

O Discurso Sobre Práticas Democráticas em EAD

Kazue Saito Monteiro de Barros^{*}
Universidade Federal de Pernambuco/CNPq
Mercedes Fátima de Canha Crescitelli^{**}
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

Uma afirmação constante entre analistas do discurso pedagógico é a de que as aulas virtuais envolvem práticas mais democráticas que as aulas presenciais. Este trabalho busca discutir tal afirmação, baseando-se em dados de duas diferentes formas de interações pedagógicas pela internet: aula *chat* e interação pedagógica por *e-mail*.

Palavras-chave: interação; educação a distância; aula virtual.

Abstract

Among analysts of pedagogical discourse, it is common to say that teaching practices are more democratic in virtual classes than in the traditional classroom. This work discusses such a claim, basing the analysis on two different types of pedagogical interactions via the Internet: the chat classroom and pedagogical interaction via e-mails.

Key words: interaction; distance learning; virtual classroom.

Résumé

Une constante affirmation entre les analystes du discours pédagogique c'est que les cours virtuels englobent des pratiques plus démocratiques que celles des cours dont il faut compter avec la présence d'un professeur. Ce travail

^{*} Doutora em Language And Linguistics pela University Essex, Grã-Bretanha (1991), é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

^{**} Realizou estudos de pós-doutoramento na Universidade Federal de Pernambuco (2º. Sem. de 2007-jan. 2008). Atualmente é Professora na Categoria Associado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), do Departamento de Português e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa.

cherche à réfléchir sur cette affirmation, basé dans des données de deux différentes formes d'interaction pédagogiques à travers l'utilisation de l'internet : les cours *chat* et l'interaction pédagogique par courrier électronique.

Mots-clés: interaction; EDA; cours virtuel.

Introdução

Afirma-se constantemente que o uso de redes para comunicação se configura não somente como uma revolução tecnológica, mas também social, possibilitando práticas mais democráticas de participação e acesso público em vários fóruns de debate e atuação, daí a ampla reivindicação da sociedade por políticas de inclusão digital. Inserindo-se no contexto geral das comunicações mediadas por computador, as aulas virtuais também têm sido vistas como menos discriminatórias que as aulas presenciais. Autores salientam que, em oposição às aulas presenciais, as virtuais potencializam padrões de comunicação mais igualitários entre professores e alunos: o padrão professor *versus* alunos das aulas tradicionais transforma-se em professor e alunos, isto é, o professor é apenas mais um do grupo. O objetivo neste trabalho é, à luz de dados de duas diferentes formas de interações pedagógicas pela internet (aula *chat* e interação pedagógica por *e-mail*), examinar a afirmação de que as aulas virtuais englobam práticas mais democráticas e, por isso, socialmente mais inclusivas que as aulas presenciais.

Consideramos que ainda carecem de comprovação empírica as afirmações encontradas na literatura que defendem a existência de padrões mais igualitários na aula virtual. Não se pretende aqui negar que a interação em aulas virtuais possa efetivamente envolver práticas democráticas, já que isso é potencialmente verdade, mas a posição aqui defendida é a de que é preciso mais cuidado em relação à afirmação generalizada de que aulas virtuais são, por si só, mais democráticas e mais inclusivas que as presenciais.

Inicialmente, é preciso lembrar que toda análise é realizada em consequência de um objetivo, como amplamente preconizado pelos analistas críticos do discurso (Pecro 1997). O analista age, pois, de maneira parcial, selecionando alguns questionamentos e desconsiderando outros. Em razão da impossibilidade de explorar todas as nuances em uma única análise, há a necessidade de se fazerem escolhas que poderão ter motivações diversas. Desse modo, neste trabalho, delimitamos nossa proposta a questionar, tendo em vista o que mostram os dados de nossa pesquisa¹, o

¹ Em outro trabalho, foram apresentados e analisados também dados extraídos sobretudo de disciplinas semipresenciais do curso de Letras (presencial) da PUC-SP, os

discurso sobre a EAD que a concebe como “automaticamente” mais democrática do que a educação presencial.

A discussão proposta se ancora na análise de dados que fazem parte do material do *Núcleo de Estudos da Fala e Escrita (NELFE)*, da UFPE, fundado pelo Professor Luiz Antônio Marcuschi, do qual participa uma das autoras.² O *corpus* selecionado engloba aulas virtuais, ainda que o Núcleo possua também dados de aulas presenciais, utilizados por Barros anteriormente, em vários outros estudos.

Num primeiro momento, introduzimos pressupostos e conceitos que baseiam nossa discussão, tratando, mesmo que brevemente, dos conceitos de *práticas democráticas* ou *práticas de inclusão*. Refletimos sobre algumas afirmações constantes sobre ensino virtual e presencial e, em seguida, contrastamos tais afirmações com dados da nossa pesquisa.

