



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ANA MARIA CAMIN DE MENEZES

A VIVÊNCIA DA PRESENÇA SOCIAL:

histórias de um curso online para professores de Inglês

UBERLÂNDIA

2014

ANA MARIA CAMIN DE MENEZES

A VIVÊNCIA DA PRESENÇA SOCIAL:

histórias de um curso online para professores de Inglês

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística - ILEEL - Universidade Federal de Uberlândia - UFU - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Tema: Pesquisa Narrativa; currículo; formação reflexiva de professores de LE (contextos presenciais e a distância mediados por novas tecnologias)

Orientadora: Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello

UBERLÂNDIA

2014

ANA MARIA CAMIN DE MENEZES

A VIVÊNCIA DA PRESENÇA SOCIAL:

histórias de um curso online para professores de Inglês

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística - ILEEL - Universidade Federal de Uberlândia - UFU - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Tema: Pesquisa Narrativa; currículo; formação reflexiva de professores de LE (contextos presenciais e a distância mediados por novas tecnologias)

Orientadora: Profª Drª Dilma Maria de Mello

Uberlândia,, 2014

Banca Examinadora

Profª Drª Dilma Maria de Mello - Orientadora - ILEEL/UFU

Profª Drª Valeska Virgínia Soares Souza - ILEEL / UFU

Profª Drª Cláudia Hilsdorf Rocha -UNICAMP

AGRADECIMENTOS

Pela minha vida, minha saúde
e a possibilidade de aprender a cada dia,
agradeço a Deus, nosso pai criador.

Por terem-me ensinado a amar
e pelo apoio sempre,
agradeço à minha mãe e ao meu pai.

Por me amar todos os dias,
me fazer sorrir e me ajudar a crescer,
agradeço a meu companheiro querido, José.

Por fazerem da minha vida
uma alegria sem fim,
agradeço a meus filhos, Camila e Estêvão.

Pela oportunidade de me desconstruir
e me reconstruir como professora,
agradeço à minha orientadora, Dilma.

Pelos conhecimentos partilhados
e por mais inspirações,
agradeço a meus professores durante o Mestrado.

Pela amizade, pelo carinho
e por me auxiliarem a caminhar na pesquisa,
agradeço a todos os membros do GPNEP.

Por possibilitarem esta pesquisa
e por compartilharem partes de sua vida comigo,
agradeço a minhas participantes de pesquisa.

Por transformar momentos dolorosos da minha vida
em beleza e aprendizado,
agradeço a minha querida amiga, Andressa.

A todos que me apoiaram e me auxiliaram
nesta nova caminhada,
o meu muito obrigado.

RESUMO

É comum ouvirmos frases que rotulam negativamente o ambiente virtual de aprendizagem e toda interação que ali ocorre. Entretanto, minha experiência nesse ambiente faz com que eu não perceba o ambiente virtual como frio e, sim, como um espaço onde encontro pessoas para aprender. Esta pesquisa teve como objetivo observar e analisar como participantes de cursos online vivenciam a “presença social” e como as concepções desse conceito podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem online. A pesquisa foi desenvolvida durante um curso de extensão online moderado por mim¹ por meio da Universidade Federal de Uberlândia para vinte professores de Inglês de diferentes partes do Brasil, dos quais três foram participantes diretos. Os textos de campo foram compostos por diários de bordo escritos por mim durante a moderação do curso *online*, mensagens trocadas entre os participantes ao longo do curso, minhas narrativas autobiográficas, postagens escritas pelos participantes no portfólio virtual individual, as gravações de nossas aulas síncronas, *e-mails* trocados entre nós durante e após o curso *online* e relatos escritos pelas participantes. A revisão da literatura traz estudos sobre a presença social (SHORT *et al.*, 1976; GUNAWARDENA, 1995; WALTHER, 1996; GARRISON *et al.*, 2000; TU, 2002; SWAN, 2003; LOWENTHAL, 2010), sobre a interação (HILLMAN, WILLIS; GUNAWARDENA, 1994; MOORE; KEARSLEY, 2005), sobre comunidades de aprendizagem (WENGER, 1998; GARRISON, ANDERSON; ARCHER, 2000; GARRISON, 2006; WENGER; WHITE; SMITH, 2009) e sobre a presença do professor e do aluno no ensino online (MASON, 1998; BERGE, 2000; MORGADO, 2001; SILVA, 2011). O caminho teórico-metodológico escolhido foi o da pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2000; CONNELLY; CLANDININ, 2006; CLANDININ; ROSIEK, 2007; CONNELLY; CAINE, 2013; MELLO, 2005; MELLO, 2013). Para a composição de sentidos da experiência vivida, utilizo a perspectiva de Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997). Durante esta pesquisa, pude observar que cada participante vivenciou a presença social de maneira singular. A meu ver, nossas convicções do que é estar presente no ambiente online influenciaram tanto a maneira pela qual vivemos a experiência, quanto o modo de ensinar e de aprender nesse espaço. Acredito que os resultados dessa pesquisa poderão oportunizar reflexões e discussões sobre a presença social e sua importância em cursos online.

Palavras-Chave: Presença Social. Comunidade de investigação. Ensino online. Pesquisa narrativa

¹ Em decorrência de a metodologia da pesquisa narrativa ser mais aberta à individualidade do pesquisador, optei por redigir esta dissertação de Mestrado na primeira pessoa do singular.

ABSTRACT

We commonly hear sentences labeling the virtual learning environment and all interaction which takes place on the *web* in a negative way. My experience in the virtual environment has made me feel differently. For me, it's a space where I meet people to learn together. This research has the objective to observe and analyze how participants of an online course live and feel the "social presence" and how different views of this concept can influence the teaching and the learning process. The research was developed throughout an online course moderated by me via the Federal University of Uberlândia offered to twenty English teachers from different areas in Brazil where three teacher-students were direct participants. The field texts were composed by diaries written by me during the moderation of the online course, messages exchanged between participants throughout the course, my autobiographical stories, posts written by participants on their individual e-portfolio, the recordings of our synchronous classes, *e-mails* exchanged by us during and after the online course and texts written by participants. The literature review brings studies on social presence (SHORT *et al.*, 1976; GUNAWARDENA, 1995; WALTHER, 1996; GARRISON *et al.*, 2000; TU, 2002; SWAN, 2003; LOWENTHAL, 2010), on interaction (HILLMAN, WILLIS; GUNAWARDENA, 1994; MOORE; KEARSLEY, 2005), on learning communities (WENGER, 1998; GARRISON, ANDERSON; ARCHER, 2000; GARRISON, 2006; WENGER; WHITE; SMITH, 2009) as well as on and the presence of teachers and students in the online learning environment (MASON, 1998; BERGE, 2000; MORGADO, 2001; SILVA, 2011). The theoretical-methodological path chosen was "Narrative Inquiry" (CONNELLY; CLANDININ, 2000; CONNELLY; CLANDININ, 2006; CLANDININ; ROSIEK, 2007; CONNELLY; CAINE, 2013; MELLO, 2005; MELLO, 2013). To compose meaning of our lived experience, I adopt the perspective of Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997). Throughout the research, I could observe that each participant lived social presence in a unique way. As I see it, our convictions of what it means to be present in an online environment have shaped both the way we lived the experience, as well as how we choose to teach and learn online. I believe the results of this research can bring forth reflections and discussions about social presence and its role in online courses.

Keywords: Presence. Social presence. Community of inquiry. Online education. Narrative inquiry

SUMÁRIO

HISTÓRIAS PARA COMEÇAR: INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 APRENDENDO COM ESTUDOS ANTERIORES: REVISÃO DA LITERATURA.....	27
Presença Social	27
Comunidade de aprendizagem em ambiente virtual.....	38
A presença do professor e do aluno no ensino online	44
CAPÍTULO 2 O CAMINHO DA PESQUISA: METODOLOGIA	49
A pesquisa narrativa	49
Contexto de pesquisa	56
Participantes de pesquisa	60
Construção de textos de campo	62
Composição de sentidos	64
CAPÍTULO 3 HISTÓRIAS DA NOSSA EXPERIÊNCIA: UM CURSO ONLINE PARA PROFESSORES DE INGLÊS.....	67
Pensando no curso de formação de professores de Inglês.....	67
Espaços para a nossa presença.....	74
O início do curso e suas atividades.....	81
Olhando para algumas atividades mais de perto	86
Visitando a nossa sala de bate-papos.....	95
Compartilhando experiências vividas no curso e aprendendo.....	103
Organizando nosso tempo para o curso	107
A sala de aulas sem paredes	109
A primeira "quase" desistência.....	111
Por que uma aula síncrona?	114
Procurando a presença dos alunos	116
Vivendo a presença social em inglês e em Português	122
O momento de avaliação	125
Ouvindo a voz das participantes.....	129
Como as histórias em quadrinhos entraram em meu texto de campo?.....	133
TENSÕES E DILEMAS: COMPONDO SENTIDOS DO QUE VIVEMOS.....	135
O papel e a presença do moderador online.....	135
Eu-designer do curso	137
Eu-moderadora do curso.....	139
A presença dos alunos EM AVA.....	143
A presença social nas histórias de Adriana	144
A presença social nas histórias de Virgínia	148
A presença social nas histórias de Clarissa	151
A presença social e o uso da língua.....	154
Tempo, uma constante tensão.....	155

Tempo de Curso.....	157
Tempo para as atividades e a aprendizagem	157
Tempo de Moderação	160
Sincronicidade e assincronicidade.....	162
Vivendo histórias entrelaçadas	164
CONSIDERAÇÕES NO MEIO DO CAMINHO.....	166
Retomando minhas perguntas de pesquisa	167
Minhas considerações sobre a pesquisa.....	172
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS.....	184
Anexo 1.....	184
Anexo 2.....	184
Anexo 3.....	185
Anexo 4.....	185
Anexo 5.....	186

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Postagem em meu <i>blog</i>	18
FIGURA 2 Sequência sobre definições de presença social.....	30
FIGURA 3 Modelo de equilíbrio de Danchak, Walther e Swan	34
FIGURA 4 Comunidade de investigação	39
FIGURA 5 Imagem representando Pedro	53
FIGURA 6 Imagem parcial do Wiki	57
FIGURA 7 Imagem da plataforma de comunicação	57
FIGURA 8 Exemplo de um portfólio individual público.....	58
FIGURA 9 Exemplo do ambiente de uma aula síncrona	59
FIGURA 10 Ilustração das participantes diretas da pesquisa.....	60
FIGURA 11 Primeira página do <i>wiki</i> com abas para as semanas na lateral direita	75
FIGURA 12 Informações sobre o curso na primeira página do <i>wiki</i>	75
FIGURA 13 Exemplo de uma atividade de leitura.....	76
FIGURA 14 Espaço destinado a fóruns de discussão no <i>wiki</i>	76
FIGURA 15 Imagem da sala de leituras.....	77
FIGURA 16 Grupo no Edmodo.....	77
FIGURA 17 Mensagem de boas vindas no Edmodo.....	78
FIGURA 18 Exemplo de portfólio virtual criado por participante do curso.....	78
FIGURA 19 Agenda do curso, no <i>wiki</i> , descrevendo as aulas síncronas.....	79
FIGURA 20 Imagem de cabeçalho da semana três no <i>wiki</i> do curso.....	82
FIGURA 21 Imagem da tarefa um da semana três no <i>wiki</i> do curso.	83
FIGURA 22 Imagem da tarefa dois da semana três no <i>wiki</i> do curso.....	83
FIGURA 23 Imagem da tarefa três da semana três no <i>wiki</i> do curso.....	84
FIGURA 24 Imagem da tarefa quatro da semana três no <i>wiki</i> do curso.	84
FIGURA 25 Imagem da tarefa cinco da semana três no <i>wiki</i> do curso.....	85
FIGURA 26 Imagem da tarefa seis da semana três no <i>wiki</i> do curso.	85
FIGURA 27 Imagem da tarefa sete da semana três no <i>wiki</i> do curso.	86
FIGURA 28 Imagem de atividade da semana seis publicada no <i>wiki</i> do curso.....	87
FIGURA 29 Postagem escrita pela participante Adriana no dia 31/03/2013.....	87
FIGURA 30 Postagem escrita pela participante Virgínia no dia 19/03/2013.	87
FIGURA 31 Postagem escrita pela participante Clarissa no dia 30/03/2013.....	88
FIGURA 32 Postagem escrita por uma participante indireta no dia 05/04/2013.....	88
FIGURA 33 Imagem da tarefa cinco da semana seis publicada no <i>wiki</i> do curso.	89

FIGURA 34 Imagem de postagem escrita por Adriana em seu portfólio virtual em 31/03/2013.	90
FIGURA 35 Sequência didática escrita por Virgínia e compartilhada em seu portfólio virtual.	93
FIGURA 36 Imagem de postagem escrita por Clarissa em seu portfólio virtual em 30/03/2013.	94
FIGURA 37 Conversa ocorrida no Edmodo (1).....	96
FIGURA 38 Conversa (2) ocorrida no Edmodo.....	96
FIGURA 39 Conversa (3) ocorrida no Edmodo	97
FIGURA 40 Conversa (4) ocorrida no Edmodo.....	98
FIGURA 41 Continuação de conversa (4) ocorrida no Edmodo.....	98
FIGURA 42 Conversa (5) ocorrida no Edmodo.....	100
FIGURA 43 Conversa (6) ocorrida no Edmodo.....	101
FIGURA 44 Conversa (7) no Edmodo.	101
FIGURA 45 Conversa (8) no Edmodo.	101
FIGURA 46 Conversa (9) no Edmodo.	102
FIGURA 47 Conversa (10) no Edmodo.	103
FIGURA 48 Captura de tela de atividade de escrita de relatos.	104
FIGURA 49 Blog onde compartilhei meus diários e minha escrita	106
FIGURA 50 Dissertação compartilhada em formato de <i>blog</i>	106
FIGURA 51 Votação no <i>Edmodo</i> para escolha do dia para as aulas síncronas.	107
FIGURA 52 Quadro de planejamento de horário para estudo	108
FIGURA 53 Imagem sala de aula sem paredes.....	109
FIGURA 54 Texto de campo escrito por mim em 22/03/2013	116
FIGURA 55 Atividade com proposta de discussão.....	117
FIGURA 56 Mensagem escrita em Inglês por Clarissa no Edmodo.....	123
FIGURA 57 Mensagem escrita em Português por Clarissa no <i>Edmodo</i>	123
FIGURA 58 Conversa em Inglês no <i>Edmodo</i>	124
FIGURA 59 Minha resposta a Clarissa no <i>Edmodo</i>	124
FIGURA 60 Atividade final do curso.....	125
FIGURA 61 Critérios para autoavaliação	125
FIGURA 62 Perguntas para a avaliação do curso	126
FIGURA 63 Autoavaliação de Adriana	126
FIGURA 64 Autoavaliação de Virgínia.....	127

FIGURA 65 Autoavaliação de Clarissa	127
FIGURA 66 Avaliação do curso de Adriana.....	128
FIGURA 67 Avaliação do curso de Virgínia	128
FIGURA 68 Avaliação do curso de Clarissa.....	128
FIGURA 69 Quadrinho criado por mim com o site Bitstrips em 02/07/2013 baseado em e-mail enviado por Adriana	129
FIGURA 70 Quadrinho criado por mim com o <i>site</i> Bitstrips em 02/07/2013 baseado em <i>e-mail</i> enviado por Virgínia.....	130
FIGURA 71 Quadrinho criado por mim com o site Bitstrips em 02/07/2013 baseado em e-mail enviado por Clarissa	130
FIGURA 72 História em quadrinhos parte 1	133
FIGURA 73 Quadrinho criado por mim com o aplicativo Bitstrips no Facebook em 03/04/2013 para Adriana	134
FIGURA 74 História em quadrinhos parte 2.....	134
FIGURA 75 Imagem Tempo criada por mim no aplicativo Wordfoto	155
FIGURA 76 Trecho de comunicação no Edmodo.....	158
FIGURA 77 Imagem histórias entrelaçadas criada por mim com aplicativo TypeDrawing	164

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Fases da pesquisa sobre presença social.....	31
QUADRO 2 Mudança do papel dos alunos.....	45
QUADRO 3 Mudança do papel do professor.....	46
QUADRO 4 Respondendo às perguntas de pesquisa.....	168
QUADRO 5 Instrumento para análise da presença social criado por mim.....	175

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CA	Câncer
CMC	Comunicação Mediada por Computadores
EVO	Electronic Village Online
FAQ	<i>Frequently Asked Questions</i> (Perguntas feitas frequentemente)
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
LA	Linguística Aplicada
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SIEX	Sistema de Informação da Extensão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

HISTÓRIAS PARA COMEÇAR: INTRODUÇÃO

Acredito que muito do que somos e de como vemos o mundo se deve às nossas experiências de vida (DEWEY, 1938). Sendo assim, inicio este trabalho, falando um pouco da minha vida pessoal, profissional e da minha relação com a tecnologia. Creio que as experiências que tenho vivido por meio das tecnologias digitais e da internet alteraram, em alguns aspectos, minha visão do que seja aprender e ensinar, motivando-me a buscar mais conhecimento por meio da pesquisa.

Sou professora de Inglês de adolescentes e de adultos em uma escola de idiomas na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, formadora de professores em ambiente virtual e pesquisadora. Graduei-me como professora de Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia há mais de vinte anos. Nunca lecionei na rede pública, tendo optado por trabalhar em diferentes escolas de idiomas mesmo antes de formada. Além de professora de Inglês, assumi função de coordenadora pedagógica em diferentes escolas.

Em 1996, fui fundadora de minha própria escola de idiomas em uma pequena cidade do estado do Mato Grosso. Em 2000, vendi a escola para uma colega de trabalho e retornei para Uberlândia, ocupando a função de coordenadora pedagógica em uma escola de idiomas na cidade por nove anos.

Em 2006, participei, pela primeira vez, de uma comunidade de aprendizagem no *Google groups*, chamada “Aprendendo com Computadores”², quando comecei a me familiarizar com o uso de tecnologias digitais na Educação. O grupo foi iniciado por uma professora argentina, contando com participantes de diferentes países da América Latina, da Europa e da Ásia. Entre 2006 e 2008, professores dessa comunidade revezaram-se como moderadores de cursos semanais, criados por nós mesmos, construindo conhecimento em conjunto. O elo de contato entre esse grupo inicial foi sendo consolidado e culminou na organização de um *workshop* para a conferência internacional virtual *Electronic Village Online*, doravante EVO,³ em 2008.

² *Learning with Computers*

³ A conferência *Electronic Village Online* é um projeto de formação continuada gratuito de professores, sendo uma extensão virtual da convenção internacional TESOL. Anualmente, em janeiro e fevereiro, participantes podem se engajar em discussões e workshops virtuais organizados por professores voluntários. Esses cursos *online* possibilitam uma integração por maior tempo entre profissionais do ensino do que é permitido durante a

Desde então, o mesmo grupo de professores propõe cursos *online* gratuitos uma vez ao ano durante seis (6) semanas, para professores do mundo todo. Foi assim que comecei minha incursão como moderadora *online*. Em 2009, com o diagnóstico de uma doença e impossibilitada de trabalhar em salas de aulas presenciais, criei meu próprio curso *online* para professores de Inglês brasileiros passando, então, a moderar o mesmo curso *online* duas vezes ao ano.

