

**SÍLVIA GONZAGA CHAGAS GOMES DE OLIVEIRA**

**A INTERAÇÃO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA  
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA**

**Uberlândia  
2005**

**SÍLVIA GONZAGA CHAGAS GOMES DE OLIVEIRA**

**A INTERAÇÃO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Lingüística.

**Área de concentração:** Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada.

**Linha de pesquisa:** Estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas

**Uberlândia  
2005**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de  
Catalogação e Classificação / Mg - 03/05

O48i

Oliveira, Silvia Gonzaga Chagas Gomes de, 1966-

A interação no contexto de educação a distância : uma análise sob a perspectiva dos alunos / Silvia Gonzaga Chagas Gomes de Oliveira. - Uberlândia, 2005.

111f.

Orientador: Alice Cunha de Freitas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Linguística.

Inclui bibliografia.

1. Linguística aplicada - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 3. Ensino a distância - Teses. 4. Internet na educação. I. Freitas, Alice Cunha de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 801(043.3)

**SÍLVIA GONZAGA CHAGAS GOMES DE OLIVEIRA**

**A INTERAÇÃO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação, Curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Lingüística.

**Área de concentração:** Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Banca examinadora:

Uberlândia, 30 de março de 2005.

---

Profª. Dra. Alice Cunha de Freitas - UFU

---

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho - UFU

---

Profª. Dra. Ângela B. C. T. Lessa – PUC-SP

## AGRADECIMENTOS

Ao **Programa de Pós-graduação em Lingüística**, por manter sempre as ‘portas abertas’ e pela seriedade de seu trabalho.

Ao Coordenador do Curso de Mestrado em Lingüística, **Professor Doutor Waldenor Barros Moraes Filho**, por seu empenho e eficiência em conduzir um Curso de Pós-graduação ativo e de qualidade.

À minha orientadora, **Professora Doutora Alice Cunha de Freitas**, pela acolhida, atenção, apoio, compreensão, orientação e grande paciência.

Ao **Professor Doutor Ernesto Sérgio Bertoldo** e ao **Professor Doutor Waldenor Barros Moraes Filho**, pelas preciosas contribuições para este trabalho, pelas disciplinas ministradas e, especialmente, pela participação na banca do exame de qualificação.

Aos demais **Professores do Curso de Mestrado em Lingüística**, pelas contribuições valiosas para minha formação acadêmica.

Às funcionárias **Eneida Aparecida Lima Assis** e **Maria Solene do Prado**, pela competência, presteza e cordialidade no atendimento às nossas necessidades acadêmicas.

Ao **Grupo EDULANG**, em especial à sua Coordenadora, **Professora Doutora Heloísa Collins** e às professoras **Scheyla Riyadh Weyrsbach** e **Maria Paula S. Vadt**, pelo apoio, atenção e disponibilização dos fóruns.

Às **professoras** e às **alunas do curso a distância**, pela colaboração e presteza quando da obtenção dos dados.

À Coordenadora da **Central de Línguas**, Professora Ms. **Susi Reis da Motta**, pelo apoio, atenção e disponibilização do espaço para coleta de dados.

À **professora** e aos **alunos do curso presencial**, pela colaboração e presteza quando da obtenção dos dados.

Aos meus **colegas do Curso de Mestrado**, pela convivência, entusiasmo e aquisição de experiência.

À minha **família**, pela paciência, credibilidade e pelo incentivo constante.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar os fatores ‘interação’ e ‘sentimento de pertença’ na perspectiva dos alunos de um curso de Inglês a distância, via Internet. Para tanto, contrastamos as opiniões de alunas e professoras de um curso a distância com as opiniões de alunos e professora de um curso presencial. Nosso estudo foi norteado pela hipótese de que a existência de uma ampla gama de recursos tecnológicos não garantiria necessariamente uma maior e melhor interação, e nem o sentimento de pertença, em cursos de línguas a distância, via Internet. Isto porque não se pode garantir *a priori* o desencadeamento de processos identitários com este meio. A fundamentação teórica para a verificação dessa hipótese foi composta de quatro itens: Educação a Distância, interação no contexto presencial e a distância, processos de identificação e sentimento de pertença. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários, uma entrevista semi-estruturada e a compilação de interações de fóruns do curso a distância. Levando em consideração todas as respostas das alunas do curso a distância sobre o fator interação, notamos que em nenhum momento foi explicitada a preferência pela interação *on-line* ou a sua superioridade, corroborando nossa hipótese. Em relação ao sentimento de pertença, as análises mostraram dados significativos: nos dois contextos, os alunos que se sentiam pertencentes a um grupo afirmaram que o sentimento de pertença ajudava no processo de aprendizagem e, por outro lado, os alunos que não se sentiam parte do grupo relataram que o sentimento de pertença não interferia no processo de aprendizagem. Dois fatos presentes neste trabalho são contrários ao que é postulado pela literatura da área: 1) a menção de que o grupo interagiu bem no contexto a distância porque as pessoas tinham encontros presenciais; 2) a afirmação de que o sentimento de pertença não influenciava o processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino de Inglês; Interação; Sentimento de Pertença; EAD.

## ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the 'interaction' and 'feeling of belonging' from the students' point of view, in an on-line English course, by comparing the opinions from students' and teachers' of an on-line course to those of students' and teachers' of a face-to-face course. Our hypothesis was that the existence of a wide range of technological resources would not necessarily guarantee more and better interaction nor the feeling of belonging in on-line language courses. This happens because we cannot guarantee beforehand that identity processes within on-line learning contexts will occur. The theory that served as a basis for this investigation included four items: Distance Education, interaction in distance and face-to-face contexts, identity processes and feeling of belonging. The tools used for collecting data were: questionnaires, a semi-structured interview and a compilation of interactions from forums from the on-line course. Taking into account all the answers given by the on-line students about interaction, we noticed that the students did not consider it better than face-to-face interactions, which is in agreement with our hypothesis. In relation to the feeling of belonging, the analysis showed significant data: in both contexts, the students who felt they belonged to the group stated that the feeling of belonging was important for their learning process; on the other hand, the students who did not feel they belonged to the group stated that the feeling of belonging did not interfere in their learning process. Two facts present in this study are contrary to what is stated in the field: 1) mention that there was on-line interaction because the students had face-to-face meetings. 2) statements that the feeling of belonging did not interfere in their learning process.

**Keywords:** English Teaching; Interaction; Belonging, Distance Education.

## LISTA DE TABELAS

1	Visões de interação dos alunos dos cursos presencial e a distância.....	64
2	Interação do aluno com o professor.....	65
3	Interação do aluno com os colegas.....	66
4	Noção de Pertencimento expressa pelos alunos.....	87
5	Sentimento de Pertença (SP) e o Processo de Aprendizagem (PA).....	91

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
Objetivo geral.....	14
Objetivos específicos.....	14
Perguntas de pesquisa.....	15
Hipótese norteadora.....	15
Estrutura da dissertação.....	15
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
<b>1.1 Educação a Distância</b> .....	17
1.1.1 Definição.....	17
1.1.2 As tecnologias.....	17
1.1.3 Novas tecnologias e Educação.....	22
1.1.4 A tecnologia na Educação a Distância.....	26
<b>1.2 Interação no contexto presencial e a distância</b> .....	28
1.2.1 Sobre interação.....	28
1.2.2 Interação no contexto presencial.....	30
1.2.2.1 A Sociolingüística Interacional.....	30
1.2.2.2 A interação nas pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas.....	31
1.2.2.3 A influência vygotskiana.....	37
1.2.3 Interação no contexto a distância.....	38
<b>1.3 Processos de identificação</b> .....	49
<b>1.4 Sentimento de Pertença</b> .....	51
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	53
<b>2.1 Contexto de pesquisa</b> .....	53
2.1.1 Central de Línguas (CELIN).....	54
2.1.1.1 Histórico.....	54
2.1.1.2 Objetivos.....	54
2.1.1.3 Cursos na abordagem instrumental.....	54
2.1.2 <i>Teachers' Links</i> .....	55
2.1.2.1 EDULANG.....	55
2.1.2.2 Histórico e Resultados.....	56
2.1.2.3 Objetivos.....	56
2.1.2.4 Cursos presenciais e pela Internet.....	57
2.1.2.5 Comunicação e formação de redes.....	58
<b>2.2 Coleta de dados</b> .....	58
2.2.1 Descrição dos sujeitos.....	58
2.2.2 Descrição dos instrumentos para coleta de dados.....	59
2.2.3 Descrição do <i>corpus</i> para estudo.....	59
<b>2.3 Procedimentos de coleta de dados</b> .....	60
<b>2.4 Procedimentos de análise de dados</b> .....	61
<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	62
<b>3.1 Primeira pergunta de pesquisa</b> .....	63
3.1.1 A visão dos alunos.....	63
3.1.2 A visão das professoras.....	75
3.1.3 Os fóruns de discussão.....	83
<b>3.2 Segunda pergunta de pesquisa</b> .....	87
<b>3.3 Terceira pergunta de pesquisa</b> .....	90
<b>3.4 Quarta pergunta de pesquisa</b> .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	103
APÊNDICE A: Questionário aplicado aos alunos do curso presencial.....	109
APÊNDICE B: Questionário enviado por <i>e-mail</i> aos alunos do curso via Internet.....	110
APÊNDICE C: Questionário enviado por <i>e-mail</i> às professoras do curso via Internet.....	111



## INTRODUÇÃO

Uma das características mais marcantes dos dias de hoje é a surpreendente velocidade dos desenvolvimentos tecnológicos. Este fato é citado por vários autores, entre eles Kawamura (1998), Lévy (2000), Belloni (2001) e Levy (2001). A título de ilustração, Kawamura (1998) menciona que, em apenas 30 anos, os computadores passaram de máquinas sofisticadas, usadas somente por especialistas e cientistas, para aparelhos imprescindíveis no cotidiano de inúmeras instituições, empresas e de uma parte da população que o utiliza, não só para o trabalho, mas também para o lazer.

Esta velocidade de transformação, porém, não ocorre somente em relação à tecnologia, ela faz parte do mundo em que vivemos; basta notar a velocidade com que a informação circula no mundo e a velocidade com que se tornaram possíveis os deslocamentos sobre o globo terrestre (KAWAMURA, 1998). Silva (2001, p. 26) exemplifica bem esta questão ao mencionar que “não são os computadores que ficam mais lentos, nós ficamos mais velozes”.

Assim como na questão da velocidade, as mudanças não se restringem à tecnologia, elas fazem parte de um panorama muito mais amplo de transformações que estão presentes em todos os setores da sociedade.

Nas últimas décadas, devido ao processo de globalização, a economia tornou-se mais dinâmica e houve uma integração dos mercados, os Estados se abriram ao comércio e ao capital internacional (RAMAL, 2002). Na política, houve uma diminuição na importância do conceito de nação e um aumento no de mundialização. Na esfera social, acontecimentos locais passaram a ser influenciados por fatores que ocorreram em lugares distantes (GIDDENS, 1991). Pode-se perceber uma aceleração de processos globais que Hall (2000 a,

p. 69) chama de ‘compressão espaço-tempo’, ou seja, temos a sensação de que o mundo está menor e as distâncias mais curtas.

Diferentemente de vários autores que afirmam que os avanços tecnológicos geram mudanças na sociedade, Silva (2002) não considera que somente um fator (no caso, o avanço tecnológico) seja responsável por todas as mudanças na sociedade, e defende a sobreposição de reestruturações nas esferas tecnológica, social e mercadológica. Esse autor acredita na ‘causalidade mútua inter-relacionada’, segundo a qual as alterações nas três instâncias (tecnológica, social e mercadológica) estão interligadas: os avanços tecnológicos propiciam novas formas de interação; a comunidade de negócios exige e financia tecnologias informacionais na busca de diálogo entre produtor-produto-cliente; a sociedade, atenta ao direito à diferença, não se contenta mais com a recepção passiva do produto acabado, mas busca a informação personalizada, o produto não genérico.

De acordo com alguns autores, uma nova sociedade está se configurando. Para Lévy (2000), por exemplo, a interconexão mundial de computadores deu origem a um novo espaço de comunicação - o ciberespaço. Este, por sua vez, propiciou o desenvolvimento de diferentes técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamentos e valores – a *cibercultura*. Para Silva (2002), estamos vivenciando a revolução da informação, na qual a comunicação é vista como a infra-estrutura básica, dando origem à *sociedade de informação*.

É natural que tais alterações suscitem uma redefinição do papel da educação, visando enfrentar os novos desafios e desempenhar novas funções. Assim, apresentaremos, brevemente, as visões de alguns autores (BELLONI, 2001; TIJIBOY, 2001; LÉVY, 2000) sobre este assunto. Embora não compartilhem completamente da mesma opinião desses autores, elas estão aqui descritas por exemplificarem as concepções a respeito do momento que vivenciamos.

Belloni (2001) postula que as gerações que estão atualmente na escola atuarão numa sociedade que exige um outro tipo de indivíduo e de trabalhador, que requer pessoas com competências múltiplas, que saibam trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado, que aprendam por elas mesmas e se adaptem às novas situações.

Segundo Tijiboy (2001), na Época Industrial, a educação era responsável por preparar os cidadãos para a produção e para o consumo em massa, e exigia que os alunos obedecessem, memorizassem e repetissem a rotina da escola. Hoje, na chamada Era Digital, os objetivos da educação ainda estão em re-elaboração, mas acredita-se que ela deva favorecer o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos, capazes de solucionar problemas em contextos imprevistos e que sejam sujeitos de sua própria educação. Desse modo, novas formas de relação com o saber se estabelecem; surgem novas formas de pensar e de lidar com o conhecimento.

Lévy (2000) chama a atenção para a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes e do *know-how*, evidenciando que, no momento atual, as competências adquiridas por uma pessoa no início de sua formação profissional serão obsoletas ao final de sua carreira. Esta é a razão da demanda, cada vez mais crescente, por uma formação continuada. Conseqüentemente, torna-se imperativo, para as pessoas, aprender a aprender, para estarem aptas a lidar com situações novas e saber buscar a informação necessária de acordo com as circunstâncias que se apresentem.

É neste turbilhão de acontecimentos que a Educação a Distância (EAD) se destaca, não como uma substituta para a educação tradicional em sala de aula, mas como uma outra forma de educação, que faz uso dos avanços tecnológicos a sua disposição e oferece novas possibilidades de estudo para um público, geralmente adulto, que sente a necessidade de acompanhar o ritmo imposto pelas mudanças.

A Educação a Distância não é algo novo; ela está presente no Brasil desde o início do século XX, e passou por várias fases, que acompanharam, de certa forma, o surgimento de novos recursos tecnológicos. É importante deixar claro que uma fase não substituiu a outra, pois, nos dias de hoje, existem concomitantemente cursos por correspondência e o ensino através do rádio, da televisão e do computador.

O momento atual é considerado extremamente vantajoso, porque ao computador, com todo seu potencial multimídia, veio se somar a Internet. Segundo Paiva (1999, p. 42), o surgimento da Internet “introduz novas relações metodológicas nos processos educativos com a possibilidade de interação”. E dentro deste contexto, os cursos a distância, via Internet, são considerados altamente interativos e possuidores de vantagens proporcionadas pelo meio eletrônico.

No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, Warschauer (1998) menciona que, para muitos alunos, a comunicação mediada por computador é menos ameaçadora que a interação face a face; sendo assim, eles se arriscam mais e, conseqüentemente, interagem mais. Por esta razão, a interação eletrônica ou *on-line* tem sido considerada uma forma privilegiada de comunicação, e tem sido objeto de vários estudos. Pesquisas feitas nesta área (JONSSON, 1997; ALVES, 2001; CHAVES, 2001; entre outros) destacam as vantagens da interação eletrônica em relação à interação face a face.

Uma parada para reflexão se faz aqui necessária. Os estudos sobre interação via Internet são relativamente recentes; as experiências e tentativas estão ocorrendo neste momento, e é sempre mais difícil ter um olhar crítico quando se está vivenciando o processo. Ser otimista é sempre salutar, mas acreditamos que ainda exista uma grande distância entre as potencialidades que o meio eletrônico oferece e o uso efetivo e bem-sucedido deste potencial.

Este trabalho de dissertação está inserido na linha de pesquisa ‘estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas’ e, de um modo geral, visa investigar a interação no contexto a distância, mais especificamente num curso via Internet, contrastando-a com a interação no contexto presencial. Por este motivo, discorreremos primeiramente sobre as tecnologias e a Educação a Distância e nos voltaremos agora para a questão da interação.

O fator *interação* não é novo no contexto de ensino/aprendizagem. Ele tem sido alvo de interesse há muito tempo nos estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas e recebeu grande ênfase no contexto presencial. Existem inúmeros trabalhos sobre a interação face a face em sala de aula. Estes abordam relações de poder e assimetria entre professores e alunos, o processo interativo de construção de significado, o compartilhamento de conceitos e valores culturais, entre outros aspectos. Para tentar ilustrar a importância conferida à interação, discutimos, a seguir, os posicionamentos de alguns teóricos.

Allwright e Bailey (1991) traçaram uma trajetória da pesquisa em sala de aula e afirmam que, para ajudar nossos alunos a aprender, não precisamos do método mais moderno, mas sim de um entendimento mais completo da sala de aula de língua e do que acontece lá. Sendo assim, os autores consideram a interação em sala de aula, praticamente, o único objeto digno de pesquisa. Seguindo esta mesma linha de pensamento, Moita Lopes (1996, p. 96) enfatiza a importância da interação, afirmando que “a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos, na tentativa de construção de um contexto mental comum”.

Ao chamar a atenção para a importância da interação na aprendizagem, temos necessariamente que mencionar Vygotsky. Na década de 80, os estudos vygotskianos revolucionaram a visão de ensino/aprendizagem e impulsionaram as pesquisas no âmbito da interação ao salientarem que a aprendizagem é um processo social, a partir do qual os indivíduos constroem seus conhecimentos através da interação com os outros e com o meio.

Em um artigo publicado no final da década passada, ao discorrer sobre o futuro do ensino de línguas, consciente da integração das tecnologias ao estudo da interação, Celani (1997, p. 161) já previa que, na década atual, as pesquisas sobre interação levariam em conta, “além dos indivíduos, a máquina”.

Este é o momento que vivenciamos. A interação eletrônica, também chamada de comunicação mediada por computador, é uma realidade e um campo aberto a pesquisas. É importante salientar que os estudos sobre interação já realizados no contexto presencial não se aplicam necessariamente ao contexto a distância. Eles podem, talvez, servir de ponto de partida e comparação, uma vez que o contexto a distância se configura diferentemente. A interação eletrônica, assim, apresenta-se como uma nova área de investigação.

No discurso da literatura sobre a comunicação mediada por computador, é visível o otimismo de alguns autores (WARSCHAUER, 1996, 1998, 2001; PAIVA, 1999, 2001a, 2001b, 2001c; CHUN, 1994, entre outros) ao postularem que no ambiente *on-line* a interação é mais intensa e de melhor qualidade. Porém, é preciso ter em mente que este é um campo novo e, por esta razão, as pesquisas nesta área ainda são limitadas. Conseqüentemente, é preciso tomarmos o cuidado de não criar ‘pressupostos’ e ‘consensos’ prematuramente.

É inegável o fato de que as novas possibilidades de interação, proporcionadas pela Internet, impulsionaram de maneira surpreendente a Educação a Distância. Atualmente, várias instituições de ensino superior oferecem cursos a distância via Internet, e percebe-se uma tendência de crescimento cada vez mais acentuada.

A visão de pesquisadores, professores e organizadores de cursos a distância, via Internet, apresenta-se extremamente otimista e parece sugerir que o ambiente virtual praticamente garante a possibilidade de interação ‘real e natural’. Contudo, até o presente momento, a visão que os alunos têm a respeito da interação eletrônica parece não ter sido muito explorada.

O questionamento que deu origem a esta pesquisa surgiu do interesse em saber se os alunos que fazem um curso de Inglês a distância, via Internet, que estão separados fisicamente e diante de um computador, julgam-se realmente interagindo com seus colegas e com o professor. Além disso, nos questionamos se esses alunos, mesmo distantes, têm a percepção de fazer parte de um grupo, ou seja, qual seria sua noção de pertencimento a um grupo. E, finalmente, é nosso interesse investigar se, para eles, isto tem importância e influência no seu processo de aprendizagem. Estas inquietações foram, então, estruturadas na forma de objetivos e perguntas de pesquisa, que estão descritos abaixo.

### **Objetivo Geral**

- O objetivo geral desta pesquisa é investigar os fatores ‘interação’ e ‘sentimento de pertença’ na perspectiva dos alunos de um curso de Inglês a distância, via Internet. Para tanto, contrastamos as opiniões de alunas e professoras de um curso a distância com as opiniões de alunos e professora de um curso presencial.

### **Objetivos Específicos**

O objetivo geral mencionado acima foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- investigar a visão de interação na perspectiva de alunos e professores nos contextos de ensino de língua inglesa a distância e presencial;
- investigar como a noção de pertencimento é percebida por esses alunos.
- Investigar se, na visão dos alunos, a noção de pertencimento interfere no seu processo de aprendizagem.

### **Perguntas de pesquisa**

A fim de alcançar os objetivos propostos, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como a questão da interação é percebida pelos alunos e professores nos contextos presencial e a distância?
- 2) Qual é a noção de pertencimento que os alunos dos cursos presencial e a distância têm em relação ao grupo do qual fazem parte?
- 3) Na visão dos alunos, o fato de “sentirem-se parte de um grupo” interfere no seu processo de aprendizagem? Se sim, de que maneira?
- 4) Até que ponto podemos afirmar que há mais interação e mais sentimento de pertença no contexto a distância?

### **Hipótese norteadora**

- A existência de uma ampla gama de recursos tecnológicos não garante necessariamente uma maior e melhor interação e nem o sentimento de pertença em cursos de línguas a distância, via Internet. Isto porque não se pode garantir *a priori* o desencadeamento de processos identitários com este meio.