1. Pressupostos e conceitos envolvidos na análise

Como adiantamos, as aulas virtuais têm sido vistas como menos discriminatórias que as aulas presenciais (cf., por exemplo, AOKI 1995, entre outros). Mesmo correndo o risco de demasiada simplificação, podemos dizer que os argumentos em favor das aulas virtuais seguem, direta ou indiretamente, a seguinte linha de sustentação: a EAD oferece mais benefícios, porque, em razão de suas condições no momento de formulação textual, apresenta interações mais produtivas e eficientes. Os entusiastas que marcam presença nessa linha de argumentação salientam que as aulas virtuais, em oposição às aulas presenciais, potencializam padrões de comunicação mais igualitários entre professores e alunos. As evidências de tais padrões incluem todo tipo de características, que vão desde aspectos da distribuição dos turnos até a identificação dos focos prioritários de interesse na interação.

Além disso, muito se tem ressaltado sobre as oportunidades que a EAD abre para pessoas que, por diversas razões, não têm acesso a cursos presenciais. A flexibilidade em termos de espaço e tempo permite, por exemplo, que aqueles que vivem distantes de grandes centros urbanos ou com pouca disponibilidade de horário sejam beneficiados. Argumenta-se, ainda, que os meios de comunicação diversificados levam a uma mudança na natureza do processo de ensino-aprendizagem, forçando o contato do aprendiz com todo tipo de materiais e fazendo-o se tornar mais autônomo.

quais indicam práticas diferentes das que aqui serão expostas (cf. Barros; Crescetelli 2007).

² A professora Kazue Saito Monteiro de Barros é pesquisadora do NELFE desde a sua criação, em 1993.

O conceito de ensino se amplia, englobando formas não-lineares de apreensão do saber.

Reconhece-se que os recursos disponibilizados pelo ciberespaço, tais como banco de dados, hipertextos, exercícios de simulação etc., favorecem novas formas de raciocínio e acesso à informação, ampliando, de forma significativa, as possibilidades de obtenção do conhecimento. Estudos mostram que a mediação constante do professor e a interação, além da interatividade,³ em tempo real maximizam a eficácia de aprendizagem.

Têm-se apontado, também, para outras vantagens das aulas virtuais em comparação com as presenciais, ressaltando-se que os ganhos não se restringem à aquisição de conteúdos veiculados em aulas. Professores de língua estrangeira enaltecem a oportunidade única que seus alunos têm de debater assuntos atuais e de interesse com falantes nativos, assim tendo a chance de aprender a língua-alvo em situações reais de comunicação. Profissionais que trabalham com pessoas com necessidades especiais, por exemplo, surdas, também ressaltam as oportunidades oferecidas pela comunicação mediada por computador. Dada a dificuldade que as crianças surdas têm de adquirir a modalidade escrita, o ensino pela Internet é considerado eficaz para o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas. Os especialistas ressaltam a possibilidade de implementar atividades geralmente difíceis de realizar com crianças surdas, como as que permitem trabalhar e testar a capacidade de realizar inferências textuais e de planejar atos comunicativos. Assim, pode-se dizer que a educação a distância, em geral, caracteriza-se como envolvendo práticas inclusivas, já que se configura como uma alternativa eficiente de socialização de conhecimentos, propiciando melhor distribuição dos saberes por e para um maior número de pessoas. Esses argumentos são mais ou menos consensuais.

Outros argumentos, de natureza diversa, são utilizados em favor da aula virtual em comparação à presencial: trata-se de uma interação mais centrada no aluno do que no professor; a interação que nela ocorre permite melhor distribuição dos turnos, já que alunos também podem iniciar turnos, tanto por auto-seleção quanto por alocação a terceiros; a interação via computador traz menos ameaça à face do aluno que se sente mais livre para participar; o ambiente é menos formal; a interação permite maior troca entre o grupo; maior número de materiais pode ser disponibilizado aos alunos, tornando o ensino mais flexível etc. (cf Selfe; Selfe JR. 1996; Paiva 2001 e outros). Alguns dizem que a não-visualização dos parceiros faz a interação não sofrer pressões da aparência física ou posição social dos interactantes, sendo assim mais democrática (Aoki 1995).

³ Consideramos que interação diz respeito à ação intersubjetiva, entre indivíduos portanto, e interatividade refere-se à relação homem-máquina (cf. Belloni 2000).

Contudo, há, ao menos, uma questão crucial nesse cenário, que deve ser contemplada: essas características apontadas na literatura sobre aulas virtuais, em sua comparação com aulas presenciais, consistem em evidências reais de maior inclusão social, de maior participação de todos, de mais práticas democráticas? A resposta não parece simples. Como adiantamos, acreditamos que os benefícios da aula virtual ainda carecem de maior comprovação empírica. É comum que pesquisadores cheguem a resultados conflitantes, geralmente pela adoção (quase sempre implícita) de diferentes concepções de conceitos-chave. Há trabalhos, por exemplo, que tomam os conceitos de *práticas democráticas* e, seu equivalente, *práticas inclusivas* como auto-explicativos; além disso, os termos *inclusão/exclusão* têm sido empregados num *sentido corriqueiro*, sendo necessária uma definição acadêmica mais rigorosa.