Meu último contato com o meio acadêmico havia sido durante uma especialização em ensino de Língua Inglesa na Universidade Federal do Mato Grosso, em 1998, quando, em 2012, decidi tentar uma vaga de Mestrado em Estudos Linguísticos na Universidade onde me formei, a fim de pesquisar e estudar um pouco mais sobre o contexto de ensino *online*.

Narro, no início desta dissertação, histórias que contextualizam meu envolvimento com a tecnologia tanto pessoal quanto profissionalmente e o que me motivou a pesquisar sobre o conceito de presença social em ambientes virtuais de aprendizagem. A primeira história é um relato de dor e de oportunidade de trilhar novos caminhos.

Sempre considero as surpresas da vida como oportunidades de aprender um pouco mais sobre mim mesma. Em maio de 2009, vivenciei um forte aprendizado. Por meio de uma mamografia, descobri um nódulo em meu seio direito. Fiz uma pequena cirurgia para retirar o nódulo para biópsia e vivi dias de extrema ansiedade e medo. O resultado da biópsia demorou cerca de dez dias e meu esposo se encarregou de buscar o resultado.

Em meio a todo esse turbilhão, minha vida profissional continuava. Certo dia, não me lembro a data ao certo, ministrei minhas aulas e ao chegar em casa, percebi meu esposo olhando os peixinhos no aquário. Observei seu semblante e notei tristeza. “Você pegou o resultado?”, perguntei. Ele acenou com a cabeça e vi lágrimas brotarem. “É câncer, né?”, mais uma vez perguntei, afirmando a notícia que tanto temia. Sentei-me ao seu lado e chorei.

Sentia muito medo, mas, ao mesmo tempo alívio, por já ter o resultado em mãos. Agora, teria que olhar para a frente e confrontar o que me esperava. Chamei meus filhos a meu quarto e contamos a eles. Nossa relação com os filhos sempre foi muito aberta e franca. Compartilhei meu medo e lágrimas, mas também falamos dos tratamentos que haveria à minha disposição. Não consegui dar a notícia para minha mãe. Pedi que meu esposo ligasse para ela, contando a

notícia e que a tranquilizasse também. Estava bem, porém não estava pronta ainda para conversar sobre a doença.

Apesar de todos sabermos que somos mortais, o dia a dia mascara essa realidade que se torna latente quando recebemos um diagnóstico de câncer. A doença é tão assustadora que várias pessoas se referem a ela pela sigla CA, evitando pronunciar a palavra.

Na época, além de ser professora, atuava também como coordenadora pedagógica de uma escola de idiomas. Tinha a esperança de continuar trabalhando na coordenação durante o tratamento de quimioterapia. Entretanto, mais surpresas me aguardavam. Minha cirurgia se complicou e tive que ficar três meses de repouso. Minha vida profissional foi colocada em pausa pela força das circunstâncias. Não mais poderia continuar em sala de aula e estar em contato direto com meus alunos.

Como preservar parte da minha vida profissional? Como evitar o isolamento? Como manter minha mente sã e sentir-me útil? Não queria que o câncer assumisse a minha vida, tornando-se o centro dela. Estava decidida a manter-me ativa apesar dos obstáculos que viriam. Mas como fazer isso? A sabedoria popular afirma que nas dificuldades conseguimos visualizar alternativas.

Uma das minhas funções na coordenação era a formação de professores. Perguntei-me como poderia continuar essa função mesmo com as limitações e, então me propus dois projetos: criar um curso *online* para auxiliar professores a integrarem tecnologia a suas aulas e escrever um livro eletrônico sobre *sites* que poderiam facilitar a aprendizagem do Inglês. Além desses projetos, a possibilidade de escrever em meu *blog* assumiu grande importância para mim.

Iniciei a escrita em meu *blog*, LIFE FEAST⁴, em 2006 para registrar o que aprendia durante minhas explorações na internet e escrever minhas reflexões sobre as possibilidades que enxergava em relação à integração de tecnologia ao ensino de línguas. Em 2009, durante meu tratamento, mantinha contato com professores do mundo todo por meio de meu *blog*, do *Twitter* e *Facebook*, experimentava diferentes ferramentas digitais pensando em como utilizá-las para facilitar a aprendizagem e compartilhava minhas reflexões pelo *blog*. Contudo, fiz a opção de não escrever sobre o câncer em meu *blog*, pois ali queria um lugarzinho intacto, onde eu assumisse o controle de minha vida.

⁴ <http://liffeast.blogspot.com.br/>

Meu primeiro projeto, o curso *online*, foi criado utilizando os moldes dos cursos oferecidos no *Electronic Village Online*⁵, uma conferência virtual da qual participei várias vezes. Comecei planejando em um pequeno caderno e, em poucos dias, já havia delineado um curso, o Cultura Edtech, que buscava atender tanto a professores que não têm familiaridade com computadores e precisam de maior auxílio, quanto àqueles mais experientes na área. As plataformas escolhidas para o curso foram um *Wiki*, para hospedar as tarefas a serem cumpridas, tutoriais e artigos e para nossa comunicação interna, o *site Edmodo*.

Durante este curso *online*, as professoras-participantes vivenciavam o “aprender em outro ambiente”, a internet, e eu, na tentativa de manter-me útil, por meio do curso *online*, dava os primeiros passos como professora-moderadora em ambiente virtual.

Estar em contato com as pessoas por meio das redes sociais, do meu *blog* e do curso *online* fez de meus dias em tratamento menos dolorosos e sozinhos. Em diferentes momentos, recebi apoio de pessoas que nem imaginava. A história a seguir trata de um relacionamento especial que se iniciou durante esse período.

(Re)conheci Júlia por meio da internet. Digo, (re)conheci, pois há muitos anos em Uberlândia, ela participou de um curso preparatório para professores que ministrei. Voltamos a ter contato por intermédio de meu *blog* onde ela deixou um comentário e começamos a trocar ideias.

Por meio de uma postagem em meu *blog*, Júlia ficou sabendo de meu curso *online* para formação de professores de Inglês no uso de tecnologias digitais que iria iniciar-se, juntando-se, então, à primeira turma. Nosso contato sempre foi mediante mensagens trocadas e em aulas virtuais.

Durante meu tratamento contra o câncer, Júlia perdeu sua mãe para a mesma doença. Algum tempo depois, em uma conversa no *Skype*, ela me perguntou se eu aceitaria receber algumas lembranças que ela havia comprado para a mãe sem ter tido a oportunidade de entregar. Senti-me honrada e comovida por ter sido escolhida para receber um presente tão especial. Ela me relatou que na caixa colocaria um livro especial sobre câncer, que eu adoraria.

Um dia, chegando da quimioterapia, um pouco tonta e desanimada devido ao coquetel de remédios, encontrei sobre o sofá da sala uma grande caixa dos correios. “Nossa, que caixa grande! É a caixa da Júlia!”, exclamei. Peguei MINHA caixa e fui abri-la sobre minha cama. Dentro da caixa padronizada dos correios, havia uma segunda caixa linda, amarrada por um

⁵ <http://evosessions.pbworks.com/w/page/10708567/FrontPage>

laço lilás. Ali não havia somente um livro, mas várias lembrancinhas, cheias de amor. Senti-me como uma criança abrindo seus vários presentes de Natal.

A caixa estava repleta de pequenas flores e pedaços de papéis coloridos. Em cada lembrança que retirava dela, senti seu amor pela mãe. Notei também seu carinho por incluir na caixa bilhetes especialmente para mim com pensamentos sobre Educação, esperança e fé. Emocionei-me profundamente e passei vários minutos curtindo cada detalhe. Pedi que meu filho tirasse uma foto para registrar o momento, gravei uma mensagem de vídeo agradecendo à Júlia, e pela primeira vez, escrevi uma postagem em meu *blog* (figura 1), falando da minha luta contra o câncer e da linda caixa que me trouxera enorme alegria e esperança.



FIGURA 1 Postagem em meu *blog*

Fonte: meu *blog* <http://life feast.blogspot.com>

O apoio também veio por meio dos comentários⁶ deixados pelos professores com quem tinha contato, que, no entanto, não sabiam, até aquele momento, da minha doença e de minha luta para conseguir o remédio de que tanto necessitava para a quimioterapia. Naquela mesma semana, havia recebido uma recusa do convênio médico em fornecer o medicamento indicado pela médica. As mensagens vieram de diferentes partes do mundo e do Brasil, tanto de outras pessoas que já tiveram câncer, quanto de muitos professores que queriam auxiliar-me a prosseguir meu tratamento. Umas das mensagens em resposta ao vídeo-denúncia que gravei e

⁶ Os comentários podem ser lidos em <http://life feast.blogspot.com.br/2009/12/my-cancer-my-new-life.html>

hospedei no *Youtube* trouxe a sugestão de que eu procurasse a Procuradoria Pública para defender meus direitos, o que de fato foi a solução. Ganhei na justiça não só o direito de utilizar o remédio que me daria mais possibilidades de sobrevida como também foi aberto o precedente para que outras mulheres no Brasil com o mesmo tipo de câncer tivessem acesso ao medicamento.

O contato com Júlia, minha aluna que me enviou a caixa, manteve-se mesmo depois de encerrado o curso *online* e finalizado meu tratamento.⁷ Continuamos a comunicar-nos por meio do *Twitter*, comentários em nossos *blogs* e nas redes sociais. Como ambas trabalhamos com o ensino de Língua Inglesa e temos grande apreciação por tecnologia, temos muito em comum. Nosso contato permitiu também uma parceria ilustrada na terceira história, que escrevo a seguir.

“Será que estou me esquecendo de algo?”. Olho minha mala mais uma vez, checando principalmente as roupas de frio. “Traga roupas quentes”, avisaram-me sobre o clima frio duas amigas argentinas.

Preparo-me para minha primeira experiência como palestrante em uma conferência internacional fora do Brasil. A ansiedade é alta, porém o entusiasmo se equipara. Sempre gostei de participar de conferências, seja ouvindo o que outros têm a dizer, seja trocando experiências e compartilhando o que tenho aprendido.

Alguns meses atrás, Júlia, professora residente em Goiânia, enviou-me um convite para apresentarmos juntas em uma conferência para diretores e coordenadores de Inglês, na cidade de Buenos Aires. Acreditei ser uma oportunidade excelente; mais uma possibilidade de aprendizado. Além de apresentar um trabalho para professores de vários lugares do mundo, Júlia e eu, pela primeira vez prepararíamos uma apresentação conjunta sem nos encontrarmos presencialmente.

Após escolhermos o tópico “Tarefas de casa utilizando tecnologias digitais” e aprovada nossa proposta, concordamos em nos encontrar no *Skype* para reuniões a cada duas semanas. Decidimos qual parte cada uma iria apresentar e à medida que as semanas se passaram, nossa apresentação foi construída. Optamos também por substituir a folha de material de apoio por um *wiki* no qual participantes teriam acesso aos *links* mencionados, exemplos, tutoriais e informações adicionais. Ambas colaboramos na construção da mesma página, mesmo em cidades diferentes. Nossa reunião final se deu também por meio do *Skype*, durante a qual

⁷ Um final positivo dessa história é retomado na p. 215.

apresentamos nossas partes uma para a outra, buscando uma sintonia e observando o aspecto tempo.

A tecnologia não foi somente o foco principal de nossa apresentação, mas também fator que possibilitou nossa parceria, apesar da distância. O mesmo vem ocorrendo em outros países. Professores de cantos diferentes do mundo com interesses afins se “encontram” virtualmente para prepararem suas apresentações. Recentemente, li o relato de uma professora americana residente na Alemanha e outra professora de Inglês como língua estrangeira na Turquia que se encontraram pela primeira vez no dia de sua apresentação em um congresso na Europa. E como é possível preparar uma apresentação em conjunto, mas a distância? Primeiramente, podemos utilizar redes sociais como *Twitter* e *Facebook* para construirmos nossa rede pessoal de aprendizagem, conectando-nos com professores do mundo todo com interesses comuns. Amizades surgem e parcerias são formadas.

Há alguns anos, participar de congressos e ler livros sobre metodologia eram nossas mais ricas possibilidades de formação continuada. Hoje, com a internet, limitações como tempo e espaço não mais existem. Podemos aprender com todas as pessoas com quem temos contato, em qualquer lugar que estejamos. A sincronicidade na aprendizagem também não é fundamental. Cada um pode aprender no seu ritmo e no horário mais adequado.

Chegado o dia da apresentação, grande foi nossa alegria em nos encontrarmos para um abraço, Júlia e eu. Estávamos tranquilas, pois nos sentíamos preparadas para o desafio. Nossa apresentação seria às quinze horas. Durante o dia, assistimos a diferentes apresentações de professores argentinos, uruguaio, colombianos aprendendo sempre um pouco mais.

Como tínhamos um intervalo para o almoço, convidamos mais dois professores brasileiros de Brasília, Pedro e Silvia, para se juntarem a nós. Já assisti a várias palestras de Pedro em diferentes congressos mas só nos conhecemos realmente por meio da internet. Como Pedro e eu escrevemos *blogs* para professores, mantemos contato e temos acompanhado um o trabalho do outro há vários anos. O encontro foi muito alegre, trocamos muitas informações. É interessante como nos sentimos próximos mesmo nos conhecendo somente pelo computador.

Assistimos à palestra anterior à nossa na mesma sala de conferências onde iríamos apresentar. A palestrante discorreu sobre ensino em ambiente virtual; como professores poderiam utilizar plataformas virtuais para dar aulas. Tivemos vinte minutos para nos prepararmos; computador ligado, áudio funcionando, anotações em mãos, internet funcionando. Pessoas foram entrando

e, pouco a pouco, a sala estava repleta de professores, inclusive no chão e nos lados. Estava feliz por ver tanta gente ali interessada em nos ouvir.

Júlia iniciou a apresentação destacando pontos importantes pesquisados por ela sobre o uso de tarefas de casa na Educação, construindo uma progressão histórica desse tópico tão pouco estudado. Ela mencionou sobre a discrepância que existe nas escolas em que dentro de sala de aula utilizam-se recursos tecnológicos para encantar os alunos facilitando a aprendizagem, no entanto, para tarefa de casa continuamos a fazer uso dos mesmos livros de exercícios adotados nas últimas décadas. Nossa proposta não era abolir os livros de exercício, mas alternar entre exercícios escritos tradicionais e diferentes ferramentas de internet para oferecer a oportunidade aos alunos de praticar, não somente a escrita e leitura em casa, mas também a fala e a compreensão de áudio.

Chegada a minha vez, apresentei um projeto desenvolvido com alunos de Inglês em uma escola de idiomas da cidade de Uberlândia; duas variedades de tarefa de casa foram propostas, o livro de exercícios e o uso de diferentes ferramentas da *web* para desenvolver tirinhas em quadrinhos, vídeos, textos em quadros virtuais, gravações de diálogos, entre outros. O objetivo era que os alunos utilizassem linguagem recentemente vista em sala de aula de uma maneira personalizada e significativa para cada aluno.

A apresentação correu tranquilamente. Ao final, respondemos algumas perguntas sobre o projeto e conversamos com diferentes professoras que nos procuraram.

Aprendizagem na bagagem? Muita.

Parto dessas histórias autobiográficas, buscando compor sentido de como a tecnologia tem influenciado minha formação como professora de Inglês, como formadora de professores e provocado deslocamentos em minha vida pessoal e profissional. Minhas narrativas introdutórias revelam como meu relacionamento com a tecnologia tem sido significativo para mim.

Alguns autores, como Daft e Lengel (1984) e Dubrovsky, Kiesler e Sethna (1991), pensam diferentemente e criticam a internet, afirmando que a Comunicação Mediada por Computadores, doravante denominada de CMC, é inapropriada e ineficiente e que os relacionamentos que ali existem são superficiais. Também adotando uma postura contrária à internet, Dreyfus (1999) pontua o fracasso do ensino mediado por computadores em cumprir suas promessas e defende que a comunicação face a face é essencial para o relacionamento com os outros em processos como o de aprendizagem.

A crítica à tecnologia na Educação pode ser observada nas palavras de diferentes autores. Kearsley (1998) traz a sua crítica alertando que a tecnologia tornou-se “o canto da sereia” na Educação, distraindo todos do que realmente importa para uma aprendizagem efetiva e um ensino de boa qualidade.

Preconceitos em relação à qualidade de ensino mediado por tecnologias atingem também “as diferentes gerações do ensino a distância”, como denominam Nipper (1989) e Moore e Kearsley (2005).

Segundo Boden e Molotch (1994), um ponto desfavorável em relação à Educação *online* seria a questão da distância, da impessoalidade e da incapacidade de perceber a presença do outro. O sociólogo Simmel (1950) afirmava que o olhar, ainda mais do que a conversação falada, seria a forma de interação mais pura que poderia existir. Essa percepção de que a presença física é ingrediente primordial para a interação encontra ressonância no senso comum por meio de afirmativas como “para mim é fundamental sentir a presença do outro com quem falo” ou “é necessário o olho no olho para uma boa comunicação”.

O uso de tecnologias digitais, como a internet, é apontado por alguns como responsável pelo avanço da impessoalidade da vida moderna. O calor da intimidade social na presença física do outro foi substituída pelos frios prazeres da comunicação mediada por computadores (BODEN e MOLOTCH, 1994).

Esta crítica à frieza da comunicação via internet pode estar relacionada ao que os autores Boden e Molotch (1994) denominaram de “compulsão pela proximidade”, ou seja, a necessidade de estar próximo fisicamente do outro para a comunicação. Segundo os autores, a copresença, ou seja, o estar presente fisicamente com o outro está repleto de informação, possibilitando um maior contexto do que qualquer outra forma de interação, com palavras, gestos, expressões faciais, linguagem corporal e entonação da voz.

A respeito das críticas sobre os computadores e suas influências no comportamento humano, outro autor, Joinson (2003), revela com um levantamento histórico de várias tecnologias de comunicação, como a escrita, o telégrafo, o telefone, os celulares e a internet, que todas essas tecnologias, em algum momento, foram acusadas de empobrecer a comunicação humana. Segundo Joinson (2003), assim como a escrita foi acusada por Platão de ser desvinculada da consciência que a fala tem, o telefone foi inicialmente visto como um substituto pobre da interação face-a-face que poderia levar a desentendimentos. De igual forma, podemos

observar críticas sobre celulares e a internet. Portanto, historicamente, a tecnologia tem sido vista como uma substituta artificial de algo mais real.

Ainda hoje, a interação face-a-face é preferida e necessária para a maioria das tarefas. No entanto, quando a copresença não é possível, de acordo com Boden e Molotch (1994), as pessoas procuram maneiras de aproximar essa distância da melhor maneira possível utilizando-se do telefone, *e-mail*, mensagens de texto, entre outros.