### **Estrutura da dissertação**

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, Fundamentação Teórica, estão apresentadas e discutidas as bases teóricas de sustentação desta pesquisa, contendo considerações a respeito da Educação a Distância, interação no contexto presencial e a distância, processos de identificação e sentimento de pertença. O segundo capítulo, Metodologia, explicita o contexto de pesquisa, a descrição dos sujeitos, do *corpus*, dos instrumentos de coleta de

dados e os procedimentos para coleta e análise de dados. O terceiro capítulo, Análise e Discussão dos Resultados, apresenta a análise dos dados coletados e a discussão das possíveis interpretações decorrentes do estudo realizado.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais e uma breve discussão sobre algumas idéias, com base nos resultados obtidos. Apresentamos também algumas sugestões de possíveis desdobramentos e caminhos para novas pesquisas.

## **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A sustentação teórica para o desenvolvimento desta pesquisa é composta de quatro itens distintos, que serão abordados na seguinte ordem: Educação a Distância, interação no contexto presencial e a distância, processos de identificação e sentimento de pertença.

### **1.1 Educação a Distância (EAD)**

#### **1.1.1 Definição**

Tomando como referência os trabalhos de Keegan (1996), Morais (1998) e Nunes (1993), podemos descrever a EAD como um processo educativo sistematicamente organizado, que se caracteriza pela separação geográfica e/ou temporal entre o aluno e o professor, sendo este distanciamento contornado através do uso de recursos tecnológicos, tais como materiais impressos, produtos áudio e vídeo, transmissões radiofônicas e televisivas, computadores etc.

#### **1.1.2 As tecnologias**

Diante da definição apresentada, pode-se perceber claramente que há uma estreita relação entre a EAD e as tecnologias, uma vez que existe a necessidade de se empregar recursos tecnológicos para colocar alunos e professores em contato. Por este motivo, julgamos oportuno abrir aqui um parêntese para fazermos algumas considerações a respeito das tecnologias e do contexto atual.

Conforme exposto na introdução deste trabalho, vivemos uma época de avanços tecnológicos muito intensos, que ocorrem numa velocidade impressionante, e do início de uma reestruturação da sociedade, devido às novas possibilidades criadas pela expansão da rede mundial de computadores.

Com o surgimento da Internet, há um redimensionamento da questão espacial, não precisamos nos deslocar para sermos informados. “Viajamos grandes distâncias sem a percepção do espaço percorrido; suprimimos a fadiga do deslocamento pela sensação de viajar no tempo. [...] Acessamos o mundo (pode-se dizer informação) a partir de mediações” (SILVA, 2001, p. 24).

Nesta era da virtualidade e da Internet, Alves (2001) comenta que temos a sensação de que as distâncias foram subitamente abolidas; a informação circula numa velocidade espantosa e, assim, o modo de vida das pessoas foi consideravelmente alterado. Esta autora compara a revolução trazida pela Internet àquela trazida pela invenção da imprensa e pela revolução industrial.

Silva (2002) também se refere ao momento atual como fruto de uma revolução, de acordo com o autor, a terceira - a revolução da informação. A partir do início da década de 80, a informação (ou, como prefere o autor, a comunicação) tornou-se uma nova infraestrutura básica e deu origem à *sociedade de informação*.

Para que possamos compreender melhor a *sociedade de informação*, Silva (2002) aponta as mudanças sucessivas que ocorreram na sociedade. Toma como ponto de partida a sociedade agrária, de caráter extrativo e pré-industrial, na qual predominava a *lógica da produção*<sup>1</sup>. Esta foi sucedida pela sociedade industrial, produtora de bens e caracterizada pela *lógica da distribuição*. A emergência da sociedade de informação, produtora de serviços e marcada pela *lógica da comunicação*, ocorreu com o extraordinário aumento das possibilidades comunicacionais devido à interconexão dos computadores.

Este último trecho deixa clara a enorme influência do computador, com todo seu potencial comunicacional, no delineamento da nova era que se instala. Silva (2002) reforça este aspecto na citação abaixo.

---

<sup>1</sup> Silva (2002) menciona em sua obra que os termos em itálico são de MARCHAND, Marie. **Les paradis informationnels**: du Minitel aux services de communication du futur. Paris: Masson, 1986, p. 47.

O computador é o ponto culminante do processo de gestão desta sociedade que vem desde o telefone, rádio, cinema e televisão. Seu progresso técnico vai permitindo que ele englobe todos os meios de informação e comunicação anteriores, tornando-se o centro processador da informação. Sua presença cada vez mais decisiva como infra-estrutura de processos sociais (finanças, comércio, meios de comunicação, lazer, educação, etc.) tem implicações profundas na configuração da própria sociedade, que, por sua vez, notadamente a partir da década de 1960, passa a lidar com o universo informacional mediático de modo menos passivo (SILVA, 2002, p. 29).

Um outro fator importante, também decorrente da Internet, é a formação de redes de sociabilidades virtuais. O uso de mecanismos como *e-mail* (correio eletrônico), fórum de discussão e *chat* (comunicação síncrona via Internet) proporcionou novas formas interativas de relacionamento. Este tópico será tratado com mais detalhes ao abordarmos as interações no contexto a distância.

Diante da possibilidade da comunicação mediada por computador (CMC), Jonsson (1997) comenta ser comum as pessoas se perguntarem como suas vidas serão afetadas e sentirem desconforto diante das novidades. Ela acrescenta que participantes experientes da CMC afirmaram que tais mecanismos reconfiguraram os padrões da interação e que, para os mais otimistas, a CMC revolucionará a vida social.

Postman (1994, p. 27) não pode ser considerado um dos mais otimistas, mas, em relação à abrangência das repercussões, afirma que “a mudança tecnológica não é nem aditiva nem subtrativa. É ecológica”. O autor refere-se à ‘ecologia’ no mesmo sentido em que a palavra é usada por cientistas do meio ambiente, isto é, “uma mudança significativa gera uma mudança total”.

Fazendo uso do termo empregado por Postman, Paiva (2001a) comenta que a Internet tem um efeito ecológico em nossa sociedade e que ela tem causado mudanças significativas no ambiente das interações humanas.

Interessado nessas mudanças, Lévy (2000 p. 17) discorre sobre a cibercultura, definida por ele como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de

atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

O ciberespaço, também chamado de rede, é o espaço de comunicação surgido a partir da interconexão mundial dos computadores. O termo engloba a infra-estrutura material da comunicação digital, todas as informações que ela contém e também os indivíduos que navegam e abastecem este universo. Ele pode vir a ser o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade, diante da perspectiva da digitalização geral das informações (LÉVY, 2000).

É exatamente por acreditar que a interconexão dos computadores do planeta viabilizará a formação da inteligência coletiva – “a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais” (LÉVY, 2000, p. 167) – que Lévy é considerado o mais otimista dos otimistas.

Se por um lado os otimistas vislumbram mundos melhores, com indivíduos sendo aproximados pelas novas tecnologias e compartilhando saberes, por outro lado, os pessimistas apresentam previsões que podem até ser definidas como catastróficas. Paul Virilio e Jean Baudrillard podem ser aqui incluídos.

As divergências começam pela própria definição de ‘virtual’. Kopp (2001, p. 58) menciona que enquanto para Lévy o ‘virtual’ se opõe ao ‘atual’, significando uma situação em potencial, Virilio, Baudrillard e outros consideram ‘virtual’ o oposto de ‘real’, “é o estar no lugar de outro sem sê-lo, nunca, nem agora, nem depois, é a própria desrealização”.

Virilio (1996) descreve mediatização como o oposto de comunicação, pois entende que mediatizar é privar alguém de seus direitos imediatos, isto é, um outro fala e age em seu lugar. Baudrillard (1997) expressa sua preocupação com a virtualização e conseqüente desrealização do mundo no excerto abaixo.

De duas, uma: ou os dados já estão lançados, o mundo inteiro já está dependente desse feudalismo tecnológico que concentraria em suas mãos toda espécie de poder real e então só resta desaparecer, pois nós também já estamos – nessa perspectiva – virtualmente riscados do mapa como do território. Ou então não é nada disso e tudo isso também é virtual. A potência do “virtual” nada mais é do que virtual (BAUDRILLARD, 1997, p. 61).

Em meio a esta discussão, existem aqueles que não tomam posições de nenhum dos extremos, não são nem entusiastas nem pessimistas, e julgam ser necessário analisar e discutir em nível amplo as tecnologias. Este posicionamento nos parece mais sensato. Postman (1994, p. 14), por exemplo, chama a atenção para o risco de incorrerem em um erro ao acreditarmos que as inovações tecnológicas tenham um efeito unilateral apenas, e salienta que “toda tecnologia tanto é um fardo como uma bênção; não uma coisa ou outra, mas sim isto e aquilo”.

Um desses fardos é o problema da exclusão. Lévy (2000) discute as formas de exclusão que podem ser geradas pela rede mundial de computadores. Uma é de ordem econômica, visto que o acesso à rede exige equipamentos caros e toda a infra-estrutura para montagem e manutenção de centros servidores, excluindo tanto as pessoas de menor poder aquisitivo, quanto as regiões menos desenvolvidas. A outra é de ordem cultural, e também é sentida em duas instâncias: a primeira é a dificuldade de lidar com formas de comunicação comunitárias e interativas e a segunda é o sentimento de incompetência e despreparo diante das novas tecnologias.

O mesmo autor, comentando o que foi exposto acima, observa que cada novo sistema de comunicação produz seus excluídos. Foi assim com a escrita, que criou os analfabetos, e com as telecomunicações. Mas o fato de existirem analfabetos ou pessoas sem telefone não depõe contra estas tecnologias, ao contrário, suscita movimentos na direção de estendê-las a todos.

Lévy (2000) menciona ainda que o valor dos equipamentos e da conexão deve diminuir cada vez mais e que também os processos de acesso e navegação estão ficando cada vez mais fáceis. Isto implicaria numa redução do número de excluídos.

Outro fator que colabora para uma diminuição na quantidade de excluídos é a impressionante rapidez da expansão da Internet. Paiva (1999) relata que, no Brasil, o número de usuários aumenta na taxa de 50% por ano. Esta velocidade de apropriação é superior a todos os outros sistemas de comunicação.

O intuito desta apresentação do panorama atual das tecnologias foi oferecer um pano de fundo para a abordagem que faremos a seguir a respeito da Educação frente às novas tecnologias e das tecnologias na EAD. Explicitamos que, neste estudo, quando usamos a expressão ‘novas tecnologias’, estamos nos referindo aos computadores interconectados pela Internet e todas as alterações decorrentes desta união, que foram comentadas acima.

### **1.1.3 Novas tecnologias e Educação**

Discutimos anteriormente que, com o surgimento das novas tecnologias, vários setores da sociedade se reestruturaram e apresentam agora novas configurações. Conseqüentemente, ocorreram mudanças também no âmbito da Educação, tanto no contexto presencial como no contexto a distância, embora acreditemos que na Educação a Distância as alterações tenham sido mais significativas e abrangentes.

Belloni (2001) pontua que as mudanças na economia, na organização e gerenciamento do trabalho, no acesso ao mercado de trabalho, na mundialização e mediatização da cultura exigem transformações nos sistemas educacionais, para que estes se adaptem às novas demandas.

A mesma autora complementa que, para sobreviver e se integrar a esta nova sociedade que se delinea, as pessoas precisam desenvolver novas capacidades, como por

exemplo, a de resolver problemas, trabalhar em grupo colaborativamente, assumir responsabilidades, aprender de modo autônomo etc.

Também analisando a sociedade contemporânea, Tijiboy (2001) discorre sobre as diferenças entre o paradigma antigo (Era Industrial) e o paradigma novo (Era Digital/da Informação) em Educação. A autora coloca em evidência, no paradigma atual, a construção coletiva do conhecimento pelo professor e pelos alunos, o contexto de aprendizagem cooperativa e a concepção de que ensinar é um processo complexo e que ser educador requer considerável formação.

Ainda relativamente à Educação, Paiva (2001b) salienta que há uma mudança de foco, que passa do ensino para a aprendizagem. O professor não é mais, como se acreditava anteriormente, o transmissor de conhecimentos, mas aquele que guia os alunos, oferecendo trilhas de conhecimento. Os alunos, por sua vez, tornam-se mais responsáveis e engajados na construção do conhecimento.

Esta visão geral da ‘nova’ Educação apresentada por esses autores nos leva a refletir sobre vários assuntos. Questionamos se as mudanças em relação ao papel do professor e do aluno estariam realmente acontecendo e, em caso afirmativo, em que proporção e em que sentido. Em nosso dia-a-dia, não é raro ouvirmos reclamações de colegas professores sobre a apatia e o desinteresse dos alunos – visão totalmente oposta àquela descrita acima, que relata o engajamento dos alunos em sua aprendizagem.

Tomando como certo que esta mudança esteja ocorrendo, mesmo que paulatinamente, questionamos quanto do crédito deveria ser dado às novas possibilidades de interação proporcionadas pela Internet, uma vez que, nos estudos lingüísticos, já presenciamos várias alterações de foco nos estudos sobre ensino/aprendizagem - ora centrando-se no professor, ora no aluno, ora na interação entre eles etc. - que não foram ocasionados a princípio por

novas tecnologias. Teria a Internet desencadeado este processo ou, inversamente, potencializado uma alteração já em curso?

Não contestamos o entusiasmo dos jovens diante da Internet, mas será que poderíamos considerar como certo que todo este entusiasmo será automaticamente transferido para o contexto de ensino/aprendizagem, que envolve dedicação, responsabilidade e disciplina?

Discordamos da visão dicotômica apresentada por Tijiboy (2001), e de certa forma compartilhada por Belloni (2001), de que paradigmas estancos se sucedem. Parece-nos mais plausível considerar estes paradigmas coexistentes, por um lado, porque as mudanças são recentes e, a nosso ver, esse novo paradigma ainda não está totalmente instaurado, por outro lado, porque o fato de existir agora a necessidade de se desenvolver novas capacidades não necessariamente elimina ou substitui por completo as exigências antigas, tampouco se estende a toda a população de modo uniforme. Por exemplo, não são todas as pessoas que terão que trabalhar em grupo de modo cooperativo ou aprender de modo autônomo.

De certa forma, esta também é nossa crítica a respeito da apresentação feita por Lévy (2000, p. 157), abordando a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes. Segundo este autor, “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”. É certo que vivemos uma época de grande velocidade e, como já explicitado anteriormente, a necessidade de atualização profissional se faz cada vez mais presente. Porém, questionamos se estas mudanças ocorrem de modo homogêneo em todos os setores da sociedade, como a afirmação de Lévy deixa transparecer, e também se os saberes adquiridos anteriormente se tornariam mesmo obsoletos, remetendo-nos à idéia de sucessão de saberes semelhante à de sucessão de paradigmas.

Embora nossos comentários possam soar pessimistas, nosso interesse é de relativizar as visões apresentadas e não de ir frontalmente contra elas. Julgamos importante procurar olhar para a mesma questão a partir de diferentes ângulos e assim ampliar a discussão.

Nestes moldes, abordando os pontos positivos e negativos das mudanças e inovações tecnológicas na aprendizagem de línguas auxiliada por computador (em Inglês, CALL - computer-assisted language learning), Levy (2001) nos oferece um panorama mais realista.

Como pontos positivos, ele menciona que as inovações tecnológicas oferecem oportunidades genuinamente novas de aprendizagem. Em situações de ensino de língua estrangeira, o potencial de interagir com nativos ou ter acesso a materiais autênticos via WWW (*World Wide Web*, em português, rede mundial de computadores) é uma vantagem significativa. Além disso, a introdução de novas tecnologias pode reformular o ambiente de aprendizagem e, para os alunos, estas novas oportunidades de aprendizagem podem ser altamente motivadoras.

Em relação aos pontos negativos, este autor nos lembra que a tecnologia tem o potencial tanto de conectar como de isolar, e que o contato humano deve permanecer central. Os alunos podem acumular bastante conhecimento ‘sobre’ a língua e, ainda assim, não serem capazes de usá-la confiantemente em interações face a face. Além disso, a tecnologia não consegue resolver, como num passe de mágica, todos os problemas da educação; ela é cara e requer experiência e habilidade, tanto do professor, quanto do aluno.

E, finalmente, destacamos Thornburg (1997) que, enfocando o aluno, sugere quais seriam as habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos sistemas de ensino, visando as novas competências a serem adquiridas. Ele enfatiza que, além das habilidades básicas de leitura, escrita e raciocínio matemático, todo aluno deveria também conhecer a fundo os “três Cs” – Comunicação, Colaboração e Criatividade na resolução de problemas. Thornburg

considera igualmente importante a habilidade de localizar e processar informações e a fluência tecnológica.

#### **1.1.4 A Tecnologia na Educação a Distância**

Desde o giz e o quadro-negro até os computadores atuais, as tecnologias sempre foram utilizadas na educação. Em relação à EAD, este uso se faz mais marcante devido à necessidade do emprego de recursos tecnológicos imposta pela separação física entre o aluno e o professor.

A primeira forma de EAD, impulsionada pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro, foi o ensino por correspondência, com a utilização de materiais impressos (BELLONI, 2001). De acordo com Alves (1998), a data de início das atividades de EAD no Brasil é bastante incerta, pois não existem registros precisos a este respeito. Esse autor considera a implantação das “Escolas Internacionais”, em 1904, como marco histórico, entretanto, relata em seu artigo que no Jornal do Brasil, fundado em 1891, havia um anúncio oferecendo profissionalização por correspondência (datilógrafo) em sua primeira edição da seção de classificados.

Uma das experiências mais relevantes deste tipo de EAD é o Instituto Universal Brasileiro, que iniciou suas atividades em 1941 (PAIVA, 1999). Nos cursos por correspondência, a interação entre professor e aluno é pequena e, muitas vezes, limitada aos períodos em que os alunos têm encontros presenciais para fazer os exames previstos. Neste modelo de EAD, existe uma grande autonomia do aluno em relação ao lugar de seus estudos, mas, por outro lado, uma falta de autonomia em relação aos prazos e escolha de currículos ou meios. (BELLONI, 2001).

A partir do começo da década de 20, o rádio possibilitou que o som fosse levado a regiões distantes, permitindo que aulas fossem ouvidas (CHAVES, 1999). No Brasil, a

educação pelo rádio começou com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923. Em 1937, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (ALVES, 1998).

No final da década de 40, a televisão permitiu que a imagem fosse levada juntamente com o som e uma aula praticamente inteira pode ser remotizada (CHAVES, 1999). A EAD no Brasil teve grande expansão no final dos anos 60, com a utilização da televisão para fins educacionais. Merecem destaque a TV Educativa do Maranhão e os programas educativos da TV Cultura e da Fundação Roberto Marinho (PAIVA, 1999; WEYERSBACH, 2002).

O computador possibilitou a integração das diversas mídias – áudio, vídeo, meio impresso, programa de computadores e CD-ROMS. Mas foi na década de 90, com a implantação da Internet, que a EAD foi completamente redimensionada. O correio eletrônico possibilitou que as pessoas se comunicassem assincronicamente com extrema rapidez. Mais recentemente, o surgimento de *chats* ou "bate-papos" permitiu a comunicação síncrona entre várias pessoas (CHAVES, 1999).

Souza (2000) reforça esse ponto ao considerar que a supremacia da Internet se deve a três pontos principais: o fato de ser multimídia estimulando um maior número de sentidos do aluno, aumentando assim sua compreensão; de disponibilizar material autêntico e atualizado de forma manipulável e de prover comunicação de baixo custo com outros alunos em tempo real, ou seja, 'interação'.

Os cursos a distância realmente sofreram alterações com o passar do tempo e com o aparecimento de novas tecnologias, as quais muitas vezes foram incorporadas por eles. Porém, não podemos afirmar categoricamente que o advento da Internet tenha tornado esses cursos mais interativos. Hoje em dia encontramos uma grande variedade de tipos de cursos a distância, que são veiculados através da Internet. Alguns deles são meros 'cursos por correspondência' no ambiente digital, ou seja, simplesmente fornecem materiais através da

rede, mas não propiciam nenhum grau de interação diferente. Muitos são os recursos disponíveis, com o *e-mail*, *chat*, fóruns, listas de discussão, mas nem todos os cursos fazem uso deles. Não são raras as vezes em que estes recursos são usados somente como chamariz, como propaganda.

Por outro lado, existem as tentativas de apropriação desses novos recursos por parte de equipes de professores e pesquisadores interessados em, de fato, aprimorar a EAD. O número crescente de trabalhos consistentes nesta área é prova disso.

## **1.2 Interação no contexto presencial e a distância**

### **1.2.1 Sobre interação**

O que se entende por ‘interação’ está longe de ser consenso na área da Lingüística Aplicada. Este é um termo cuja definição é bastante difícil, revelando assim seu caráter polissêmico, e, de certo modo, também explicando sua rejeição por parte de alguns teóricos.

De acordo com Morato (2004, p. 312), de modo amplo e geral, podem ser considerados interacionistas os vários campos da Lingüística que adotam uma posição externalista em relação à linguagem, ou seja, que não se restringem ao sistema que ela é, mas se preocupam também em abordar o modo através do qual “ela se relaciona com seus exteriores teóricos, com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento”. Deste modo, o termo poderia abarcar a Sociolingüística, a Pragmática, a Psicolingüística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação, a Lingüística Textual e a Análise do Discurso.

Ainda às voltas com a noção de interação, Morato (2004) menciona que esta imprecisão semântica suscitou o aparecimento de várias expressões que foram empregadas no intuito de fornecer uma melhor definição do conceito, como por exemplo,

sociointeracionismo, interacionismo sociohistórico, interacionismo construtivista, interacionismo discursivo, interacionismo simbólico etc.

Embora a inserção do interacionismo na Lingüística tenha trazido problemas de delimitação do que se entende por interação, trouxe também inegáveis avanços epistemológicos na relação entre linguagem e exterioridade. Relação esta tomada como princípio fundamental por interacionistas, como tão bem exposto por Morato:

(...) sempre que em Lingüística negligenciamos ou simplesmente deixamos de considerar que existe língua porque existem falantes e que os falantes existem em função das ações que os instam de várias maneiras e em diferentes níveis de exigências, a permanecer em relação a alguma coisa e na relação com alguma coisa, a análise sobre a linguagem falha de alguma forma, isto é, se torna necessariamente parcial ou incompleta (MORATO, 2004, p. 312-313).