De acordo com Rabusic (*apud* Goodin 1996)

a exclusão social é atualmente definida como a impossibilidade de acesso a certos sistemas de pertencimento que são vistos como fundamentais para o funcionamento da sociedade. Neste sentido, é um processo de marginalização e isolamento.

Especialistas como Selfe (s/d) lembram que inclusão social não se refere somente a acesso público ao conhecimento, mas a habilidades para o uso dessas informações em benefício próprio. Amaro (s/d) afirma:

a exclusão social pode implicar privação, falta de recursos ou... ausência de cidadania, se, por esta, se entender a participação plena na sociedade, aos diferentes níveis em que esta se organiza e se exprime: ambiental, cultural, econômico, político e social.

Envolve, continua o autor, uma série de dimensões: a dimensão do *ser* (da personalidade, da dignidade e do auto-reconhecimento individual); do *estar* (das redes de pertença social, desde a família, vizinhança, aos grupos de convívio e de interação social e à sociedade mais geral); do *fazer* (das tarefas realizadas e socialmente reconhecidas, sob a forma de emprego remunerado ou trabalho voluntário); do *criar* (da capacidade de empreender, de assumir iniciativas, de definir e concretizar projetos, de inventar e criar ações); do *saber* (do acesso à informação, escolar ou não, necessária à tomada de decisões e da capacidade crítica) e do *ter* (do rendimento, do poder de compra, do acesso a níveis médios de consumo).

Marmur (2002) também enfatiza que os termos *inclusão/exclusão* sociais não podem ser reduzidos a uma única dimensão, apontando para cinco pontos críticos:

- *reconhecimento* (de grupos ou indivíduos);
- *desenvolvimento* (de talentos e habilidades);
- *envolvimento e engajamento* (posse do direito e do suporte necessário para a tomada de decisões que envolvam o indivíduo);
- *proximidade* (compartilhamento de espaços físicos e sociais para oportunizar interações) e
- *bem estar material* (posse de recursos materiais que permitam a completa participação na vida comunitária).

Esse caráter multidimensional das noções de inclusão/exclusão maximiza seu uso com múltiplos sentidos, muitas vezes não explicitados.

Parece-nos que a única concordância difundida seria a falta de consenso quanto à definição dos conceitos. Mas, apesar da complexidade, consideramos que devem ser sempre vistos como ***situados social e historicamente no âmbito de uma comunidade e observados em seu caráter multidimensional***. Assim, o que é prática exclusiva num dado contexto pode não ser em outro.

Optamos aqui por uma definição preliminar de exclusão como sendo “*uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros*” (Amaro s/d). Assumimos, juntamente com Amaro (s/d.), que os fatores de exclusão social podem ser de *ordem macro* (relacionados ao funcionamento global das sociedades, como sistemas econômico e financeiro); de *ordem intermediária* (de âmbito mais local, estão situados no quadro das relações e das condições de proximidade que regulam e interferem no cotidiano dos indivíduos) e de *ordem micro* (situados no nível individual e familiar, dependem de lacunas experimentadas nos percursos pessoais). A interpretação, enfatizamos, deve levar em conta a situação de ensino, no caso, da aula virtual, com suas especificidades, condições de formulação/ interpretação e funcionalidade.

Os argumentos de que as aulas virtuais envolvem práticas mais inclusivas geralmente levam em conta fatores de *ordem micro* (individuais e familiares e que dependem de lacunas experimentadas nos percursos pessoais) e se inserem na dimensão *do saber*, principalmente no que se refere ao acesso à informação, escolar ou não, nos termos de Amaro (s/d.). Como dissemos, esses argumentos se ancoram em afirmações de natureza diversa, referentes às trocas interacionais e à relação entre os interlocutores. Pela brevidade necessária, vamos comentar apenas alguns dos argumentos mais recorrentes na literatura, agrupados em dois conjuntos. No primeiro, inserem-se aspectos relacionados à natureza lingüístico-interacional. No segundo, questões que dizem respeito à manutenção da face e ao *setting*.

2. Observação dos dados

2.1. Aspectos relacionados à natureza lingüístico-interacional

A oposição que se estabelece entre aula presencial e aula virtual revela, sobretudo, os seguintes aspectos relativos à natureza lingüístico-interacional:

Quadro 1. Características de natureza lingüístico-interacional da aula presencial e da aula virtual

AULA PRESENCIAL	AULA VIRTUAL
Interação centrada no professor	Interação mais centrada no aluno
Alocação rígida de turnos	Fala quem quer
Alguns alunos tomam mais o turno e interrompem mais os outros	Oportunidade igual de contribuições
Dificulta trocas individuais entre professor e um aluno	Possibilita trocas individuais entre professor e um aluno
Dificulta trocas entre alunos	Possibilita trocas entre alunos

Esses contrastes polares necessitam ser examinados cuidadosamente. Análises empíricas mostram que as aulas, tanto as face a face quanto as a distância, são interações complexas e heterogêneas, que não devem, pois, ser vistas como blocos homogêneos com padrões interacionais quase ritualísticos, sob pena de se fazer uma análise reducionista e baseada em estereótipos, mais do que em dados reais. A interação pedagógica, como qualquer outra interação, é uma **interação** entre indivíduos e deixa, pois, muita margem de negociação entre os envolvidos.