Boden e Molotch (1994) defendem que as consequências negativas previstas para o novo modelo de vida social influenciado pelas tecnologias digitais foram exageradas, tanto para o bem quanto para o mal. Ao invés de ser a antítese para a sociedade moderna, a intimidade continua sendo a base de tudo. As pessoas ainda buscam a intimidade com os meios possíveis da vida moderna, daí a força das redes sociais que conectam as pessoas, independentemente da distância física em que estejam.

Essa busca pela proximidade utilizando os meios possíveis pôde ser percebida em minha própria vivência. Por meio de cursos *online*, de meu *blog* e das redes sociais, aprendi que não precisava sentir-me só, que mesmo com minhas limitações físicas e emocionais, ainda tinha algo para ensinar e muito a aprender com professores do mundo todo. Aprendi também que existem outras maneiras de aprender fora do ambiente “sala de aula” e que a tecnologia pode ser uma grande aliada na aproximação de pessoas. Pergunto-me: o que em minha experiência pessoal com o uso da tecnologia alterou consistentemente minha visão sobre ensino e aprendizagem? Recontando e revivendo minha narrativa, percebo a relevância do contato com outros profissionais e a possibilidade de aprender em grupo, influenciando minha prática docente.

Estudos sobre experiências educacionais em contexto virtual, como os de Garrison (2000) e Wenger, White e Smith (2009), tratam da importância da aprendizagem em comunidades colaborativas.

Com o surgimento de cursos *online* no cenário mundial, o interesse pelo tópico “presença social” pode ser percebido em diferentes pesquisas desenvolvidas no Brasil e no mundo. Em uma busca por estudos sobre presença social desenvolvidos no Brasil nos últimos anos, pude encontrar o trabalho apresentado na última conferência da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) por Bassani, Barbosa, Sauter e Amador (2012) e as teses de Doutorado de Soares (2011), Bastos (2011) e Chanes (2013). A tese de Soares (2011) foi desenvolvida no departamento de Letras da PUC Rio, a tese de Bastos (2011) no departamento de

Informática na Educação da UFRGS e a tese de Chanes (2013) no departamento de Enfermagem da USP.

Bassani, Barbosa, Sauter e Amador (2012) desenvolveram seu trabalho tendo como objetivo identificar como se dá a presença social no ambiente de escrita coletiva *Wikispaces*.

Soares (2011) desenvolve um estudo de caso interpretativista dos elementos que contribuem para a presença social e a representação do eu. Ela adota uma visão sistêmico-funcional da linguagem e utiliza a teoria da valoração para analisar textos escritos por professores de idiomas durante um curso. Soares (2011) propõe um modelo teórico-metodológico para a categorização de tipos de mensagens trocadas por participantes do curso.

Bastos (2011) apresenta em sua tese um modelo para identificação de pistas textuais que denotam presença social, assim como desenvolve um *software* para a identificação do nível de presença social.

A meu ver, tanto Soares (2011) quanto Bastos (2011) e Bassani, Barbosa, Sauter e Amador (2012) buscaram pistas textuais de presença social em mensagens escritas por participantes de cursos. Soares (2011) interpretou a linguagem dos textos e Bastos (2011) desenvolveu *softwares* para mapear as interações ocorridas. Já Chanes (2013), optou por fazer um estudo exploratório-descritivo com abordagem quantitativa. Seu objetivo foi analisar o conhecimento assimilado e o comportamento das presenças docente, social e cognitiva no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Apesar das pesquisas aqui mencionadas, como afirmam Perez, Marques Junior, Oliveira Neto e Spressola (2012), ainda são poucos os estudos sobre presença social no Brasil. Percebo também a carência de pesquisas sobre presença social que analisem não somente as mensagens escritas como indicadores de presença social, mas que oportunizem o espaço para conhecer a visão de participantes sobre cursos *online*.

Diante dos vários questionamentos que minha experiência pessoal e profissional apontaram, também do fato de sentir-me presente, apesar de distante geograficamente, foi o que me despertou muita curiosidade em relação à importância da presença social para o processo de aprendizagem em ambiente *online*. Acredito também na relevância do estudo sobre presença social no Brasil com o fim de compreender melhor como participantes de cursos *online* se sentem e o que os leva a continuar um curso *online* ou a desistir.

Nesse contexto, decidi pesquisar sobre o conceito de presença social em uma experiência de curso de extensão *online* proposto para professores de Inglês de escolas públicas da cidade de

Uberlândia, e de outros estados. A pesquisa foi desenvolvida durante o curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como área de concentração a Linguística Aplicada, doravante denominada como LA.

Segundo Moita Lopes (2009), a LA refere-se a uma forma de construir conhecimento sobre problemas sociais em que a linguagem desempenhe papel central. Também sobre LA, Menezes, Silva e Gomes (2009) afirmam ser seu objeto de investigação a linguagem como prática social. Desse modo, esta pesquisa insere-se no campo da LA, por ter como tema central a formação de professores de língua estrangeira em contextos a distância mediada por tecnologias digitais nos quais a linguagem textual ocupa função primordial.

Acredito que esta pesquisa poderá oportunizar reflexões sobre a presença social e sua importância na criação de cursos *online*. Os estudos na revisão da literatura já existente destacam a importância de melhor conhecer os elementos que podem conduzir a uma experiência de aprendizagem em ambiente virtual. Afirmo então a relevância da pesquisa sobre um curso *online* que pretendeu ouvir a voz dos participantes.

Inspirando-me na tese de Doutorado de Belshaw (2012), escrita e compartilhada publicamente em formato de *wiki* desde seu início, escrevi esta dissertação em formato de *blog*⁸ onde fui organizando meus textos de campo e escrevendo cada capítulo. Tive como intenção compartilhar a escrita da dissertação para que, à medida que se desenvolvesse, eu pudesse ter a contribuição do olhar de outras pessoas, assim como disponibilizar para todos os participantes da pesquisa o meu lado da história vivida em conjunto.

Durante a pesquisa, tive como objetivo geral descrever e analisar como os participantes de um curso *online* vivenciaram a presença social. Meus objetivos específicos foram observar e analisar como a presença social foi vivenciada por mim e pelos professores-participantes e algumas implicações no processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual.

As seguintes perguntas nortearam minha pesquisa:

- a) Como eu e os professores envolvidos no curso vivenciamos a presença social em um curso *online*?
- b) Quais foram as implicações de nossa concepção de presença social para o processo de ensino e aprendizagem vivido pelos participantes?

⁸ <http://ufuanamariamenezes.blogspot.com.br/>

A metodologia adotada foi a Pesquisa Narrativa, que me possibilitou conhecer um pouco da vida de minhas participantes e como entendemos a experiência que vivemos. Segundo John Dewey (1916), vida é Educação e o estudo em Educação é o estudo da vida. Connelly e Clandinin (2000) citam Dewey ao afirmarem que aprendemos sobre Educação pensando sobre a vida e aprendemos sobre a vida pensando em Educação. Ao narrar e analisar essa experiência, busquei compreender a vivência da presença social entre pessoas durante um curso em ambiente virtual. Segundo Connelly e Clandinin (2000), as histórias vividas e contadas contribuem para a Educação não só de nós mesmos mas também dos outros.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo primeiro, discuto a revisão de estudos que busquei para auxiliar-me na pesquisa; no segundo, descrevo o caminho metodológico escolhido, assim como uma explicação mais detalhada do contexto da pesquisa; no capítulo terceiro, narro histórias do que vivemos acompanhadas pela composição de sentidos ilustradas por textos de campo, para, finalmente, retomar minhas perguntas de pesquisa e tecer algumas considerações.

CAPÍTULO 1

APRENDENDO COM ESTUDOS ANTERIORES: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, discuto conhecimentos teóricos buscados a fim de me auxiliar a compreender o que seria a presença social (SHORT *et al.*, 1976; GUNAWARDENA, 1995; WALTHER, 1996; GARRISON *et al.*, 2000; TU, 2002; SWAN, 2003; LOWENTHAL, 2010), a interação em ambiente virtual (HILLMAN, WILLIS e GUNAWARDENA, 1994; MOORE E KEARSLEY, 2005), comunidades de aprendizagem (WENGER, 1998; GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; GARRISON, 2006; WENGER, WHITE e SMITH, 2009) e a presença do professor e do aluno no ensino *online* (MASON, 1998; BERGE, 2000; MORGADO, 2001; SILVA, 2011).

Presença Social

A evolução do título desta dissertação pode servir como exemplo de meu próprio entendimento do que seja presença social. Inicialmente, tinha como título “A tecnologia em minha vida pessoal e profissional. E o conceito de presença?”. Porém, não me interessava o estudo de qualquer tipo de presença e sim da presença que acontece especialmente em ambiente virtual. Pensei tratar-se de presença virtual. Entretanto, à medida que estudava sobre os diferentes conceitos de presença, cheguei à conclusão de que o que entendia como presença virtual era denominado por estudiosos como presença social.

Pensando em esclarecer acerca de minha pesquisa sobre presença social, narro a seguir o relato de uma conversa, entre mim e meu esposo, quando discutimos sobre a participação em cursos presenciais e cursos *online*.

A conversa se iniciou com meu esposo mencionando uma amiga que reclama da falta de amigos na cidade onde vivemos. Ele contou que essa amiga, apesar de já morar em nossa cidade há vários anos, e conhecer muitas pessoas, afirma que seus relacionamentos parecem ser superficiais. Ela começara um curso na esperança de conhecer pessoas novas e fazer amizades, mas ainda assim, nada.

Eu me interessei pela conversa e acrescentei que acredito que ser notada e sentir que as pessoas nos veem é muito importante e que o mesmo parece acontecer no mundo virtual em cursos *online*. Alguns alunos reclamam de ser mais um na multidão em cursos *online*. A taxa de desistência nesses cursos é alta e por esse motivo, as pessoas têm-se interessado em estudar as razões. Conteí então sobre as pesquisas que estava lendo sobre o tópico. O que percebi, nas minhas leituras e em minha experiência em cursos *online*, é que, quando se está fazendo um curso e não se sente notado, a pessoa não cria vínculos com ninguém, e mesmo que esteja aprendendo algo novo, a possibilidade de desistir é muito maior. Ela pensa: "Ah, eu estar aqui ou não, não faz diferença. Se eu sair ninguém vai notar."

Meu esposo então concordou comigo e se lembrou de um curso presencial de Especialização do qual ele havia desistido recentemente. Ele mencionou ter encontrado uma pessoa do curso na rua algum tempo depois e ela não falou nada a respeito do fato de ele ter saído. Parece que ninguém notara sua saída.

Concluí nossa conversa afirmando que o estudo sobre sentir a presença do outro e sentir que sua presença é notada é a pesquisa sobre presença social em ambiente virtual, o tópico que me interessei em analisar.

Entretanto, conhecer sobre presença social não é tarefa simples. Dada a evolução dessa teoria, Tu (2002) afirma não haver um conceito único sobre o termo. Alguns autores, como Lombard e Ditton (1997) e Biocca, Harms e Burgoon (2003) tentaram desenvolver um conceito geral de presença social, que trarei a seguir, contudo, não conseguiram esboçar um conceito que fosse adotado pela maioria dos pesquisadores.

Além de vários autores conceituarem a presença social diferentemente, outros termos como "presença", "copresença" e "telepresença" são muitas vezes utilizados expressando ideias semelhantes.

Os primeiros a desenvolver o conceito de presença social para explicar os efeitos das mídias eletrônicas nas comunicações foram Short, Williams e Christie (1976, p. 65). Esses autores definiram a presença social como o grau de saliência entre dois comunicadores utilizando um meio de comunicação⁹. À medida que os estudos sobre o conceito progrediram, outras definições foram propostas por diferentes autores.

⁹ "The degree of salience (i.e., quality or state of being there) between two communicators using a communication medium."

De acordo com Lombard e Ditton (1997, página não identificada, documento eletrônico), presença social seria “a ilusão perceptual de uma não-mediação¹⁰”. Gunawardena (1995, p. 151) define como “o grau em que uma pessoa é percebida como uma pessoa real em uma comunicação mediada por computadores”¹¹. Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 94) desenvolvem um modelo em que colocam a presença social em conjunção com duas outras presenças, a presença cognitiva e a docente. Para eles, presença social é “a habilidade de participantes de uma comunidade de investigação em projetarem-se socialmente e emocionalmente como pessoas reais por meio da mídia utilizada”¹². Picciano (2002, p. 22) define o termo como “a percepção do estudante de estar em um curso e a habilidade de interagir com outros alunos e um instrutor”¹³. Tu (2002, p. 294) entende presença social como “o grau de sentimento, reação e percepção de estar conectado por CMC a outra entidade intelectual por meio de contato baseado em texto”¹⁴. Já Biocca, Harms e Burgoon (2003, p. 456), definem presença social como “a percepção de se estar com o outro, seja o outro, humano ou artificial”¹⁵.

Assim como as pesquisas sobre presença social evoluíram, as conceituações tiveram seu foco alterado. Nas pesquisas desenvolvidas no Brasil de 2011 a 2013, Bastos (2011, p. 23) desenvolveu sua conceituação sobre presença social como “a manifestação verbal e percepção da afetividade e interatividade dos sujeitos em relação ao ambiente virtual de ensino e aprendizagem”. Soares (2011), considerando seus próprios interesses de pesquisa, propõe outra definição de presença social baseada em comportamentos esperados no ambiente virtual. Para Soares (2011, p. 58), presença social são “comportamentos relativos à interação nas ferramentas de CMC em um ambiente virtual de aprendizagem; comportamentos esses instanciados nas escolhas linguísticas dos sujeitos, e que indicam uma projeção deles no evento pedagógico”. Por outro lado, Chanes (2013) adota a definição de Garrison, Anderson e Archer (2000) citada na página anterior.

¹⁰ “*The perceptual illusion of nonmediation.*”

¹¹ “*the degree to which a person is perceived as a ‘real person’ in mediated communication.*”

¹² “*the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotionally, as ‘real’ people (i.e., their full personality), through the medium of communication being used.*”

¹³ “*a student’s sense of being in and belonging in a course and the ability to interact with other students and an instructor.*”

¹⁴ “*the degree of feeling, perception, and reaction of being connected by CMC to another intellectual entity through a text-based encounter.*”

¹⁵ “*the “‘sense of being with another’ whether that other is human or artificial.*”

O que todas essas definições teriam em comum? Lowenthal (2010), analisando diferentes conceituações sobre presença social, chega à conclusão de que todas parecem estar em uma sequência contínua (Figura 2). De um lado da sequência estariam as definições que encaram a presença social como o grau em que uma pessoa é percebida como “real” e, de outro lado, definições em que o foco está mais na conexão emocional e interpessoal entre os usuários.

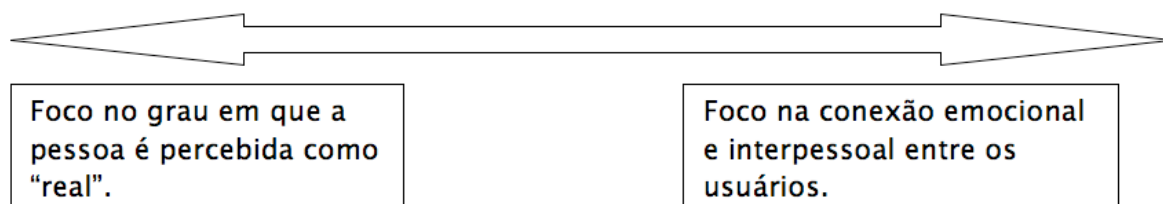


FIGURA 2 Sequência sobre definições de presença social

Fonte: figura criada por mim baseada em análise de Lowenthal (2010).

Concordo com a observação de Lowenthal (2010), considerando que, de um lado da sequência, percebo definições tendo como foco o fato de as pessoas em ambiente virtual não perceberem a mediação pela tecnologia e considerarem os outros usuários como pessoas reais, a citar as definições de Lombard e Ditton(1997), Gunawardena (1995) e Biocca, Harms e Burgoon (2003). Vejo certa ingenuidade nesta percepção já que, a meu ver, temos consciência de quando estamos interagindo com pessoas reais por meio de computadores ou quando trocamos mensagens somente com um computador.

Do outro lado da sequência, estão as definições que mais fazem sentido para mim (PICCIANO, 2002; TU, 2002; BASTOS, 2011) ao alterarem o foco para a conexão emocional e interpessoal que podemos construir com outros usuários, podendo tornar assim a aprendizagem online mais significativa e motivadora.

Para compreender melhor a presença social, além do auxílio das definições de diferentes autores, considero importante fazer um retrospecto dos primeiros estudos sobre o assunto a fim de visualizar o caminho de evolução desse construto.

Busco, como auxílio, Lowenthal (2010). O autor traça um histórico das diferentes teorias da presença social e as categoriza em três fases, como descritas no Quadro 1 a seguir, traduzido por mim, retirado de Lowenthal (2010, p. 14).

QUADRO 1 Fases da pesquisa sobre presença social

FASE	PERÍODO	PESQUISADORES	FOCO
Fase 1	anos 1970	Short <i>et al.</i>	Foco em Telecomunicações
Fase 2	1980 - 1990	Rutter Daft & Lengel Walther	Foco em CMC
Fase 3	1990 - dias atuais	Gunawardena Rourke <i>et al.</i> Tu Swan	Foco em Educação <i>online.</i>

Fonte: quadro traduzido por mim, retirado de Lowenthal (2010, p. 14).

Segundo Lowenthal (2010), o termo presença social foi utilizado primeiramente por Short, Williams e Christie (1976), membros de um grupo de estudos sobre comunicações na Universidade de Londres. Os pesquisadores tinham como foco comparar as atitudes das pessoas em relação a diferentes mídias de comunicação. Representando a fase um (1), Short, Williams e Christie (1976) definem presença social como resultante de uma qualidade da mídia e levantam a hipótese de que as mídias de comunicação variem em seu grau de presença social. Algumas mídias de comunicação poderiam desenvolver melhor o grau de presença social do que outras. Essas variações poderiam determinar como os indivíduos interagem entre si. A capacidade de uma mídia de transmitir informação sobre expressões faciais, direção do olhar, postura e sinais não verbais contribuiria para o grau de presença social de uma mídia de comunicação. Sendo assim, tarefas que envolvem discussões ou resolução de conflitos exigiriam mídias que proporcionam grande presença social. Por exemplo: para resolvermos um problema grave, talvez optássemos por uma conversa presencial ao invés do envio de um *e-mail*, ou preferiríamos uma conversa pelo *Skype* ao invés de um torpedo de mensagem. Enfim, a presença social seria definida pelo tipo de mídia de comunicação adotada.