Neste trabalho, não entraremos no âmbito de descrever e discorrer sobre os vários movimentos de teorias interacionistas. Abordaremos brevemente a Sociolingüística Interacional porque utilizamos o conceito de interação e empregamos alguns termos desta linha teórica. Discorreremos, também, sobre o Sociointeracionismo ou Interacionismo Sociocultural, que atribui à linguagem e às interações sociais o papel formador e responsável pelo desenvolvimento da cognição. Evidenciaremos, neste item, a influência vygotkiana.

Lembramos que o foco desta dissertação é a interação eletrônica ou *on-line*. A interação presencial é aqui citada por dois motivos. O primeiro é que em vários trabalhos, inclusive neste, ela é tomada como forma de comparação. Este paralelo entre os dois contextos foi também feito, de maneira espontânea, pelas alunas do curso a distância analisado, como veremos no capítulo 3. O segundo motivo é devido ao fato de vários estudos e termos cunhados para tratar da interação face a face serem usados por pesquisadores do contexto a distância.

## **1.2.2 Interação no contexto presencial**

### **1.2.2.1 A Sociolingüística Interacional**

A Sociolingüística Interacional é uma abordagem teórica que analisa o discurso levando em consideração sua natureza lingüística, cultural e social. Desta forma, ela trabalha com enunciados reais inseridos no contexto social e seu “foco de análise é em como a interpretação e a interação são baseadas numa inter-relação de significados sociais e lingüísticos”<sup>2</sup> (SCHIFFRIN, 1984, p. 8).

A interação é uma peça fundamental nesta corrente teórica que considera o discurso uma atividade na qual o que uma pessoa diz e faz é tanto resposta a ações e palavras antecedentes quanto insumo para as subseqüentes (SCHIFFRIN, 1994). O discurso é assim considerado tanto contextualizado como contextualizador na construção de significados, o que nos permite visualizar a constituição dos papéis e identidades dos participantes da interação, bem como a constituição das relações entre eles (GUILHERME DE CASTRO, 1998).

Neste estudo, utilizamos o conceito de ‘face’ cunhado pelo sociólogo Erving Goffman. Por este motivo, apresentamos algumas considerações sobre o autor e a definição do termo. Rodrigues Júnior (2005) escreveu um ensaio sobre os aspectos teóricos e metodológicos desenvolvido por Goffman e chama a atenção para as preocupações do sociólogo com as micro-análises de eventos de interação face a face, o que instaurou uma nova metodologia de análise dos fenômenos sociais, principalmente daqueles observáveis através de técnicas etnográficas de pesquisa. Este mesmo autor (2005, p. 125) ressaltou que segundo Goffman, “os fenômenos sociais se manifestam nas relações entre indivíduos, em encontros sociais que representam, em sua essência interacional, as estruturas sociais, culturais e políticas da sociedade à qual os interlocutores pertencem” e os significados são construídos através do uso da linguagem nestas interações sociais.

---

<sup>2</sup> Do original: “the focus of analysis is how interpretation and interaction are based upon the interrelationship of social and linguistic meanings”.

Goffman (1980, p. 76) definiu ‘face’ como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”. De acordo com esta concepção de face, existe em cada indivíduo a necessidade de ser socialmente aceito pelo grupo do qual faz parte. A imagem positiva do falante corresponde a essa imagem de ser socialmente aceito e estar publicamente integrado. Isto, porém, faz com que se estabeleça a imagem negativa, que é o desejo do falante de preservar seu território de atuação individual, de modo a não sofrer restrições (GOFFMAN, 1980).

Ainda segundo esse autor, os participantes de uma interação adotam padrões de conduta, verbal e não-verbal, no intuito de preservar ou evitar ameaças à sua face e, além disso, esperam, em relação ao grupo, que uns preservem a face dos outros. Deste modo, com a intenção de preservar a face durante a atividade interacional, os falantes empregam práticas defensivas da própria face e protetoras da face do outro.

#### **1.2.2.2 A interação nas pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas**

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a inserção da interação nas pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas ocorre devido a uma mudança de foco. Tradicionalmente, o interesse dos pesquisadores nesta área estava voltado para o estudo e a definição dos conteúdos dos cursos e também para o produto final da aprendizagem. Isto significa que se priorizava o que antecedia e o que sucedia o processo de ensino/aprendizagem, não se investigava, portanto, o processo em si.

As pesquisas que começaram a ser feitas ‘em sala de aula’ tinham precisamente o objetivo de investigar os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, ou seja, como o professor ensina e como o aluno aprende. “O foco é então deslocado do

planejamento de cursos e do produto de ensino/aprendizagem para a construção da aprendizagem via interação” (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 136).

Ao comentarem sobre as razões dessa mudança de enfoque, Allwright e Bailey (1991) chamam a atenção para o fato de não haver uma conexão simples e direta entre planejamento, ensino e aprendizagem, ou seja, nem tudo que é planejado é ensinado e nem tudo que é ensinado é aprendido. Diante desta situação, bastante conhecida por professores e pesquisadores, estes autores salientam a importância de olharmos para a sala de aula, para o ‘fazer’ ao invés do ‘planejar’, por ser o que acontece na sala de aula o que realmente faz a diferença para a aprendizagem dos alunos.

No comentário feito acima, com a intenção de colocar em destaque a relevância da pesquisa em sala de aula, Allwright e Bailey (1991) parecem menosprezar as pesquisas feitas para o planejamento dos cursos, embora neguem isto em outra parte do livro, na qual deixam claro que não ignoram nem desvalorizam tais pesquisas. Ao sugerir que fosse dada ênfase ao ‘fazer’ e não ao ‘planejar’, provavelmente, esses autores faziam alusão ao fato de que, durante muito tempo, os pesquisadores tinham se dedicado à procura do ‘método ideal’, que julgavam ser a solução para os problemas de aprendizagem. Essa crença no método foi abalada por estudos feitos nos anos 70, descritos a seguir.

Várias pesquisas foram desenvolvidas visando comparar diferentes métodos de ensino no intuito de provar a superioridade de um deles. Nos anos 70, o grandioso *Pennsylvania Project* comparou o audiolingualismo com o ensino tradicional aliado às últimas tendências cognitivas, numa escola secundária, durante quatro anos. Este estudo teve resultados inconclusivos (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991).

Por este motivo, alguns pesquisadores decidiram ‘descer’ na hierarquia Abordagem, Método, Técnica descrita por Anthony (1963 *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) e fazer pesquisa em pequena escala no nível da técnica ao invés de pesquisa em larga escala no nível

do método. Ainda assim, os resultados foram considerados inconclusivos. Percebeu-se, então, a necessidade de se ‘descer’ ainda mais na escala hierárquica, para uma categoria ainda desconhecida, o que significava mudar das técnicas para os processos. A atenção se volta, então, para o processo de ensino/aprendizagem, e a interação, deste modo, torna-se o centro das pesquisas em sala de aula de línguas e desencadeia uma série de estudos na área de Lingüística Aplicada.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 136) comentam que o campo de pesquisa em sala de aula pode ser dividido em duas grandes áreas: a da análise interativista e a da pesquisa de base antropológica. Entretanto, apesar desta divisão, estas duas formas de pesquisa têm uma característica em comum: “o foco na observação do que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem de línguas”.

Com o propósito de detectar os processos subjacentes ao ato de ensinar e aprender línguas, a análise interativista caracteriza-se por utilizar, por parte dos pesquisadores-observadores, grades de observação com categorias previamente estabelecidas (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991).

O ponto de partida para muitos pesquisadores foi o trabalho pioneiro de Flanders sobre ‘Análise de Interação’ nos anos 60. Flanders (1970) elaborou uma grade de observação com dez categorias denominada ‘FIAC’ (*Flanders’ Interaction Analysis Categories*) para registrar as influências diretas (por exemplo, critica ou justifica sua autoridade) e indiretas (por exemplo, aceita ou usa idéias dos alunos) do professor, o comportamento dos alunos e o silêncio em sala de aula. Seu objetivo era estabelecer uma relação positiva entre um estilo democrático de ensinar, isto é, usando mais influências indiretas que diretas, e o êxito dos alunos (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991).

Moskowitz (1967 *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) realizou a modificação mais conhecida e mais usada do trabalho de Flanders – ‘Flint’ (*Foreign Language interaction*). A

autora expandiu e aprimorou as categorias de Flanders e usou ‘Flint’ como instrumento de pesquisa – na busca pelo “bom” ensino de línguas – e instrumento de *feedback* na formação do professor. Essa autora ensinou professores em formação a analisar a própria prática de ensino utilizando suas categorias, para que eles pudessem ter um *feedback* mais objetivo e uma base mais firme de comparação em suas tentativas futuras de se comportar diferentemente em sala de aula (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991).

Este tipo de pesquisa recebeu várias críticas, principalmente, devido à utilização de categorias previamente estabelecidas e ao fato de pretender se enquadrar no ideal positivista de objetividade, uma vez que os resultados das análises eram expressos em números e recebiam tratamento estatístico (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991).

A pesquisa de base antropológica traz para a sala de aula os princípios, instrumentos e táticas de investigação próprios da antropologia, e se distingue da pesquisa interativista principalmente pela maneira de efetuar a observação do contexto de sala de aula. Aqui os pesquisadores não trabalham com categorias pré-estabelecidas e nem com a verificação de hipóteses. A observação é feita através da elaboração de notas de campo, que servem de base para a composição de diários que irão conter a descrição do que acontece no contexto de ensino/aprendizagem, de acordo com a visão do pesquisador-observador (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991).

Para aumentar a confiabilidade dos dados coletados na investigação, outros instrumentos são utilizados: entrevistas, questionários, diários de participantes, gravação de aulas em vídeo e áudio etc. E é a partir desta coleta de dados que os estudos são feitos. Assim sendo, o que tinha sido determinado como objeto de estudo antes da entrada em campo pode ser confirmado ou alterado e novos tópicos a serem pesquisados podem surgir (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991).

Apesar de todas as pesquisas de base antropológicas em sala de aula seguirem os princípios acima mencionados, Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 138) descreveram brevemente as quatro classificações possíveis:

A **pesquisa iluminativa** é caracterizada por ser pesquisa avaliativa, ou seja, envolve necessariamente a avaliação de uma inovação em ensino; a **pesquisa participante** enfatiza a questão política do ato de investigar, no sentido de que os sujeitos da pesquisa devam estar envolvidos efetivamente na pesquisa, de modo que os resultados revertam na transformação do mundo em seu benefício; a **pesquisa-ação** centra-se na questão de que os resultados de uma investigação devam ser continuamente incorporados ao processo de pesquisa constituindo novo tópico de pesquisa, de modo que os professores estejam continuamente envolvidos com a investigação de sua própria prática, e, portanto, com a produção do conhecimento; e a **pesquisa etnográfica** realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social.

Este tipo de pesquisa, obviamente, também recebe críticas. Os autores acima comentam sobre as duas críticas principais: a falta de cientificidade e a impossibilidade de generalizações. A respeito da primeira, eles argumentam que as pesquisas seguem critérios de cientificidade pelo fato de serem metódicas, sistemáticas e submetidas à crítica. Em relação à segunda, eles comentam que, devido ao fato de a pesquisa de base antropológica se preocupar com o particular, as generalizações somente seriam possíveis com a realização de pesquisas em várias salas de aula, o que seria de fundamental importância para a elaboração de teorias.

Apesar de suas limitações, não podemos negar as enormes contribuições para o ensino/aprendizagem de línguas trazidas pela pesquisa em sala de aula. Pesquisas que ousam lidar com a complexidade da interação entre alunos e professores.

Entretanto, mesmo diante de inúmeros trabalhos em Lingüística Aplicada que discutiram seriamente as questões ligadas à interação em sala de aula como um dos fatores que levariam ao sucesso na aprendizagem de Língua Estrangeira, para que a abordagem deste item seja completa, teríamos que questionar se a falta de interação levaria necessariamente ao insucesso.

Allwright e Bailey (1991) abordam também esta questão e citam Seliger (1977), Day (1984) e Slimani (1987), pesquisadores que investigaram se a falta de interação de alunos que são passivos em sala de aula e participam minimamente interferia na aprendizagem.

Seliger (1977 *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) averiguou se os estilos de participação dos alunos estavam, de algum modo, relacionados ao sucesso de aquisição de Língua Inglesa. Em sua pesquisa com um grupo de seis alunos (3 participativos e 3 passivos), ele relatou que os alunos mais participativos eram mais bem-sucedidos, embora não houvesse como saber se estes alunos interagiam mais porque eram proficientes ou se eram proficientes porque interagiam mais.

Entretanto, quando Day (1984 *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) refez a pesquisa de Seliger com um grupo maior de alunos, de origem asiática, ele não encontrou nenhuma relação (observável) entre a frequência de participação em sala de aula e o resultado da avaliação de Língua Inglesa.

Baseando-se nos estudos de Selinger e Day, Slimani (1987 *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) utilizou os mesmos procedimentos para analisar os dados coletados numa sala de aula de uma universidade da Argélia. Ela também não confirmou os resultados positivos de Seliger. Sua conclusão foi que parecia não haver evidências suficientemente fortes de que a interação deveria ser interpretada como causa de progresso.

Por outro lado, na sala de aula analisada, Slimani (1987) notou que os alunos mais proficientes interagiam mais, talvez pelo fato de acharem a interação menos estressante. Ela então sugeriu que fossem feitas pesquisas nesta direção. Slimani (1987) também percebeu uma relação complexa e intrigante entre proficiência, interação e aprendizagem. Em seus estudos, os alunos mais proficientes interagiam mais e se beneficiavam disso, ao passo que, para os alunos menos proficientes, parecia ser mais proveitoso ouvir os outros colegas do que interagir.

A este respeito, parece-nos claro que devemos observar e respeitar os diferentes tipos de participação. Forçar insistentemente a participação de um aluno que não se sente confortável interagindo pode ter efeitos danosos. No entanto, tendemos a concordar com Swain (1985 *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) que argumentou que os alunos têm que tentar se expressar para que o desenvolvimento na língua alvo ocorra. Segundo esta autora, é através do esforço feito para produzir enunciados compreensíveis aos interlocutores que os alunos dominam as estruturas gramaticais da língua. Este domínio seria resultado de negociações no processo de interação.

### **1.2.2.3 A influência vygotskiana**

No campo de ensino/aprendizagem em geral, porém com grandes repercussões na área específica de ensino/ aprendizagem de línguas, a influência de Vygotsky é inegável. Para esse autor, o processo de aprendizagem está diretamente relacionado à interação do indivíduo com o meio externo, que engloba os objetos e os demais sujeitos.

Vygotsky (1991) investigou as relações entre o aprendizado e o desenvolvimento mental de crianças. O ponto mais importante de sua teoria é a noção de que os processos de desenvolvimento e os de aprendizado não coincidem. O aprendizado ocorre antes e desencadeia diversos processos internos de desenvolvimento. De acordo com esta concepção, o aprendizado é considerado “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1991, p. 101). Vygotsky (1991, p. 97) elaborou, assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, definida por ele como:

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

Esta noção vincula o desenvolvimento mental do indivíduo a sua interação com o meio externo e deixa claro que o desenvolvimento depende do apoio de interlocutores mais competentes, o que confere destaque especial à interação.

Os estudos de Vygotsky deram início à abordagem denominada sociointeracionismo ou interacionismo sociocultural, de acordo com a qual, o aprendiz faz parte de um grupo social e irá descobrir e compreender o mundo através de interações com os outros elementos do contexto histórico no qual está inserido. Sendo assim, o papel do professor é o de promover a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado (BARROS; CAVALCANTE, 2000).

### **1.2.3 Interação no contexto a distância**

A Internet propiciou o uso dos computadores como meio de comunicação, iniciando assim a comunicação mediada por computador (CMC) ou interação eletrônica. Segundo Fontes (2002), o desenvolvimento da CMC viabilizou a expansão das redes mundiais de comunicação e provocou uma reestruturação pedagógica em muitas práticas educacionais.

Com o intenso desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o termo ‘interatividade’ foi amplamente divulgado pelas mídias e é muitas vezes empregado como sinônimo de interação. Belloni (2001) salienta que é fundamental desfazer este equívoco, e chama a atenção para a diferença entre estes dois conceitos. O conceito sociológico de interação refere-se à ação recíproca entre dois ou mais indivíduos, a partir da qual ocorre intersubjetividade, ou seja, o encontro de dois sujeitos. Esta ação pode ser direta ou mediatizada por algum canal de comunicação como, por exemplo, o telefone ou o computador. O termo interatividade pode se referir tanto à potencialidade técnica oferecida por um determinado meio (por exemplo, CD-ROMs e jogos informatizados) quanto à atividade humana de agir sobre a máquina e de receber uma ‘retroação’ da máquina sobre si.

Diante da distinção apresentada acima, fica claro que os cursos a distância, via Internet, são extremamente mais vantajosos que os CD-ROMs educativos. No primeiro caso há intersubjetividade, enquanto que no segundo há somente busca de informações. Entretanto, de acordo com Belloni (2001), nas duas situações pode ocorrer aprendizagem e estas duas possibilidades deveriam ser complementares em EAD.

Como já discutido no início deste tópico (1.2), a definição de interação é bastante difícil. Esta dificuldade também está presente no contexto de EAD. Isto implica em dizer que a definição apresentada por Belloni não é a única. Moore (1993), preocupado em melhor definir o termo, identifica três tipos de interação: interação aluno-conteúdo, interação aluno-instrutor e interação aluno-aluno.

O primeiro tipo de interação - interação aluno-conteúdo – é o processo de interagir intelectualmente com o conteúdo ou objeto de estudo. Este é o processo responsável por gerar mudanças no entendimento e nas estruturas cognitivas do aluno. Nesta dissertação, as professoras do curso *on-line* analisado utilizaram a denominação ‘aluno-material’ para este tipo de interação.

O segundo tipo - interação aluno-instrutor – é a interação entre o aluno e o responsável pela preparação do material, ou uma outra pessoa que exerça o papel de instrutor. Entre as funções do instrutor podemos citar: tentar alcançar os objetivos traçados em conjunto com outros educadores, estimular, motivar e procurar aumentar e manter o interesse do aluno no curso. Este tipo de interação é considerado essencial por muitos educadores e é intensamente desejado por muitos alunos. Neste estudo, empregamos o termo ‘professor’ ao invés de ‘instrutor’, por ser o termo mais comumente utilizado na literatura escrita em português.

A terceira forma - interação aluno-aluno – é a interação entre um aluno e os outros. São consideradas aqui as interações entre somente dois alunos ou entre um aluno e o grupo

todo, com ou sem a presença de um instrutor. Esta é uma nova dimensão na EAD, viabilizada pela CMC, e considerada um recurso extremamente valioso para a aprendizagem, às vezes até mesmo essencial, de acordo com o sociointeracionismo. Outro ponto positivo é que ela oferece ao aluno a oportunidade de desenvolver trabalhos em colaboração com outros.

Nesta dissertação, o foco de nosso interesse foi a interação professor-aluno e aluno-aluno. Desse modo, comentamos a seguir vários trabalhos de autores que se dedicaram ao estudo dessas interações no contexto a distância.

Dentre as vantagens proporcionadas pela CMC em cursos de língua a distância, Warschauer (1996) menciona uma participação mais equilibrada entre os alunos e o uso de uma linguagem lexical e sintaticamente mais formal e complexa. Em outro estudo (2001), o mesmo autor observa que a participação dos alunos, em relação à participação do professor, aumenta drasticamente na CMC e que, além disso, os alunos mais tímidos aumentam de modo considerável sua participação, ao mudar do ambiente de interação face a face para o de interação eletrônica. Este aumento de participação é creditado ao fato de a interação em meio eletrônico ser considerada menos ameaçadora à face<sup>3</sup>.

Esses dados, porém, devem ser avaliados com uma certa cautela. A participação mais equilibrada pode ser explicada pela exigência de que todos os alunos do curso resolvam um determinado exercício ou dêem sua opinião, o que faz com que todos enviem mensagens e, assim, participem igualmente. O uso de uma linguagem mais formal e complexa justifica-se pela necessidade de enviar uma mensagem escrita, o que naturalmente exige uma formalidade maior que a participação oral.

O desempenho dos alunos mais tímidos poderia ser visto como uma adequação ao meio, o que nos levaria a questionar se os alunos mais falantes não estariam numa posição

---

<sup>3</sup> Conceito de Goffman descrito no item 1.2.2.1

contrária, isto é, desencorajados pela impossibilidade de falar e pela necessidade de escrever, o que resulta em uma interação mais lenta.

Paiva (2001c) chama a atenção para a possibilidade, trazida pela CMC, do desenvolvimento de trabalhos colaborativos *on-line*, tanto entre professor e alunos quanto entre os próprios alunos. Desse modo, os alunos assumem um papel mais ativo no curso, e não se apóiam exclusivamente no professor.

Essa nova forma de aprendizagem rompe o planejamento prévio do professor e permite que cada aluno estabeleça suas próprias prioridades. Além do professor, cada colega atua como um “*coach*” do outro, dando feedback, orientações e provocando curiosidades e reflexões em seus parceiros que assim se capacitam para caminhar com autonomia pelos espaços virtuais de aprendizagem. Cada mensagem enviada ao grupo pode ser um gatilho que aciona a aprendizagem do outro (PAIVA, 2001c, p. 294).

Ao se referir ao contexto presencial, essa mesma autora descreve a sala de aula tradicional como um local onde o professor domina completamente a situação, interrompendo e roubando o turno dos alunos, decidindo quem tem o direito de falar, tolhendo, assim, a participação dos alunos.

Em outro artigo, fazendo um paralelo entre a sala de aula tradicional e a sala de aula virtual, Paiva (2001a) faz uma listagem de vários itens que podem ser comparados nos dois contextos e, entre eles, caracteriza a interação eletrônica como mais centrada no aluno, facilitadora do diálogo entre professor e aluno, natural e com audiência real. Em contraposição a estes aspectos, esta autora descreve a interação face a face como mais centrada no professor, com problemas no diálogo entre professor e aluno, artificial e com audiência fictícia.