É o que se pode observar em (1):

Contexto: aula sobre Vygostky, 3º ano do 2º grau, com 23 participantes, sendo duas professoras e 21 alunos.

(1) aula chat

- (...)
1. Aluna A. às 20:56:40 em 8-mar-2001:
Ta meio lento, né?
(...)
 2. Professoras A. e S. às 20:58:18 em 8-mar-2001:
A., não estamos sentindo lento o sistema e sim as pessoas que não estão participando ...
 3. Aluna A. às 20:58:35 em 8-mar-2001:
Então lá vai: o que é zona de desenvolvimento proximal?
 4. Aluna L. às 20:58:37 em 8-mar-2001:
Será que na escrita a mensagem é decodificada duas vezes, enquanto na fala uma vez só?
 5. Aluna M. às 20:59:2 em 8-mar-2001:
Na escrita, a gente tem que sistematizar as idéias, compô-las ...
 6. Aluna A. às 21:1:9 em 8-mar-2001:
Como assim duas vezes?
(...)
 7. Professoras A. e S. às 21:2:20 em 8-mar-2001:
zona de desenvolvimento proximal é aquilo que um indivíduo é capaz de realizar assistido por outro, seja um parceiro, seja um instrutor, seja até mesmo, instrumentos como livros, lições, calculadores, computadores, que são, em última instâncias produtos de outros indivíduos, também representa uma habilidade intelectual do indivíduo ...
(...)
 8. Aluna M. às 21:3:6 em 8-mar-2001:
Parece-me que vygosty relaciona diretamente (...)
 9. Professoras A. e S. às 21:3:32 em 8-mar-2001:
... diferentemente da abordagem de Piaget que considerava como habilidade intelectual humana apenas aquilo que cada indivíduo era capaz de construir sozinho isolado do ponto de vista da interação
(...)
 10. Aluna A. às 21:3:53 em 8-mar-2001:
Então será que você acha que é todo o contato do indivíduo
(...)
 11. Professoras A. e S. às 21:3:57 em 8-mar-2001:
sem dúvida Moema é claro que é preciso avançar senão estamos na pré-história ...
(...)
 12. Aluna M. às 21:23:51 em 8-mar-2001:
acho que é quando o indivíduo (...)

- (...)
13. Aluna A. às 21:28:3: em 8-mar-2001:
mas porque chamar de pré-história?
(...)
14. Aluna M. às 21:30:47 em 8-mar-2001
podemos relacionar aquele momento, A., o surgimento da escrita na História, com o aprendizado da escrita pelas pessoas. Antes de saber ler e escrever, eles não sabiam o que perguntar às outras pessoas. É como se a capacidade de se perceber no mundo fosse reduzida.
15. Professoras A. e S. às 21:30:50 em 8-mar-2001:
ah ta...
(...)
16. Professoras A. e S. às 21:33:15 em 8-mar-2001:
acho que a humanidade, na realidade ainda é bem bebê ...
(...)
17. Professoras A. e S. às 21:34:32 em 8-mar-2001:
então parece que a gente chegou a um acordo ...
(...)

Duas professoras, A. e S., estão envolvidas em (1). No trecho anterior ao apresentado, elas tentam, repetidamente, começar a aula, lançando várias perguntas, sem sucesso, daí a reclamação delas em relação à não-participação dos alunos, na linha 2 (*A., não estamos sentindo lento o sistema e sim as pessoas que não estão participando ...*). A aluna A. resolve ajudar, lançando uma pergunta, na linha 3 (*Então lá vai: o que é zona de desenvolvimento proximal?*). Do mesmo modo, fazem a aluna L. na linha 4 (*Será que na escrita a mensagem é decodificada duas vezes, enquanto na fala uma vez só?*) e a aluna M., na linha 5 (*Na escrita, a gente tem que sistematizar as idéias, compô-las ...*). Do ponto de vista *formal*, pode-se dizer que o tópico foi iniciado pela aluna A. (linha 3), mas o contexto mostra que tanto ela quanto as alunas L. e M. estão apenas reagindo à admoestação das professoras na linha 2, ou seja, embora possa parecer que o tópico está sendo introduzido por alunos, é, de fato, o professor que detém o controle sobre ele, como costuma ocorrer tanto em aulas presenciais quanto virtuais.

