandiu por outros espaços gerados pelas ferramentas que não as planejadas, o que aponta para as tênues fronteiras entre as atividades de ensino e aprendizagem e de suporte no ambiente do curso.

A terceira e última pergunta de pesquisa *De que modo as atividades de design e de suporte se complementam em um curso online?* busca contribuir para a reflexão sobre as relações das atividades de design e de suporte em curso *online*. No terceiro bloco de análise, descrevi o curso como objeto da atividade de design da segunda versão do curso (equivalente ao processo de redesign). Verifiquei como os problemas relatados na primeira edição do curso foram tratados no design do curso como objeto.

A principal mudança foi a inclusão de uma atividade: a unidade introdutória, que reconfigurou a rede de sistemas de atividade do curso, que visivelmente passou a ser composta pelos sistemas de atividade de ensino e aprendizagem, de suporte e de ambientação e seleção. Com isso, os designers buscaram tratar de diferentes tipos de problemas, tais como: problemas tecnológicos (falta de familiaridade com as ferramentas, navegação), problemas pessoais (ansiedade frente à novidade do ambiente e do estudar *online*) e problemas de gerenciamento de tempo.

As soluções no âmbito do design não foram pontuais e diretas, mas pautam pelas relações dialéticas entre os sujeitos participantes, principalmente nos moldes apresentados na unidade introdutória. Alguns problemas foram tratados com base na atuação dos sujeitos, como apontado anteriormente e não em relação ao problema especificamente.

A atividade de suporte mostrou-se fundamental na atividade de design da segunda versão do curso. Com base no que aconteceu nessa atividade, os designers puderam tomar decisões mais informadas, dentro das limitações de tempo e de pessoal disponível.

A atividade de design não se pautou somente pela atividade de suporte. O número de candidatos superior ao número de bolsas também teve influência no curso como produto final. Contudo, a complexidade da atividade de suporte mostrou que a atividade de design não pode ser uma atividade estanque e isolada, pois dada a diversidade dos participantes, suas diferentes expectativas e necessidades, dificilmente os designers conseguirão tratar cada tipo de problema isoladamente. Assim, as atividades de design e de suporte não só se complementam, mas se transformam, conforme as diferentes turmas vão realizando os cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou contribuir para a melhoria do design de cursos *online* ao discutir e refletir sobre as relações entre a atividade de design e a atividade de suporte. Para isso, investiguei duas versões do curso *Teachers' Links* no módulo I, realizados em 2007 e 2008, nas turmas 1 e 2, respectivamente.

Parti do pressuposto que a atividade de suporte poderia influenciar na atividade de design, já que ao ser exercida pelos participantes poderia apontar aspectos problemáticos no design de curso, e que estes poderiam ter a raiz do problema sanada no processo de redesign, ou seja, na atividade de design do curso em sua segunda versão. Porém, para dar conta desse movimento de análise, precisaria partir de um objeto já material e concreto. Além disso, também seria necessário analisar a atividade de suporte em processo, ou seja, verificar como os participantes a realizam ao longo do curso. Para finalizar, também seria necessário analisar novamente o objeto, ou seja, o curso reformulado em sua segunda versão. Com esse movimento em mente, foram estabelecidos objetivos específicos de modo que se tornasse possível compreender as relações entre as atividades em questão. Os objetivos desta pesquisa foram:

- Compreender como a atividade de design se materializa em um curso *online*;
- Compreender como os participantes (professores e alunos) exercem a atividade de suporte ao longo do curso;
- Verificar o impacto da atividade de suporte na atividade de design no sentido de adequar e aprimorar o curso oferecido.

Para nortear a pesquisa, parti então, de três perguntas de pesquisa, explicitadas anteriormente:

- Como se constitui um curso *online* enquanto produto e objeto da atividade de design?
- Como se constitui a atividade de suporte ao longo de um curso *online*?
- De que modo as atividades de design e de suporte se complementam em um curso *online*?