Novamente, necessitamos de um olhar mais cuidadoso. O problema aqui é o de generalização. Numa interação face a face, normalmente, o professor centraliza e domina os turnos e, dependendo do número de alunos, o diálogo entre professor e aluno pode ser prejudicado. Porém, caracterizar todas as interações face a face como artificiais e com

audiência fictícia parece-nos equivocado. Além disso, é preciso lembrar que o número de alunos em cursos presenciais é bastante variado; normalmente, em centros de idiomas, as classes são de 15 alunos, enquanto que em escolas públicas em geral são de 40. Em turmas menores, a facilidade de trabalhar em pares ou em pequenos grupos é, de fato, maior, o que faz com que os alunos tenham mais turnos, num ambiente menos ameaçador à face. Contudo, não se pode afirmar *a priori* que em turmas mais numerosas não haverá interação.

Allwright e Bailey (1991) apresentaram e comentaram as pesquisas de Long *et al.* (1976 *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), comparando a quantidade e os tipos de linguagem que os alunos usavam quando trabalhavam em pares e quando interagem com o professor e com o grupo como um todo. Esses pesquisadores encontraram algumas diferenças quantitativas e qualitativas surpreendentes. Quando interagiam em pares, além de ter mais turnos, os alunos efetuavam uma variedade maior de funções comunicativas, pois assumiam as ações normalmente tomadas pelo professor.

Outro aspecto a ser considerado é que o simples fato de a interação ser eletrônica não garante que ela seja mais centrada no aluno e que realmente haja diálogo com o professor. Não podemos tomar como pressuposto que todos os alunos de cursos *on-line* sejam altamente participativos e que procurem com frequência interagir com os colegas.

A interação eletrônica ocorre de modo síncrono ou assíncrono. A comunicação assíncrona é caracterizada pela troca de mensagens em períodos de tempos distintos, ou seja, *off-line*. São exemplos desta modalidade os *e-mails* (mensagens de correio eletrônico), os fóruns e as listas de discussão. A comunicação síncrona é aquela na qual a troca de mensagens ocorre em tempo real, ou *on-line*. Esta é a forma de CMC considerada mais interativa e é exemplificada principalmente pelos *chats* (bate-papos).

Dentre os vários tipos de CMC, o *e-mail* foi o primeiro a surgir e é o mais conhecido e usado (FONTES, 2002). Jonsson (1997) comenta que o *e-mail* pode ter o formato de um

documento formal, de uma carta ou de um bilhete, variando assim de linhas a páginas; quanto a sua forma lingüístico-discursiva; as mensagens quase sempre misturam gêneros de fala e escrita. Este é um tipo de interação que pode ocorrer de um participante para muitos, de muitos para um ou de muitos para muitos.

As mensagens de *chat* são geralmente bastante curtas e recebem *feedback* imediato dos outros participantes. Segundo Jonsson (1997), esta é a modalidade de CMC que mais se assemelha à interação face a face. Chaves (2001, p. 58) reforça este ponto ao dizer que, embora seja uma modalidade textual escrita, o *chat* poderia ser classificado como um tipo de conversação, “o grande diferencial é que a voz é substituída pela digitação das palavras e símbolos no monitor”.

Os *chats* são também empregados com propósitos educativos e, neste caso, são denominados ‘*chats* educacionais’. Porém, sua eficiência como recurso pedagógico tem sido questionada. Mazzillo (2004) pesquisou a interação em *chats* educacionais e cita, como principal problema enfrentado pelos alunos, a sensação de caos devido ao fato de os tópicos e as seqüências interacionais aparecerem no monitor de forma desordenada.

Nos *chats*, os turnos aparecem no monitor na ordem em que são enviados, sendo assim, quando várias pessoas estão participando e mandam mensagens, geralmente, os pares adjacentes são entrecortados por outros turnos. Outra situação que também ocorre com freqüência é a primeira parte de o par adjacente receber mais de uma segunda parte. De acordo com Mazzillo (2004), estas situações de desorganização distraem a atenção, dificultam a construção do sentido e inibem a participação dos alunos.

A mesma autora menciona ainda, como ponto negativo, a questão de esta ser uma ferramenta nova, com a qual nem todos os alunos estão familiarizados, o que causa problemas e preocupações. Entretanto, ela comenta que os alunos que possuíam maior letramento digital e conhecimento da matéria tiveram uma participação significativa.

Para esta autora, apesar de todos os obstáculos apresentados acima, os *chats* foram proveitosos por terem oferecido um canal para a discussão dos temas principais da aula por ela analisada. Desse modo, ela conclui que os *chats* oferecem aos alunos “boas oportunidades de interação e participação, além de exigir constante exercício de funções cognitivas tais como: atenção, comparação, conclusão, etc...” (MAZZILLO, 2004, p. 8).

As listas de discussão e os fóruns são bastante utilizados em ambientes educacionais a distância. Eles se diferenciam na maneira como as mensagens são armazenadas e distribuídas. No fórum, as mensagens ficam dentro de um campo determinado e nas listas de discussão, são distribuídas através dos *e-mails* pessoais dos membros dessa lista (FONTES, 2002).

O fórum de discussão é uma área de interação assíncrona, na qual os participantes podem trocar opiniões e debater temas propostos. Este é um ambiente virtual de aprendizagem, no qual os alunos interagem tanto com os materiais do curso quanto com os colegas e com o professor. Muitas das vantagens atribuídas ao fórum já foram descritas anteriormente quando abordamos o contexto a distância em geral, por exemplo, a viabilização de uma participação mais equilibrada e mais ativa por parte dos alunos, um espaço menos ameaçador à face, um lugar de construção de conhecimento.

Todas essas formas de comunicação através da Internet causaram mudanças no modo de as pessoas interagirem e, segundo Palloff e Pratt (1999), também redefiniram a noção de comunidade. Estes autores afirmam que nossas tentativas de comunicação são, na verdade, tentativas de construir comunidades, e que nossa necessidade de interagir com outras pessoas não somente influenciou o desenvolvimento da comunicação eletrônica, como também foi influenciada por ela, de modo que, atualmente, nossas comunidades são tanto virtuais como presenciais, tanto globais como locais. Isto ocorre porque, hoje, nossas comunidades são formadas a partir de questões de identidade e valores partilhados, diferentemente do passado,

quando nosso envolvimento em comunidades era baseado no lugar onde morávamos ou determinado pelas relações familiares ou religiosas.

As novas comunidades originadas a partir da CMC são comumente denominadas ‘comunidades virtuais’. Rheingold (1998) as define como agregados sociais que surgem da Internet quando uma quantidade suficiente de pessoas mantém discussões públicas por um período de tempo razoável, com sentimentos humanos, para formar redes de relacionamentos pessoais no ciberespaço.

Em relação à Educação a Distância, Palloff e Pratt (1999) enfatizam a necessidade de se desenvolver a noção de comunidade entre os participantes do curso, para que a aprendizagem ocorra, ou seja, construir comunidades virtuais de aprendizagem. Eles comentam que se um participante acessa o curso *on-line* e constata que não houve atividades no *site* durante alguns dias, ele pode se sentir abandonado, como se fosse o único aluno a ir para a aula, na qual nem o professor estava presente. Estes autores são taxativos em dizer que, sem a participação e o apoio de uma comunidade de aprendizagem, não há curso *on-line*.

Diante desse fato, esses mesmos autores salientam ser preciso criar espaços para socialização, para tratar de assuntos pessoais, em cursos *on-line*. Quando isto não ocorre, alguns participantes procuram outras maneiras de criar interação pessoal (através de *e-mail* ou trazendo questões pessoais para dentro da discussão do curso), enquanto outros se sentem isolados e sozinhos e, conseqüentemente, insatisfeitos. Palloff e Pratt (1999) concluem que o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem deve ser paralelo ao desenvolvimento do conteúdo do curso.

Os mais otimistas poderiam considerar os fóruns de discussão como o veículo perfeito para o desenvolvimento de comunidades virtuais de aprendizagem, uma vez que eles são próprios para a troca de idéias, experiências e discussão no ambiente *on-line*. Entretanto,

Thomas (2002) chama a atenção para o fato de os fóruns serem mediados e afirma que, embora a mediação tenha sido vista com positiva por muitos pesquisadores, ela também pode ter aspectos negativos.

Em suas pesquisas, Thomas (2002) analisou fóruns de discussão *on-line* e os resultados revelam que, embora tenha havido uma certa interação entre os alunos, notada através de comentários feitos a respeito das contribuições dos colegas, não houve um trabalho realmente de colaboração entre os alunos e nem um diálogo coerente e interativo.

No estudo mencionado acima, foi pedido aos alunos que avaliassem os fóruns e os comparassem a discussões presenciais. Os alunos consideraram os fóruns incoerentes, formais e menos espontâneos. Segundo Thomas (2002), a falta de discussão nos fóruns pode ser explicada por três fatores: o modo isolado de participação, a organização estrutural das mensagens e o conflito entre a forma escrita e a função oral da comunicação interpessoal mediada pela tecnologia.

O primeiro item mencionado acima, o modo isolado de participação, refere-se ao fato de que, em nenhum momento daquela pesquisa, houve a percepção de que os alunos estavam participando juntos de uma discussão. Uma parte significativa das mensagens enviadas ao fórum não foi lida pelos outros participantes, o que faz com que as mensagens se assemelhem mais a dados armazenados para uma possível consulta do que a contribuições para uma discussão. Outro fator a ser considerado é que, numa discussão *on-line*, um aluno não interage diretamente com os outros alunos, mas com o que foi escrito por eles, e essas mensagens escritas estão soltas no espaço e no tempo, diferentemente de turnos que se sucedem em uma discussão face a face. O autor, assim, conclui que, na sua pesquisa, os fóruns de discussão promoveram uma forma individual de aprendizagem ao invés de uma forma interativa.

No segundo item, a organização estrutural das mensagens, o autor comenta que as mensagens dos fóruns, apesar de abordarem o mesmo tema, são exibidas uma após a outra sem elos coesivos. Sendo assim, o autor questiona se esta estrutura dos fóruns proporciona, de fato, uma aprendizagem interativa.

No terceiro item, o conflito entre a forma escrita e a função oral da comunicação interpessoal mediada pela tecnologia, o autor menciona que os fóruns pretendem desempenhar a função da interação face a face usando somente a forma escrita e isso, de acordo com sua pesquisa, não foi bem sucedido.

Concluindo, o autor estabelece algumas diferenças entre as discussões face a face e aquelas *on-line*. Nas discussões face a face, os alunos compartilham do desenvolvimento de uma mesma discussão num mesmo ambiente, e a interação é com o grupo todo. Nas discussões *on-line*, os alunos não interagem com o grupo todo, mas com as contribuições individuais postadas pelos outros membros do grupo, ocasionando o desenvolvimento incoerente de idéias. Mesmo diante desses fatos, porém, esse autor não é totalmente contrário ao uso das ferramentas de comunicação da Internet, mas ele destaca que a interação *on-line* é algo que deve ser aprendido e não simplesmente algo que seja automaticamente gerado pelo ambiente virtual de aprendizagem.

Ocker e Yaverbaum (2001) apresentam conclusões semelhantes àsquelas de Thomas (2002). Em seus estudos, os alunos relataram que preferiam trabalhar colaborativamente face a face em comparação com o modo assíncrono *on-line* e mencionam também que as discussões no contexto presencial foram qualitativamente melhores que as discussões assíncronas. Embora em relação ao produto final dos trabalhos os alunos tenham ficado igualmente satisfeitos, seja trabalhando de forma assíncrona, seja trabalhando presencialmente, eles ficaram significativamente menos satisfeito com o modo de colaboração a distância.

Os resultados desse estudo também indicam que, embora os alunos tenham preferido a colaboração tradicional face a face, eles perceberam a necessidade e o benefício da colaboração ‘em qualquer lugar e em qualquer horário’. Os autores então sugerem que os professores se esforcem para aumentar a exposição dos alunos a essa forma de tecnologia de telecomunicação e que novos estudos sejam feitos para aumentar nosso conhecimento sobre este assunto.

Visando um melhor entendimento do ambiente *on-line* e também almejando melhorias, vários estudos foram feitos. Citamos aqui a pesquisa desenvolvida por Collins (2004) que relaciona diferentes tipos, intensidades e ritmos de interação com os índices de participação e permanência em cursos *on-line*. Esta autora busca verificar a importância da docência e do *design* do curso em gerar interação e, conseqüentemente, contribuir para manter o aluno no curso. Embora a autora não aborde, especificamente, a questão da identificação com o meio, ela menciona que as características individuais dos alunos podem influenciar na permanência no curso. Entendemos, assim, que seus estudos estão, de certa forma, relacionados com a identificação do aluno com o meio eletrônico. Em sua conclusão, essa autora também faz referência ao fato de os recursos eletrônicos serem relativamente novos e as pessoas não estarem familiarizadas com eles, porém acrescenta que esta situação está mudando rapidamente.

Notamos que, nestes três últimos trabalhos, as conclusões são semelhantes. Os autores mencionam que as pessoas precisam se familiarizar e aprender a utilizar as novas ferramentas de comunicação via Internet, para poderem realmente aproveitar todo seu potencial.

Para encerrar o tópico da interação no contexto a distância, julgamos conveniente mencionar algumas situações em que a interação é prejudicada devido a problemas com a tecnologia. Ao mesmo tempo em que os recursos tecnológicos proporcionam diferentes tipos de interação, à vezes, eles também são responsáveis por impedir que a interação ocorra. É o

caso de uma conexão instável que inviabiliza a comunicação síncrona e mesmo o difícil acesso à Internet que pode impedir a comunicação assíncrona.

### 1.3 Processos de identificação

Não poderíamos começar a discorrer sobre este tópico, sem primeiro trazer uma discussão sobre de que perspectiva nós estamos olhando para as questões da identidade. De acordo com Hall (2000a), hoje, dentro de uma perspectiva pós-moderna, a identidade não é mais vista como sendo fixa nem permanente, mas como algo em constante processo de mutação. O autor menciona que

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2000a, p. 13).

Complementando a afirmação acima, Rajagopalan (2002) pontua que a concepção de identidade sofreu grandes alterações e que, atualmente, a identidade não é mais vista como algo pronto, mas sim como um construto, um processo contínuo de (re)construção.

Ao falarmos de identidade, temos necessariamente que falar de diferença, pois o que nos identifica é exatamente o que nos diferencia do outro. Woodward (2000, p. 39-40) salienta que é através da marcação da diferença que as identidades são fabricadas. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença”.

Como exemplo, Silva (2000) aponta que por trás da afirmação ‘sou brasileiro’, há uma extensa cadeia de negações especificando ‘não sou argentino’, ‘não sou chinês’, ‘não sou japonês’, e assim por diante. Percebe-se, desse modo, que identidade e diferença são inseparáveis.

A identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de representação. “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os

significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (WOODWARD, 2000, p. 17). Como todo sistema de significação, a representação é um modo de atribuição de sentido, o que implica em dizer que ela é “um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2000, p. 91).

Rajagopalan (2002) menciona que é através da representação que novas identidades são afirmadas e reivindicadas, e complementa afirmando que só existem identidades quando há quem as reivindique.

Por considerar que o termo identidade possui diversos significados com implicações conflitantes entre si, Souza (1994) privilegia o conceito de identificação. “Em contrapartida à identidade, a psicanálise fala de identificação, marca simbólica a partir da qual cada sujeito adquire, não sua unidade, mas sua singularidade. Enquanto a primeira se estabelece como referência ao ser, a segunda enfatiza a referência ao dizer” (anexo do livro).

Para falar sobre os processos de identificação, Hall (2000b, p. 106) nos mostra que, no senso comum, “a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal”.

O autor nos mostra ainda que, diferentemente do senso comum, os estudiosos dessa área consideram a identificação como sendo uma construção, algo sempre em processo. Desse modo, ela não é nunca totalmente determinada, podendo ser sustentada ou abandonada. O traço da diferença não será anulado com seu estabelecimento. Na identificação, pois, há sempre uma sobredeterminação ou uma falta, nunca um ajuste completo, uma totalidade (HALL, 2000b).

Neste trabalho, procuramos examinar os processos de identificação dos alunos com o meio eletrônico e com o computador.

#### 1.4 Sentimento de Pertença

Ao tratar das mudanças nos conceitos de identidade e de sujeito, Hall (2000a, p. 8) define ‘identidades culturais’ como “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”.

É talvez em relação à identidade nacional que a noção e necessidade de pertencimento se faz mais presente. Gellner (1983 *apud* HALL, 2000a, p. 48) salienta que “um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas. [...] Ter uma nação não é um atributo inerente da humanidade, mas aparece, agora, como tal”.

Abordando também a identidade nacional, Rovisco (2002) menciona que a divulgação e a reprodução da ‘cultura nacional’, ou seja, narrativas que dão sentido à nação como filmes, canções, versões oficiais da história da nação etc, geram sentimentos de pertença à nação. Sentimentos esses que são ardentemente desejados pelas pessoas. A autora comenta também que os meios culturais e simbólicos, que originam um sentimento de pertença à nação, surgem “da experiência de vida coletiva de uma comunidade que partilha um espaço historicamente congruente” (ROVISCO, 2002, p. 14).

Relativamente ao contexto a distância, Palacios (1998 *apud* RECUERO, 2001) considera o sentimento de pertença necessário para a existência de comunidades no ciberespaço e coloca em evidência a dissociação entre pertencimento e territorialidade. Enquanto que, nas comunidades *off-line* o pertencimento está ligado ao território geográfico, nas comunidades *on-line* não há essa associação, o pertencimento é ligado à comunidade e não ao território.

Maciel (2002) concorda com Palacios (1998) ao afirmar que, num ambiente virtual, há a necessidade de se desenvolver o sentimento de pertença para a construção de um ambiente colaborativo. A autora sugere que os alunos sejam incentivados a encontrar uma maneira de

se expressar *on-line* e recomenda, ao mesmo tempo, que os cursos disponibilizem um espaço para que as pessoas se ‘conheçam’. Além disso, a autora propõe a elaboração de estratégias que gerem uma rede de relações.

De acordo com essa autora, as relações constituídas em rede ajudariam os alunos a superarem as dificuldades durante o processo de aprendizagem e, de certa forma, contribuiriam para a diminuição dos índices de evasão, uma vez que diminuiria a sensação de isolamento sentida pelo aluno.

Foster (1997) também salienta a importância do sentimento de pertença, considerando-o essencial à vitalidade das comunidades virtuais. Esse autor ressalta que uma comunidade virtual significa muito mais do que, simplesmente, conectar-se, e que, para que ela exista é fundamental o sentimento de ‘estar junto’.

Neste estudo, uma das questões principais foi investigar a noção de pertencimento a um grupo, por parte dos alunos de um curso de línguas a distância, via Internet. Este questionamento é pertinente devido ao fato de ser ainda muito presente a idéia de pessoas compartilhando o mesmo espaço físico ao falarmos de ‘um grupo de estudantes’ de um curso de línguas. Questionamos, assim, se esta noção de pertencimento a um grupo está presente quando as pessoas estão fisicamente separadas.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo explicitamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa e apresentamos o contexto de pesquisa, a descrição dos sujeitos, do *corpus*, dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para coleta e análise de dados.

### 2.1 Contexto de pesquisa

Esta pesquisa se desenvolveu em dois contextos distintos - um curso de Leitura Instrumental a distância e um curso de Inglês Instrumental presencial. No contexto a distância, esta investigação teve por base dois módulos do curso Leitura Instrumental em Inglês Via Internet, oferecido pelo grupo EDULANG<sup>4</sup>. Este curso faz parte do ‘Programa de Língua Inglesa via Internet para Professores de Inglês da Escola Pública’ que, desde 2003, por questões de simplificação, recebeu também o nome de ‘Programa Teachers’ Links’. A professora responsável pelo curso e a professora encarregada do suporte técnico, que colaboraram com nosso estudo, também fazem parte do grupo EDULANG. O número de alunos no primeiro módulo foi 54 e no segundo, 37. A duração dos dois módulos foi de aproximadamente 10 semanas, o primeiro com início em agosto e término em outubro de 2003 e o segundo com início em fevereiro e término em abril de 2004.

No contexto presencial, a pesquisa foi realizada no curso Inglês Instrumental – Leitura Acadêmica, oferecido pela Central de Línguas (CELIN) – órgão de ensino vinculado ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. O curso teve duração de 13 semanas, com início em setembro e término em dezembro de 2003, com carga horária semanal de 2 horas e 30 minutos. Foi ministrado por uma professora da Universidade Federal

---

<sup>4</sup> Grupo de pesquisa que integra o projeto Linguística Aplicada em Contexto Digital, sediado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da PUC-SP, coordenado pela Profa. Dra. Heloísa Collins.

de Uberlândia, que presta serviços de extensão na Central de Línguas. No total, havia 24 alunos inscritos no referido curso.

Apresentamos a seguir, de forma detalhada, algumas especificações a respeito da Central de Línguas e do Programa Teachers' Links que consideramos relevantes.

## **2.1.1 Central de Línguas**

### **2.1.1.1 Histórico**

A CELIN foi fundada em agosto de 1976, graças aos esforços da Profa. Ms. Neila Soares de Faria, professora de Língua Francesa do então Departamento de Letras. Quando iniciou suas atividades, a CELIN oferecia cursos de Língua Inglesa e Francesa. Com o passar do tempo, a gama de cursos oferecidos foi ampliada e, atualmente, fazem parte do rol dos cursos: Alemão, Espanhol, Italiano, Português (Redação para processos seletivos), Instrumental e cursos para a Terceira Idade.

### **2.1.1.2 Objetivos**

Vinculada ao Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, a CELIN foi criada com o objetivo de oferecer cursos de línguas que fossem economicamente viáveis e de qualidade. Embora atenda à comunidade em geral, o público-alvo principal é a comunidade universitária. Além disso, a CELIN é um espaço aberto aos alunos de graduação em Letras da própria universidade para estágio pedagógico e campo de pesquisas para alunos da pós-graduação de áreas afins.