As professoras A. e S., na linha 7, elegem a pergunta da aluna A. para responder (*zona de desenvolvimento proximal é aquilo que um indivíduo é [...] uma habilidade intelectual do indivíduo...*). Percebe-se, claramente, que elas procuram estimular a reação da turma: não apenas respondem à pergunta, como também oferecem uma posição contrária, contrastando o que dizem Vygostky e Piaget, nas linhas 7 e 9 (*Parece-me que vygosty rela-*

ciona diretamente; Então será que você acha que é todo o contato do indivíduo...). São elas que tentam instaurar o debate entre os alunos.

Sabemos que, em aulas, tanto presenciais quanto virtuais, é difícil uma discussão “brotar” de forma natural; pelo contrário, quase sempre precisa ser perseguida como meta pelos professores, em razão de haver várias restrições que dificultam o surgimento espontâneo de discussões, entre os quais podemos citar a limitação do tópico e a condição dos interlocutores, já que são os alunos - teoricamente, os que sabem menos sobre o assunto em pauta - que devem se engajar no debate. O Exemplo 1 mostra, claramente, que cabe ao professor a responsabilidade pelo desenvolvimento do tópico e da aula.

A iniciativa de introdução do tópico pode ser do professor ou do aluno, mas é essencial que o tópico seja *acadêmico*, relacionado ao que foi previamente estipulado. Não importa a extensão da discussão, um acordo precisa ser atingido no final. Esse acordo precisa ser anunciado ou sinalizado pelo professor, como ocorreu nas linhas 11, 16 e 17 (respectivamente, *sem dúvida M. é claro que é preciso avançar senão estávamos na pré-história; acho que a humanidade, na realidade ainda é bem bebê; então parece que a gente chegou a um acordo*). Aqui, novamente, vê-se que o controle da interação – e a decisão quanto à introdução, desenvolvimento e fechamento dos tópicos – cabe ao professor.

É certo que, no Exemplo 1, o fim da discussão não é simplesmente imposto pelas professoras, mas vai sendo negociado, o que se dá de formas variadas: pelo reconhecimento do esgotamento do tópico, evidenciado por contribuições mais curtas, na linha 15 (*ah ta...*) e na linha 17 (*então parece que a gente chegou a um acordo ...*); por anáforas resumitivas, na linha 16 (*acho que a humanidade, na realidade ainda é bem bebê ...*) e na linha 17, e por pausas cada vez mais longas, na linha 11 (*sem dúvida Moema é claro que é preciso avançar senão estávamos na pré-história ...*) e nas linhas 15 e 16. Mas, é também certo que não há liberdade para se introduzir tópicos não-acadêmicos ou tópicos não-relacionados ao assunto proposto pelo professor.

Consideramos que essas são características prototípicas do **evento aula**, já que o professor tem o dever de maximizar a construção de conhecimento. Daí a ocorrência, em aulas presenciais ou virtuais, de seqüências metatópicas introdutórias, comumente usadas pelo professor para orientar os alunos quanto ao tópico a ser trabalhado. No trecho anterior ao do exemplo, a professora escreveu: *“pensamos que seria bom conversarmos um pouco sobre ... Vy”*. Essa seqüência metatópica marca o início da aula propriamente dita e serve para melhor orientar o aluno sobre o assunto em pauta. Presente tanto em aulas presenciais quanto virtuais, tal seqüência não deixa de ser uma marca do controle que é, ao mesmo tempo, uma prerrogativa e um dever do professor.

Quanto à oportunidade de contribuição dos estudantes, os dados revelam que, nas aulas *chat*, todos os alunos procuram enviar contribuições, pois esse é o único meio de o professor saber que estão participando efetivamente da aula. Todavia, a concorrência pelo “turno”, na rapidez que se faz necessária, já que as contribuições têm de se restringir ao tópico vigente, faz com que sejam poucos os alunos que conseguem se engajar efetivamente na discussão central. Em (1), dos 21 alunos que participavam do evento, apenas as alunas A., L. e M. envolvem-se na interação. Assim, as afirmações correntes de que, em aulas virtuais, a interação é mais centrada no aluno, que fala quem quer, que há oportunidade igual de contribuições (listadas no Quadro 1) precisam ser empiricamente comprovadas.

Sabe-se que, tanto em aulas presenciais quanto em aulas *chat*, as trocas individuais entre professor e um aluno não são, em sua maioria, individuais, já que pressupõem o resto do grupo como audiência, tendo em vista o objetivo central da aula: a construção do conhecimento. As interações autenticamente individuais, além de raras e pontuais, restringem-se a assuntos que estão fora do tópico acadêmico (perguntas pessoais sobre a saúde etc). Essas práticas são características do evento “aula” em que a interação tem de ser centrada e há a preocupação com o desenvolvimento coerente de um tópico que precisa ser claramente compreendido por todos os alunos.