Para dar conta do movimento da pesquisa, organizei a análise em três blocos. O primeiro teve por foco o objeto da atividade de design, ou seja, o curso pronto, que se constituiu no curso de 2007. Com base, na TA, principalmente no princípio de que para entender um sistema de atividade é necessário compreendê-lo em na sua relação com outros sistemas de atividade, formando uma rede (Engeström, 2000; Daniels, 2003), descrevi a rede de sistemas do curso a partir da observação das áreas Dinâmica do Curso, Atividades e Material de Apoio. Com isso foi possível visualizar dois sistemas de atividades: o de ensino e aprendizagem e o de suporte. Os dois sistemas são motivados pela realização do curso e solução de problemas, mas ambos compartilham um objeto maior que é a aprendizagem. Na forma como o curso foi planejado, torna-se tarefa árdua definir as fronteiras dos sistemas de atividade em relação ao objeto aprendizagem. Nesse sentido, considerei a aprendizagem como um *runaway object*, definido por Engeström (2008) como um objeto difuso, com fronteiras indefinidas e que, por conseqüência, se torna difícil determinar as posições dos diferentes sistemas de atividade, que mais parecem se agrupar a sua volta do que controlar o objeto. No caso do curso analisado, em seu planejamento, a atividade de suporte tem instrumentos definidos e definição prévia da natureza dos problemas a serem relatados no ambiente. Porém, a atividade foi concebida em consonância com a atividade de ensino e aprendizagem, pois para que os alunos possam navegar e realizar o curso é necessário dominar os diferentes recursos técnicos, o que constitui aprendizagem. Do mesmo modo que a atividade de ensino e aprendizagem também desenvolve habilidades tecnológicas, além de tratar de conteúdo específico.

O segundo bloco de análise focou na atividade de suporte em processo. Nesse bloco, foi possível compreender como os participantes exercem a atividade de suporte ao longo do curso. Para tal, identifiquei os problemas trazidos pelos alunos para o ambiente do curso. Com isso, observamos que não só problemas de cunho técnico e pedagógicos (dúvidas sobre o curso) foram relatados no ambiente do curso. Assim, problemas pessoais familiares e profissionais, de gerenciamento de tempo, nas tarefas pedagógicas, dentre outros, foram trazidos para o ambiente do curso. Para lidar com essa variedade, não só ações relacionadas aos procedimentos para resolver os problemas foram realizadas pelos participantes. Foram identificadas ações relacionadas à metafunção interpessoal e à metafunção ideacional. (Halliday, 2004). As ações relacionadas à metafunção interpessoal são aquelas voltadas para

as relações entre os sujeitos, sozinhas, não resolvem o problema em si, mas colaboram para o estreitamento de laços e dão apoio emocional aos participantes. Desse grupo, fazem parte as ações de acolhimento, de compartilhamento e de asseguramento. No âmbito da metafunção experiencial, as ações são voltadas para aquilo que os participantes fazem no ambiente do curso para da conta de problemas específicos. Nesse grupo, estão as ações de orientação, de solicitação de mais informações, de solicitação de *feedback*, de checagem, de disponibilização de materiais e de redirecionamento do problema. Como as ações que constituem uma atividade são unidades relativamente independes, mas subordinadas ao sistema como um todo (Engeström, 2001). Assim identificá-las se mostrou fundamental para compreender a complexidade da atividade de suporte em curso *online*.

O terceiro bloco buscou estabelecer relações entre as atividades de suporte e de design. Para tal, o foco retornou ao curso como objeto da atividade de design. Assim, analisei o curso de 2008, que corresponde à segunda versão do curso. Retomei as áreas Dinâmica do Curso, Atividades e Material de Apoio, que são as áreas nas quais o curso pronto se materializa e as descrevi, à luz da TA. Os resultados indicaram que os problemas não foram tratados de forma isolada e pontual. Isso indicou que os problemas tecnológicos, pessoais, de gerenciamento de tempo foram tratados no âmbito dos sujeitos, conforme explicitado no capítulo anterior.

Essa conclusão me surpreendeu, pois esperava que os problemas fossem tratados de forma mais pontual e linearmente. Mas ao tratar dos problemas no âmbito dos sujeitos, a equipe envolvida nesse processo mostrou compreender a dinâmica do curso de modo mais abrangente. Como os alunos sempre terão experiências heterogêneas nas questões tecnológicas, sempre estarão vivenciando momentos pessoais e profissionais distintos e sempre terão visões e expectativas diferenciadas, se torna difícil dar conta dessa dinamicidade no design. Porém, ao focar nos sujeitos, levaram em consideração a mutivocalidade dos participantes, o que reconfigura as regras e a divisão de trabalho no ambiente do curso (Engeström, 2001).

A concepção de design, nesta pesquisa, se baseou na concepção do DIC. De acordo com tal concepção, os papéis do professor, designer instrucional e alunos não são claramente definidos (Filatro, 2004). Essa visão altera a divisão de trabalho e as regras conforme as entende a TA. Realmente é importante, que os diferentes

profissionais envolvidos trabalhem de forma contextualizada e consonante. No caso da atividade de suporte, por exemplo, verificamos que as ações dos sujeitos transformam a atividade de suporte, tornando-a mais complexa do que o planejado na atividade de design. Ao abrir espaço para a discussão dos problemas entre os alunos e professores, a divisão de trabalho e as regras se alteram na medida em que a atividade acontece, o que ressalta a importância dos sujeitos na atividade.