### **2.1.1.3 Cursos na abordagem instrumental**

Os cursos da CELIN que são ministrados de acordo com a abordagem instrumental enfocam a habilidade de leitura e são voltados para a comunidade universitária, sendo assim

denominados: Cursos de Leitura Acadêmica. Eles são oferecidos nas Línguas Inglesa, Francesa, Espanhola e Italiana.

Esses cursos têm a duração de um semestre, sendo a carga horária mínima semestral de 45 horas-aula. Semanalmente, pode haver uma aula (de duas horas e meia) ou duas aulas (de uma hora e meia).

### **2.1.2 Teachers' Links**

A PUC-SP, através do Grupo EDULANG, planeja e desenvolve conteúdos e *design* de cursos e atividades de reflexão sobre a docência. Além disso, o EDULANG avalia constante e regularmente os cursos para o melhoramento dos materiais e produção de pesquisas de Mestrado e Doutorado, através da coleta de dados em contexto digital.

Um dos projetos desenvolvidos no âmbito do EDULANG é o Programa Teachers' Links, que surgiu de uma parceria entre a PUC-SP e a Cultura Inglesa de São Paulo. A Cultura Inglesa financia totalmente o Programa Teachers' Links e desenvolve as atividades presenciais do mesmo, tendo colaborado na instalação e na implementação das turmas oferecidas desde 1999. As informações sobre este programa podem ser obtidas através do *site* <<http://teacherslinks.lael.pucsp.br>>. Acesso em: 08 maio 2004.

#### **2.1.2.1 EDULANG**

Segundo informações obtidas no *site* mencionado acima, o EDULANG foi o primeiro grupo de pesquisa nacional da área de EAD na interface da Educação e da Lingüística Aplicada. Sua contribuição científica está relacionada a diversos aspectos da área de Educação a Distância, que incluem aprendizagem de línguas, planejamento e *design* de cursos, avaliação pedagógica de cursos e materiais, efeitos de interface nos estilos de

aprendizagem e linguagem na *web*. As suas atividades são coordenadas pela Profa. Dra. Heloísa Collins.

#### **2.1.2.2 Histórico e Resultados**

O Programa Teachers' Links surgiu em 1999, de um conjunto de interesses: do interesse de professores de Inglês da região de Araraquara, em participar de programas de formação continuada promovidos pela PUC-SP; da vontade da Cultura Inglesa de São Paulo de patrocinar um programa experimental de formação de professores através da Internet e ainda do interesse do Grupo EDULANG em aplicar suas reflexões sobre questões de EAD, no âmbito da Linguística Aplicada, a um programa de formação de professores. O Programa Teachers' Links já atendeu a várias regiões do Estado de São Paulo. Através dos 300 professores que beneficiou já atinge 65 mil alunos da rede pública do estado.

#### **2.1.2.3 Objetivos**

Destinado a melhorar a formação de professores de Língua Inglesa, o Programa Teachers' Links oferece cursos criados com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, fazendo uso da tecnologia e permitindo o aprendizado de forma colaborativa. Tem como objetivo geral estabelecer um processo de educação continuada, eficiente e viável que seja acessível a qualquer professor de Inglês.

O Programa Teachers' Links está voltado para a formação continuada de professores de Inglês de escolas públicas, onde está concentrada a maior parte da população estudantil do Estado de São Paulo. O Programa é composto por seis cursos que visam atender às necessidades reais do professor, oferecendo oportunidades de adaptação a uma nova cultura, a da comunicação digital. O Programa promove também a adoção de modos colaborativos de trabalho, dinâmicas compartilhadas e atividades que estimulam o questionamento sobre os

mitos de ensinar e aprender – instalando um novo processo de aprendizagem. No Teachers' Links são utilizadas novas ferramentas de comunicação, tais como videoconferências, colaboração a distância entre pares e com outros ambientes de aprendizagem interativos em contexto digital.

#### **2.1.2.4 Cursos presenciais e pela Internet**

O Programa Teachers' Links é formado por seis cursos de extensão, sendo dois presenciais (Produção Oral Instrumental I e II) e quatro pela Internet (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I e II e Compreensão de Inglês Falado via Internet I e II). Os cursos presenciais ocorrem paralelamente aos cursos via Internet, e estão estruturados com encontros quinzenais. Tais cursos visam: promover desenvolvimento em Língua Inglesa; provocar reflexão crítica sobre questões de ensino/aprendizagem relevantes para o professor de Inglês; auxiliar professores a usarem o Inglês mais adequadamente, em atividades de leitura, compreensão e produção oral e estimular a discussão e o compartilhamento de problemas e soluções, referentes a questões de ensino/aprendizagem de Inglês para adolescentes, em escolas públicas.

Fizeram parte do contexto desta pesquisa os dois módulos do curso Leitura Instrumental em Inglês via Internet. Cada um deles tem a duração de aproximadamente 10 semanas e exige, no mínimo, 5 horas de dedicação semanal, em horários flexíveis. Ambos objetivam rápido desenvolvimento de estratégias de leitura em Inglês e promovem discussões sobre concepções de leitura e ensino, planejamento de atividades e critérios de seleção de textos. Além disso, propiciam maior consciência dos processos de leitura em Inglês, melhoria do desempenho estratégico em leitura e reflexão sobre possibilidades criativas para o ensino.

### **2.1.2.5 Comunicação e formação de redes**

Este programa é inovador, no sentido de proporcionar a difusão de uma cultura de comunicação via rede e o uso da tecnologia da Internet, bem como preencher outra lacuna quase invisível – a do contato produtivo e sistemático com colegas, para o compartilhamento da experiência adquirida, condição fundamental para o desenvolvimento profissional do professor.

## **2.2 Coleta de dados**

### **2.2.1 Descrição dos sujeitos**

No contexto presencial, os sujeitos da pesquisa foram a professora do curso Inglês Instrumental – Leitura Acadêmica e 15 dos 24 alunos inscritos neste curso. O número de alunos participantes da pesquisa foi menor do que aquele de inscritos porque somente 15 deles estavam presentes no dia da aplicação do questionário.

Desses 15 alunos, 12 eram do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A faixa etária dos alunos variou entre 23 e 55 anos. As áreas de atuação profissional eram bastante variadas, havendo uma predominância da área de Humanas. Para a maioria dos alunos (10), o interesse principal em fazer o curso era para fins de estudo e pesquisa.

No contexto a distância, foram sujeitos da pesquisa: as duas professoras do curso Leitura Instrumental em Inglês Via Internet, cada uma responsável por um dos módulos, e 8 dos 37 alunos do curso Leitura Instrumental em Inglês Via Internet II. Esclarecemos que a professora do segundo módulo também foi responsável pelo suporte técnico do primeiro módulo. O questionário digital foi enviado, durante o segundo módulo do curso, para 18 alunos selecionados pela professora, por terem mais desenvoltura com o computador. Essa seleção foi feita simplesmente porque, segundo a professora, havia uma maior possibilidade

de esses alunos responderem ao questionário. Mesmo assim, dos 18 alunos, apenas 8 responderam.

Os alunos do curso via Internet eram professores de Inglês da escola pública do Estado de São Paulo. As pessoas que responderam ao questionário digital eram do sexo feminino, na faixa etária de 30 a 46 anos.

### **2.2.2 Descrição dos instrumentos para coleta de dados**

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- 1 uma entrevista semi-estruturada, com registro de gravação oral, feita com a professora do curso presencial;
- 2 um questionário aplicado pela pesquisadora aos alunos do curso presencial (Apêndice A);
- 3 um questionário digital enviado, via *e-mail*, para os alunos do curso a distância (Apêndice B);
- 4 um questionário digital enviado, via *e-mail*, para as professoras do curso a distância (Apêndice C);
- 5 a compilação de interações de um fórum técnico e sete fóruns gerais, que pertencem ao banco de dados do Projeto EDULANG.

### **2.2.3 Descrição do *corpus* para estudo**

O *corpus* para estudo é formado, em parte, por fóruns de discussão do primeiro módulo do curso Leitura Instrumental em Inglês Via Internet, e, em parte, pelos questionários respondidos pelos alunos e professores dos cursos descritos no contexto de pesquisa e da transcrição da entrevista feita com a professora do curso presencial.

O fórum de discussão é uma área de interação assíncrona em que os participantes podem trocar opiniões e debater temas propostos. Este era um dos espaços de interação que o curso a distância oferecia.

Os oito fóruns<sup>5</sup> (um técnico e sete gerais), referentes às várias etapas da unidade 1 do curso Leitura Instrumental em Inglês Via Internet I, correspondem a duas semanas de aula. No total, as mensagens destes fóruns somam 562 KB e contém 33.907 palavras.

### **2.3 Procedimentos de coleta de dados**

Os procedimentos de coleta de dados estão descritos abaixo, de acordo com a ordem cronológica dos acontecimentos:

1. 09/10/03 – Ida a PUC – SP para apresentação do projeto de pesquisa e definição dos passos a serem tomados. Obtenção dos fóruns de discussão.
2. 04/12/03 – Aplicação, pela pesquisadora, do questionário no curso presencial.
3. 05/04/04 – Envio do questionário digital, via *e-mail*, para os alunos do curso a distância.
4. De 05/04/04 a 11/04/04 – Recebimento, via *e-mail*, de cinco questionários preenchidos pelos alunos do curso a distância.
5. 16/04/04 – Envio, pela segunda vez, do questionário digital, via *e-mail*, para os alunos do curso a distância, com o intuito de conseguir uma maior participação dos alunos.
6. 16/04/04 – Envio do questionário digital, via *e-mail*, para as professoras do curso a distância.
7. Dia 17 e 21/04/04 – Recebimento, via *e-mail*, dos questionários preenchidos pelas professoras do curso a distância.

---

<sup>5</sup> Os fóruns foram gentilmente cedidos para esta pesquisa pela Profa. Dra. Heloísa Collins, coordenadora do grupo EDULANG.

8. De 21/04/04 a 27/04/04 - Recebimento, via *e-mail*, de mais três questionários preenchidos pelos alunos do curso a distância.
9. 03/05/04 – Entrevista semi-estruturada com a professora do curso presencial, com registro de gravação oral, feita pela pesquisadora.

#### **2.4 Procedimentos de análise de dados**

A análise de dados desta dissertação tem caráter qualitativo, interpretativista, porém foram também feitas algumas quantificações, por meio de porcentagens, para uma melhor visualização dos resultados.

### CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados de nosso estudo. Serão discutidos, portanto, os resultados obtidos a partir dos questionários aplicados nos contextos presencial e a distância, da entrevista semi-estruturada feita com a professora do curso presencial e de alguns fóruns de discussão do curso a distância.

Para nortear as discussões, tivemos sempre em mente os objetivos principais deste trabalho, a partir dos quais foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como a questão da interação é percebida pelos alunos e professores nos contextos presencial e a distância?
- 2) Qual é a noção de pertencimento que os alunos dos cursos presencial e a distância têm em relação ao grupo do qual fazem parte?
- 3) Na visão dos alunos, o fato de “sentirem-se parte de um grupo” interfere no seu processo de aprendizagem? Se sim, de que maneira?
- 4) Até que ponto podemos afirmar que há mais interação e mais sentimento de pertença no contexto a distância?

Na análise e discussão dos resultados foram utilizadas algumas siglas, conforme a descrição que se segue.

As alunas do curso via Internet receberam as siglas AI (A significando Aluno e I, curso via Internet), seguidas de um número diferencial. Os nomes das alunas que participaram da pesquisa foram colocados em ordem alfabética e os números foram atribuídos seguindo esta ordem, ou seja, o primeiro nome da lista recebeu a sigla AI1, e assim por diante. O mesmo procedimento foi feito com os alunos do curso presencial, que receberam a sigla AP (A significando Aluno e P, Presencial) e um número diferencial seguindo a ordem alfabética.

A professora do primeiro módulo recebeu a sigla PI1 (P significando Professora, I, do curso via Internet e 1 do Primeiro Módulo), a professora do segundo módulo, que também foi suporte técnico do primeiro módulo, recebeu a sigla PI2 e a professora do curso presencial, a sigla PP (o primeiro P significando Professora e o segundo do curso Presencial).

### **3.1 Primeira pergunta de pesquisa**

Esta pergunta pretendia investigar a visão dos alunos e professores sobre o fator interação, nos contextos a distância e presencial. Apresentamos primeiramente as considerações sobre os alunos e, a seguir, aquelas sobre as professoras.

Pelo fato de o tópico principal desta pergunta de pesquisa ser a interação, e porque os fóruns de discussão representam um dos espaços interativos presente no curso a distância analisado, apresentamos uma análise e discussão dos fóruns que nos foram cedidos, após as considerações sobre os alunos e as professoras.

#### **3.1.1 A visão dos alunos**

Tanto no contexto a distância como no contexto presencial, as visões de interação foram variadas. Alguns alunos consideraram os cursos altamente interativos enquanto outros relataram não haver interação. Houve também visões opostas: para alguns alunos, a interação ocorria somente nos momentos de atividades em pares ou pequenos grupos, para outros, ocorria apenas com o grupo todo (Tabela 1).

No contexto a distância, as respostas dadas ao questionário foram bastante variadas, e foi possível perceber as seguintes visões de interação: duas alunas (25%) relacionaram o fator interação à realização de atividades em pares ou pequenos grupos, e uma delas complementou que o professor tinha o papel de orientador; uma aluna (12,5%) se referiu à interação como a participação conjunta do grupo todo, mas afirmou que, nos cursos analisados, não havia

interação entre as colegas; duas alunas (25%) consideraram interação a ajuda mútua entre os membros do grupo, e uma delas especificou também a possibilidade de trocar experiências; uma aluna (12,5%) não descreveu o que entendia por interação, mas comentou que a liberdade de escolher um colega para realizar tarefas conjuntas era um fator que aumentava a interação; uma aluna (12,5%) considerou a interação inexistente e uma aluna (12,5%) não respondeu a esta questão.

Tabela 1. Visões de interação dos alunos dos cursos presencial e a distância.

Visão de interação dos alunos	Número de alunos (%) no contexto	
	A distância	Presencial
Discussão com todos + atividades em pares	-	4 (26,66%)
Atividades em pares ou pequenos grupos	2 (25%)	4 (26,66%)
Participação conjunta do grupo todo	1 (12,5%)	2 (13,33%)
Ajuda mútua entre os membros do grupo	2 (25%)	-
Não descreveu	1 (12,5%)	-
Não há interação	1 (12,5%)	1 (6,66%)
Não respondeu	1 (12,5%)	-
Recurso quando necessário	-	2 (13,33%)
Relacionada à personalidade do aluno	-	1 (6,66%)
Relacionada ao domínio do conteúdo	-	1 (6,66%)

No contexto presencial, de modo geral, quatro alunas (26,66%) relacionaram o fator interação tanto com os momentos de discussão da matéria com todos os participantes do grupo, quanto com as atividades feitas em duplas ou pequenos grupos; quatro alunas (26,66%) consideraram que a interação entre os colegas ocorria somente durante as atividades em pares ou pequenos grupos, e apontaram a professora como aquela que orienta, direciona e tira as dúvidas; dois alunos (13,33%) se referiram à interação como os momentos de discussão com todos os membros do grupo; dois alunos (13,33%) apontaram a interação como um recurso a ser utilizado quando necessário; um aluno (6,66%) relacionou o fator interação à personalidade dos alunos; uma aluna (6,66%) relacionou o fator interação ao domínio do conteúdo e uma aluna (6,66%) mencionou que não existia interação entre os colegas, em

relação à professora, essa aluna comentou que existia interação para sanar as dúvidas e atender às necessidades dos alunos.

No questionário aplicado aos alunos, foi pedido a eles que respondessem se eles interagiam com o professor e com os colegas e, em caso afirmativo, que indicassem a intensidade da interação (como opções eles deveriam assinalar se interagiam ‘muito’, ‘às vezes’ ou ‘pouco’) e explicassem como se dava esta interação.

Todos os alunos dos dois contextos afirmaram que interagiam com as professoras. No contexto a distância, quatro alunas (50%) relataram que interagiam muito, duas (25%) que interagiam às vezes, uma (12,5%) que interagiu pouco e uma (12,5%) não respondeu sobre a intensidade. No contexto presencial, sete alunos (46,66%) indicaram que interagiam muito, outros sete (46,66%) que interagiam às vezes e um (6,66%) que interagiu pouco (Tabela 2).

Tabela 2. Interação do aluno com o professor.

<b>Interage:</b>	<b>Número de alunos (%) do curso</b>	
	<b>A distância</b>	<b>Presencial</b>
Muito	4 (50%)	7 (46,66%)
Às vezes	2 (25%)	7 (46,66%)
Pouco	1 (12,5%)	1 (6,66%)
Não respondeu	1 (12,5%)	-

Diante desses resultados apresentados, notamos que, na visão dos alunos, o grau de interação entre alunos e professoras foi alto nos dois contextos, não havendo muita variação entre o ambiente presencial e o *on-line*, principalmente entre o número de alunos que responderam que interagiam muito com a professora.

Em relação à interação aluno-aluno, no contexto a distância, duas alunas (25%) afirmaram que interagiam muito, quatro (50%) que interagiam às vezes e duas (25%) responderam que não havia interação com as colegas. No contexto presencial, cinco alunos (33,33%) indicaram que interagiam muito, seis (40%) que interagiam às vezes, três (20%) que interagiam pouco e uma (6,66%) indicou que não havia interação entre os colegas (Tabela 3).

Novamente, as respostas não foram muito diferentes ao compararmos os dois contextos. Tivemos um número maior de alunos que afirmaram que interagiam às vezes com os colegas nos dois contextos. No contexto presencial, três alunos indicaram que interagiam pouco com os colegas, porém, no contexto a distância, nenhuma aluna assinalou esta resposta. É interessante notar que, nos dois contextos, houve alunos que relataram não haver interação aluno-aluno, embora o índice seja maior no contexto a distância. Este fato será analisado com maiores detalhes posteriormente.

Tabela 3. Interação do aluno com os colegas.

<b>Interage:</b>	<b>Número de alunos (%) do curso</b>	
	<b>A distância</b>	<b>Presencial</b>
Muito	2 (25%)	5 (33,33%)
Às vezes	4 (50%)	6 (40%)
Pouco	-	3 (20%)
Não há interação	2 (25%)	1 (6,66%)

Ao comentarem sobre a interação, alguns alunos não fizeram distinção entre interação professor-aluno e aluno-aluno e escreveram sobre interação em geral. Dentre os que fizeram a distinção, alguns mencionaram os dois tipos e outros se referiram somente à interação aluno-aluno.

Ao descrever como a interação ocorria, a aluna AI7 foi a única que fez referência direta às possibilidades de comunicação através da Internet, que estavam disponibilizadas pelo seu curso. Pela sua resposta, pudemos inferir que esta aluna se sentia à vontade para usar as ferramentas disponíveis no meio eletrônico.

#### **Excerto 1:**

**AI7:** Não há problemas, pois quando precisamos de ajuda ou sugestões, podemos nos comunicar através dos *chats*, correio de nosso curso ou *e-mails*.

A mesma aluna, em um comentário posterior, explicitou sua visão sobre a interação eletrônica, ao mencionar que julgava a comunicação através dos *chats* e correios eletrônicos apenas uma forma diferente de interação, sem considerá-la melhor ou pior que a interação presencial.

**Excerto 2:**

**AI7:** É uma maneira diferente de interação, mas isso não prejudica a aprendizagem, depende do aluno.

Nas respostas das alunas do curso *on-line*, a menção de um curso presencial nos chamou particularmente a atenção. A aluna AI1 referiu-se ao fato de ela e as colegas fazerem dois cursos concomitantemente: o curso de Leitura Instrumental via Internet e o curso presencial de Produção Oral, com encontros quinzenais. Seu comentário sugeriu que havia facilidade de interação no curso a distância porque as pessoas se conheciam e tinham encontros presenciais.

**Excerto 3:**

**AI1:** (...) saliento que temos encontros presenciais, portanto conhecemos as pessoas. Quando podemos escolher com quem desenvolver os trabalhos em grupo, geralmente, prevalecem os mesmos grupos das aulas presenciais.

Consideramos o comentário da aluna AI1 especialmente significativo porque essa aluna afirma o contrário do que é postulado por alguns estudiosos do contexto a distância. Enquanto, na literatura da área, vários artigos ressaltam que os alunos interagem mais *on-line* pelo fato de não se conhecerem, o que torna a interação eletrônica menos ameaçadora à face, esta aluna afirma o oposto, segundo ela, o grupo interagiu bem *on-line* exatamente porque os alunos tinham encontros presenciais e as pessoas se conheciam.

A aluna AI5 também contrapôs o curso a distância ao curso presencial e, no seu entender, nas aulas presenciais a interação era maior.

**Excerto 4:**

**AI5:** Nas aulas presenciais interajo bastante com o grupo e com o professor, apenas no curso *on-line* é que essa interação não se faz da mesma forma e frequência, pois não há um *e-mail* de contato nesse módulo.

As alunas AI1 e AI5 relataram nos questionários que interagiam moderadamente e explicaram que a interação não era maior por causa do controle imposto pelo curso. A aluna AI5, como explicitado no excerto acima, considerou que, no segundo módulo, a interação tinha ficado prejudicada pela falta de um *e-mail* de contato pessoal. Segundo a professora PI2, os endereços de *e-mails* particulares tinham sido cancelados, no segundo módulo, para que as professoras pudessem acompanhar todas as interações dos alunos. Quando os alunos têm um endereço eletrônico pessoal, as professoras não têm como saber se há interação entre eles ou não, já a interação através do fórum é vista por todos. Porém, ter que interagir em espaços comuns a todos os alunos do curso, um espaço onde todas as mensagens estariam disponíveis para leitura por qualquer membro do grupo, pareceu inibir a interação.

A aluna AI1 mencionou que, no módulo em questão, as professoras tinham montado os grupos de trabalho, tolhendo, desse modo, a liberdade das alunas para decidirem com quem trabalhar em conjunto e, como consequência, diminuindo a interação. Subentende-se que, se os próprios alunos escolhessem com quem iriam trabalhar, eles escolheriam as pessoas com quem tivessem mais afinidade e, conseqüentemente, interagiriam mais.