Pelos mesmos motivos, nas aulas virtuais, as trocas entre aluno-aluno ocorrem, mas, em geral, são vistas como cismas indesejáveis. O trecho (2) retrata uma interação entre alunos dessa natureza:

Contexto: aula de literatura que envolve a discussão do livro *Dom Casmurro*, 3º. ano do 2º. grau, com número variável de participantes (muitos alunos chegaram depois do início e saíram antes do final). A turma conta com 17 alunos e dois professores e uma estagiária que atua como mediadora.

(2) aula *chat*

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. D. as 20:2:10 em 10-mai-2000
O que esta achado do curso/2. A. as 20:28:24 em 10-mai-2000
Já foi na pesquisa virtual. Eu fui e achei um excelente material3. D. as 20:29:11 em 10-mai-2000
Eu também. Vai tomar um café agora?4. A. as 20:29:47 em 10-mai-2000
<i>Estou aprendendo hoje com aula ratica ta bom.
Vamos então tomar o cafe. Está fugindo do papo</i>5. A. as 20:34:37 em 10-mai-2000
<i>D. vou desligar pois não podemos conversar em aula. as profs, vão chamar nossa atenção</i> |
|---|

Em (2), há uma interação típica entre alunos, que termina, na linha 5, com o reconhecimento de que essa forma de interação não é bem-vinda em aulas, presenciais ou virtuais (*d. vou desligar pois não podemos conversar em aula. as profs, vão chamar nossa atenção*).

Assim, parte dos dados sobre aulas *chat* parecem contrariar alguns dos argumentos de que aulas virtuais seriam mais democráticas que as presenciais. As interações pedagógicas via *e-mails* reforçam esses achados. Vejamos dois *e-mails*, em que há uma mensagem de uma aluna para o professor (3) e, na sequência (4), a mensagem resposta do professor para a aluna:

Contexto: curso a distância em que os alunos liam o material e, posteriormente, tiravam suas dúvidas, por e-mail, com o professor

(3) interação pedagógica por e-mail

De: (aluna)

Para: (professor)

Enviada em: terça-feira, 9 de janeiro de 2000 15:32

Assunto: livro

1. Olá, G.!
2. Como foi de viagem?
3. Eu encontrei afinal o livro que foi citado no meu projeto chamado de "Os bilhões perdidos no lixo" do economista Sabetai Calderoni.
4. Você o conhece? O que acha dele? (...)
5. B.

(4) interação pedagógica por e-mail

De: (professor)

Para: (aluna)

Enviada em: terça-feira, 10 de janeiro de 2000 15:11

Assunto: re: livro

1. Boa noite.
2. Conheço, o livro pode ser útil para a parte final da *monografia*.
3. G.

Em (4), o professor responde ao cumprimento da aluna, mas indica um certo grau de afastamento: ao *olá*, linha 1 de (3), da aluna, responde com *boa noite*, linha 1. Além disso, o professor ignora uma pergunta pessoal feita em (3), na linha 2 (*Como foi de viagem?*) e responde, na linha 4, laconicamente à pergunta “acadêmica” da aluna realizada em (3) (*Você o conhece? O que acha dele?* — a aluna referia-se ao economista Sabetai Calderoni). Trata-se de uma pergunta que poderia facilmente desencadear uma discussão, mas o professor considera-a um mero pedido de informação, como revela a linha 2 de (4). Também em (5),⁴ há ocorrências similares:

(5) Interação pedagógica por e-mail

1. Aluna: o texto também fala sobre um professor que questiona, que orienta, que não centraliza o processo ensino-aprendizagem, o que ele tem de diferente do professor atual? Será que no ensino-presencial o professor não pode ser assim também?
2. Prof.: com certeza o professor presencial pode e deve ser também um mediador.
3. Aluna: outra coisa, também me interessei pelo lado pedagógico depois que o senhor me explicou, mas nesse caso, como ficaria o conceito de interatividade? só consigo pensar no modelo tradicional.
4. Prof.: o conceito de ‘interatividade’?
5. veja a explicação do Aluizio na primeira aula. As mensagens antigas ficam armazenadas na homepage do curso. Se persistirem as dúvidas, voltamos a falar.

Observa-se que a contribuição da aluna (linha 1) dá chance a que uma discussão se inicie. Ela usa marcadores (como *será que?*) e discorda de afirmações do texto, fazendo perguntas provocadoras: *o texto fala sobre um professor (virtual) que questiona ... o que ele tem de diferente do professor atual? ... no ensino presencial o professor não pode ser assim também?*. O professor (linha 2) é bem impessoal e lacônico, assim reprimindo a disposição do aluno ao debate com uma afirmação neutra (*com certeza o professor pode ser assim também*). O professor não considera a manifestação de inte-

⁴ A interação é assíncrona, mas para facilitar o acompanhamento de nossas ponderações, apresentamos (em 5) a pergunta da aluna seguida pela resposta do professor (em e-mail posterior).

resse por um tipo de pesquisa (interação virtual) e descarta a dúvida da aluna sobre como proceder numa situação de ensino pelo computador, “não-tradicional” (linha 3). Ele só “cola” (linha 4) a pergunta em si, descontextualizando-a. Assim, a pergunta perde o sentido pretendido (como fazer para otimizar, numa situação de ensino, a interação entre interlocutores virtuais) e é tratada como uma pergunta técnica sobre o conceito de interatividade.