A fase dois apresenta uma mudança de foco nas pesquisas para o contexto da comunicação mediada por computadores mas ainda se inspiram na visão de Short *et al.* (1976) de que a presença social depende unicamente da mídia utilizada. Rutter (1984), com sua teoria

“*Cluelessness*”, defendia que, quanto menos pistas sociais houver, maior será a distância psicológica entre os comunicadores. Daft e Lengel (1984), com a teoria da Riqueza das Mídias, muito similar à teoria de Short *et al.* (1976), afirmavam que a mídia de comunicação pode determinar a riqueza de informação. Por exemplo: a comunicação presencial teria maior riqueza de informação ao passo que comunicações numéricas (tabelas) teriam menor riqueza. Uma mídia com maior capacidade de transmitir informações sobre expressões faciais, olhar, postura e sinais não verbais seria mais rica do que uma mídia com menos possibilidades de informações. Analisando minhas experiências anteriores em cursos *online*, concordo com a afirmação de que a mídia escolhida influencia, de certo modo, a maneira pela qual os participantes interagem uns com os outros, todavia, mais aspectos devem ser considerados.

Walther, muitos anos depois, em 1996, desenvolveu a teoria de Processamento de Informação Social. Diferentemente de pesquisadores como Short *et al.* (1976), Rutter (1984) e Daft e Lengel (1984), Walther (1996) acreditava que a natureza social do ser humano é a mesma em CMC ou no contato presencial, muito depende do tempo de contato entre as pessoas contribuindo para um relacionamento bastante pessoal e algumas vezes hiperpessoal. Walther, a meu ver, traz uma contribuição para outro aspecto que influencia o desenvolvimento da presença social: o tempo de contato entre as pessoas. Durante cursos *online* de longa duração, percebo maior entrosamento entre o grupo, como acontece com grupos de cursos presenciais.

As pesquisas desenvolvidas durante a fase três (3) tiveram influência das pesquisas anteriores, no entanto, afastaram-se da conceituação determinística tecnológica da CMC, buscando, por conseguinte, reconceituar a teoria de presença social.

Os estudos de Garrison *et al.* (2000) e Gunawardena (1995) desenvolvidos a partir de então consideram que as características das mídias não são os únicos determinantes do grau de presença social em contexto *online*. Gunawardena (1995) desloca o foco dos atributos das mídias e dos efeitos do canal de comunicação para a natureza social e relacional da experiência *online*. Na minha opinião, Gunawardena (1995) acredita que as mídias possam ter certa influência no desenvolvimento da presença social, contudo, ela aponta também a importância da natureza social da aprendizagem *online*. Os resultados de seus estudos refletem diretamente sobre a Educação online, o desenho de curso a distância e a maneira de se fazer a moderação *online* no sentido em que contradiz a visão da presença social como atributo unicamente das mídias. De acordo com Gunawardena (1995), não se pode simplesmente esperar que a escolha de uma mídia rica em interação seja suficiente para

desenvolver um sentimento de presença social. Compete aos professores e aos moderadores *online* adquirir competências relacionadas ao novo ambiente de ensino que permitam que os participantes de cursos *online* desenvolvam uma percepção de interação e presença social. Moore e Kearsley (2005, p. 101) apresentam reflexão similar, ao mencionar que “a eficácia de qualquer tecnologia não depende inteiramente das características da tecnologia, mas da criação do curso, da elaboração de cada lição e da qualidade da interação de que o instrutor é capaz de promover.”

Rourke, Anderson, Garrison e Archer (2001), assim como Gunawardena (1995), desviam sua atenção menos para as mídias e mais para a relação entre as pessoas em um ambiente virtual, sendo esse o foco que me interessa em especial nesta pesquisa.

Rourke *et al.* (2001, p. 03) e Swan (2003, p. 137) mencionam a relação do construto presença social com o termo “imediatismo”, de Mehrabian, definido como “a distância psicológica entre comunicantes”¹⁶. Em contextos de Educação presencial, pesquisadores encontraram indícios de que as atitudes dos professores podem minimizar essa distância psicológica entre eles e os alunos contribuindo para a experiência de aprendizagem. E no contexto *online*, quais seriam as implicações? Será que as atitudes de professores de cursos virtuais também podem influenciar essa distância psicológica? Em resposta a essas perguntas, cito os estudos de Short *et al.* (1976) que descreviam a presença social como a capacidade de produzir pistas verbais e não verbais que produziriam a sensação de imediatismo em contextos de CMC.

Com o intuito de elucidar sobre as atitudes de imediatismo verbal em ambiente *online*, ou melhor, a distância psicológica entre comunicantes, Rourke *et al.* (2001) descrevem características observáveis e possíveis indicadores da presença social. Segundo os autores, a presença social pode ser observada por três tipos de respostas de imediatismo: afetivas, interativas e coesivas. As respostas afetivas podem ser a expressão de emoção, sentimentos e humor presentes em CMC de diversas maneiras, inclusive com o uso de *emoticons*. As respostas interativas podem ser momentos em que as pessoas interagem umas com as outras, utilizando, por exemplo, o botão COMENTAR, para postar mensagens e perguntas. Já as respostas coesivas podem ser observadas em atividades que constroem e sustentam o sentimento de compromisso com o grupo.

Tu (2002) segue a mesma linha de pensamento, afirmando que a presença social é uma variável dinâmica, desenvolvendo diferentes graus. Segundo o autor, o grau de presença

¹⁶ “the perceived psychological distance between communicators

social baseia-se na característica da mídia e na percepção do usuário. Por exemplo: uma mídia mais rica em informações visuais e verbais poderia propiciar um maior grau de presença social. Da mesma forma, um usuário que perceba os outros e que se sinta notado, pode ter seu grau de presença social elevado.

Tu (2002) descreve a presença social composta por três dimensões: o contexto social, a comunicação *online* e a interatividade. O contexto social seria construído a partir das características dos usuários e sua percepção do ambiente de CMC; já a comunicação *online* tem relação com a linguagem utilizada no ambiente virtual pelos usuários e a interatividade incluiria as atividades em que os usuários se envolvem e os estilos de comunicação utilizados por eles. A interatividade seria a estratégia para estimular a presença social.

Finalmente, Swan (2003) desenvolveu uma pesquisa buscando investigar o desenvolvimento da presença social em discussões de cursos *online*, utilizando categorias descritas por Rourke *et al.* (2001) e um modelo de equilíbrio de Danchak, Walther e Swan (2001, citado por Swan, 2003).

Em estudo anterior, Richardson e Swan (2001) pesquisaram as percepções de alunos de dezessete cursos *online* e descobriram que a percepção de aprendizado dos alunos, a satisfação com os instrutores e sensação de presença social estavam todos fortemente relacionados. A fim de explicar tais descobertas, apresento o modelo de equilíbrio de Danchak *et al.* (2001, citado por Swan 2003, p. 139), ilustrado com a figura 3 a seguir.

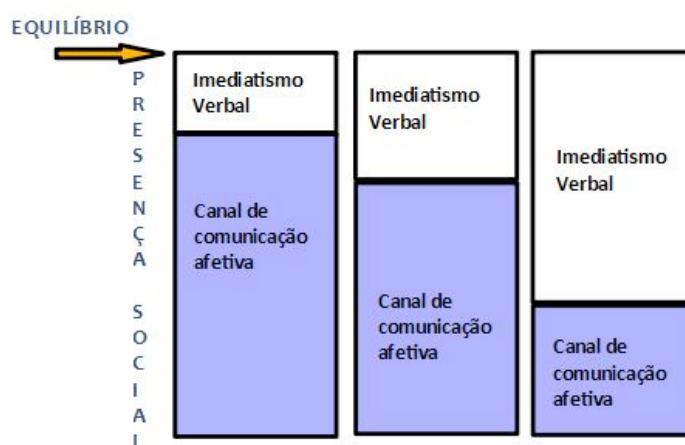


FIGURA 3 Modelo de equilíbrio de Danchak, Walther e Swan

Fonte: Figura de Swan (2003, p. 139) traduzida por mim

Segundo Danchak *et al.* (2001), quando menos canais de comunicação afetiva estão disponíveis para transmitir imediatismo por meio de pistas verbais e não verbais, os participantes de cursos *online* aumentam suas próprias atitudes de imediatismo até o nível necessário para preservar o equilíbrio da sensação de presença. Em outras palavras, quando a mídia de comunicação utilizada não é rica em transmitir pistas verbais e não verbais, as pessoas tentam compensar a falta dessas pistas, expondo mais sua intimidade e utilizando símbolos, como os *emoticons*. Os resultados da pesquisa de Swan (2003) vêm reforçar a afirmação de que participantes de uma CMC utilizam vários meios possíveis, como o uso de *emoticons*, letras maiúsculas para expressar emoções, letras para simbolizar o riso e outros tantos, a fim de criar uma sensação de presença social semelhante à dos contextos presenciais. Logo, essa sensação de presença social pode estar relacionada com a percepção de aprendizado dos alunos e a satisfação com os instrutores.

Concordo com o modelo de equilíbrio proposto por Danchak *et al.* (2001). Em minhas experiências de aprendizagem e moderação *online*, percebo o uso de artifícios como os *emoticons*, letras maiúsculas e uma exposição da intimidade, na tentativa de construção de uma relação interpessoal. No entanto, acredito também que a presença social pode ser desenvolvida sem esses artifícios; algumas vezes somente a palavra escrita é suficiente para expressar as emoções. Em suma, vejo importância em oferecer espaços nos cursos *online* que possibilitem a expressão de emoções seja por meio dos artifícios mencionados anteriormente ou somente por meio da palavra escrita para que o vínculo entre alunos possa acontecer.

Retomando os estudos trazidos neste capítulo, estou de acordo com a visão de Gunawardena (1995), Swan (2003) e Moore e Kearsley (2005) em afirmarem que o grau de presença social não depende unicamente do tipo de mídia escolhida para a experiência de aprendizado virtual. Assim como Walther (1996), acredito também que o tempo seja um fator relevante na criação de um relacionamento entre participantes de cursos *online*. Criar um ambiente virtual que contribua com a aprendizagem é bem mais que escolher uma plataforma que possibilite interação entre participantes ou que possa hospedar o conteúdo de um curso. Acredito ser importante que professores de cursos virtuais conheçam melhor como oportunizar o tipo de interação que possa levar à construção de conhecimento e o vínculo entre os participantes. E o que os estudos dizem sobre a interação em ambiente virtual?

Apesar da dificuldade de conceituação do construto presença social, há um consenso geral sobre a relação entre interação e a experiência de presença social, como observado em Rourke *et al.* (2001), Swan (2003) e Perry e Edwards (2010).

A esse respeito, Fulford e Zhang (1993) reforçam a importância dos estudos sobre interação em ambiente virtual, pontuando que um importante sinalizador de satisfação de alunos de cursos a distância é a percepção que têm sobre a interação ocorrida em geral. Moore e Kearsley (2005, p. 152) abordam o papel do professor de cursos a distância ao dizer que “o ensino a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meios de comunicações transmitidas com base em tecnologia”. Concordo parcialmente com Moore e Kearsley (2005), contudo, questiono o que seria o ensino a distância eficaz e uma compreensão profunda da interação. Acredito que a afirmação de Moore e Kearsley (2005) seja uma visão um pouco injusta ao colocar toda a responsabilidade da interação no professor. A meu ver, a responsabilidade da interação deve ser compartilhada pelo professor e cada participante de um curso *online*.

Moore (1989) identifica três tipos de interação: interação do aluno com o conteúdo, interação com o instrutor e interação com outros alunos. Segundo o autor (1989), o primeiro tipo de interação que o professor facilitaria é a que o aluno tem com a matéria apresentada para estudo. A interação do aluno com o conteúdo pode resultar nas modificações da compreensão do aluno e em mudanças de perspectivas. No ambiente virtual, esse conteúdo é criado e apresentado pelo professor-elaborador do curso, com o intuito de auxiliar o aluno a interagir com o conteúdo e transformá-lo em conhecimento pessoal.

Moore (1989) aponta que a interação aluno-instrutor é o meio que os instrutores utilizam para auxiliar os alunos a interagirem com o conteúdo e aplicarem aquilo que estão aprendendo. Segundo o autor, os professores seriam responsáveis por avaliações formais ou informais para assegurar que os alunos estão progredindo, assim como ofereceriam conselhos, apoio e incentivo a cada aluno.

De acordo com o mesmo autor, o terceiro tipo de interação diz respeito à interação de um aluno com os outros alunos. Dois tipos de interação estão incluídos nessa dimensão: internamente nos grupos e entre grupos. Em ambos os casos, os participantes consideram a interação entre eles altamente motivadora e estimulante. As discussões entre participantes podem auxiliar a reflexão sobre o conteúdo apresentado.

A interação não acontece automaticamente e também não depende unicamente do tipo de tecnologia adotada. Hillman, Willis e Gunawardena (1994) complementam a noção de interação trazendo mais um tipo de interação que merece atenção nesse cenário – a interação aluno – interface.

O uso de ambientes *online* de aprendizagem é algo novo, tanto para os professores quanto para os alunos. Ambos necessitam de familiarizar-se com novos equipamentos tecnológicos e diferentes interfaces a fim de melhor se comunicarem, no entanto, essa dimensão é muitas vezes ignorada na criação de cursos a distância.

Nesta seção de capítulo, busquei conhecer conceitos de presença social, pesquisas desenvolvidas sobre o tópico e a relação da interação em ambiente virtual com o desenvolvimento da presença social. Enfim, me pergunto: como acontece a presença social?

A presença social acontece com o uso da ferramenta?

Com a afetividade?

Com a interação?

Com a língua utilizada?

Com o tempo de contato entre as pessoas?

Com a sincronicidade?

Com as possibilidades de aprendizagem criadas pelo professor ou por todo o grupo?

Com o comprometimento da construção de conhecimento com o grupo?

Com a disponibilidade em construir um relacionamento com os colegas?

Como acontece a presença social afinal?

Tomando como base esses questionamentos, apesar da variada gama de definições sobre presença social existentes, na minha opinião, elas não abarcam alguns aspectos que considero importantes para o estudo da presença social. Para mim, a presença social acontece com a afetividade, com a interação, com a disponibilidade em construir um relacionamento com os colegas e com o comprometimento em construir conhecimento com o grupo. Por conseguinte, elaboro minha própria conceituação baseando-me nos trabalhos de Gunawardena (1995), Garrison *et al.* (2000) Picciano (2002), Tu (2002) e Bastos (2011). Entendo presença social como a percepção de sua própria presença e da presença dos outros em uma interação virtual e a disponibilidade em desenvolver um relacionamento interpessoal tendo em vista uma aprendizagem colaborativa.

Com o propósito de discutir a relação entre a presença social e a possibilidade de aprendizagem em comunidade no ambiente *online*, apresento os estudos da próxima seção.

Comunidade de aprendizagem em ambiente virtual

Perry e Edwards (2010) apontam a relação entre interação, presença social e cultura de comunidade. Segundo os autores, quando há grande interação em um curso *online*, pode-se observar o aumento da sensação de presença social e a consequente criação da cultura de comunidade.

Wenger, White e Smith (2009) afirmam que o aspecto mais interessante na relação entre comunidade de aprendizagem e tecnologia é nossa habilidade de aprendermos juntos. E ao falarem sobre como a tecnologia possibilita a criação de comunidades, os autores referem-se a comunidades de prática, ou seja, comunidades em que a aprendizagem é o ponto central.

Aprendizagem para Wenger (1998) não seria a visão de uma aprendizagem individualizada, tendo um fim e um começo e resultado do ensinar. Wenger (1998) propõe uma teoria na qual a aprendizagem se dá como resultado de uma participação social. Por meio da tecnologia, aprendizes podem encontrar parceiros de aprendizagem em uma comunidade para juntos construírem conhecimento.

Wenger, White e Smith (2009) pontuam que um dos grandes motivos de a interação na internet ser atrativa e produtiva é a habilidade de possibilitar a vivência de “uma amizade de aprendizagem”. Segundo os autores, nem toda comunidade é uma comunidade de prática. Os três fatores caracterizadores para uma comunidade de prática seriam: o domínio, a prática e a comunidade.

Segundo Wenger *et al.* (2009), o domínio seria uma área de conhecimento ou interesse que agrega o grupo. A prática se refere aos membros do grupo criando uma prática compartilhada à medida que desenvolvem histórias, experiências e maneiras de solucionar problemas ao longo de um tempo. E por comunidade, entendo os membros de um grupo com interesses em comum engajados em interagir uns com os outros a fim de compartilhar conhecimento e experiências.

A definição de Wenger (1998) sobre comunidade de prática me remete a minhas primeiras experiências de aprendizado na comunidade virtual "Aprendendo com Computadores", citada no capítulo introdutório. A comunidade foi iniciada por uma professora argentina, mas nunca senti como se o grupo pertencesse a ela. Todos os professores que se juntavam ao grupo procuravam contribuir com a construção de conhecimento, uns auxiliando os outros a aprender. A dinâmica das atividades do grupo era decidida por todos. Lembro-me do ano de 2008, em que a cada mês um professor foi responsável por moderar atividades para o grupo

desenvolver. Eu fiquei responsável pelo mês de outubro e o tópico selecionado por mim foi o uso do *Twitter* na Educação. Juntamente com o grupo, preparei, em um *wiki*, atividades e leituras que poderíamos desenvolver acerca do assunto. O relacionamento entre nós na comunidade *Learning with Computers* era diferente do relacionamento percebido por mim em cursos *online* dos quais participei e até mesmo moderei. Na comunidade, não havia um professor ditando o que iríamos aprender, mas todos nos alternávamos ensinando e aprendendo.

Busquei estudar sobre o papel do moderador *online* em cursos em ambiente virtuais e refletir sobre ele. E encontrei outro conceito de comunidade de aprendizagem, o de comunidade de investigação desenvolvido por Garrison, Anderson e Archer (2000), que também tratava do papel desempenhado pelo professor em AVA. Garrison (2006) utiliza o termo Comunidade de Investigação para referir-se a um grupo de indivíduos que se envolvem colaborativamente em um discurso crítico e reflexivo com o objetivo de construir significado pessoal e confirmar compreensão. Garrison, Anderson e Archer (2000) mencionam que toda experiência educacional válida está incorporada em uma comunidade de investigação composta pelo professor e pelos alunos. A preocupação dos autores, Garrison, Anderson e Archer (2000), está em identificar quais elementos seriam pré-requisitos para uma experiência de aprendizagem educacional bem sucedida em ambiente virtual.

De acordo com o modelo desenvolvido por Garrison *et al.* (2000) (Figura 4), citado na introdução, a aprendizagem ocorre dentro da comunidade de investigação por meio da interação de três elementos: a presença cognitiva, a presença social e a presença docente.



FIGURA 4 Comunidade de investigação

Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2000)

De acordo com Garrison, Anderson e Archer (2000), a presença cognitiva seria a capacidade de participantes de uma comunidade de investigação de construir significado por meio de uma comunicação prolongada. Seria um elemento vital para desenvolver o pensamento crítico, um processo e o resultado buscado como meta principal na Educação. Assim como seria essencial a presença cognitiva na experiência de aprendizagem, os participantes também precisam estar confortáveis uns com os outros. A presença cognitiva por si só não seria suficiente para desenvolver uma comunidade crítica de aprendizes. Os autores acreditam que altos níveis de envolvimento e participação sejam necessários para o desenvolvimento de pensamento crítico e trabalho colaborativo.