Por outro lado, há a questão da expertise de cada profissional. Apesar disso não ser o foco desta pesquisa, ao analisar as diferentes mensagens dos fóruns e do correio eletrônico, percebi que alguns problemas demoraram muito para serem resolvidos. Nem sempre os problemas estão ao alcance dos participantes e podem ser resolvidos no ambiente do curso. Isso pode ocorrer devido à falta de conhecimento técnico por parte dos professores ou dos próprios alunos. Nesse sentido, embora tenha havido diferentes tentativas de solução e ações de redirecionamento do problema, conforme visto na análise, a atuação dos participantes pode se tornar mais um problema por sua ineficácia na solução do problema. Similarmente, um profissional de formação técnica pode não reconhecer um problema de cunho pedagógico e também agir de forma ineficaz para a solução do problema.

Dessa forma, as atuações profissionais específicas também têm seu lugar no contexto de curso *online*. No caso da 1ª versão do curso, percebi que haveria espaço para a atuação de um profissional de formação técnica para auxiliar os alunos, com participação registrada nos fóruns de suporte técnico. A presença visível de um profissional da área técnica poderia dar outra dinâmica à atividade de suporte.

Este estudo não pretende ter um caráter prescritivo e determinar como deve se configurar a atividade de suporte. A elaboração de um curso *online* engloba diferentes fatores. Questões de tempo, de limitação e de recursos humanos e tecnológicos disponíveis juntamente com a diversidade dos sujeitos afetam a atividade de design. Dada a complexidade desse processo, o grau de imprevisibilidade pode ser expressivo. Por isso, antecipar todos os problemas no design do curso não é possível (JULER, 1990; FAHY. 2003). Contudo, no curso analisado, foi possível perceber que focar nos sujeitos, dando-lhes espaço para atuação e poder de decisão, pode ajudar a sanar problemas de diferentes naturezas.

Da mesma forma que não pretender ser prescritivo, este estudo também não tem a intenção de encerrar a discussão sobre as atividades de suporte e de design. Há diferentes possibilidades para a sua continuação. Indagações que poderiam contribuir para continuidade e aprofundamento deste estudo seriam: como a atividade de suporte se configuraria com a presença visível de um profissional técnico, participando do fórum de suporte técnico? Qual o impacto do sistema de ambientação e de seleção na rede de sistemas de atividade do curso? Outras perguntas podem surgir ao longo do caminho.

Todo trabalho de pesquisa tem suas limitações. Porém, tais limitações têm potencial para tornarem-se propostas futuras de novos trabalhos, que não só dêem continuidade, mas lancem novos olhares e perspectivas em um processo contínuo, em um ciclo de aprendizagem expansivo perene. Engeström (2008, p.131) destaca que o ciclo não constitui uma fórmula universal de fases ou estágios e que dificilmente encontramos um processo de aprendizagem na vida real que siga religiosamente o modelo ideal, por ele apresentado. Contudo, toda vez que alguém questiona ou acrescenta novas idéias e perspectivas, enriquece o processo com novas possibilidades, contribuindo para uma compreensão mais abrangente de sistemas de atividade e objetos bastante complexos.

REFERÊNCIAS BIBILIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D; BAILEY, K.M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 250 p.

AZEVEDO, W. **Muito além do jardim de infância: temas de educação online**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005. 59 p. Disponível em http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/muitoalem.html Último acesso em fevereiro de 2010

_____. **O que é design?**. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005. 87 p.

BASZANGER, I.; DODIER, N. Ethnography: relating the part to the whole. In: SILVERMAN, D. **Qualitative research – theory, method and practice**. London: Sage, 1998. 390 p.

BAZERMAN, Charles. Onde está a sala de aula?. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A.P. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2006. 144p.

BRASIL. Ministério da Educação (2007). **Referenciais de qualidade para cursos a distância no MEC**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf Último acesso em julho de 2008

BROWN, J. Research methods for Applied Linguistics: scope, characteristics and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.) **The Handbook of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing, 2004. 886 p.

CARELLI, I.M. **Estudar *online*: análise de um curso de professores de professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade**. 2003. 223f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003

COLLINS, H. Design, ensino e aprendizagem online: uma experiência em LE junto a professores de escolas públicas. **Revista da ANPOLL**. Humanitas/FFLCH/USP, n.15, p. 87-114, 2003

_____. Reflexão e desenvolvimento *online* para professores de inglês. In: TELLES. J. **Dimensões da pesquisa em educação continuada de professores de línguas**. São Paulo, 2010 (no prelo)

_____.; CELANI, M.A. Continuing development courses on the Internet: conquering limited support to students teachers. In: NELSON, J. (Ed.) **CALL in limited technology contexts: problems and solutions**, 2010 (no prelo).