É claro que o grau de generalização dos nossos achados é reduzido, pois, conforme afirmamos, as aulas presenciais ou virtuais são bastante heterogêneas e variáveis como ocorre em qualquer interação. Mas eles mostram que também não é possível se defender, sem questionamentos, o caráter mais democrático das aulas virtuais. Afinal, maior distribuição de turnos não significa que o aluno tenha mais liberdade de ação, sendo necessário examinar, por exemplo, o tipo de turno (se iniciativo, reativo, nuclear etc) relacionado a cada falante. Da mesma forma, pode-se dizer que maior número de focos e conversas paralelas entre aluno-aluno também não é uma característica exclusiva de aula virtual, nem garante qualidade de aprendizagem. Ademais, tanto as aulas virtuais quanto as presenciais não podem ser vistas como blocos estanques, invariáveis: há muitas formas de aulas virtuais e presenciais e ambas as modalidades estão efetivamente sujeitas à variação, sendo imprópria a equivalência/comparação, de maneira genérica, que muitas vezes se faz entre elas.

2.1. Aspectos relacionados à manutenção da face e ao setting

Quanto à manutenção da face e ao *setting*, aspectos relacionados com a interação entre os interlocutores, a oposição aula presencial *versus* aula virtual revela as características apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Características quanto à manutenção da face e ao *setting* da aula presencial e da aula virtual

AULA PRESENCIAL	AULA VIRTUAL
Ambiente mais formal	Ambiente menos formal
Maior ameaça à face	Menor ameaça à face
Mais inibidora: pressões relacionadas à aparência física, posição social, gênero (sexo)	Menos inibidora: não-visualização dos parceiros minimiza pressões de aparência física e <i>status</i>

O ponto de vista de que a não-visualização dos parceiros torna a aula virtual mais simétrica não é pacífico. Uma pesquisa citada por Selfe & Selfe Jr. (1996) com alunos de cursos via computador revelou que eles não só consideram que as tecnologias dificultam a expressão de opiniões e sentimentos, como também salientam que, sobre isso, é melhor falar que escrever. Os alunos qualificam a comunicação mediada por computador como estranha, assustadora e autoritária.

Os autores enfatizam que, para atender às necessidades reais dos alunos, é vital que os educadores busquem o contínuo *feedback* dos usuários, assim como se faz na aula presencial. As impressões que temos a respeito das interações em aulas virtuais são, às vezes, *impressões* formadas a partir de nossas reflexões e advindas de investigações empíricas. Essa área ainda carece de pesquisas etnográficas que nos permitam entender melhor as interações pedagógicas virtuais e seus contextos de circulação partindo do olhar dos usuários-alvo, os alunos.

Para finalizar, deve-se lembrar ainda que, se por um lado, as interações virtuais potencialmente viabilizam maior acesso à informação a um grande número de pessoas, por outro lado os que não dispõem de computadores ficam ainda mais marginalizados. Esse argumento contraria, em parte, a visão de Lèvy (2003) de que, para responder se a cibercultura seria fonte de exclusão, o analista não deve se apoiar em números absolutos, mas em tendências. O autor argumenta que o número de pessoas que participam da cibercultura vem aumentando e que será cada vez mais fácil e barato conectar-se. Sugere, no entanto, que a exclusão é inevitável, pois cada novo sistema de comunicação produz seus próprios excluídos.

Não se pode negar a coerência teórica dessas afirmações. Mas, concretamente, com base num conceito de exclusão *situado* em termos de Brasil e de Nordeste do Brasil, no nosso caso, é duvidoso falar em excluídos digitais, já que a definição de “excluído” é comparativa (os excluídos são aqueles que, em relação à média, não têm acesso a algo). Segundo dados divulgados pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic, 2007), referentes ao ano de 2006, 19,63% dos domicílios no Brasil possuem computador; na Região Sudeste, a porcentagem é de 24,19 e na Região Nordeste de 8,50. Sobre o acesso à Internet, a mesma fonte revela que apenas 14,49% dos domicílios o possuem; na Região Sudeste, a porcentagem sobe para 18,74, mas na Região Nordeste cai para 5,5. Mesmo com o rápido crescimento do uso de computadores, esses dados apontam para uma realidade. E é preciso lembrar, ainda, que o acesso à Internet pressupõe a necessidade de uma constante renovação dos recursos utilizados, que envolvem tecnologias cada vez mais sofisticadas. Muitos estudos comprovam que a maioria dos usuários da Internet pertence às classes média e alta (classes A e B), os mais capazes de arcar com os custos envolvidos, quando a maioria da população pertence às classes média baixa e baixa.