Garrison *et al.* (2000) destacam que o segundo elemento de vital importância na comunidade de investigação seria a presença social, que seria a maneira pela qual os participantes são capazes de se projetarem social e emocionalmente na comunidade como “pessoas reais”. Sua importância inicial seria auxiliar o desenvolvimento da presença cognitiva. No entanto, quando existem metas afetivas para o bom aproveitamento do processo educacional, a presença social passa a desempenhar um papel principal para o sucesso da experiência educacional. O contexto de uma comunidade de investigação é propício para estimular um discurso de apoio crítico e reflexivo, no entanto, a fim de desenvolver o senso de pertencimento a uma comunidade, é necessário tempo e organização. A meta de um moderador *online* seria criar uma comunidade de investigação em que os aprendizes estejam envolvidos e sintam-se responsáveis pelo próprio aprendizado. Para tal, é fundamental a criação e manutenção de um clima de confiança e de pertencimento entre participantes. O formato de uma experiência de aprendizagem online é muito mais que a decisão sobre o conteúdo a ser apresentado, envolve também questões sociais e cognitivas (GARRISON, 2006, p. 26). Daí a importância do elemento presença docente.

A presença docente é a participação ativa do professor e moderador *online* envolvendo o planejamento da experiência educacional e a moderação de toda a interação. É o papel do professor em promover a presença docente que irá estruturar, manter e formar uma experiência de aprendizagem significativa. A presença docente tem como objetivo sustentar e realçar tanto a presença social quanto a cognitiva, organizando o clima e selecionando conteúdos com o intuito de alcançar os almejados resultados educacionais (GARRISON, 2006, p. 26).

Garrison (2006) dedica todo um artigo para descrever em mais detalhes três funções pertinentes à presença docente: o formato (do curso), a moderação do discurso e a instrução direta.

A respeito da primeira função, que envolve o formato do curso, o autor, Garrison (2006), afirma que criar uma experiência de aprendizagem *online* é um grande desafio. Ao planejar um curso em ambiente virtual, o moderador deve levar em consideração se o modo de colaboração dominante será por meio da escrita e leitura e, assim, ajustar-se aos pontos fracos e fortes da mídia escolhida. O desafio é criar e manter um senso de comunidade, propiciando, dessa forma, a aprendizagem colaborativa. Segundo o mesmo autor, existem evidências que sugerem a ligação entre o formato do curso e a promoção da presença social. Ou seja, cursos que intencionalmente propiciam um senso de comunidade apresentam maior índice de presença social. Segundo o autor, estabelecer a presença social está relacionado à interação entre participantes. Portanto, ao organizar uma experiência educacional *online*, cabe aos professores criarem situações e atividades durante as quais os participantes tenham a oportunidade de interagir formalmente e informalmente entre si. Em uma sala de aula convencional, atividades para “quebrar o gelo”, que têm como objetivo fazer com que os alunos conheçam-se melhor, alcançariam esse propósito. O mesmo vale para o ambiente virtual.

Garrison (2006) sugere que atividades sejam desenvolvidas intencionalmente com o propósito de estabelecer confiança entre participantes e propiciar a possibilidade de que eles se conheçam melhor. Um exemplo dado pelo autor seria uma atividade em que os participantes tivessem que se apresentar para o grupo, compartilhando seus interesses pessoais e profissionais. Podem-se utilizar ferramentas digitais para as apresentações e, até mesmo, a criação de um fórum para a troca de *e-mails*, fotos e informações. Uma segunda sugestão é que os participantes sejam divididos em grupos menores para essa primeira interação e, em seguida, um representante do grupo compartilharia com o grande grupo o que aprenderam sobre cada um. Outro elemento importante é a criação de uma sala de “*chat*” para hospedar conversas informais e auxiliar os participantes a conhecerem-se melhor (GARRISON, 2006, p. 27).

Esse mesmo autor afirma que, assim como há uma ligação entre a presença social e o senso de comunidade, há também uma relação entre comunidade e aprendizagem. O formato das atividades acadêmicas tem um impacto significativo no envolvimento de participantes na aprendizagem. Construir uma comunidade de aprendizes compreende incorporar tarefas

legitimamente acadêmicas além do foco nas questões sociais e pessoais. A presença cognitiva é estabelecida à medida que os participantes entram em contato com o conteúdo do curso de maneira sistemática e significativa.

A segunda função abordada por Garrison (2006) é a moderação do discurso. O discurso é a essência de uma abordagem de ensino colaborativo-construtivista. O desafio para os moderadores é sustentar a presença social, ao mesmo tempo em que estimulam a presença cognitiva. Para tal, Garrison (2006) diz ser imprescindível uma forte presença docente, sendo necessário ao moderador saber quando e como questionar e desafiar os alunos ou quando guiar as discussões. À medida que a presença social se estabelece, pouco a pouco move-se para um segundo plano, ao mesmo tempo em que os participantes se envolvem e colaboram uns com os outros em questões associadas ao currículo. Considerando a função do moderador, é importante que o professor/moderador reconheça o momento ideal para oferecer ajuda e encorajamento e esteja ciente dos possíveis conflitos e tensões. Além de domínio do conteúdo, Garrison (2006) pontua que moderadores devem ter boas habilidades de moderação. Um difícil equilíbrio seria saber quando questionar e desafiar participantes e, ao mesmo tempo, assegurar que os participantes sintam que estão contribuindo para a criação do conhecimento em comunidade. Como se pode perceber, a presença social e a cognitiva entrelaçam-se e deve-se ter o cuidado de manter o equilíbrio entre elas. Em suma, participantes de uma comunidade de investigação devem sentir-se seguros para desafiar, compartilhar e construir ideias.

A terceira função da presença docente, segundo Garrison (2006), refere-se à liderança acadêmica e pedagógica, ou melhor, uma liderança educacional que ofereça um foco disciplinar e suporte para a aprendizagem, mas que permita aos participantes assumirem a responsabilidade por seu próprio aprendizado. A instrução direta de moderadores é fundamental para que o grupo se mantenha produtivo e que se sinta à vontade e envolvido. Garrison (2006) sugere que moderadores ofereçam apoio, mas que também demandem certa autonomia e trabalho colaborativo por parte dos participantes. A instrução direta seria mais natural e esperada quando tratamos de tarefas cognitivas. Mais uma vez, o equilíbrio entre as presenças seria a meta; de outra forma, pouca presença docente direta poderia levar os participantes a perderem o foco e o propósito e muita intervenção direta poderia minar a autonomia dos participantes.

Percebo aqui um grande desafio para moderadores *online* e para mim mesma. Encontrar o equilíbrio entre uma presença docente que guie os participantes em direção a um foco e

propósito e, ao mesmo tempo, evitar inibir os participantes com o excesso de intervenção direta não é tarefa simples.

Em termos práticos, segundo Garrison (2006), é importante que moderadores intervenham ao perceberem concepções erradas, que desempenhem a função de conectar, integrar e resumir as ideias discutidas antes de passarem para uma próxima atividade. Como objetivo último, a meta do moderador deve ser que os participantes de uma comunidade de investigação se tornem mais autônomos e que aprendam a aprender .

Em se tratando de comunidades de aprendizagem, ambos Wenger *et al.* (2009), com seu conceito de comunidade de prática e Garrison (2006), com seu conceito de comunidade de investigação, apontam para a importância do aprender colaborativo em ambiente virtual. No entanto, para desenvolver esta pesquisa em especial, acreditei que os estudos de Garrison (2006) pudessem auxiliar-me a compreender não só a experiência do aprendizado em comunidade como também meu próprio papel como moderadora dessa experiência. Percebo certa diferença entre o que alunos esperam de uma comunidade ou de um curso *online*. De acordo minhas experiências anteriores, ao moderar cursos *online*, senti a responsabilidade de assumir um papel de liderança, à medida que imaginava dos alunos a expectativa de que o professor apontaria os caminhos. Tal atitude não acontecia na comunidade *Learning with Computers*, mencionada anteriormente. Questiono-me como criar uma comunidade de aprendizagem em um curso *online* ou como tornar um curso online uma comunidade de aprendizagem.

Retomando os estudos citados nesse capítulo, acredito que Gunawardena (1995) seja um importante contraponto para os primeiros estudos sobre a “riqueza das mídias” de Short *et al.* (1976). Se acreditamos que uma experiência de aprendizado *online* depende unicamente da escolha de uma mídia que propicie uma rica interação, como afirmam Short *et al.* (1976), a função do professor seria, principalmente, a de conhecer os vários tipos de plataformas existentes, suas características e, então, aguardar que a interação aconteça. Gunawardena (1995) deslocou também para o professor a responsabilidade de gerenciar o ambiente e as interações com o intuito de construir um ambiente propício ao aprendizado. A meu ver, essa responsabilidade é grande, já que, além de ser encarregado da escolha de uma plataforma apropriada, o professor precisaria também estar ciente da importância de seu papel em conduzir a experiência de aprendizagem em comunidade. Garrison (2006), com seu modelo de comunidade de investigação, descreve diferentes elos que se entrelaçam: as presenças social, cognitiva e docente. Segundo o autor, todas essas dimensões são interdependentes;

para que a presença cognitiva aconteça é necessário que haja uma boa presença social integrando o grupo; para que exista a presença social, é necessário que haja uma forte presença docente propondo atividades de integração do grupo.

Concordo com Gunawardena (1995) e com Garrison (2006) sobre a relevância da presença docente para que as outras presenças possam ser desenvolvidas. Todavia, a meu ver, o desenvolvimento da presença social é mais complexo e depende de um conjunto de fatores, como das plataformas de curso, das atividades, do professor e, principalmente, dos alunos.

No tópico a seguir, trato da presença do professor e do aluno em cursos *online*.

A presença do professor e do aluno no ensino *online*

A integração de tecnologias digitais na Educação tem sido um desafio para instituições e professores, e muitas vezes marcada por sucessivos fracassos. Morgado (2001) esclarece que o desafio maior não é a mudança tecnológica mas de mudança de concepções dos professores sobre o modo como se ensina e aprende, conseqüentemente, a meu ver, na maneira pela qual se fazem presentes seja na sala de aula presencial ou virtual. A esse respeito, Berge (2000) afirma que, assim como as necessidades dos alunos mudaram, o papel do professor também deveria mudar. O foco não mais está nos professores detentores de saber ou no aprender de fatos que talvez nem sejam importantes no futuro e, sim, em abordagens com foco na aprendizagem e em um aprendiz mais autônomo e independente, como pode ser observado nos quadros 2 e 3, a seguir, retirados de Berge (2000) e traduzidos por mim.

QUADRO 2 Mudança do papel dos alunos

MUDANÇA NO PAPEL DOS ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> • De alunos passivos como receptáculos a alunos que estão construindo seu próprio conhecimento. • De alunos acostumados a memorizar fatos a alunos mais adeptos a atividades de solução de problemas. • Alunos envolvidos em atividades nas quais eles refinam suas próprias perguntas e buscam por respostas. • Mais tarefas colaborativas / cooperativas com alunos trabalhando como membros de grupos. A interação entre grupos aumenta significativamente. • Alunos com uma consciência multicultural mais aguçada. • Alunos trabalhando em busca de proficiência fazendo uso das mesmas ferramentas que os experts. • Maior ênfase no aluno autônomo, independente, e auto-motivado. • Discussão dos trabalhos desenvolvidos pelos próprios alunos ao invés do trabalho de um livro-texto. • Ênfase no uso do conhecimento ao invés de somente observar a performance do professor. • O acesso a recursos é expandido significativamente.

Fonte: Berge (2000), traduzido por mim, original anexo 3.

QUADRO 3 Mudança do papel do professor

MUDANÇA DO PAPEL DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • O papel do professor muda de palestrante a consultor, guia e provedor de recursos. • Professores tornam-se experts em questionar ao invés de oferecer respostas. • Professor oferece estrutura para o trabalho do aluno encorajando a autonomia. • De professor solitário a membro de um time de aprendizagem. • De posse do total controle do ambiente de ensino ao compartilhamento desse controle com os alunos de igual para igual. • Hierarquia professor-aluno é quebrada.

Fonte: Berge (2000), traduzido por mim, original anexo 4

Essa mudança de papéis se apresenta desafiadora tanto para os professores quanto para os alunos. Os professores em contexto *online* agora teriam o desafio de desenvolver um novo tipo de presença coordenando grupos de alunos, intervindo em momentos críticos de novas maneiras, diagnosticando problemas de aprendizagem individuais e oferecendo a dose adequada de *feedback* e, de outro lado, os alunos passam a se fazer mais presentes assumindo a responsabilidade por seu aprendizado, aprendendo habilidades de colaboração e de automotivação.

No entanto, de acordo com Silva (2011), muitos cursos *online* estão alheios a essas mudanças alimentadas pelas tecnologias digitais na internet, prevalecendo ainda uma pedagogia baseada na transmissão de saberes e uma presença passiva dos alunos.

Diferentemente de modalidades anteriores de ensino a distância, as ferramentas digitais utilizadas na Educação *online*, atualmente, possibilitam um tipo de aprendizagem que se inscreve nos paradigmas construtivistas que são mais condizentes com o novo perfil de aluno descrito no quadro de Berge (2000). Portanto, se o grande potencial do ensino *online* está na interação e na aprendizagem colaborativa, é necessário repensar a presença do professor no ambiente virtual, para que as ferramentas digitais disponíveis na atualidade sejam instrumento de construção de conhecimento colaborativo no lugar de servir somente para transmitir informações.

Acredito que muito depende das concepções que o professor tem de ensino e de aprendizagem e sua disposição em rever seu papel docente. Silva (2011) sugere que nós, professores, temos muito a aprender com *web designers*. Segundo o autor, existem *sites* para olhar e admirar, onde o usuário não tem possibilidades de intervir e os *sites* abertos para a interação e participação do usuário. Na criação de cursos *online*, é importante a reflexão sobre os objetivos do curso na criação de um ambiente virtual que possibilite a interação e a aprendizagem colaborativa e não somente um ambiente de hospedagem de conteúdos.

Diferentes concepções sobre ensino e aprendizagem podem ser observadas nos diferentes modelos de ensino *online* descritos por Morgado (2001). A perspectiva de análise de cursos online, trazida por Morgado (2001), que julgo mais esclarecedora é a de Mason (1998) que observa a relação entre os conteúdos e o grau de presença do professor e do aluno.

O primeiro modelo de ensino *online*, descrito por Mason (1998), fundamenta-se na ideia de imutabilidade dos conteúdos que são concebidos por “especialistas”, podendo ser “ensinados” por outros professores/tutores. Este modelo procura absorver certas vantagens das tecnologias digitais, entretanto, ainda se inscreve em uma abordagem tradicional de ensino a distância onde o aluno é consumidor das informações oferecidas, exercendo uma presença passiva.

O segundo modelo, segundo Mason (1998), centra-se em materiais existentes (livros, *cd roms*, tutoriais) adicionados por materiais concebidos para o curso. Atribui maior liberdade ao aluno e um papel mais ativo do professor em propor discussões e atividades. Há uma clara valorização da interação e discussões *online*.

No terceiro modelo, apresentado por Mason (1998), podemos observar a dissolução da distinção entre conteúdo e tutoria. O objetivo maior é a construção de uma comunidade de aprendizagem. Tem como características conjuntos de atividades e trabalhos colaborativos, a disponibilização de recursos de aprendizagem, baseia-se em discussões e a realização de determinadas tarefas. Os conteúdos são fluidos e dinâmicos, sendo determinados pelos indivíduos e pelo grupo.

Como é possível perceber, o terceiro modelo descrito acima seria aquele que mais se aproxima dos paradigmas construtivistas e da aprendizagem colaborativa. Acredito que conforme os professores e os alunos se fazem presentes ativos ou passivamente em cursos online, um maior ou menor grau de presença social poderia se desenvolver.

É necessária, portanto, a mudança das concepções do papel do professor e alunos para que cursos *online* realmente tirem partido do tipo de aprendizagem que as ferramentas digitais

possibilitam, valorizando o desenvolvimento de uma presença social e a construção colaborativa de conhecimento pelos alunos.

Neste capítulo, abordei estudos já desenvolvidos a fim de compreender o conceito de presença social e outros temas relacionados. E qual seria a relação entre os temas aqui abordados? Para que a presença social se desenvolva, é importante haver a interação entre participantes de cursos *online*; para que a interação aconteça mais livremente é desejável que os participantes sintam-se à vontade em aprender uns com os outros em uma comunidade de aprendizagem; para que uma comunidade de aprendizagem se forme alguns elementos são fundamentais como a presença do professor; finalmente, seria primordial um olhar cuidadoso em relação à participação do professor e do aluno nesse novo ambiente de ensino e aprendizagem.

A seguir, no capítulo segundo, discuto a metodologia escolhida para desenvolver essa pesquisa, apresento o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, os participantes da pesquisa e descrevo como o material documentário foi construído e analisado.

CAPÍTULO 2

O CAMINHO DA PESQUISA: METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia escolhida por mim para o desenvolvimento desta pesquisa, a Pesquisa Narrativa. Em seguida, discuto o contexto de pesquisa, descrevendo o curso *online* durante o qual a pesquisa foi desenvolvida e apresento seus participantes diretos e indiretos. Finalmente, descrevo o material documentário que foi utilizado para compor o texto de pesquisa.

A pesquisa narrativa

O que seria a Pesquisa Narrativa? Connelly e Clandinin (2000) a definem como o estudo da experiência como uma história. Segundo os autores, a história é o portal pelo qual nos inserimos no mundo e pelo qual nossa experiência é interpretada. A Pesquisa Narrativa, além de ser o método de pesquisa, é também o fenômeno estudado. É fenômeno, porque o objeto de estudo são as narrativas dos participantes e é método, porque narrando e recontando nossas experiências é que descobrimos sobre aquilo que vivemos (CONNELLY; CLANDININ, 2000; CLANDININ; CONNELLY, 1998; CONNELLY; CLANDININ, 2006; CLANDININ; ROSIEK, 2007; CLANDININ; CAINE, 2013).

Sob o grande guarda-chuva da pesquisa qualitativa, optei seguir o caminho da Pesquisa Narrativa, segundo a concepção de Connelly e Clandinin (2000). E por que a Pesquisa Narrativa? Como o caminho da Pesquisa Narrativa poderia possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa?

Mello (2005), ao traçar um paralelo entre a Pesquisa Narrativa e diferentes métodos de pesquisa, aponta como características da Pesquisa Narrativa o papel do pesquisador mais próximo e envolvido com os participantes, uma linguagem mais acessível e inclusiva de texto acadêmico, e principalmente a não busca por uma única verdade como resultado e, sim, a aceitação de múltiplas possibilidades de interpretação. Diferentemente de outras metodologias de pesquisa mais conhecidas no meio acadêmico, Mello (2005, 2013) destaca que mais importante do que dizer o que e como algo ocorreu, a Pesquisa Narrativa possibilita expressar

como o pesquisador e os participantes vivem, contam e compreendem suas histórias vividas no agora e no ontem. Dessa forma, o pesquisador pode assumir uma postura crítica, olhando não só o que visivelmente acontece, mas também a maneira pela qual os participantes interpretam a experiência vivida.