**Excerto 5:**

**AI1:** (...) quando escolhemos com quem trabalhar, a interação é maior. Temos mais liberdade de enviar *e-mails* ou até telefonar em caso de dúvidas. Neste

módulo que estamos desenvolvendo, os professores escolheram o grupo e tenho sentido que não ocorre tanta interação.

Pelo fato de a aluna AI1 considerar a interação *on-line* satisfatória devido à existência de encontros presenciais (excerto 3) e de a aluna AI5 mencionar que, no curso a distância, interagiam menos (excerto 4), percebemos que, para essas alunas, a visão de interação ainda está bastante ligada à situação face a face, como se a interação estritamente eletrônica fosse possível, mas difícil. Estes dados também revelam que, mesmo no ambiente *on-line*, o professor pode ser bastante controlador.

A aluna AI2 também fez referência às aulas presenciais, mas de forma negativa. Ela é uma das duas alunas do curso via Internet que consideraram a interação aluno-aluno inexistente. No seu ponto de vista, não havia interação entre os colegas em nenhum dos dois contextos. Sua resposta parece sugerir que, nas aulas presenciais, os alunos tinham formado o que corriqueiramente chamamos de ‘panelinhas’ e que ela se sentia excluída de todas elas. Sua resposta soa como um desabafo e nos deixa entrever uma preocupação sua com, provavelmente, a falta de relacionamento afetivo dentro do curso.

#### **Excerto 6:**

**AI2:** Não há interação com as colegas, nem nas aulas presenciais, pois formaram-se grupos dentro do curso.

Notamos que esta aluna entendia como interação aluno-aluno uma interação do grupo todo e com um ingrediente socioafetivo. Ela não considerou interação os momentos de trabalho em grupos menores.

Relativamente à interação professor-aluno, o comentário acrescentado à resposta da aluna AI2 chamou a atenção pela forma paradoxal como ela se expressou:

**Excerto 7:**

**AI2:** (...) Com as professoras *on-line* tudo ótimo, mas com o da aula presencial o relacionamento é de certa forma distante.

Causou um pouco de estranheza o fato de ela ter usado o adjetivo ‘distante’ para se referir à aula presencial, mas ao mesmo tempo colocou em evidência o paradoxo da atualidade: podemos ter cursos a distância em que os alunos se sentem próximos e, por outro lado, cursos presenciais em que o relacionamento é distante.

No caso desta aluna, notamos visões opostas ao se referir à interação professor-aluno e aluno-aluno no meio eletrônico. A interação com as professoras do curso *on-line* é descrita como ótima, enquanto que a interação aluno-aluno é considerada inexistente.

A aluna AI4 foi quem apresentou a visão mais negativa sobre a interação *on-line*. Ela mencionou que não havia interação com as colegas e que interagiu pouco com a professora. Diante de seus comentários, percebemos claramente que, em seu modo de pensar, a interação ocorria realmente apenas no contexto presencial.

**Excerto 8:**

**AI4:** (...) no módulo anterior ainda havia mais contato, neste módulo tive a sensação de que tudo ficou mais frio, mais distante. Não consegui sentir interação.

**Excerto 9:**

**AI4:** Ainda acho que o computador é frio e as relações se distanciam. Nada substituirá o contato humano jamais.

No contexto presencial, a aluna AP6 foi a única que relatou não haver interação entre os alunos. Em resposta ao questionário, ela fez referência a falta de relações socioafetivas entre os colegas do curso.

**Excerto 10:**

**AP6:** (...) existe uma distância muito grande entre os colegas, pois nos vemos somente uma vez por semana, e não sinto assim nenhuma afinidade, cada um tem o seu objetivo nesse curso e pronto.

Alguns alunos do curso presencial (AP6, AP8, AP13) mencionaram a falta de contato fora do horário de aula como um ponto negativo. Eles consideraram a socialização prejudicada devido ao fato de as aulas serem uma vez por semana e sem intervalo.

Evidencia-se aqui uma característica dos cursos de línguas que, em geral, são oferecidos com uma ou duas aulas semanais. Essas aulas são ministradas de modo contínuo, sem um intervalo, que poderia vir a ser um momento de convívio entre os alunos, e também entre os alunos e o professor.

A aluna AI3 assinalou que interagiu moderadamente com as colegas e muito com a professora, e foi quem descreveu a visão mais tradicional de interação, em relação aos sistemas de ensino. O professor como aquele que determina o que os alunos devem fazer e os alunos seguindo as ordens do professor, fazendo os trabalhos em grupo quando solicitado.

**Excerto 11:**

**AI3:** A interação entre os colegas acontece quando resolvemos alguma atividade em grupo, e quanto ao professor quando ele nos orienta ao que precisamos realizar.

Duas alunas do curso presencial (AP2 e AP13), que também indicaram que interagem mais com a professora do que com os colegas, apresentaram basicamente a mesma visão de interação que a aluna AI3. Em suas respostas ficou visível a assimetria de papéis entre professor e alunos, típicas de ambientes institucionais, com a visão do professor como detentor do conhecimento, principalmente na questão de solucionar dúvidas e coordenar as atividades:

**Excerto 12:**

**AP2:** Em caso de dúvidas, geralmente, o questionamento é feito ao professor. A interação com os colegas se dá, muitas vezes, apenas nos momentos da resolução de exercícios juntos, em duplas.

**Excerto 13:**

**AP13:** A interação (...) com o professor é bem maior, pois ele é quem coordena as atividades.

As alunas AI6 e AI8 assinalaram que interagem muito, tanto com a professora, quanto com as colegas. Foram as alunas do curso a distância que apresentaram as respostas mais positivas. Porém, a aluna AI6 foi muito sucinta e deixou em branco o campo referente à descrição dos processos interativos, não fornecendo, assim, dados para uma discussão maior e, conseqüentemente, não expondo sua visão de interação. A aluna AI8 foi a única que mencionou a troca de experiências entre as alunas do curso *on-line*.

São quatro as alunas do curso presencial (AP3, AP7, AP9, AP10) que assinalaram que interagiram muito, tanto com a professora, quanto com os colegas. A visão de interação destas alunas é bem ampla, elas se referem a todos os momentos de interação em suas respostas: os exercícios de pré-leitura, as trocas durante a leitura e as discussões após a leitura, para avaliar a compreensão do texto.

**Excerto 14:**

**AP9:** As aulas são feitas para uma dinâmica de grupo. Os temas são discutidos antes de lermos os textos, com a participação de todos (ou quase todos) e depois avaliamos as respostas em grupo.

**Excerto 15:**

**AP10:** Antes de entregar um texto, a professora sempre faz perguntas sobre o assunto a abordar. Isto cria um clima descontraído, muito bom, propício ao aprendizado e à interação do grupo como um todo.

Cinco alunos (AP1, AP5, AP12, AP14 e AP15) indicaram que interagiam ‘às vezes’ com a professora e os demais colegas. A aluna AP1 mencionou que a interação ocorria apenas com os colegas que sempre sentavam próximos. Desse modo, observamos que ela não considerou como interação aluno-aluno os momentos de discussão do grupo todo, mas somente as atividades em pares ou pequenos grupos – visão contrária àquela apresentada por AP12, do curso a distância. Neste caso, nota-se a restrição imposta à interação pela distribuição espacial na sala de aula. Este é um problema que ocorre somente nos cursos presenciais, os cursos a distância têm a vantagem de não sofrerem esta restrição.

Outros alunos (AP5 e AP15) deixaram transparecer que não vêem a interação como parte integrante do processo de aprendizagem, mas sim como um recurso a ser utilizado quando necessário.

**Excerto 16:**

**AP5:** A interação, tanto com o professor, quanto com os colegas, se dá na medida das oportunidades ou necessidades comunicativas.

**Excerto 17:**

**AP15:** Relaciono-me na medida em que as necessidades vão surgindo.

Alguns itens foram citados por um único aluno, mas, mesmo assim, achamos relevante comentá-los. O aluno AP8 relatou que interagiu pouco, tanto com a professora quanto com os colegas, em parte, pelo fato de o curso ser semanal, mas também devido a traços de sua personalidade, que, embora o aluno não tenha especificado, subentende-se que ele estivesse se referindo à sua introversão. Estamos diante de características intrínsecas ao sujeito que podem afetar sua participação em sala de aula. Este foi um assunto abordado por Allwright e Bailey (1991), que comentaram pesquisas realizadas com o intuito de estabelecer relações entre os tipos de participação (ativa e passiva) e o êxito na aprendizagem. Ficou claro que este aluno não se sentia confortável interagindo, o que justificaria seu baixo índice de interação. Com base em alguns estudos sobre interação *on-line*, talvez no contexto a distância, este aluno se sentisse mais à vontade para interagir.

A aluna AP11 mencionou que interagiu somente às vezes com a professora e pouco com os colegas porque não tinha muito domínio do conteúdo e, caso tivesse, poderia interagir mais. Este fato nos remeteu aos estudos de Slimani (1987 *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) que observou que os alunos mais proficientes interagiam mais, enquanto que os menos proficientes pareciam se beneficiar de apenas acompanhar a interação que ocorria entre os colegas. Neste caso, segundo a aluna, ter o domínio do conteúdo daria mais segurança para interagir. Nesta situação, como na anterior, talvez no contexto a distância esta aluna interagisse mais, pelo fato de a ameaça à face ser menor no meio eletrônico, conforme postulado pela literatura da área.

Conforme comentado no início deste item, as visões de interação foram muitas e variadas. No caso específico da interação via Internet, foco principal deste trabalho, poderíamos dividir as respostas das alunas em dois grupos distintos. Metade das alunas (AI3, AI6, AI7 e AI8) apresentou uma visão positiva da interação e a outra metade (AI1, AI2, AI4 e

AI5), ou expressou uma visão negativa, ou considerou a interação *on-line* inferior à interação presencial.

Entretanto, entre as alunas que responderam positivamente, apenas a aluna AI7 se referiu especificamente à interação *on-line* e a equiparou à interação presencial. A aluna AI6 deixou em branco a resposta que pedia o detalhamento de como a interação ocorria e as alunas AI3 e AI8 apresentaram descrições que poderiam tanto ser do contexto presencial como do contexto a distância.

Pelo fato de as alunas terem feito concomitantemente um curso a distância e outro presencial, não ficou claro se, em suas respostas, as alunas AI3 e AI8 estavam se referindo ao contexto a distância, em particular, ou aos dois contextos em geral, embora tenha sido especificado, na mensagem enviada aos alunos, que se tratava de uma pesquisa a respeito do contexto a distância. Entretanto, mesmo considerando que elas estivessem se referindo ao contexto *on-line*, não foi feita alusão à superioridade da interação em nenhum dos dois contextos.

Em suma, nenhuma aluna do curso a distância explicitou a preferência pela interação *on-line*. Além disso, a menção do contexto presencial por três alunas (37,5%) do curso a distância ao abordarem a interação, demonstrou o quanto a noção de interação ainda está ligada a situações face a face.

### **3.1.2 A visão das professoras**

Ao serem abordadas sobre a interação, as professoras do curso a distância especificaram as diversas formas de interação existentes. A professora PI1 mencionou a interação aluno-máquina, aluno-material, professor-aluno e aluno-aluno, demonstrando uma certa semelhança com os tipos de interação descritos por Moore (1993). De acordo com esta

professora, num curso a distância, as interações professor-aluno e aluno-aluno acontecem somente se ocorrerem as interações aluno-máquina e aluno-material.

**Excerto 18:**

**PI1:** (...) acho que, além das interações professor-aluno e aluno-aluno, precisam também ser mencionadas as interações aluno-máquina e aluno-material, pois se essas interações não ocorrerem, as outras anteriormente mencionadas também não ocorrem. No Leitura I, inicialmente foi trabalhada a interação aluno-máquina, através de um encontro presencial, seguido de uma semana de tutorial (letramento digital). Em seguida, houve as interações aluno-professor e aluno-material para, posteriormente, haver a interação aluno-aluno.

A professora PI2 discorreu sobre as diferentes formas de sua interação com os alunos. Segundo esta professora, estes tipos de interação variam de acordo com a necessidade ou solicitação do momento. Solicitação esta que pode ser explícita ou interpretada por ela.

**Excerto 19:**

**PI2:** Interaço com os alunos como professora-orientadora no momento em que faço ou refaço instruções, atualizações ou atividades de design instrucional nas páginas do curso (que também poderia ser a voz de um professor-designer), no momento em que distribuo ou redistribuo tarefas e no momento em que direciono grupos ou indivíduos para atividades específicas.

Interaço como suporte-técnico pedagógico (ou apenas suporte-técnico) quando dou dicas, explicações e/ou faço indicações de questões relacionadas ao uso da tecnologia.

Interaço como professora interessada nos problemas de cada um – talvez aí entre o aspecto afetivo – quando entro em contato com os alunos para saber porque não estão acessando o curso, se estão tendo alguma dificuldade, se precisam de alguma ajuda que não conseguiram expressar; enfim, se posso ajudar em alguma coisa para que eles continuem freqüentando o curso com menor dificuldade.

Interaço como professora que tenta instigar a reflexão e interação entre os alunos nos momentos de feedback.

Interaço como um professor-administrador que organiza e relembra os alunos de datas de eventos e adequação do uso do tempo em relação ao trabalho, colocando prazos, avisos, etc.

Interaço como professora-motivadora quando sugiro material complementar ou até mesmo incentivo na continuação do desenvolvimento das tarefas.

Através dos excertos acima, pudemos perceber que, em decorrência do meio eletrônico, o curso a distância apresenta uma complexidade maior e suscita reflexões e ações para lidar com este outro contexto. Em resposta ao questionário, a professora P11 também comentou a respeito das exigências dos cursos *on-line* impostas aos alunos que, de certa forma, influenciam a interação.

**Excerto 20:**

**P11:** (...) saber lidar com a máquina, dominar ao menos um pouco a língua estrangeira e saber lidar com a questão do tempo são fundamentais em um curso *on-line*.

A questão do letramento digital é um aspecto que merece ser discutido. Muitas vezes é tomado como pressuposto que o simples fato de ter letramento digital seja garantia de uma participação ativa em cursos a distância e, conseqüentemente, de uma grande interação. Não podemos negar que o letramento digital seja necessário, tanto é que, no caso deste curso, os alunos tiveram uma semana de encontros presenciais para este fim. Porém, ter o letramento digital não implica, necessariamente, que ocorrerá a identificação com cursos em meio eletrônico. A identificação com o curso parece estar ligada a vários fatores. Collins (2004) se refere ao problema do letramento digital, mas comenta também a influência da docência e do *design* do curso em proporcionar interação e contribuir para manter o aluno no curso. E, a nosso ver, a permanência do aluno estaria diretamente ligada a sua identificação com o curso. A professora P11 comentou esta questão e abordou também os problemas enfrentados pelos alunos em lidar com a falta de sua presença física.

**Excerto 21:**

**P11:** No início do curso Leitura I, a interação com os alunos foi lenta e houve grande resistência por parte dos alunos em interagir comigo, a professora, por

não terem a minha presença física. Isso ocorreu principalmente com os alunos que não tinham letramento digital, mas também com aqueles que tinham algum conhecimento de informática, mas que nunca haviam participado de um curso *on-line* ou, pelo menos, de um fórum e/ou *chat*.

A dificuldade em lidar com o ambiente *on-line* foi citada pela professora P11 em outros trechos das respostas do questionário. Ela mencionou que os alunos mais receosos, tanto de usar as ferramentas da Internet, quanto de comunicar-se utilizando apenas a Língua Inglesa, ou de ambos, eram os que apresentavam maior resistência em aceitar o ambiente *on-line* e insistiam em ter contato presencial.

**Excerto 22:**

**PI1:** (...) sempre que enfrentavam uma dificuldade insistiam em ter um contato presencial (por exemplo, com os colegas, no curso presencial que ocorria paralelamente, ministrado por professores da Cultura Inglesa) ou mesmo via conversa telefônica (comigo, com a professora de suporte técnico, com os colegas).

A interação aluno-aluno foi considerada pelas duas professoras do curso a distância como a interação mais difícil de acontecer, indicando que a ‘construção de comunidades virtuais de aprendizagem’ não é algo simples, e parece ainda estar nos seus primórdios.

**Excerto 23:**

**PI1:** (...) De uma forma geral, poderia dizer que os alunos de um curso *on-line* apresentam muito mais resistência na interação aluno-aluno do que em um curso presencial (...).

**Excerto 24:**

**PI2:** No módulo Leitura Instrumental via Internet II a interação dos alunos é inicialmente focada no material. Eles tendem a ler o material e responder ou

realizar as tarefas sem se preocupar com o que o colega (até mesmo o colega do mesmo grupo) pensou sobre aquilo.

Visando propiciar a interação aluno-aluno, as professoras exerceram sua influência, por exemplo, formando grupos de ‘público heterogêneo’, nas palavras de PI1, e impondo produções conjuntas e explicando aos alunos como trabalhar colaborativamente, conforme citado por PI2.

**Excerto 25:**

**PI1:** (...) Aos poucos, fui tentando formar grupos compostos por um público heterogêneo, ou seja, grupos formados por: alunos que tinham maior facilidade com o ambiente *on-line* e a língua inglesa; alunos com muita dificuldade com ambos; e alunos com alguma dificuldade com a máquina e/ou a língua estrangeira.

**Excerto 26:**

**PI2:** (...), essa atitude [de resistência à interação aluno-aluno] vem gradativamente sendo mudada a partir da interferência do professor na imposição de produções conjuntas – através de feedback instigador e reflexivo, na construção de novas instruções ou explicações e no esclarecimento da escolha metodológica e explicações técnicas de como trabalhar colaborativamente em ambiente *on-line* – e também na escolha de ferramentas utilizadas para trabalhos em grupo.

Segundo a professora PI1, com o passar do tempo, os alunos se familiarizam com o meio eletrônico, sentem-se mais confortáveis e interagem mais. Entretanto, a professora PI2 explicou que esta mudança de atitude não atinge todos os alunos. De um lado, há os alunos que incorporaram esta mudança, porém de outro, há os alunos que resistiram à ela, prejudicando a interação.

**Excerto 27:**

**PI1:** (...) Com o decorrer do curso, os alunos começaram a se sentir mais confortáveis ao utilizarem as ferramentas da Internet. Com isso, eles começaram automaticamente a focar mais na aprendizagem, na língua inglesa e, também, a interagir mais.

**Excerto 28:**

**PI2:** (...) No caso dos alunos que passaram a interagir com os colegas, suas interações são evidentes em mensagens de discussões nas quais eles incorporam a fala do/s outro/s através de sínteses ou comentários e em trabalhos de edição de textos conjuntos, nos quais os membros do mesmo grupo escrevem um único texto, porém com a contribuição de todos (isto também se deve à possibilidade oferecida pela ferramenta utilizada).

**Excerto 29:**

**PI2:** (...) Há muita dificuldade na comunicação com vários dos alunos, principalmente os menos experientes e menos familiarizados em ambientes digitais, pois estes não acessam *e-mails* regularmente, não fazem a devida manutenção nas caixas de *e-mail* (deixando suas caixas postais lotadas e bloqueando recebimento de novas mensagens), não acessam o curso regularmente, e ainda há outros que decidiram xerocar todo o conteúdo do curso e trabalhar no papel, deixando assim de acessar o curso e conseqüentemente de participar de qualquer interação entre os participantes.

Pudemos notar que, embora o meio eletrônico tenha um grande potencial para conectar as pessoas e ofereça vários recursos que possibilitam a criação de um curso altamente interativo, nem todos os alunos do curso estudado perceberam e aproveitaram estas possibilidades. O fato de alguns alunos terem decidido imprimir todo o conteúdo do curso e trabalhar no papel, fechando-se, dessa forma, para qualquer possibilidade de interação, pode indicar uma falta de identificação com o ambiente eletrônico.

Quanto ao contexto presencial, chamou nossa atenção o comentário que a professora PP fez a respeito da dificuldade de mensurar a interação, ao descrever sua interação com os alunos.

**Excerto 30:**

**PP:** (...) na verdade a gente sempre acredita que esteja trabalhando interação ao longo do curso e das aulas o tempo todo. Isto é o que nós acreditamos fazer, na verdade não sei se isso realmente acontece.

Este comentário explicita a dificuldade sentida pela professora em avaliar a interação ocorrida em sala de aula. Mesmo assim, seu posicionamento indica uma preocupação em criar oportunidades de interação.

**Excerto 31:**

**PP:** (...) eu sempre procurei fazer com que os alunos opinassem, dessem o parecer sobre aquele tema que seria abordado e mesmo, ao longo das atividades, solicitando sempre a participação dos alunos.

A professora concluiu sua resposta de modo bastante otimista, dizendo ter ficado satisfeita ao final do curso por acreditar que a interação com o grupo tenha sido bem-sucedida.

Relativamente à interação entre os alunos, a professora foi bem clara na sua intenção de propiciar interação entre eles, o que nos remeteu à afirmação de Barros e Cavalcante (2000) de que o papel do professor é o de promover a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado.

**Excerto 32:**

**PP:** (...) sempre eu propus atividades em duplas, em trios, em grupos e o que a gente pôde perceber, ao longo do curso, é que eles trabalhavam em parceria, sem problemas.

A professora complementou que, nesta turma, a aceitação por parte dos alunos em trabalhar de modo colaborativo foi um ponto muito positivo, pois nem sempre este tipo de atividade é bem recebida pelos alunos.

**Excerto 33:**

**PP:** (...) normalmente tem aqueles que têm uma certa resistência em trabalhar com o colega ou um grupo maior e... com esta turma isso não aconteceu. Eles todos sempre trabalharam juntos, trocavam assim bastante idéias.

Em decorrência desta receptividade em trabalhar em duplas ou grupos, a professora considerou que a interação ocasionou momentos de socialização entre os alunos. Ela mencionou que o grupo tinha desenvolvido relações de amizade.

**Excerto 34:**

**PP:** (...) tanto é que fizemos assim uma, o grupo todo, muita amizade justamente por este trabalho em parceria que foi feito.

Porém, como apresentado anteriormente quando tratamos da visão dos alunos sobre a interação, foi justamente a falta deste sentimento de amizade que apareceu como um aspecto negativo nas respostas de alguns alunos, quando estes se referiram ao relacionamento dentro do grupo.