É importante que os pesquisadores que trabalham com a interação pedagógica virtual se voltem mais para o estudo da ***natureza da interação***, focando os ***processos*** atualizados no intercâmbio, e identifiquem o impacto que computadores, como instrumentos de comunicação, têm nos processos de letramento. Autores como Selfe & Selfe (1996) e Castells (2003) lembram que os usuários devem controlar “novas gramáticas”, antes de se tornarem letrados nesse ambiente, referindo-se não só a conhecimentos relativos ao funcionamento físico da máquina, mas também ao domínio de *softwares* e de outros recursos, como o uso de redes computacionais. Assim — argumentam — é urgente investigar o impacto das novas convenções gramaticais nos indivíduos e as dificuldades de adaptação que diferentes pessoas enfrentam na transição do texto impresso para o texto virtual.

3. Considerações finais

Movidas pelo objetivo de examinar a afirmação de que as aulas virtuais englobam práticas mais democráticas e, por isso, socialmente mais inclusivas que as aulas presenciais, neste trabalho tivemos por finalidade discutir, partindo de dados coletados de aulas virtuais, alguns dos principais argumentos utilizados no discurso sobre práticas mais democráticas em EAD, em comparação com aulas presenciais.

Procuramos mostrar que as comparações, realizadas de modo genérico, as quais revelam contrastes polares entre as duas modalidades de aulas, necessitam de mais análises empíricas, já que o evento aula é realmente complexo e heterogêneo, uma vez que, por ser um evento de interação, como qualquer outro, pressupõe negociações e não é composto tão somente de padrões ritualísticos rígidos, estanques. Além disso, é preciso problematizar o próprio acesso à educação, seja ela a distância ou não, considerando um país de contrastes como o Brasil.

Importa, portanto, considerar que, no âmago dessa discussão, está, como ponderado por Selfe & Selfe Jr. (s/d.), a questão da igualdade de oportunidade à educação, seja ela presencial ou virtual. Dizem eles:

Para criar e manter essas comunidades – para defender seu uso e valor – nós temos constantemente usado o que Hawisher e Selfe identificaram como uma ‘retórica da tecnologia’ por demais positiva, que retrata fóruns via computador ... como espaços democráticos, que Mary Louise Pratt chamaria de ‘utopias lingüísticas’. Nesses espaços, marcas de gênero, raça e status socioeconômico são minimizadas, estudantes falam sem interrupção e indivíduos marginalizados podem adquirir vozes mais centrais. E se esta retórica é útil naquilo que descreve o que queremos que aconteça ... em nossas salas de aula, é também perigosa. A-

través de seu uso, legitimamos o *status quo* do uso do computador e, como Hawisher e Selfe observam, 'deslegitimam críticas' – assim permitindo que erroneamente pensemos que o uso de computadores e redes fornece espaços discursivos que são, nos termos de Mary Louise Pratt, 'os mesmos para todos os jogadores'.

Referências bibliográficas:

- AMARO, R. R. (s/d). *A exclusão social hoje*. Disponível em www.triplov.com/ista/cadernos/cad_09/amaro.html. Data de acesso: 08/2006.
- AOKI, K. 1995. *Synchronous multi-users textual communication in international tele-collaboration*. Disponível em http://www.firstmonday.dk/issues/issue2_11/Murphy. Data de acesso: 08/2006.
- BARROS, K. S. M.; CRESCITELLI, M. F. C. 2007. *Mídia Digital: Análise Crítica do Discurso Eletrônico no Contexto Educacional*. Comunicação apresentada no II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso, na Sessão Coordenada sobre Mídia: Análise Crítica de seus Discursos. São Paulo, USP — 08 a 10.08.07.
- BELLONI, M. L. 1999. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados.
- CASTELLS, M. 2003. Internet e sociedade em rede. In: D. MORAES. *Por uma outra comunicação*. RJ, Record, p. 255-288.
- CETIC. 2007. *2ª Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil – ano 2006*. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Disponível em <http://www.cetic.br>. Data de acesso: 08/2007.
- GOODIN, R. 1996. *Inclusion and exclusion*. Disponível em www.brown.edu/Departments/Philosophy/homepages/estlund/goodin_review.pdf. Data de acesso: 08/2006.
- LÉVY, P. 2003 [1ª ed. 1999]. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- PAIVA, V. L. M. O. 2001. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: *Anais do Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, p. 129-145. Disponível também em <http://www.veramenezes.com/textos.htm>. Data de acesso: 06/2007.
- SELFE, C. (s/d). Redefining literacy: the multilayered grammars of computers. Disponível em <http://www.hu.mtu.edu/~cyselfe/texts/redefine.html>. Data de acesso: 08/2006.
- SELFE, C.; SELFE JR., R. (s/d.). The Politics of the Interface: power and its exercise in electronic contact zones. Disponível em <http://www.hu.mtu.edu/~cyselfe/texts/politics.html>. Data de acesso: 08/2006.