Connelly e Clandinin (2000) esclarecem as fronteiras existentes entre a Pesquisa Narrativa e a pesquisa mais formalista, inicialmente, discorrendo sobre o lugar da teoria nas pesquisas. Segundo os autores, os pesquisadores formalistas normalmente começam seus trabalhos pela teoria, buscando o embasamento para responder suas perguntas de pesquisa, enquanto a Pesquisa Narrativa começa com a experiência. A Pesquisa Narrativa tem a característica de iniciar com as narrativas introdutórias do pesquisador, que, de alguma forma, situam o leitor em relação à motivação que o levou a se interessar pelo assunto da pesquisa. Essas narrativas estão associadas ao enigma da pesquisa, o *puzzle*, também denominado pelos membros do GPNEP, como as indagações da pesquisa.¹⁷ Em várias pesquisas narrativas, não existe um capítulo específico de fundamentos teóricos; a teoria vem entrelaçada com a experiência ao longo da dissertação como uma conversa entre a teoria e a vida. Em minha pesquisa, busquei a revisão da literatura existente, com o intuito me auxiliar a compreender minhas experiências anteriores e as experiências que vivemos durante a pesquisa.

Eu, como uma pesquisadora dando os primeiros passos na Pesquisa Narrativa, vivi algumas tensões na fronteira do formalismo e da Pesquisa Narrativa, mencionadas por Connelly e Clandinin (2000). A tradição formalista veio à tona, muitas vezes me levando a procurar a teoria quando o foco de meu estudo seria a experiência. Por vezes, percebi em mim mesma um preconceito com a centralidade das histórias na Pesquisa Narrativa. Entretanto, estudando e vivendo a Pesquisa Narrativa, pude perceber o valor das histórias de vida em nos fazer refletir e aprender. Dessa forma, passei a compreender o lugar central da experiência nesta pesquisa.

Outra tensão abordada por Connelly e Clandinin (2000) está relacionada ao resultado da pesquisa. Um primeiro resultado de uma pesquisa formalista seria sua contribuição para uma teoria e a aplicação dela ao problema analisado. A contribuição de uma Pesquisa Narrativa está voltada para a apresentação de uma nova percepção de sentido e relevância sobre o tópico da pesquisa. O propósito da Pesquisa Narrativa não está em especificar hipóteses para

¹⁷ Baseando-se em estudos sobre a Pesquisa Narrativa e discussões do grupo, os membros do GPNEP, decidiram utilizar a tradução "indagações de pesquisa" para o termo "*research puzzle*" utilizado por Connelly e Clandinin (2000).

serem testadas na pesquisa. Muitas vezes, o que exploramos acaba mudando à medida que a pesquisa é desenvolvida.

Connelly e Clandinin (2000, p. 42) apontam que “o pesquisador narrativo não prescreve usos e aplicações gerais, mas cria textos que, quando bem escritos, oferecem ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações.” A validação de nossa pesquisa está em nosso leitor e nas possibilidades percebidas por ele durante a leitura (MELLO, 2005; MELLO, 2013).

O lugar das pessoas na Pesquisa Narrativa também difere das pesquisas formalistas. Connelly e Clandinin (2000) explicam que, na Pesquisa Narrativa, as pessoas são consideradas como uma corporificação de histórias vividas. A relação entre o pesquisador narrativo e os participantes de pesquisa é de extrema importância, já que procuramos compreender as experiências vividas por nós, pesquisador e participantes. É de nosso interesse abrir a possibilidade de ouvir os diferentes pontos de vista de cada participante sobre a experiência vivida. Aqui também reside um diferencial entre a Pesquisa Narrativa e a pesquisa tradicional, o lugar do pesquisador. Clandinin e Huber (ainda em processo de publicação) afirmam que a voz do pesquisador não deve se sobrepor à voz dos participantes.

No campo da Pesquisa Narrativa, existem duas formas de entender a experiência, a vivência de histórias ou o contar de histórias (GPNEP, 2011; MELLO, 2005; MELLO 2013). Mello (2005, 2013) aponta que o primeiro refere-se ao viver a experiência e, junto com os participantes, compor sentido, enquanto o segundo seria desenvolver a pesquisa com foco nas histórias contadas pelos participantes e, juntos, construir seus sentidos. Nesta pesquisa, trabalhei com a vivência de histórias, estudando a experiência enquanto ela se desenvolveu para, então, juntamente com os participantes, construir significados sobre a experiência vivida. Para tal, o relacionamento com os participantes continuou mesmo depois da experiência, durante a escrita desta dissertação.

A princípio, fiz minha opção por este método de pesquisa exatamente pela possibilidade de, por meio de histórias narradas por mim mesma e pelos outros participantes da pesquisa, poder perceber a dinâmica do aprendizado em comunidade com uma visão interna e externa de possíveis compreensões. Entretanto, pesquisar narrativamente é mais do que coletar histórias de participantes, é assumir uma parceria na pesquisa, é ter um pensamento narrativo. E o que seria pensar narrativamente?

A fim de esclarecer sobre o pensamento narrativo, Connelly e Clandinin (2000; GPNEP, 2011) discorrem em torno de cinco aspectos: a temporalidade, as pessoas, a ação, a certeza e o contexto¹⁸.

O primeiro aspecto tratado por Connelly e Clandinin (2000) é a temporalidade. Como os eventos são percebidos? O pesquisador narrativo vê o evento como uma expressão de algo que está acontecendo ao longo do tempo. Todo evento tem um passado que se reflete no presente e que influenciará o futuro. Dessa forma, a temporalidade assume um papel central na pesquisa. Ao entrar no campo de pesquisa, o pesquisador narrativo percebe-se no meio de uma história que já começou para cada um dos participantes. Em relação a esta pesquisa, todos os participantes viveram suas próprias histórias de Educação e de estudo *online* antes de começarem o curso *online* do qual participamos juntos. Portanto, essas histórias anteriores mereceram ser levadas em consideração.

O segundo aspecto tratado são as pessoas (CONNELLY; CLANDININ, 2000; GPNEP, 2011). Abordamos anteriormente o lugar das pessoas na Pesquisa Narrativa, como coautores do estudo. O pensamento dominante, por vezes, considera as pessoas como fontes de dados, livres de noções. As histórias de cada um não seriam o foco da pesquisa considerando que buscam uma generalização. No entanto, no pensamento narrativo, as pessoas são vistas como em constante processo de mudança pessoal (CONNELLY; CLANDININ, 2000; CLANDININ; CAINE, 2013). O que vivi ontem compõe o cenário do meu presente que nunca está estático. Ao invés de buscar a universalidade, números exatos ou dados estatísticos, o pesquisador narrativo deseja conhecer a história individual de cada um. Essa é uma das razões do pequeno número de participantes na Pesquisa Narrativa já que procuramos compreender as pessoas individualmente.

O terceiro ponto refere-se à ação. Segundo o pensamento dominante, a ação seria uma evidência direta indicando um significado (CONNELLY; CLANDININ, 2000). Há uma equação relacionando a ação e seu significado. Ou seja, uma ação indicaria um único significado, segundo a compreensão do pesquisador. No pensamento narrativo, por outro lado, a ação é um símbolo narrativo que deve ser interpretado narrativamente antes que o sentido seja relacionado. Há um caminho interpretativo entre a ação e seu significado. Sendo assim, não há como relacionar uma ação a seu significado sem conhecer e compreender a

¹⁸ Termos utilizados na obra "Pesquisa Narrativa" (GPNEP, 2013), tradução de Connelly e Clandinin (2000).

história narrativa dos participantes (CONNELLY; CLANDININ, 2000). Não é possível compreender meus participantes sem conhecer suas histórias.

O quarto ponto é a certeza, também relacionada aos tópicos anteriores. A marca central do pensamento dominante é a certeza dos dados, a certeza de que a ação indica um único significado e a certeza de que, fazendo um recorte atemporal do evento, pode-se chegar a uma verdade. O pensamento narrativo não tem interesse pela certeza, mas, sim, por possibilidades. Na Pesquisa Narrativa, as interpretações dos eventos podem ter sempre outro sentido, na verdade, cada interpretação de um evento seria uma possibilidade provisória (CONNELLY; CLANDININ, 2000; CLANDININ; CONNELLY, 1998; CONNELLY; CLANDININ, 2006; CLANDININ; ROSIEK, 2007; CLANDININ; CAINE, 2013).

O último ponto tratado é o contexto. Segundo Connelly e Clandinin (2000), no pensamento dominante, o contexto poderia ser qualquer lugar, já que todos nós teríamos um contexto geral. Acredita-se que análise do contexto poderia ser feita por medidas de certeza. O contexto individual seria de pouco interesse, considerando que a meta é buscar o universal.

Com o intuito de exemplificar e esclarecer sobre o pensamento narrativo, desenvolvo uma pequena história para ilustrar a importância do contexto na Pesquisa Narrativa. Assumo o risco de simplificar um assunto tão denso e delicado, no entanto, mais uma vez recorro a recursos visuais e textuais para expor minhas ideias de maneira simples.

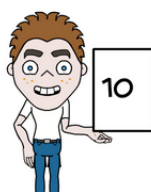


FIGURA 5 Imagem representando Pedro

Fonte: imagem criada por mim com o uso do *site* <http://bitstrips.com>

Este é o Pedro (personagem fictício), um dos participantes de uma pesquisa quantitativa sobre os resultados em avaliações escritas. Pedro obteve a nota dez em sua avaliação. Esse evento, ou seja, o resultado da prova de Pedro, é incluído no resultado de todos os outros alunos que também obtiveram semelhante resultado. A nota dez de Pedro seria considerada isoladamente e atemporalmente como uma evidência do seu desenvolvimento cognitivo.

Para a Pesquisa Narrativa, o contexto está sempre presente, não é possível isolar um evento. Todo contexto é temporal, espacial e social, sendo necessário para dar sentido a qualquer

pessoa, evento ou coisa. É preciso localizar uma pessoa em seu contexto para então compreendê-la (CONNELLY; CLANDININ, 2000; CLANDININ; CONNELLY, 1998; CONNELLY; CLANDININ, 2006; CLANDININ; ROSIEK, 2007; CLANDININ; CAINE, 2013).

Voltando à história de Pedro, pensando narrativamente, a nota dez de Pedro pode assumir diferentes significados se considerarmos o contexto. Para ele, sua nota dez pode talvez significar uma conquista. Para seus pais, pode significar o resultado esperado após muitas horas de estudo. Para seu grupo social, talvez sua nota dez não signifique sucesso, mas um fator de discriminação entre adolescentes. A nota dez também pode assumir sentidos diversos se levarmos em consideração o lugar onde Pedro vive, onde estuda ou de onde vem.

Como pesquisadora narrativa, ao entrar no campo de pesquisa, levamos em consideração o fato de que estamos no entremeio de uma história de cada participante, com seu passado, presente e futuros implícitos. Meu interesse não mais seria na nota dez de Pedro, mas em seu contexto e suas percepções.

Voltando os olhos para esta pesquisa em especial, julgo importante citar o espaço tridimensional de temporalidade, de lugar e do pessoal / social da Pesquisa Narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2000, GPNEP, 2011). Para compor sentido sobre a experiência que vivemos durante o curso *online*, levei em consideração os tempos passado, presente e futuro, ampliando a perspectiva de estudo, trazendo para o foco não só as histórias vividas durante a experiência, mas também nossas histórias pessoais e histórias anteriores de aprendizagem que, de alguma forma, nos influenciam. Considerei histórias já vividas pelos participantes e por mim, a experiência sendo vivida no presente e as possibilidades futuras que essa experiência nos possibilitarão. A esse respeito, os mesmos autores afirmam que a reflexão sobre experiências passadas e presentes pode modificar nosso futuro.

Segundo Connelly e Clandinin (2000; GPNEP, 2011), a segunda dimensão, o lugar, é onde acontece a experiência investigada durante a pesquisa e os diferentes lugares trazidos por participantes em suas histórias narradas. Considero também as possibilidades de outra história se tudo acontecesse em outro ambiente. Nesta pesquisa, em particular, é muito importante considerar o lugar onde vivemos a experiência de curso *online* e, principalmente, o lugar onde todas exercemos nossa função de professoras, pensando de que modo nossas formas de ver e de interpretar o mundo seriam diferentes se estivéssemos interagindo em outro ambiente.

Em relação à terceira dimensão, que se refere aos componentes pessoal e social, Connelly e Clandinin (2000; GPNEP, 2011) afirmam ser a relação que o pesquisador desenvolve com os participantes da pesquisa e o meio social em que estamos inseridos. Na Pesquisa Narrativa, para que os participantes se sintam seguros em compartilhar suas histórias, é fundamental que a relação pesquisador-participante seja de coautoria, possibilitando aos participantes que se sintam parte da pesquisa, beneficiando-se, inclusive, do conhecimento que estaremos construindo em conjunto.

Connelly e Clandinin (2000; GPNEP, 2011) destacam que essas três dimensões mencionadas acima geram movimentos ou direções por onde caminham as investigações: os movimentos introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo e situado em um lugar¹⁹. Para analisar a dimensão pessoal e social da experiência, é preciso um movimento de introspecção, em que direciono meu olhar para as condições internas; para os pensamentos, sentimentos, esperanças. Um segundo movimento é o extrospectivo, em que meu olhar será direcionado para o exterior da experiência, o meio ambiente. A dimensão da temporalidade envolve o movimento retrospectivo, que nos remete a experiências passadas, e o movimento prospectivo, voltado para o futuro. Em relação ao último movimento, posso dizer que todas as experiências ocorrem em um lugar específico que vai determinar como as vivemos.

Meu interesse em estudar a experiência é o crescimento e a transformação que as histórias vividas podem promover. Segundo Connelly e Clandinin (2000, 2006; CLANDININ; CONNELLY, 1998), a construção de narrativas de experiências vividas suscita um movimento reflexivo entre o viver, o contar, o reviver e o recontar de uma história de vida.

Diferentemente de outras pesquisas já desenvolvidas sobre a presença social, que utilizaram questionários e entrevistas a fim de quantificar, categorizar e analisar a linguagem utilizada por participantes, a Pesquisa Narrativa foi adequada para esta pesquisa, por possibilitar o acesso a histórias de minhas participantes. Desse modo, eu poderia conhecer algumas experiências passadas que, de alguma forma, podem relacionar-se ao modo pelo qual cada uma de nós vive a experiência presente e como vislumbramos possibilidades futuras. A Pesquisa Narrativa também tornou possível a minha participação na pesquisa não somente como observadora, mas como uma participante que, em colaboração com o grupo, buscou aprender mais sobre o ensino *online*.

¹⁹ Termos cunhados pelo GPNEP.

Considerando meu objetivo de compreender como os participantes da pesquisa vivenciam a presença social em ambiente virtual, escolhi desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, buscando observar, narrar e analisar uma experiência de curso *online*.

Contexto de pesquisa

Para desenvolver esta pesquisa, propus um curso de extensão *online* para vinte professores de Inglês da rede pública de Uberlândia, Minas Gerais e de outros estados, com duração de oito semanas, tempo durante o qual imaginei que os participantes pudessem sentir-se mais à vontade uns com os outros, facilitando, assim, o desenvolvimento da presença social, objeto desta pesquisa.

O objetivo do curso foi criar oportunidade para que participantes vivenciassem um ambiente de aprendizagem virtual para a integração de tecnologia em sala de aula. A cada semana, os participantes sugeririam diferentes ferramentas digitais a serem exploradas e publicariam suas tentativas e reflexões em portfólios virtuais individuais, criados durante o curso. Assistiriam também a vídeo-tutoriais para aprenderem como cada ferramenta funciona, leriam postagens de *blogs*, diferentes artigos, participariam de fóruns de discussões, para, finalmente, criarem sequências de aula ou atividades publicadas no portfólio individual, integrando tecnologia a suas aulas. O idioma utilizado seria primordialmente o Português, no entanto, como o público-alvo seria composto por professores de Inglês, deixei em aberto para que os participantes pudessem escolher qual língua prefeririam utilizar para se comunicarem.

Escolhi para plataformas do curso, quatro diferentes ambientes virtuais com os quais tenho familiaridade e que poderiam ser utilizados posteriormente pelos professores-participantes com seus próprios alunos: o *PBworks*, o *Edmodo*, o *Tumblr* e o *Adobe Connect*.

Para hospedar as tarefas semanais, artigos para leitura e vídeos, construí um *wiki* privado utilizando o site [PBWORKS](#), que possibilita a organização do material de maneira clara e passível de mudanças, caso haja necessidade. A plataforma também permite que os próprios participantes editem o *wiki*, contribuindo com artigos extras e outros *sites* interessantes.

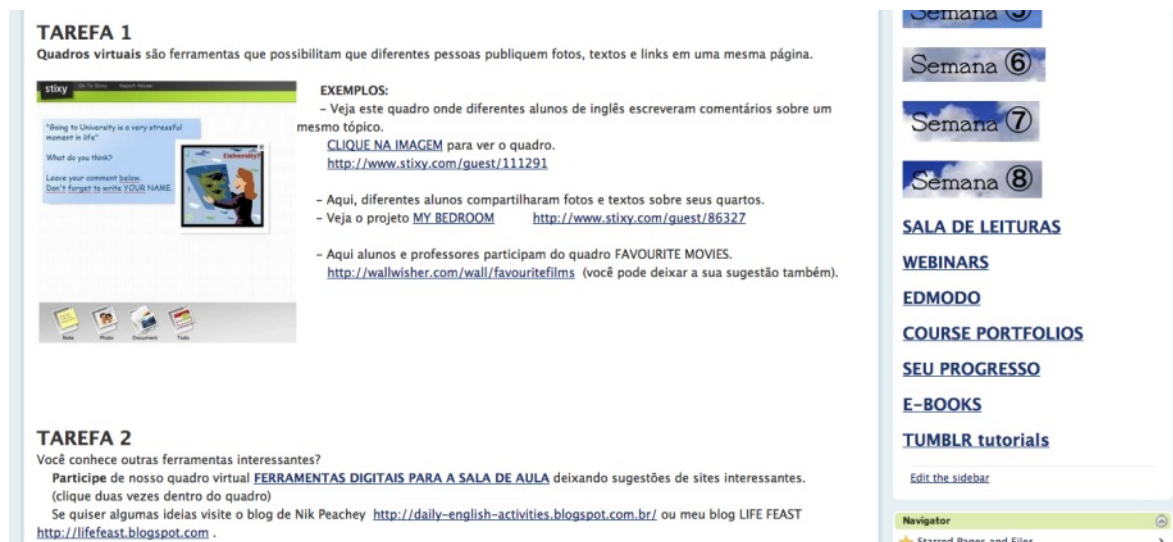


FIGURA 6 Imagem parcial do Wiki

Fonte: Curso online disponível em <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

Como plataforma de comunicação, utilizamos o *site* EDMODO, onde os participantes puderam conversar uns com os outros por meio de texto, pedir ajuda e compartilhar trabalhos desenvolvidos. Aqui também (Figura 7) foram publicados os relatos de cada participante sobre a experiência de aprendizagem em ambiente virtual, ficando a critério de cada um compartilhá-los com o grupo todo ou somente com a moderadora do curso.