_____.; GARCIA, A.L.M. Avaliação da experiência em EaD em um contexto de formação de formadores. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 10, n. 2, p. 330-354, 2009

CORREA, E.F. **Processos de letramento digital na formação de tutores a distância para a docência em EAD**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010 (em andamento)

COUTO, R. M.; OLIVEIRA, A. J. (Orgs.) **Formas do design**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999. 191 p.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução de Milton Camargo Mota. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 246 p. Título original: Vygostky and pedagogy.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETINNEN, R; PUNAMÄKI, R.J. **Perspectives on activity theory.** 1999, 462 p.

_____ Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. **Ergonomics**. Taylor and Francis, v.43, n.7, p. 960-974, 2000 Disponível em http://mqhrg.mcgill.ca/i/engestrom2000.pdf Último acesso em dezembro de 2009

_____. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, Taylor and Francis, v.14, n.1, p. 133-156

_____. From stabilization language to possibility language: expansive learning as re-mediation. In: INPLA INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 16, 2007, São Paulo. **Linguagem em atividades** (Resumo). São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2007, p. 13

_____. **From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration**. New York: CUP, 2008. 261 p.

_____. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETINNEN, R; PUNAMÄKI, R.J. **Perspectives on activity theory.** 1999, 462 p.

_____. **Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

_____. The future of activity theory: a rough draft. In: ISCAR CONFERENCE, 2008, San Diego. **The future of activity theory** (keynote lecture).

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LE COMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISLE, J. (Eds.). **The handbook of qualitative research in Education**. New York: Academic Press. 1992.

FAHY, P.J. Indicators of support in online interaction. **International Review of Research in Open and Distance Learning**. Canada Open University: Athabasca University, v. 4, n.1, p. 1-16, 2003

FARIA, E.T. **Interatividade e mediação pedagógica**. 2002. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002

FILATRO, A. **Design instructional contextualizado: educação e tecnologia**. 1ª ed. São Paulo: Editora SENAC, 2004. 215 p.

_____.; PICONEZ, S.C.B. Design instrucional contextualizado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ABED, 11, 2004, Salvador: ABED. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm Último acesso em fevereiro de 2009.

FIORENTINI, L.M.R. Pesquisando ambientes de aprendizagem *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E (Orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 537 p.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996. 107p.

FREITAS, M.T.A. **Vygostky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1994. 168 p.

FULLAN, M.; SMITH, G. Technology and the problem of change. 1999. Disponível em http://www.michaelfullan.ca/Articles_98-99/12_99.pdf Último acesso em Maio de 2010

GARRISON, D.R. Cognitive presence for effective online learning: the role of reflective inquiry, self-directed learning metacognition. In: SLOAN ASYNCHRONOUS LEARNING NETWORK INVITATIONAL WORKSHOP, Lake George, 2002

GAY, G.; HEMBROOKE, H. **Activity-centered design: an ecological perspective to designing smart tools and usable systems**. 1ª ed. Cambridge: The MIT Press, 2004. 111 p.

GERVAI, S.M.S. **A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online**. 2007. 249f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, 1995

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to Functional Grammar**. 2nd edition London: Hodder Arnold, 1994. 689 p.

_____.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social- semiotic perspective**. 1ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. 125p.

_____; MATHIESSEN, C.M.I.M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3ª ed. London: Hodder Arnold, 2004. 689 p.

HASAN, R. Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow's schooling. 2001. Disponível em http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HasanSemMediation.pdf Último acesso em fevereiro de 2010

HASAN, R. Semiotic mediation, language and society: three exotripic theories – Vygostsky, Halliday and Bernstein. 2002 Disponível em http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/JuneJuly05/HasanVygHallBernst.pdf Último acesso em fevereiro

HOLLIDAY, A. Small cultures. **Applied Lingusitics**, v.20, n.2. p. 237-264, 1999

HOLMES, J. Research and the postmodern condition – the changed nature of doing research in Applied Linguistics. In: PASCHOAL, M.S.Z; CELANI, M.A. (Orgs) **Linguística Aplicada – da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Editora Educ SP, 1992

HORTON, W.K. **Designing web-based training**. New York: Wiley, 2000

JESUS, D.M. **Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital**. 2007. 233f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007

JULER, P. Promoting interaction, maintaining independence: swallowing the mixture. **Open Learning: journal of open and distance learning**. V.5, n.2, p. 24-33, 1990

KAPTELININ. V. Activity theory: implications for human-computer interaction. In: NARDI, B. **Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996

KAPTELININ. V.; NARDI, B.A **Acting with technology: activity theory and interaction design**. 1ª ed. Cambridge: The MIT Press, 2006. 333 p.