Diríamos que a visão da professora PP parece ser influenciada pelo seu desejo de que suas aulas fossem interativas e proporcionassem socialização. Desse modo, ela faz projeções e visualiza interação e ambiente de amizade em suas aulas, entretanto, essa visão não é compartilhada por alguns dos alunos.

### 3.1.3 Os fóruns de discussão

O fórum de discussão era um dos espaços interativos presente no curso Leitura Instrumental em Inglês via Internet. Esta é uma área de interação assíncrona que, normalmente, deveria funcionar como um ambiente de troca de idéias e debate dos temas propostos pelo curso.

Os fóruns de discussão que estão aqui apresentados e discutidos correspondem às várias etapas da unidade 1 do curso a distância. O primeiro era um ‘Fórum de Dúvidas Técnicas’, um espaço para os alunos receberem apoio referente ao uso da tecnologia. Esse fórum foi coordenado pela professora de suporte técnico PI2. O segundo era um ‘Fórum de Boas-vindas’, no qual os alunos foram chamados a se apresentarem, e os outros seis eram fóruns referentes às atividades de estudo do curso em si. A professora PI1 foi a coordenadora do segundo fórum em diante.

No caso dos fóruns, julgamos mais apropriado analisá-los considerando todas as mensagens que foram postadas e não somente as mensagens enviadas pelas alunas que responderam ao questionário, pois, desse modo, temos uma visão melhor das interações professor-aluno e aluno-aluno que ocorreram.

O primeiro fórum foi tratado à parte, por servir a uma finalidade diferente dos outros, isto é, por estar voltado para dificuldades técnicas porventura vivenciadas pelos alunos. A professora AI1 enviou uma mensagem dando as boas-vindas aos alunos e convidando-os a se familiarizarem com o ambiente *on-line*. Com este propósito, os alunos deveriam fazer algumas atividades práticas referentes à utilização das ferramentas do curso.

A partir da mensagem da professora AI1, observamos o seguinte quadro de interação: duas alunas enviaram mensagens dirigindo-se ao grupo todo para saudar os colegas; duas alunas enviaram mensagens à professora para afirmar que não havia problemas até então; três alunas mandaram comentários de problemas que tiveram com o computador, mas que já

tenham sido sanados (a professora respondeu a estas mensagens expressando satisfação pelo fato de o problema ter sido resolvido); cinco alunas realmente enviaram mensagens referentes a dúvidas técnicas. A professora respondeu a essas mensagens e uma das alunas voltou a escrever para a professora para comentar sua resposta. Além disso, outras cinco mensagens foram postadas erroneamente, ou seja, deveriam ter sido enviadas para outros fóruns e não para este, e uma mensagem ficou sem resposta por parte da professora, provavelmente porque ela foi enviada muito tempo depois das outras. Esta última mensagem foi postada dia 09/10/2003 e a dúvida anterior tinha sido mandada dia 14/09/2003.

Nesse fórum, vimos a estrutura típica de interação em caso de dúvidas: o aluno pergunta e o professor responde. E este era, de fato, o intuito deste fórum. Entretanto, vimos também alunas que queriam se comunicar, algumas para expor suas experiências com o computador, outras para dizer que estava tudo em ordem, outras ainda apenas para saudar os colegas. Esta participação, talvez seja decorrente do fato de esses alunos estarem começando o curso a distância, de terem interesse em utilizar as ferramentas disponíveis e de quererem explorar o ambiente *on-line*.

O problema de mandar mensagens para o fórum errado aconteceu em cinco dos oito fóruns. Os alunos tinham o fórum técnico para tirar suas dúvidas sobre o uso da tecnologia e os fóruns gerais para as atividades do curso. Os fóruns gerais eram divididos de acordo com as etapas do curso, sendo assim, cada etapa tinha seu fórum específico. Alguns alunos se confundiram, talvez por estarem lidando pela primeira vez com essas ferramentas, outros realizaram mais de uma etapa no mesmo dia (pois tinham liberdade para escolher quando fazer os exercícios; eles somente tinham estipulado o prazo final, quando todas as etapas da unidade 1 deveriam estar feitas) e enviaram todos os trabalhos para o mesmo fórum.

Entre os fóruns gerais, somente o fórum de boas-vindas se diferenciou dos demais. Neste fórum, a professora P11 enviou uma mensagem, na qual ela deu as boas-vindas aos

alunos, se apresentou e pediu que os alunos também se apresentassem e que começassem a fazer as atividades da unidade 1. Dezoito alunos enviaram mensagens se apresentando. A diferença entre este fórum e os demais foi a ocorrência de interações aluno-aluno. Um dos alunos enviou mensagens a outros três colegas agradecendo por eles terem dado as boas-vindas aos participantes do curso. Além disso, uma das alunas (AI3) se apresentou e agradeceu a colega (AI1) por tê-la ajudado a entrar no *site* do curso. A aluna AI1, então, enviou uma mensagem para AI3 comentando estar feliz por ela ter conseguido participar do curso.

Em todos os outros fóruns (do terceiro ao oitavo) os alunos simplesmente postaram as atividades concluídas. No envio de suas mensagens, pudemos observar alguns pequenos problemas como: a mesma mensagem ter sido enviada duas vezes (isto ocorreu ao todo nove vezes) e até mesmo, em uma única ocasião, enviada três vezes; o mesmo aluno ter enviado duas mensagens consecutivas porque a primeira estava incompleta (isto ocorreu sete vezes e talvez devido à primeira resposta ter sido enviada acidentalmente antes da hora). Estes são problemas não muito significativos, pois não atrapalham, de fato, a leitura das mensagens e, provavelmente, sejam causados pela pouca habilidade com a máquina.

O que mais chamou nossa atenção foi o baixo índice de interferência da professora AI1. Em três fóruns, ela não enviou nenhuma mensagem e, nos outros, sua intervenção ocorreu somente para alertar os alunos, que não tinham feito as atividades conforme havia sido pedido, de que eles deveriam refazer as atividades ou enviá-las para o fórum correto ou ainda que deveriam expandir suas respostas. Apenas uma única vez, ela deu um *feedback* positivo, sinalizando que a aluna tinha feito corretamente o exercício. Não houve comentários sobre as mensagens dos alunos e nem sugestões para que os alunos lessem e opinassem a respeito das mensagens dos colegas.

A observação dos fóruns também indicou que apenas alguns alunos acessaram os fóruns uma segunda vez, após enviarem seus trabalhos, pois das 27 mensagens enviadas pela professora para que os alunos refizessem um determinado exercício, apenas 11 foram acatadas.

Esse fato sugere que os alunos se preocuparam basicamente em fazer os exercícios e enviá-los. Acrescentando-se a isso o baixíssimo índice de interação aluno-aluno e a pouca interação professor-aluno, diríamos que os fóruns serviram de espaço para a postagem de mensagens e não para a discussão dos trabalhos.

Esses dados revelam que, embora a Internet tenha possibilitado novas formas de interagir e de comunicar *on-line*, os recursos disponíveis, às vezes, não são aproveitados em todo seu potencial. Talvez seja o problema, citado por vários autores, de se tratar ainda de uma novidade e das pessoas não estarem totalmente familiarizadas com essas ferramentas. Talvez, como também citado por alguns autores, esses recursos não atendam às expectativas criadas ao seu redor e tenham que ser aperfeiçoados. É o caso da pesquisa na qual os alunos consideraram os fóruns confusos e incoerentes.

Vale lembrar que estes fóruns eram referentes à primeira unidade do curso e que, para muitos alunos, essa era a primeira experiência que tinham num ambiente *on-line*. E de acordo com o relato das professoras do curso a distância, primeiramente os alunos interagem com a máquina e o material, para depois interagir com a professora e com os colegas. Porém, durante toda a primeira unidade, não houve nenhum movimento dentro dos fóruns, por parte da professora, no sentido de incentivar a interação professor-aluno e aluno-aluno. A nosso ver, se um dos objetivos do curso era ser interativo, a interação deveria ser incentivada deste o início.

### 3.2 Segunda pergunta de pesquisa

A segunda pergunta de pesquisa visava investigar a noção de pertencimento dos alunos em relação ao grupo do qual faziam parte. Através do questionário, indagamos se eles se sentiam como parte de um grupo. No contexto a distância, das oito alunas que responderam ao questionário, seis relataram que se sentiam pertencentes ao grupo (Tabela 4). As duas alunas que deram respostas negativas (AI2 e AI4) foram as mesmas que afirmaram que não havia interação aluno-aluno, expressando, assim, uma relação direta entre a noção que elas têm de interação e o sentimento de pertença.

Tabela 4. Noção de Pertencimento expressa pelos alunos.

<b>Sente-se pertencente ao grupo</b>	<b>Contexto a distância</b>	<b>Contexto presencial</b>
SIM	6 (75%)	13 (86,66%)
NÃO	2 (25%)	2 (13,33%)

As alunas que responderam afirmativamente não acrescentaram comentários às suas respostas, com exceção da aluna AI1. Esta aluna mencionou que várias atividades do curso eram feitas em grupo, o que propiciava a interação aluno-aluno. Sua resposta sugere que ela se sentia pertencente ao grupo porque havia interação, sinalizando, assim, que a interação tem um papel importante no desenvolvimento do sentimento de pertença.

#### **Excerto 35:**

**AI1:** Sim [sinto-me parte do grupo]. Grande parte das atividades é desenvolvida em grupo e você sempre precisa da opinião do colega. Há vários momentos em que temos que pesquisar o que o colega pensa sobre determinado assunto, ou seja, estamos interagindo com ele, com sua opinião.

A aluna AI2 respondeu negativamente e não acrescentou nenhum comentário a sua resposta. A aluna AI4 contrapôs o contexto a distância ao presencial e afirmou que o sentimento de pertença ocorria somente no contexto presencial.

**Excerto 36:**

**AI4:** [sinto-me parte do grupo] somente no módulo presencial quando estou em contato com o professor e os colegas.

Notamos, em sua resposta, a importância do contato físico para que o sentimento de pertença fosse desencadeado. Para essa aluna, a interação *on-line* não proporcionou o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem no ciberespaço, mas, ao contrário, manteve as pessoas separadas, cada qual trabalhando individualmente nas atividades exigidas pelo curso a distância.

As visões opostas expressas pelas alunas do curso *on-line* nos remetem aos dizeres de Levy (2001) que afirma que a tecnologia tem o potencial tanto de conectar como de isolar. Para as alunas que se identificaram com o meio eletrônico, a noção de pertencimento sugere que o computador funciona como elemento de união entre os participantes do curso. Para aquelas que não se identificaram, ocorre o contrário, o computador é visto como instrumento de separação.

O fato de seis das oito alunas terem afirmado que se sentiam pertencentes ao grupo sinalizou um alto índice de aceitação do meio eletrônico. Porém, estes resultados devem ser analisados com cautela, uma vez que as alunas faziam um curso presencial paralelamente. O fato, exposto por uma das alunas do curso a distância, de que o contato presencial facilitava a interação eletrônica pode também ter contribuído para o sentimento de pertença dessas alunas, ou seja, talvez elas se sentissem parte do grupo *on-line* justamente porque este sentimento já existisse no grupo presencial.

A aluna AI4, que fez a distinção entre o contexto presencial e a distância e declarou que somente se sentia parte de um grupo diante do contato face a face com os outros alunos, exemplifica bem a visão de alguns alunos de que, num curso *on-line*, eles se sentem

interagindo somente com a máquina e não com outras pessoas que, embora distantes, também estão conectadas ao computador.

No contexto presencial, treze dos quinze alunos responderam que se sentiam parte do grupo (Tabela 4). Dentre esses treze alunos, duas alunas (AP2, AP3) especificaram que se tratava de um grupo formado de acordo com objetivos comuns. Desse modo, deixaram claro que pertenciam a um grupo de estudos e não de amigos. Outros três alunos (AP6, AP14, AP15) complementaram suas respostas e fizeram a distinção entre ‘dentro’ e ‘fora’ da sala de aula, especificando mais uma vez que não havia relacionamento extraclasse, eles se sentiam parte do grupo apenas durante as aulas.

**Excerto 37:**

**AP15:** Dentro da sala de aula sim [sinto-me parte do grupo], fora não.

Esse foi um tema bastante recorrente nas respostas de alguns alunos do contexto presencial. Esta insistência em afirmar que o relacionamento ocorria exclusivamente durante as aulas pareceu indicar uma grande preocupação com a socialização. Percebemos que, para estes alunos, normalmente, a socialização deveria ocorrer como consequência natural dos encontros para as aulas. Entretanto, devido ao fato de as aulas serem semanais e sem intervalos, na opinião dos alunos, essa socialização ficou prejudicada. Segundo alguns alunos, ela nem mesmo aconteceu. Esta é a razão pela qual estes alunos insistiram em fazer a diferenciação entre ‘durante’ as aulas e ‘fora’ do horário de aula.

O fato de alguns alunos não perceberem a ocorrência da socialização em sala de aula nos leva a indagar se o ambiente de sala de aula é realmente um espaço de socialização, se esse não seria um mito vivenciado pelos alunos e, principalmente, pelos professores. Neste nosso estudo, a professora do curso presencial julgou que o grupo havia feito muita amizade –

o que foi contestado pelas respostas de alguns alunos – e os alunos tomaram como pressuposto que a socialização iria ocorrer naturalmente.

Dois alunos (AP8 e AP13) relataram que não se sentiam pertencentes ao grupo. A partir das respostas dadas às outras perguntas do questionário, entendemos que as justificativas apresentadas por estes alunos tinham como base o fato de o curso ser semanal e, por este motivo, oferecer pouco tempo de interação.

**Excerto 38:**

**AP8:** (...) o curso (não deliberadamente) não cria muito essa possibilidade [de sentimento de pertença].

**Excerto 39:**

**AP13:** Não [me sinto parte do grupo], o contato é pequeno... algumas pessoas eu nem sei o nome.

Esses dois alunos, semelhantemente às alunas do curso a distância, também relacionam o fator interação ao sentimento de pertença. Além disso, suas respostas colocam em evidência que o simples fato de estar compartilhando o mesmo ambiente, tendo contato face a face, não garante o sentimento de pertença a um grupo.

### **3.3 Terceira pergunta de pesquisa**

O intuito desta pergunta de pesquisa era investigar se a noção de pertencimento interferia no processo de aprendizagem, de acordo com a visão dos alunos, e em caso de resposta afirmativa, de que maneira isso acontecia.

Dez alunos (66,66%) do curso presencial (a aluna AP6 não foi considerada nesta contagem por não ter se posicionado a respeito deste item) e seis alunas (75%) do curso a

distância afirmaram que o sentimento de pertença ajudava no processo de aprendizagem (Tabela 5).

Tabela 5. O Sentimento de Pertença (SP) e o Processo de Aprendizagem (PA).

Visão de interação	Número de alunos (%) no contexto	
	A distância	Presencial
O SP ajuda no PA	6 (75%)	10 (66,66%)
O SP não ajuda no PA	2 (25%)	4 (26,66%)
Não respondeu	-	1 (6,66%)

Em resposta à maneira como o sentimento de pertença interferia no processo de aprendizagem, as alunas do curso a distância citaram que, em grupos, realizavam melhor os trabalhos, que aprendiam com maior facilidade e que, devido ao sentimento de pertença, sentiam-se à vontade para fazer perguntas e compartilhar as experiências com as colegas.

**Excerto 40:**

**AI3:** Ajuda muito, pois aprendo como estar realizando melhor o meu trabalho.

**Excerto 41:**

**AI5:** Ajuda muito, pois me sinto livre para perguntar, esclarecer dúvidas, dividir experiências com meus colegas e assim aprender muito mais.

**Excerto 42:**

**AI1:** Compartilhamos nossas experiências, dificuldades e isso além de facilitar o aprendizado, reflete em sala de aula enquanto professor.

A aluna AI1 foi a única, nos dois contextos, que declarou que seus estudos tinham implicações diretas em sua profissão.

No contexto presencial, como vantagens de se sentir fazendo parte de um grupo, os alunos mencionaram os mesmos itens relacionados pelos alunos *on-line*, isto é, uma

participação maior, por estarem à vontade para expor seu ponto de vista, a troca de idéias e de experiências e a discussão dos problemas e das dúvidas. Entretanto, houve um item que foi citado apenas pelos alunos presenciais: o grupo como fator de motivação.

**Excerto 43:**

**AP2:** Quando todos têm objetivos comuns, o grau de motivação é maior, o interesse também é maior, e isso facilita o processo de aprendizagem.

**Excerto 44:**

**AP4:** O grupo serve de motivação e nesta turma o grupo é extremamente heterogêneo. Acho que a diferença faz com que se torne tão interessante.

O fato de somente os alunos presenciais terem se referido à motivação causada pelo grupo parece sugerir que ainda é dado muito valor a presença física, aos encontros face a face. Porém, em geral, os alunos dos dois contextos foram bastante positivos quanto à influência do sentimento de pertença no processo de aprendizagem.

Por outro lado, as respostas negando o sentimento de pertença revelaram dados interessantes. As alunas do curso a distância que afirmaram que não se sentiam parte do grupo (AI2 e AI4) foram as únicas que não consideraram importante o sentimento de pertença. Elas comentaram que o fato de não se sentirem pertencentes ao grupo não interferia no processo de aprendizagem.

A aluna AI2 foi bem sucinta em tratar deste assunto, ela apenas mencionou que era ‘indiferente’, considerando, assim, que o sentimento de pertença nem ajudava e nem atrapalhava seu processo aprendizagem. A aluna AI4 foi quem fez o comentário mais surpreendente. Ela deixou claro que o curso era excelente, mas especificou que, no módulo a distância, tinha aprendido sozinha, pois, como já havia exposto anteriormente, considerava

que o sentimento de pertença ocorria somente no contexto presencial. Vê-se, nesse caso, uma completa dissociação entre aprendizagem e sentimento de pertença.

**Excerto 45:**

**AI4:** O curso é excelente, não posso dizer nada contrário a isso, realmente aprendi muito, mas sozinha, nos momentos na Internet e efetivamente muito presencialmente.

Fica claro que esta aluna, apesar de reconhecer a qualidade do curso via Internet, não se identificou com o contexto a distância e, conseqüentemente, não o considerou interativo e não se sentia fazendo parte do grupo *on-line*.

Neste aspecto, no contexto presencial ocorreu praticamente o mesmo que no contexto a distância. Os únicos alunos que não consideraram o sentimento de pertença relevante foram os alunos que afirmaram que não se sentiam pertencentes ao grupo (AP8 e AP13) e aqueles que mencionaram que o sentimento de grupo existia somente durante as aulas (AP14 e AP15).

**Excerto 46:**

**AP8:** Acredito que a contribuição seja relativa, embora reconheça a importância das relações interpessoais.

**Excerto 47:**

**AP13:** Creio que o curso não sofra grandes interferências em função desse fato... para mim é indiferente.

**Excerto 48:**

**AP14:** Acho que esta interação com os colegas não interfere no processo, mas a presença do professor ajuda bastante.

A declaração destes alunos é totalmente contrária ao que é postulado por alguns autores em relação ao caráter essencial do sentimento de pertença. Talvez estejamos diante de uma situação semelhante àquela ocorrida com a questão da interação. Embora haja muitos estudos que sugerem a importância da interação para o processo de ensino/aprendizagem, outros estudos mostraram que existem situações diversas nas quais aqueles estudos não se aplicam. O mesmo talvez seja verdade em relação ao sentimento de pertença. Para alguns alunos, o sentimento de pertença a um grupo de estudos parece não ter muita significância.

No caso desta pesquisa, o aluno AP8 afirmou reconhecer a importância das relações interpessoais, mas considerou que na sala de aula a contribuição era relativa. Para o aluno AP14, a interação aluno-aluno não pareceu relevante e, conseqüentemente, pertencer a um grupo também não. A aluna AI4 deixou implícito que, para o seu processo de aprendizagem, o fato de não se sentir parte do grupo do curso a distância não interferia, pois ela relatou que aprendeu muito sozinha.

### **3.4 Quarta pergunta de pesquisa**

A quarta pergunta de pesquisa objetivava investigar até que ponto poderíamos afirmar que havia mais interação e mais sentimento de pertença no contexto a distância. Diante dos resultados apresentados e analisados neste trabalho, pudemos perceber que, nos dois contextos, houve alunos que afirmaram e que negaram a existência de interação e de sentimento de pertença.

No contexto a distância, duas alunas (25%) relataram que não havia interação entre os colegas e que elas não se sentiam pertencentes a um grupo. No contexto presencial, uma aluna (6,66%) mencionou que não havia interação entre os colegas e dois alunos (13,33%) comentaram que não se sentiam parte do grupo.

Entretanto, os dados mais importantes para respondermos a esta pergunta de pesquisa são aqueles presentes na primeira pergunta, na parte sobre a visão dos alunos sobre interação. Fazendo um apanhado geral das respostas das alunas do contexto a distância, constatamos que metade das alunas apresentou uma visão positiva da interação *on-line* e a outra metade, ou apresentou uma visão negativa, ou a considerou inferior à interação presencial. Além disso, nenhuma aluna do curso a distância afirmou que a interação eletrônica era melhor que a interação presencial. Desse modo, consideramos que não podemos afirmar que haja mais interação no contexto a distância.

Quanto ao sentimento de pertença, seis alunas (75%) do curso a distância deram respostas positivas, porém devido à falta de comentários e ao fato de essas alunas fazerem um curso presencial paralelamente ao curso a distância, não temos subsídios suficientes para afirmar que o contexto *on-line* tenha suscitado mais o sentimento de pertença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os fatores ‘interação’ e ‘sentimento de pertença’ na perspectiva dos alunos de um curso de Inglês a distância, via Internet. Tendo em vista este objetivo, contrastamos as opiniões de alunas e professoras de um curso a distância com as opiniões de alunos e professora de um curso presencial.

Nosso estudo foi norteado pela hipótese de que a existência de uma ampla gama de recursos tecnológicos não garantiria necessariamente uma maior e melhor interação, e nem o sentimento de pertença, em cursos de línguas a distância, via Internet. Isto porque não se pode garantir *a priori* o desencadeamento de processos identitários com este meio.