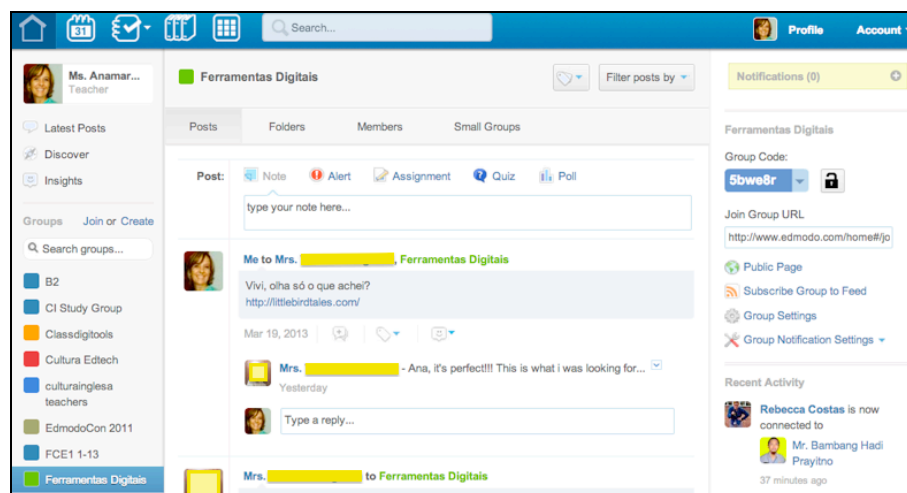


FIGURA 7 Imagem da plataforma de comunicação

Fonte: <http://edmodo.com>

Como espaço para os portfólios virtuais individuais, fizemos uso do *site* TUMBLR, que nos permite criar postagens de *blogs* com extrema facilidade. Os portfólios virtuais individuais eram públicos, sendo o local onde os participantes publicaram suas tentativas de utilização

das ferramentas digitais exploradas durante o curso e as sequências de aula que criaram pensando em seus próprios alunos. Os participantes foram incentivados a visitar os portfólios uns dos outros, deixar comentários e perguntas, de modo que, quanto mais portfólios lessem, mais poderiam aprender.

iVivian



6 MONTHS AGO
1 NOTES

Sequência didática - trabalho final - gênero poema

SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO GÊNERO POEMA

OBJETIVO GERAL: criar oportunidades para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental aprendam a ler, ouvir, escrever e falar poemas em língua inglesa, a partir de suas histórias de vida e das histórias de vida de outros alunos, de diversas partes do mundo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. criar espaços de discussão sobre identidade, cultura, experiências vividas.
2. estudar a organização textual do gênero poema;
3. estudar a compreensão oral dos poemas;
4. estudar parte da estrutura gramatical e do vocabulário presente nos poemas estudados;

Este é um espaço que criei para escrever diários reflexivos sobre o curso a distância "Ferramentas Digitais", ministrado pela professora Ana Maria Menezes, em fevereiro de 2013. É um lugar onde professores de língua inglesa compartilham experiências de sala de aula e uso de novas tecnologias.

ASK ME ANYTHING

RSS

ARCHIVE

FIGURA 8 Exemplo de um portfólio individual público

Fonte: <http://tumblr.com>

Para as aulas síncronas, fizemos uso da plataforma ADOBE CONNECT²⁰, que nos possibilita montar uma sala de aula virtual onde o professor apresenta sua palestra, compartilhando slides, pode ser visto e ouvido pelos participantes com o uso da câmera do computador e os participantes podem participar por meio de texto na caixa de mensagens da sala ou utilizando seus próprios microfones. A cada duas semanas, tivemos uma aula em um horário estipulado, quando nos encontramos sincronicamente. A aula foi expositiva, com uma pequena participação dos professores/alunos por meio de texto, na caixa de mensagens.

²⁰ <http://www.adobe.com/br/products/connect/>

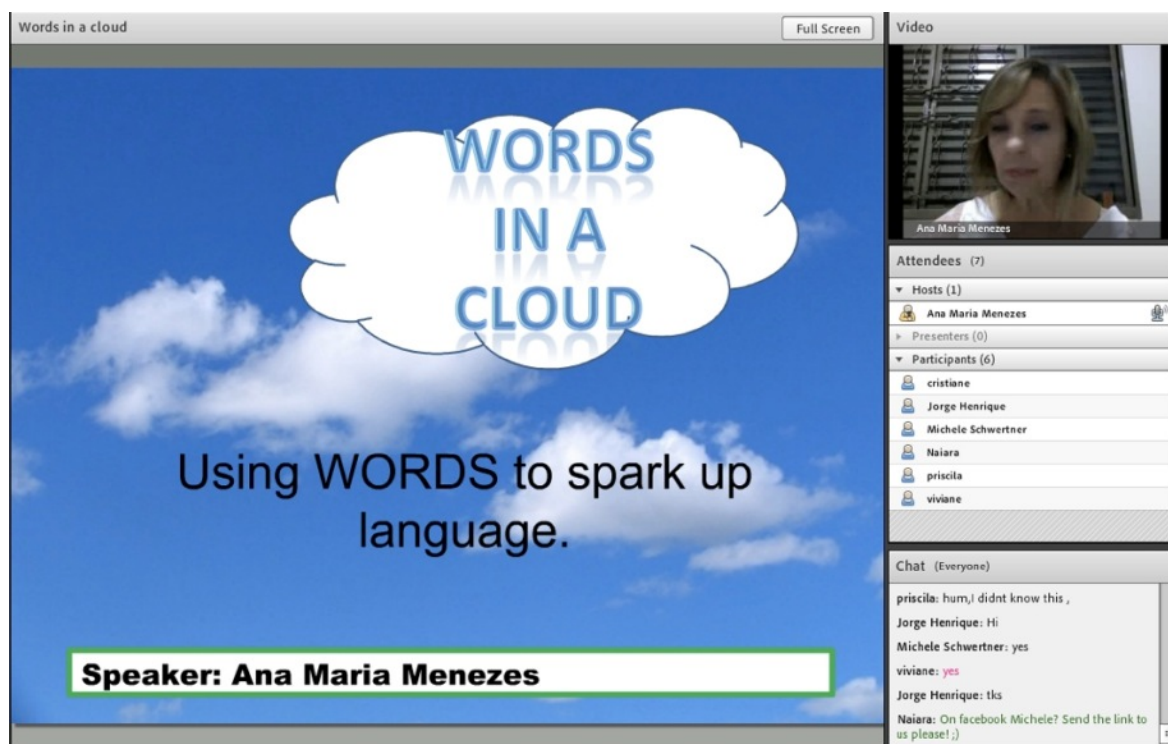


FIGURA 9 Exemplo do ambiente de uma aula síncrona

Fonte: gravação da aula síncrona no Adobe Connect

Comparando o curso *online* com uma sala de aula tradicional, diríamos que o *WIKI* com as tarefas foi nosso livro texto, o EDMODO foi nosso canto de conversa onde nos encontramos e mostramos uns para os outros o que desenvolvemos, o portfólio no TUMBLR foi nosso caderno individual, onde pudemos registrar nosso aprendizado e reflexões e o ADOBE CONNECT, a sala de aula onde nos encontramos sincronicamente, de duas em duas semanas.

Participantes de pesquisa

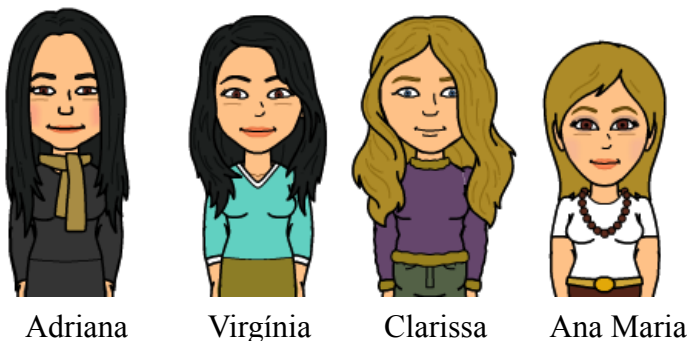


FIGURA 10 Ilustração das participantes diretas da pesquisa

Fonte: Ilustração criada por mim utilizando o site <<http://www.bitstrips.com>>

Esta pesquisa teve como participantes professores-alunos do curso *online* descrito anteriormente e eu, como moderadora do curso e pesquisadora.

No momento de inscrição do curso *online*, os professores-alunos foram informados, por meio de texto eletrônico, sobre a pesquisa que seria desenvolvida durante o curso e foram solicitados os termos de consentimento por meio de documento virtual (Anexo 5).

O curso *online* teve a participação inicial de vinte professores, contando com treze professores ao final. *A priori*, o curso seria oferecido somente para professores da rede pública de Uberlândia, no entanto, como houve procura por professores de outros segmentos, tivemos participantes tanto da rede pública quanto da particular, de diferentes cidades do Brasil.

Todos os professores-participantes estavam em serviço, alguns professores trabalhando na rede pública, em escolas de idiomas, e também em uma universidade. Alguns eram graduandos do curso de Letras e pós-graduandos. Os professores participantes estavam na faixa etária de 22 a 50 anos. Duas professoras estavam em licença maternidade, prestes a retornarem a suas funções docentes e puderam participar desse curso, principalmente, por ter sido uma experiência de aprendizagem *online*.

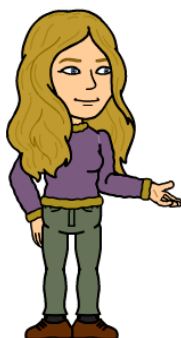
Todos os alunos do curso *online* foram participantes indiretos da pesquisa, no entanto, durante o curso, selecionei três professores como participantes diretos da pesquisa. A escolha dos participantes diretos foi feita a partir da análise dos textos de campo, os diferentes perfis e as experiências que me poderiam auxiliar a refletir sobre minhas perguntas de pesquisa.



A participante Adriana²¹ é professora de uma escola pública, já é mestre e professora do curso de Letras em uma universidade no sul do País. Ela tem 53 anos, é professora com muitos anos de serviço, tem tentado utilizar tecnologia com seus alunos, trabalha como tutora em cursos a distância, no entanto, parece apresentar alguma dificuldade em explorar as ferramentas digitais sozinha.



A participante Virgínia é professora da rede pública, doutoranda em Estudos Linguísticos e membro do grupo de pesquisa do qual faço parte. Ela tem 36 anos e estava ao final de sua licença-maternidade. Essa participante parece ser autônoma e ter bastante familiaridade com tecnologias digitais, tendo inclusive um *blog* profissional onde compartilha projetos que desenvolve com seus próprios alunos.



A participante Clarissa é professora de uma escola de idiomas, é mestranda em Estudos Linguísticos, tem 24 anos e também desenvolve seu Mestrado na área de Tecnologia na Educação. Tem relativa facilidade com ferramentas digitais, tem muito interesse em aprender a utilizar tudo o que exploramos no curso, entretanto, tem uma participação bem discreta nas plataformas do curso.

²¹ Todos os nomes são fictícios.



Finalmente, a última participante a ser descrita, sou eu mesma, moderadora do curso *online* e pesquisadora. Tenho 46 anos, aprendi a utilizar a internet com professores-membros de comunidades virtuais. Grande parte de meu dia é dedicada a explorar as possibilidades educacionais desse ambiente. Formada como professora de Inglês, em minha vida profissional assumi diferentes funções nas escolas onde trabalhei: professora, proprietária de escola de idiomas, coordenadora pedagógica e nos últimos anos, coordenadora de tecnologia e moderadora de cursos *online*.

Concluindo esta seção de capítulo, esta pesquisa contou com treze participantes indiretos, três professores-participantes do curso *online* como participantes diretos e eu como moderadora-pesquisadora.

A seguir, descrevo os instrumentos utilizados para construção dos textos de campo.

Construção de textos de campo

A construção dos textos de campo teve início durante o período de planejamento do curso no momento de escrita do projeto e do planograma do curso *online* que estava propondo. Durante esse mesmo período, iniciei a escrita de meus diários de bordo, relatando o que vivia e o que sentia. Escrevi nove diários de bordo durante o período do curso, com o objetivo de propiciar uma reflexão sobre a função que estaria desempenhando, meus sentimentos e os desafios que iria encontrar pelo caminho. Para o curso, seria um instrumento para manter-me conectada com a experiência de moderadora. Para a pesquisa, esse instrumento possibilitou o registro do meu lado da história para posterior análise.

Com o início do curso, mais textos de campo foram sendo construídos. A cada duas semanas, os participantes do curso escreviam e compartilhavam relatos das experiências que vivíamos seja no portfólio publicamente, no *Edmodo* comigo e com o grupo, ou no *Edmodo* somente

comigo. Para o curso, esses relatos escritos pelos participantes possibilitariam que eu conhecesse as impressões dos alunos sobre o curso e pudesse alterar e fazer adequações quando necessário. Para a pesquisa, os relatos seriam um instrumento para compreender como os alunos entendiam a experiência do curso *online*.

Além dos relatos, todas as mensagens trocadas em nossa plataforma de comunicação entre os alunos-alunos ou entre professor-alunos foram registradas no *Edmodo*. Para o curso, o uso do *Edmodo* foi importante para um maior contato entre o grupo. Para a pesquisa, as interações que ali ocorreram poderiam dar pistas sobre como os alunos vivenciavam a presença social, objeto de estudo dessa pesquisa.

Durante todo o curso, cada participante construiu um portfólio virtual onde publicaram suas tentativas e as sequências de aula que criaram. As postagens individuais no portfólio foram, em sua maioria, de atividades propostas no *Wiki*; no entanto, cada participante foi livre para customizar seu *blog*-portfólio como quisesse e publicar postagens adicionais. Dessa forma, a cada semana, o portfólio contava com, no mínimo, duas novas postagens. Para o curso, o portfólio seria um importante instrumento para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para a pesquisa, seria mais um instrumento para observar o entendimento dos alunos acerca do conhecimento sendo construído.

Como material documentário, contei também com as gravações em vídeo das aulas síncronas que foram realizadas dentro da plataforma *Adobe Connect*. Tivemos quatro aulas síncronas de uma hora cada. O áudio, vídeo e textos escritos por participantes no *chat* foram gravados pela plataforma. Para o curso, a gravação das aulas síncronas possibilitaria que mesmo aqueles que não estivessem presentes pudessem assistir a elas mais tarde. Para a pesquisa, a gravação das aulas também auxiliaria na observação e análise da vivência da presença social.

Finalmente, outro material documentário utilizado foram os *e-mails* enviados por nós durante curso *online* e os relatos escritos pelas participantes durante o período de pesquisa. Os relatos escritos após o curso tiveram como objetivo auxiliar-me na composição de sentidos com a visão das participantes diretas.

Concluindo esta seção, para construção de textos de campo, ou seja, o material documentário, fiz uso de diários de bordo escritos por mim durante a moderação do curso *online*, mensagens trocadas entre os participantes ao longo do curso, postagens escritas pelos participantes no portfólio virtual individual, as gravações de nossas aulas síncronas, *e-mails* trocados entre nós durante e após o curso *online* e relatos escritos pelas participantes.

A seguir, explico como o material documentário foi analisado.

Composição de sentidos

Uma vez vivida a experiência e construídos os textos de campo, como pesquisadora narrativa, procurei ir além e tentar compor sentido do que o material documentário nos apontava como tensões.

A composição de sentido sobre o material documentário construído durante o curso de extensão foi feita a partir da perspectiva de Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997). As autoras citadas consideram diferentes paradigmas de pesquisa como diferentes instâncias pelas quais o fenômeno pode ser estudado e interpretado; cada uma contribuindo com diferentes olhares e diferentes interpretações. Ao falarem sobre pesquisa qualitativa, Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997) descrevem aspectos da escrita que nos possibilitam compor sentido a partir de nossos dados de pesquisa e de apresentá-la a outros. Afirmam que, por meio da escrita, podemos compor sentidos que enriquecem nossas vidas, com *insights* que nos atordoam e energizam e produtos que tocam a nós mesmos e aos outros profundamente. De acordo com Ely *et al.* (1997), muitos de nós não estamos acostumados a utilizar a escrita como meio de aprender o que sabemos e, sim, para afirmar o que sabemos. Esses autores afirmam, ainda, que os nossos textos de campo serão resultados da transação do que vivenciamos e o que sentimos sobre o que vivenciamos.

De acordo com Almeida (2008), na Pesquisa Narrativa, de início, há um período de observação e de participação no contexto pesquisado e, em um segundo momento, o período da escrita dos textos de campo pelo pesquisador. De acordo com a autora, quando olhamos para os textos de campo e trazemos nossa interpretação como pesquisadores, eles passam a ser textos de pesquisa. Contudo, vejo a Pesquisa Narrativa diferentemente. A meu ver, na Pesquisa Narrativa, os momentos descritos por Almeida (2008) não são distintos: primeiro observar e depois escrever. De acordo com minha experiência da Pesquisa Narrativa, vivemos a experiência juntos com os participantes à medida que os textos de campo são construídos e, em seguida, partimos para a composição de sentidos.

A composição de sentidos acontece por meio da interação com os textos de campo, usando uma variedade de abordagens e lentes, segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997). A escrita da pesquisa, diferentemente de textos acadêmicos mais conhecidos, pode ser apresentada de variadas formas como histórias, anedotas, vinhetas, pastiches, poemas e outras formas de

texto. Para desenvolver esta pesquisa, utilizei histórias escritas por mim, poemas, histórias paralelas, quadrinhos criados com ferramenta digital e algumas imagens.

Voltando os olhos para essa pesquisa, percebi que a construção de significados em conjunto com os participantes seria um grande desafio para mim, como pesquisadora. Primeiramente, viveríamos uma experiência em conjunto e, logo a seguir, tendo à disposição diferentes textos de campo, começaria a escrever o texto de pesquisa sozinha. Todavia, a escrita de uma pesquisa narrativa é um trabalho colaborativo de várias vozes que deve honrar a experiência. Como conseguir a colaboração dos participantes? Como envolvê-los na construção de significados de nossas histórias? Como essa colaboração pode acontecer? Quem escreve as histórias? E a quem pertencem essas histórias? Perguntei-me frequentemente.

A fim de criar momentos em que eu e os participantes diretos pudéssemos trocar ideias sobre a pesquisa, sobre os textos de campo e nossas histórias, nosso contato colaborativo se deu por meio de mensagens por *e-mail* ou pelo *Facebook*.

Durante o curso *online*, tanto eu como as participantes escrevemos relatos sobre a experiência que vivemos e compartilhamos umas com as outras. Encerrado o curso, mantive o contato com as três por meio das redes sociais e conversas no *Skype* para a composição de sentidos.