LAKKALLA, M. The pedagogical design of technology enhanced collaborative learning. Fe-ConE - Framework for e-learning Contents Evaluation Project - A position paper. 2007. Disponível em http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13028.pdf Último acesso em fevereiro de 2010

LEONTEV, A.N. **Activity, consciousness and personality**. Tradução de Marie J. Hall. Prentice-Hall, 1978. Disponível em http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm Último acesso em junho de 2009.

LIBERALI, F. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. 1ªed. São Paulo: Editora Moderna, 2010 (no prelo).

MAGNAVITA, Claudia. Educação a distância: desafios pedagógicos. In: ALVES, L.R.G; NOVOA, C.C. **Educação e tecnologia: trilhando novos caminhos**. 1ª ed. Salvador: Editora da UNEB, 2003. 263 p. Disponível em http://softwarelivrenaeducacao.wordpress.com/2009/10/20/leitura-online-educacao-e-tecnologia-trilhando-caminhos/ Último acesso em fevereiro de 2010

MARK, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Martorano. 1ª ed. São Paulo: Bontempo Editorial, 2007-614 p. Original em alemão.

MARTIN, J.R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. 1ª ed. London: Palgrave Macmillan, 2005. 256p.

_____.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 1ª ed. London: Continuum, 2003. 293 p.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 1996. 190 p.

MORAES, Raquel. Educação a distância: aspectos histórico-filosóficos. In: FIORENTINI, L.M.R.; MORAES, R. **Linguagens e interatividade na educação a distância**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. 132 p.

NEVES, J.L. Pesquisas qualitativas: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração.** São Paulo, v.1, n.3, p.1-5, 1996

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygostsky cientista revolucionário**. Tradução de Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 241 p.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2003. 143 p.

OLIVEIRA, M. K. **Vygostsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 1998. 111 p.

PASINI, T.H. **Linguagem e mediação no design de um curso *online***. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008

QUEVEDO, A.G.; CRESCITELLI, M.F.C. Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial). **Linha D'água.** USP, v.18. p.43-53, 2005

REIGELUTH, Charles. What is instruction-design theory and how is it changing. In: _____. **Instructional-design theories and models: a new paradigm of instruction theory**. 1ª ed. New York: Routledge, 1999. 728 p

.

ROCHA, H.V. O ambiente Teleduc para a educação a distância baseada na web: princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M.C. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002, cap. 11, p. 197-212.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 17ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1992. 120 p.

SARTIN, F.A.D.P.A. Discurso docente no curso de letras: uma análise de avaliatividade. **Revista Intercâmbio**. V, xv. São Paulo:LAEL/PUC-SP, 2006 Disponível em http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/sartin.pdf Último acesso em julho de 2008

SMITH, P.L.; RAGAN, T.J. **Instructional design**. 3ª ed. New York: Wiley Jossey-Bass Education, 2005. 383 p.

TAIT, A. Conversation and community: student support in open and distance learning. In: MILLS, R.; ____, A. **Supporting the learner in open and distance learning**. London: Pittman, 1996. 238 p.

TAIT, A. Planning student support for open and distance learning. **Open learning**. Open University, v.15, n.3, p.253-265, 2000

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. 2ª ed. London: Arnold, 2004. 246 p.

THORPE, M. Assessment and third generation distance education. **Distance Education**, Open University, v.19, n.2, p. 265-286, 1998

THORPE, M. Rethinking learner support: the challenge of collaborative online learning. **Open Learning**, Open University, v.17, n.2, p.105-119, 2002

TOBIN, J. Evaluation and research frontiers: what do we need to know?. In: ROBERTS, J.M.; KEOUGH, E.M. **Why the information highway? Lessons from open and distance learning**. Toronto: Trifolium Books, 1995

.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VIAN Jr. O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA**, São Paulo, v. 25, n.1, p.99-129, 2009

VON STAA, B. **Elaboração e avaliação de um curso instrumental online de escrita acadêmica em inglês**. 2003. 262 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cippola Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991_168 p. Original em inglês.

WADT, M.P.S. **Complexidade e auto-eco-organização: implicações para o professor *online*.** 2009. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009

_____. **Questões de avaliação de design de um curso de inglês *online***. 2002. 228f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002

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