A fundamentação teórica para a verificação dessa hipótese é composta de quatro itens: Educação a Distância, interação no contexto presencial e a distância, processos de identificação e sentimento de pertença. Ao discorrer sobre a Educação a Distância (EAD), abordamos também a questão da tecnologia na EAD. Em relação à interação presencial, incluímos considerações sobre a interação nas pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas e, relativamente à interação a distância, comentamos sobre as comunidades virtuais de aprendizagem.

Os dados para esta pesquisa foram coletados no curso a distância Leitura Instrumental em Inglês Via Internet e no curso presencial Inglês Instrumental – Leitura Acadêmica. Os instrumentos usados para a coleta de dados foram: um questionário aplicado às alunas e professoras do curso a distância, um questionário aplicado aos alunos do curso presencial, uma entrevista semi-estruturada feita com a professora do curso presencial e a compilação de interações de oito fóruns do curso a distância. Participaram da pesquisa oito alunas e duas professoras do curso a distância, e quinze alunos e uma professora do curso presencial.

Diante do objetivo exposto acima, este trabalho tentou responder a quatro perguntas de pesquisa. A primeira delas investigou a visão dos alunos e professores sobre o fator interação nos contextos a distância e presencial. As visões de interação foram bastante variadas e, entre os alunos, às vezes contrárias. É curioso que apenas uma aluna do curso a distância tenha feito comentários diretos sobre as possibilidades de interação através das ferramentas de comunicação *on-line* disponíveis no curso.

Entretanto, o que especialmente chamou nossa atenção foi o fato de uma aluna ter afirmado o contrário do que é descrito na literatura da área, ou seja, essa aluna mencionou que o grupo interagiu bem no contexto a distância porque as pessoas se conheciam, devido a encontros face a face do curso presencial que faziam paralelamente. Outras três alunas do curso *on-line* também fizeram menção ao contexto presencial, uma delas inclusive negando a existência de interação no contexto a distância, o que sugere que a visão de interação ainda está bastante ligada a situações face a face.

Levando em consideração todas as respostas das alunas do curso a distância sobre o fator interação, notamos que em nenhum momento foi explicitada a preferência pela interação *on-line* ou a sua superioridade. As respostas indicam que as alunas, ou expressaram opiniões negativas sobre a interação no contexto a distância, ou equipararam os dois contextos.

No contexto presencial, quatro alunas julgaram o curso altamente interativo. Essas alunas consideraram todos os momentos de interação presentes no curso, tanto as discussões com o grupo todo, como as atividades em pares ou pequenos grupos. Entretanto, se levarmos em consideração todas as respostas do questionário, o tema mais recorrente entre os alunos do curso presencial foi a falta de socialização dentro do curso. Praticamente metade dos alunos fez alusão ao fato de não haver vínculos afetivos entre eles. A nosso ver, este fato evidencia que esses alunos tomaram como pressuposto que a socialização iria acontecer devido aos encontros semanais e estranharam que ela não tenha ocorrido.

Esta situação nos levou a questionar se o ambiente de sala de aula seria realmente um local de socialização ou se este seria um mito vivenciado por alunos e professores. Neste curso, especificamente, em que as aulas eram ministradas uma vez por semana e sem intervalo, as interações em sala de aula com objetivos pedagógicos, na visão dos alunos, não propiciaram socialização.

Outro aspecto a ser observado é a diferença entre a percepção de socialização dos alunos e da professora. Enquanto vários alunos se queixaram da falta de socialização, a professora mencionou que o grupo todo tinha feito muita amizade em decorrência dos trabalhos conjuntos. Este é um fato que serve de alerta aos professores, e aqui nos incluímos, pois sua percepção pode estar permeada pelos anseios e desejos de transformar a sala de aula num ambiente de muita interação e socialização, o que pode afetar o modo como a situação é vista.

Em relação às três professoras que fizeram parte dessa pesquisa, de acordo com o questionário e a entrevista, todas elas consideraram a interação um fator importante para a construção do conhecimento e se empenharam para que os cursos fossem interativos. No contexto a distância, vale lembrar que uma das professoras mencionou a dificuldade dos alunos em lidar com a falta da presença física do professor. Este é outro detalhe que sugere que os alunos ainda estavam muito ligados à situação face a face, talvez porque, para muitos deles, o curso *on-line* era uma realidade nova.

Outro ponto a ser considerado, sobre as professoras do curso a distância, é o controle exercido por elas, através da imposição de que os alunos utilizassem somente os fóruns para comunicação (eliminando o *e-mail* para contato pessoal que havia no primeiro módulo), e através da determinação dos grupos de trabalho dos alunos. Segundo algumas alunas, esses dois aspectos foram responsáveis por um decréscimo na interação do curso, e julgamos que

eles demonstram que as decisões tomadas nos cursos a distância podem não ser tão democráticas como postulam pesquisadores da área.

Ainda relativamente à interação, as ferramentas de comunicação via Internet que tivemos acesso e analisamos foram os fóruns de discussão da primeira unidade do curso a distância. Talvez por serem fóruns referentes à primeira unidade do curso, e pelo fato de, para muitos alunos, ser a primeira experiência num ambiente *on-line*, os fóruns analisados não funcionaram como espaço para a discussão dos trabalhos dos alunos, mas sim como um espaço para a postagem das atividades concluídas.

Para que os fóruns realmente sejam espaços interativos, de acordo com alguns pesquisadores, é importante que haja a presença de um moderador, para fazer os elos necessários numa discussão e levantar questões pertinentes ao tema. Além disso, vários estudiosos da área fazem referência ao fato de ser necessário aprender a usar as ferramentas adequadamente para que todo o seu potencial seja posto em prática.

A segunda pergunta de pesquisa investigou a noção de pertencimento dos alunos em relação ao grupo do qual faziam parte. Nos dois contextos, a maioria dos alunos relatou que se sentia pertencente ao grupo. As duas alunas do curso a distância que responderam que não se sentiam parte do grupo foram as mesmas que afirmaram que não havia interação aluno-aluno, do mesmo modo, os dois alunos do curso presencial, que afirmaram que não se sentiam pertencentes ao grupo, relataram que a interação com os colegas era pequena. Dessa forma, percebemos que o fator interação tem influência no desenvolvimento do sentimento de pertença.

A aluna do curso *on-line*, que salientou que somente se sentia parte do grupo no contexto presencial, colocou em evidência o fato de que o computador pode tanto conectar como isolar. Neste estudo, percebemos que, para as alunas que se identificaram com o meio eletrônico, a noção de pertencimento indicou que o computador funcionava como fator de

união, ao passo que, para aquelas que não se identificaram, o computador foi considerado um elemento de separação. No contexto presencial, o fato de dois alunos não se sentirem pertencentes ao grupo enfatizou que o sentimento de pertença não é desencadeado pelo mero contato presencial.

A terceira pergunta de pesquisa investigou se, na visão dos alunos, o sentimento de pertença interferia no processo de aprendizagem. Caso a resposta fosse afirmativa, foi pedido aos alunos que explicassem de que maneira isso acontecia. A resposta a esta pergunta mostrou dados significativos. Tanto no contexto a distância como no contexto presencial, os alunos que se sentiam pertencentes ao grupo afirmaram que o sentimento de pertença ajudava no processo de aprendizagem. Por outro lado, os alunos que não se sentiam parte do grupo relataram que o sentimento de pertença não interferia no processo de aprendizagem.

Nos dois contextos, os alunos que responderam afirmativamente citaram, como aspectos positivos de se sentir parte de um grupo, sentir-se à vontade para expor seu ponto de vista e compartilhar suas experiências com os colegas, realizar melhor os trabalhos, participar mais e discutir os problemas e as dúvidas. Além disso, no contexto presencial, foi mencionado um item a mais: o grupo como fator de motivação. O fato de somente o grupo presencial ter sido citado como fator de motivação sugere que ainda é conferida muita importância aos encontros face a face.

Em relação aos alunos que responderam negativamente, a afirmação deles de que o sentimento de pertença não influenciava o processo de aprendizagem é totalmente contrária ao que é postulado por vários autores sobre a necessidade de se sentir pertencente a um grupo. Esse é um caso que demanda reflexão. É possível que esta situação seja semelhante àquela ocorrida com o fator interação, ou seja, apesar de vários estudos indicarem a relevância da interação para o processo de ensino/aprendizagem, alguns outros estudos sinalizaram o contrário. Talvez o sentimento de pertença não seja realmente relevante para todos os alunos,

ou ainda, talvez esses alunos não tenham dado muita importância ao sentimento de pertença por não o terem vivenciado. Acreditamos, de qualquer maneira, que os professores deveriam se empenhar e contribuir para que o sentimento de pertença ocorra.

A quarta pergunta de pesquisa investigou até que ponto poderíamos afirmar que havia mais interação e mais sentimento de pertença no contexto a distância. Diante da análise feita neste estudo, não podemos afirmar que o contexto a distância seja mais interativo e suscite mais o sentimento de pertença. Esse resultado pode ter sido decorrente de vários fatores. Levando em consideração as alunas que fizeram parte desta pesquisa, precisamos ter em mente que eram professoras de Inglês da escola pública do estado de São Paulo, na faixa etária de 30 a 46 anos. Para muitas delas, o curso *on-line* que estavam fazendo era a primeira experiência no meio eletrônico e, provavelmente, elas ainda não utilizavam as ferramentas interativas disponíveis na Internet com todo seu potencial.

Outro fato a ser considerado é que essas alunas pertencem a uma geração que, praticamente até então só havia vivenciado o ensino presencial. As professoras do curso *on-line* mencionaram a dificuldade dessas alunas em lidar com a falta da presença física do professor, e a busca por contato presencial para sanar os problemas. Essa falta de familiarização com o meio pode ter influenciado. As novas gerações, das quais o computador faz parte do dia-a-dia, possivelmente terão uma maior identificação com o meio eletrônico.

Além disso, o desejo de socialização, presente nos alunos do curso presencial, provavelmente, também estaria presente nas alunas do curso a distância, e, nesse aspecto, devido as nossas crenças, tendemos a imaginar que a sala de aula presencial seja o ambiente mais adequado para tal.

Uma das limitações que envolvem nosso trabalho foi o uso de questionários para a obtenção dos dados. O uso desse instrumento de coleta de dados não possibilita o diálogo entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, com relação a pedidos de explicação e

complementação das respostas. Outra limitação foi o fato de termos tido acesso a apenas uma das ferramentas interativas do curso a distância - o fórum - e, ainda assim, a somente oito deles.

Finalizando, esperamos, por meio desta pesquisa, contribuir para um melhor entendimento do ambiente de ensino/aprendizagem *on-line*, que por seu caráter de 'novo' é um campo que inspira pesquisas. Neste contexto, seria imprescindível que fossem feitos estudos longitudinais, visando acompanhar um módulo completo, ou pelo menos, uma boa parte dele, para estudar todo o processo de ensino/aprendizagem *on-line* e poder teorizar a respeito. Outra sugestão decorrente seria fazer pesquisas para investigar a relação entre o sentimento de pertença e a interação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 250 p.

ALVES, J. R. M. **Educação a Distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. 1998. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2003.

ALVES, S. C. de O. Interação *on-line* e oralidade. In: PAIVA, V. L. M de O. e (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 126-145.

BARROS, S.; CAVALCANTE, P. S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem. In: NEVES, A. M. M. das.; CUNHA FILHO, P. C. (Org.). **Projeto Virtus**: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço. Recife: Editora Universitária da UFPE; São Paulo: Editora da Universidade Anhembi Morumbi, 2000. p. 21-32.

BAUDRILLARD, J. **Tela total**: mito-ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 1997. 174 p.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 115 p.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A (Org.). **Ensino de segunda língua**: redescobrimdo as origens. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161.

CHAVES, E. **Ensino a distância**: conceitos básicos. 1999. Disponível em: <[http://www.edutecnet.com.br/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Ensino a Distância](http://www.edutecnet.com.br/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Ensino_a_Distancia)>. Acesso em: 21 out. 2002.

CHAVES, G. M. M. Interação *on-line*: análise de interações em salas de chat. In: PAIVA, V. L. M de O. e (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 37-73.

CHUN, D. M. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. **System**, Grã-Bretanha, v. 22, n. 1, p. 17-31, 1994.

COLLINS, H. Interação e permanência em cursos de línguas via internet. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 51-80.

FLANDERS, N. A. **Analyzing teaching behavior**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1970. 448 p.

FONTES, M. do C. M. **Aprendizagem de Inglês via Internet**: descobrindo as potencialidades do meio digital. 2002. 200 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FOSTER, D. Community and identity in the electronic village. In: PORTER, D. (Org.). **Internet culture**. Nova York: Routledge, 1997. p. 23-37.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 180 p. Tradução de: The consequences of modernity.

GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.

GUILHERME DE CASTRO, M. de F. F. **A interação masculino e feminino em contexto universitário de aula de conversação em língua estrangeira (Inglês)**. 1998. 164 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Loure. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. 104 p. Tradução de: The question of cultural identity.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 103-133.

JONSSON, E. **Electronic discourse**: on speech and writing on the Internet. 1997. Disponível em: <<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>>. Acesso em: 08 out. 2003.

KAWAMURA, M. R. D. Linguagem e novas tecnologias. In: ALMEIDA, M. J. P. M. de.; SILVA, H. C. da. (Org.). **Linguagens, leitura e ensino da ciência**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 87-103.

KEEGAN, D. **Foundations of Distance Education**. 3.ed. London: Routledge, 1996. 224 p.

KOPP, R. Novas tecnologias da comunicação: interfaces a serviço de quem? In: SILVA, M. L. da. (Org.). **Novas tecnologias** – educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 57-72.

LEVY, M. CALL in context: moving the CALL research agenda forward. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 179-194.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000. 264 p. Tradução de: Cyberculture.

MACIEL, I. M. Educação a Distância. Ambiente virtual: construindo significados. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n. 3, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/283/boltec283e.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2005.

MAZZILLO, T. M. F. M. Investigando o chat educacional: pode haver coerência no caos? **Intercâmbio**. São Paulo: LAEL-PUC/SP, v. 13, 2004. 1 CD-ROM.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

MOORE, M.G. Three types of interaction. In: HARRY, K.; JOHN, M.; KEEGAN, D. **Distance Education: new perspectives**. London: Routledge, 1993. p. 19-24.

MORAIS, P. **O que é a EAD**. 1998. Disponível em: <[http://www.terravista.pt/Enseada/2023/a1.htm](http://www.terraviva.pt/Enseada/2023/a1.htm)>. Acesso em: 08 set. 2003.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística: fundamentos teóricos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.

NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, dez.1993-abr.1994. Disponível em: <[http://www.intelecto.net/ead\\_textos/ivonio1.html](http://www.intelecto.net/ead_textos/ivonio1.html)>. Acesso em: 08 out. 2003.

OCKER, R. J.; YAVERBAUM, G. J. Collaborative learning environments: exploring student attitudes and satisfaction in face-to-face and asynchronous computer conferencing settings. **Journal of Interactive Learning Research**, v. 12, n. 4, p. 427-448, 2001. Disponível em: <<http://static.highbeam.com/j/journalofinteractivelarningresearch/december222001/collaborativelearningenvironmentsexploringstudenta/index.html>>. Acesso em: 02 jun. 2004.

PAIVA, V. L. M de O. e. O papel da Educação a Distância na política de ensino de línguas. In: MENDES *et al.* (Org.). **Revisitações**: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. p. 41-57.

PAIVA, V. L. M de O. e. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 3., 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte. APLIEMGE, 2001a. p. 129-145.

PAIVA, V. L. M de O. e. A WWW e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. v. 1, n. 1, 2001b. p. 93-116.

PAIVA, V. L. M de O. e. Aprendendo Inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M de O. e (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001c. p. 270-305.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Building learning communities in cyberspace**: effective strategies for the on-line classroom. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. 206 p.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994. 224 p. Tradução de: Technopoly: the surrender of culture to technology.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-88.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002. 268 p.

RECUERO, R. da C. **Comunidades virtuais** – uma abordagem teórica, 2001. Disponível em: <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/teorica.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2004.

RHEINGOLD, H. **The virtual community**: homesteading on the electronic frontier. Reading, MA: Addison-Wesley, 1993. Disponível em: <http://www.rheingold.com/vc/book/>>. Acesso em: 21 abr. 2004.

RODRIGUES JUNIOR, A. S. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 123-148, jan/jun 2005.

ROVISCO, M. L. Reavaliando as narrativas da nação – identidade nacional e diferença cultural. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4, 2002, Lisboa. **Actas...** Disponível em: <[www.asp.pt/ivcong-actas/acta057.pdf](http://www.asp.pt/ivcong-actas/acta057.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2004.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994. 470 p.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 220 p.

SILVA, M. L. da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: SILVA, M. L. da. (Org.). **Novas tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 11-37.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, O. **Fantasia de Brasil**. As identificações em busca da identidade nacional. São Paulo: Escuta, 1994. 217 p.

SOUZA, S. A. F. Internet e o ensino de línguas. In LEFFA, Vilson J. (Comp.). **TELA**: textos em Lingüística Aplicada. Pelotas: Educat, 2000. 1 CD-ROM.

THOMAS, M. J. W. Learning within incoherent structures: the space of on-line discussion forums. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 18, n. 3, p. 351-366, Sept. 2002. Disponível em: <<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=UW7PDN6N1PFKJC2APWBN>>. Acesso em: 14 abr. 2004.

THORNBURG, D. D. **2020 Visions for the future of education**. 1997. Disponível em: <<http://www.tcpd.org/thornburg/handouts/2020visions.html>>. Acesso em: 28 mar. 2004.

TIJIBOY, A. V. As novas tecnologias e a incerteza na educação. In: SILVA, M. L. da. (Org.). **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 39-55.

VIRILO, P. **A arte do motor**. Tradução de Paulo Roberto Pires. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 134 p. Tradução de: L'art du moteur.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

WARSCHAUER, M. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. **CALICO Journal**, San Marco, v. 13, n. 2, p. 7-26, 1996. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/comparing.html>>. Acesso em: 07 nov. 2003.

WARSCHAUER, M. Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. In: CLAY, M. (Ed.). **Practical applications of educational technology in language learning**. Lyon: National Institute of Applied Sciences, 1998. Disponível em: <<http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>>. Acesso em: 08 set. 2003.

WARSCHAUER, M. On-line communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 207-212. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/oc.html>>. Acesso em: 07 nov. 2003.

WEYERSBACH, S. R. **Curso de Inglês negociado no contexto digital da Internet: relato de uma experiência**. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

## APÊNDICE A - Questionário aplicado aos alunos do curso presencial

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

Curso: Inglês Instrumental – Leitura Acadêmica

Local: Central de Línguas

Período: setembro a dezembro de 2003

Carga horária: 2 horas e 30 minutos semanais

### QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se ao levantamento de dados para uma pesquisa de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia.

Solicitamos a sua cooperação, respondendo às perguntas que se seguem.

Esclarecemos que os nomes não serão citados no trabalho (os nomes serão substituídos por números). Eles estão sendo pedidos nos questionários somente para o caso de a pesquisadora precisar de esclarecimentos a respeito de alguma resposta, podendo assim entrar em contato novamente com os alunos.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Idade: \_\_\_\_\_ anos

- 1) Como você descreveria o seu relacionamento com seus colegas e seu professor dentro deste grupo?

---



---



---

- 2) Você diria que você interage com seus colegas durante as aulas?

( ) sim ( ) não

Em que medida?

( ) muito ( ) às vezes ( ) pouco

E com seu professor?

( ) sim ( ) não

Em que medida?

( ) muito ( ) às vezes ( ) pouco

Justifique sua resposta.

---



---



---

- 3) Você se sente como parte de um grupo, no que se refere à sua interação com seus colegas e professor deste curso?

Em que medida isto ajuda ou não no seu processo de aprendizagem?

---



---

**APÊNDICE B - Questionário enviado por *e-mail* aos alunos do curso via Internet**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA  
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA**

**ALUNA:** Sílvia Gonzaga Chagas Gomes de Oliveira

**PROFESSORA/ORIENTADORA:** Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas

**QUESTIONÁRIO**

Este questionário destina-se ao levantamento de dados para uma pesquisa de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia.

Solicitamos a sua cooperação, respondendo às perguntas que se seguem.

Esclarecemos que os nomes não serão citados no trabalho (os nomes serão substituídos por números). Eles estão sendo pedidos no questionário somente para o caso de a pesquisadora precisar de esclarecimentos a respeito de alguma resposta, podendo assim entrar novamente em contato com os alunos.

Data:

Nome:

Idade:

1) Como você descreveria o seu relacionamento com seus colegas e seu professor dentro deste grupo?

2) No seu entender, você diria que você interage com seus colegas durante as aulas?  
( ) sim - ( ) não

Em que medida? ( ) muito - ( ) às vezes - ( ) pouco

E com seu professor? ( ) sim - ( ) não

Em que medida? ( ) muito - ( ) às vezes - ( ) pouco

Justifique sua resposta e explique, brevemente, como se dá essa interação.

3) Você se sente como parte de um grupo, no que se refere à sua interação com seus colegas e professor deste curso?

Em que medida isto ajuda ou não no seu processo de aprendizagem?

**APÊNDICE C - Questionário enviado por *e-mail* às professoras do curso via Internet****UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA  
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA****ALUNA:** Sílvia Gonzaga Chagas Gomes de Oliveira**PROFESSORA/ORIENTADORA:** Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas**QUESTIONÁRIO**

Este questionário destina-se ao levantamento de dados para uma pesquisa de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia.

Solicitamos a sua cooperação, respondendo às perguntas que se seguem.

Esclarecemos que os nomes não serão citados no trabalho (os nomes serão substituídos por números).

Data:

Nome:

- 1) Como você descreveria sua interação com os alunos?
- 2) Como você descreveria a interação entre os alunos?
- 3) Qual a relação entre a interação que ocorre no curso (professor-aluno e aluno-aluno) e a aprendizagem dos alunos?
- 4) Ao interagir com os alunos no curso a distância, você tem a percepção de estar lidando com um grupo? Esta percepção influencia sua maneira de abordar os alunos?