Para analisar essa experiência, além de contar com a colaboração de minhas participantes de pesquisa, gostaria de mencionar o auxílio do grupo de pesquisa do qual participo, o GPNEP. Todas as semanas, nós nos encontramos na universidade para trocarmos ideias sobre nossas pesquisas, estudar sobre a Pesquisa Narrativa e apresentar nossas histórias uns para os outros. Durante esses momentos, também houve a colaboração do grupo na composição de sentidos. A esse respeito, Clandinin e Caine (2013) apontam as comunidades respondentes, no meu caso, o grupo GPNEP, como elementos fundamentais para a Pesquisa Narrativa à medida que auxiliam o pesquisador a encontrar maneiras de moldar e retratar tanto a experiência dos participantes quanto as perguntas de pesquisa.

Desse modo, por meio de minha própria escrita, da escrita dos professores participantes e de nossas conversas, busquei aprender um pouco mais sobre o que sabemos e o que sentimos sobre a experiência de aprendizagem em ambiente virtual.

Neste capítulo, descrevi a metodologia de pesquisa escolhida por mim, o contexto de pesquisa, as participantes, a construção dos textos de campo e finalmente a composição de sentidos da experiência vivida. No capítulo terceiro desta dissertação, inicio esta jornada

contando mais detalhes, sobre o curso de extensão *online*, mencionado no capítulo introdutório.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIAS DA NOSSA EXPERIÊNCIA: UM CURSO *ONLINE* PARA PROFESSORES DE INGLÊS

Neste terceiro capítulo, descrevo a experiência do curso de extensão *online* para professores de Inglês. As primeiras histórias "Pensando no curso de formação de professores de Inglês", "Espaços para a nossa presença", "O início do curso e suas atividades", "Olhando para algumas atividades mais de perto" e "Compartilhando experiências vividas no curso e aprendendo" descrevem o planejamento do curso de extensão *online*, seus espaços e atividades. As histórias seguintes tratam de algumas tensões vividas por mim e algumas participantes durante o curso, como o gerenciamento do tempo e das desistências, a moderação do curso e a procura pela presença dos alunos.

Divido este capítulo em duas partes. Na primeira, relato histórias sobre o curso e as participantes da pesquisa para então, na segunda parte, compor sentidos sobre o que vivemos. Em meio a essas histórias, incluo, também, textos de campo escritos por mim e pelas participantes, como relatos, *e-mails* e mensagens postadas em ambiente virtual. Pelo fato de grande parte de nossa comunicação ter acontecido no ambiente virtual, a linguagem e pontuação características desse meio foram mantidas nos textos de campo, de acordo com o original.

Pensando no curso de formação de professores de Inglês

Como descrevi no capítulo segundo, para desenvolver esta pesquisa, propus um curso *online* de extensão para professores de Inglês. Eu poderia ter escolhido observar alunos de cursos *online* moderados por outro professor, mas tinha muito interesse em olhar essa experiência "de dentro". Como já moderei diferentes cursos *online*, criar um curso *online* não seria algo completamente novo para mim. Além disso, seria uma oportunidade para que eu pudesse compreender não só como tenho vivenciado meu papel como moderadora *online*, mas

também abrir espaço para que eu aprendesse mais sobre o AVA²², ao ouvir outros participantes.

Meu primeiro passo foi pensar nas plataformas que nós iríamos utilizar. É como a organização de uma festa: dependendo do espaço escolhido, da decoração, dos convidados, da banda que tocará, da comida e da sequência de atividades organizadas, a festa pode ser animada ou não, os convidados podem gostar dela ou não. Se a música for muito alta, as pessoas não vão poder conversar. Se o salão for em um local de difícil acesso, e não houver um mapa, as pessoas podem perder-se e não irem. Foi assim que me senti organizando o curso para os professores. Estava preocupada em selecionar ambientes que julgava serem mais apropriados para os objetivos do curso. Dependendo das plataformas escolhidas e das atividades propostas, poderia acontecer mais ou menos interação, mais ou menos envolvimento dos alunos e dos grupos, mais ou menos problemas técnicos, ou seja, considerei essa etapa muito importante para o que vivemos durante o curso.

Imaginava um ambiente para hospedar as atividades, um ambiente para que os participantes pudessem comunicar-se uns com os outros e compartilhar o que desenvolvessem, alguma plataforma de *blog* para que os alunos desenvolvessem portfólios individuais e um espaço para as aulas síncronas. Queria muito ter todas essas características em uma só plataforma, entretanto, não conheço nenhuma que preenchesse todas essas necessidades. Na universidade, utilizamos o *Moodle*, no entanto, não o considero um ambiente muito acolhedor. Vejo nele um ambiente acadêmico um tanto frio e com excesso de informação visual. Entretanto, como trabalho com o ambiente *online* de ensino desde 2009, já tive oportunidade de experimentar diferentes espaços virtuais. Queria, de alguma forma, que os professores participantes além de experimentarem ferramentas digitais, pudessem conhecer na prática algumas plataformas virtuais que pudessem utilizar com seus próprios alunos posteriormente.

As plataformas de minha escolha, já descritas no capítulo segundo, foram: o *Edmodo*, o *PBworks*, o *Tumblr* e o *Adobe Connect*. Conheci o *Edmodo* alguns anos atrás, por indicação de uma professora de Brasília. Queria uma plataforma de comunicação para minhas turmas de Inglês e comecei a explorar as possibilidades. Considero interessante sua semelhança com o *Facebook*, o que torna o uso do espaço mais simples para os alunos. É possível também compartilhar vários tipos de arquivos, como *Word*, *Pdf*, *Powerpoint*, além de podermos

²² Entendo como AVA, o ambiente virtual criado para uma experiência *online* habitado pelos participantes e o moderador do curso.

adicionar às mensagens links, imagens e vídeos. Outro ponto positivo, na minha opinião, é o fato de ser uma ferramenta relativamente segura, considerando o fato de que os alunos somente têm contato com o grupo e toda a interação pode ser monitorada pelo professor.

Já minha primeira experiência com o *PBworks* foi durante um curso *online* em 2007. As atividades que tínhamos que desenvolver durante cada semana estavam hospedadas em um *wiki* do *PBworks*. Gosto do seu aspecto "*clean*", da possibilidade de customizar o espaço com imagens, vídeos, textos e cores e o fato de que pudesse ser alterado durante o curso, seja por mim ou pelos participantes.

Para os portfólios individuais, escolhi o *Tumblr*. Entre todas as plataformas, essa foi a mais difícil de ser escolhida. Durante outros cursos *online* que moderei, utilizei por várias vezes uma plataforma de criação de *blogs*, o *Posterous*, para que os alunos criassem seus portfólios virtuais, no entanto, durante a fase de planejamento do curso, o *site* foi desativado. Portanto, que outra plataforma poderia utilizar? Pesquisei diferentes plataformas de *blog* na internet pois queria uma gratuita, de fácil utilização, que pudesse ser customizada pelos participantes e que hospedasse textos, imagens, vídeos e aplicativos. Apesar de não ter tanta experiência com o *Tumblr* como tinha com as outras plataformas, imaginei que seria uma boa opção, por atender as características que eu procurava. Criei tutoriais em vídeos explicando como criar o portfólio virtual no *Tumblr*, entretanto, deixei em aberto também a possibilidade de os participantes optarem por outra plataforma de *blog* que já conhecessem.

Como a comunicação no *Edmodo*, no *PBworks* e no *Tumblr* seria feita por meio de texto, eu acreditava ser também importante termos um espaço para a comunicação síncrona. Inicialmente, pensei em utilizar o *Wiziq*, contudo, por problemas técnicos experimentados por mim enquanto preparava o curso, optei por utilizarmos o *Adobe Connect* para aulas síncronas, quando poderíamos nos ver e nos ouvir. Dessa forma, tanto no projeto quanto no planograma constam as plataformas *Wiziq* e *Posterous* que imaginava utilizar com os alunos. Tendo escolhido as plataformas, escrevi o projeto (versão 1) e um planograma (versão 1) para o curso de extensão que iria propor e o apresentei para o grupo de estudos do qual participo, o GPNEP.

Durante a apresentação do projeto e do planograma ao grupo de pesquisa, à medida que os membros do GPNEP criticavam minha proposta, mais e mais me surpreendi com o quanto a escrita do planejamento revelava sobre as minhas próprias convicções sobre ensino e aprendizagem e minha concepção sobre presença em ambiente virtual, como podem ser observados no trecho do diário reflexivo escrito a seguir.

O primeiro passo foi criar um projeto para o curso de extensão para encaminhar para o Siex. A proposta inicial que desenvolvi seguiu os modelos de curso online que tenho visto e participado. A cada semana, os participantes têm uma lista de tarefas a desenvolver sugeridas pelo moderador.

Compartilhei a proposta de curso com minha orientadora e o grupo de estudos do qual faço parte, o GPNEP, e suas sugestões mexeram comigo. Uma das observações feitas foi que o curso estava muito transmissionista como se eu fosse a detentora de todo o conhecimento e os participantes estivessem ali só para aprender comigo.

É claro que uma observação assim me incomodou. Que professor quer ter atitudes transmissionistas? Posso ter sim uma atitude transmissionista em relação ao ensino, afinal, sempre me vi com a função de transmitir aquilo que sabia. Mas com minha experiência em ambientes virtuais também aprendi que podemos aprender em comunidade e os papéis aprendiz e professor muitas vezes se alternam. Como criar um curso online sem desconsiderar o conhecimento prévio dos participantes? Como esperar contribuições dos participantes e ao mesmo tempo auxiliar aqueles que têm pouca ou nenhuma experiência com a internet? Como planejar atividades para estimular a construção do conhecimento em comunidade? Perguntas que venho me fazendo.

Apesar do incômodo em ter minhas propostas criticadas, não há como negar que desde então venho questionando muito mais minha visão sobre ensinar e aprender (trecho do diário reflexivo escrito por mim em 08/10/2012).

Essas reflexões não foram muito agradáveis, considerando que minhas próprias convicções vieram à tona e se chocavam com a imagem que eu tinha de mim mesma profissionalmente. Desde muito nova, eu assumi o papel de professora, no entanto, com minha formação na universidade e os vários cursos que tenho feito durante minha vida docente, sempre acreditei que fosse uma professora disponível para mudanças e que valorizasse o envolvimento dos alunos em buscar seu próprio conhecimento. Todavia, as minhas palavras escritas refletiam uma professora que acreditava ter como principal papel transmitir seu conhecimento aos alunos.

Pelo que pude perceber, minha primeira proposta para o curso de extensão seguia modelos transmissionistas experimentados por mim em cursos *online* seja como participante ou como moderadora. Modelos que têm o professor como detentor do conhecimento e das decisões sobre o conteúdo a ser ensinado; modelos em que o ensinar é mais central que o aprender. E como eu me senti em relação à observação do que os verbos utilizados por mim no projeto do curso revelavam? Surpresa, incomodada, decepcionada e um pouco perdida. Surpresa, porque não me imaginava assim; incomodada, porque não gostei do que vi; decepcionada, porque nunca me havia percebido desse modo e perdida, porque senti que precisava encontrar um novo jeito de ser menos “professora” e mais propiciadora de oportunidades de aprendizagem.

“E será que eu quero essas mudanças?” eu me perguntei várias vezes. Quero sim; acredito que o ensinar e o aprender podem ser mais prazerosos e diferentes do que vivenciei como aluna e como professora até hoje. Acredito que o aprender torna-se bem mais significativo e motivador, se for direcionado pelos anseios dos próprios alunos. A grande questão, para mim, era — e ainda é — saber como. Como ser essa professora que acredita na riqueza da busca dos alunos pelo conhecimento?

Depois de muito pensar e contando com o auxílio dos membros do GPNEP, reescrevi o projeto (versão 2) e o planograma (versão 2), tentando incluir nas atividades do curso momentos em que a decisão sobre as ferramentas a serem exploradas seria feita pelos participantes a cada semana e não por mim.

Apresento a seguir os objetivos do curso da primeira versão do projeto acompanhado da versão alterada depois da reunião com o grupo de pesquisa.

OBJETIVO GERAL (versão 1):

Oferecer aos participantes a oportunidade de vivenciar um ambiente de aprendizagem virtual ao mesmo tempo em que se capacitam, por meio de leituras, vídeos e atividades, para a integração de tecnologia em sala de aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Os participantes do curso deverão :

- Compartilhar com outros participantes ambientes e ferramentas online já utilizadas em sua prática docente.*
- Analisar diferentes ferramentas da internet e elaborar críticas baseadas nas discussões promovidas em plataforma virtual.*
- Refletir sobre como integrar a tecnologia à sala de aula.*
- Utilizar diversas ferramentas da internet na criação de atividades que poderão ser utilizadas em sala de aula.(texto de campo escrito por mim em 15/03/2013)*

OBJETIVO GERAL (versão 2):

Criar oportunidade para que participantes vivenciem um ambiente de aprendizagem virtual para a integração de tecnologia em sala de aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Os participantes do curso deverão :

- Compartilhar com outros participantes ambientes e ferramentas online já utilizadas em sua prática docente.*
- Analisar criticamente os ambientes e diferentes ferramentas da internet compartilhados.*

- Refletir sobre como integrar a tecnologia à sala de aula.
- Utilizar diversas ferramentas da internet na criação de atividades que poderão ser utilizadas em sala de aula.
- Avaliar o processo de produção das atividades elaboradas. (textos de campo escritos por mim em 08/04/2012)

Procurei alterar também algumas atividades que iria propor. Como exemplo apresento as atividades para a semana três (versão 1 e 2).

VERSÃO 1

<i>Semana 3 QUADROS INTERATIVOS VIRTUAIS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar ferramenta para criação de quadro virtual STIXY e seu funcionamento. • Compartilhar exemplos de uso da ferramenta por diferentes professores por meio de postagens. • Apresentar ferramentas similares como WALLWISHER e LINO.IT e suas diferentes características. • Estimular professores a refletirem sobre o uso da ferramenta e escreverem postagem com um plano de aula. • Promover discussão após leitura da postagem de José Picardo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar ferramenta STIXY por meio de projetos criados por diferentes professores e vídeo-tutorial. • Apresentar outras ferramentas similares e suas diferentes características. • Solicitar aos professores que participem de um quadro virtual com sugestões sobre interessantes ferramentas digitais para a sala de aula. • Pedir a professores que criem seu próprio quadro virtual para ser utilizado com seus próprios alunos. • Os participantes deverão publicar no portfólio uma atividade utilizando o quadro virtual criado. • Os participantes serão estimulados a compartilhar sua postagem na plataforma de comunicação e convidar outros participantes a visitarem seu portfólio. • Solicitar a leitura da postagem Edmodo – what students think e promover discussão no fórum.
--	--	--

(trecho do planograma com atividades para a semana três, versão um)

VERSÃO 2

<i>Semana 3 QUADROS INTERATIVOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração e análise de diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes participarão em quadro virtual deixando sugestão sobre ferramentas interessantes
---	--	---

<p><i>VIRTUAIS</i></p>	<p><i>ferramentas sugeridas por participantes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Compartilhar exemplos de uso da ferramenta por diferentes professores por meio de postagens.</i> • <i>Estimular professores a refletirem sobre o uso da ferramenta e escreverem postagem com um plano de aula.</i> • <i>Promover discussão após leitura da postagem de José Picardo.</i> 	<p><i>para o ensino de Inglês.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Participantes irão explorar as ferramentas compartilhadas pelo grupo e escrever postagem analisando criticamente as ferramentas que mais gostaram.</i> • <i>Leitura de diferentes postagens com exemplos de atividades desenvolvidas por diferentes professores utilizando quadros virtuais.</i> • <i>Pedir a professores que criem um quadro virtual para ser utilizado com seus próprios alunos.</i> • <i>Os participantes deverão publicar no portfólio uma atividade utilizando um quadro virtual criado para seus próprios alunos.</i> • <i>Os participantes serão estimulados a compartilhar sua postagem na plataforma de comunicação e convidar outros participantes a visitarem seu portfólio.</i> • <i>Solicitar a leitura da postagem Edmodo – what students think e promover discussão no fórum.</i> • <i>Participantes completam quadro com sugestões de ferramentas do tipo “nuvens de palavras” para serem exploradas na semana 4.</i>
------------------------	--	---

(trecho do planograma com atividades para a semana três, versão dois)

Na versão um (1) do planograma, uma das atividades era explorar ferramentas determinadas por mim; já na segunda versão, alterei para a exploração e análise de ferramentas sugeridas pelos próprios participantes, assim, o conteúdo do curso poderia ser construído pouco a pouco com as contribuições dos alunos.

Apesar de ter incluído atividades que dariam maior liberdade aos participantes em decidir os rumos do curso, decidi ainda manter certo controle sobre o tipo de ferramentas que iríamos explorar. Por exemplo, a última atividade da semana três (3) foi: “Participantes completam quadro com sugestões de ferramentas do tipo Nuvens de Palavras para serem exploradas na semana”. Dessa forma, acreditei poder influenciar o rumo que nós iríamos seguir e, de igual forma, dar certa liberdade aos participantes de decidirem os *sites* que iriam explorar. Eu fiz a opção por sugerir a comparação de *sites*, por julgar importante que os professores-participantes conhecessem ferramentas similares, mas que atendessem a diferentes contextos. As alterações no planejamento foram feitas, contudo, essa parcial mudança de atitude por minha parte como *designer* do curso veio acompanhada de uma considerável dose de insegurança. É o medo de mudar, de fazer diferente.

Ainda não sei se os participantes terão dificuldades ou não em encontrar ferramentas de internet para o quadro de sugestões. Também não sei se darão as sugestões em tempo hábil para o início da semana seguinte. Tudo é muito novo para mim e estou tentando aprender a abrir mão do total controle do que irá acontecer durante o curso. (trecho de diário reflexivo do dia 16/10/2012)

Espaços para a nossa presença

“Onde e como os participantes se farão presentes?”, considerei durante o período de planejamento. Depois de ter o projeto e o planograma em mãos, pensei em espaços e em atividades para propiciar a presença dos professores-participantes durante o curso *online*, seja por meio de fóruns, *chats* ou de sugestões.

Realmente, ser *designer* de cursos não é tarefa simples. São muitas as decisões a tomar e ainda a responsabilidade de construir um ambiente com atividades que contribuam para uma experiência de aprendizagem agradável.

O primeiro espaço preparado por mim foi o *Wiki*. Na página inicial (Figura 11), adicionei o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 4) explicando sobre a pesquisa para, em

seguida, oferecer algumas informações sobre o curso (Figura 12). Na barra lateral direita, incluí abas referentes a cada semana de curso. As oito semanas e suas atividades foram disponibilizadas desde o início do curso. Sendo assim, os alunos tinham a possibilidade de poder adiantar suas atividades caso precisassem viajar ou se ausentar durante alguma semana. Contudo, pedi, no *e-mail* inicial enviado aos participantes, que tentassem acompanhar as atividades de cada semana de acordo com o ritmo do grupo, o que em um curso *online* pode ser um desafio considerando que cada um tem seu tempo.



FIGURA 11 Primeira página do *wiki* com abas para as semanas na lateral direita

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

O curso "**Ferramentas Digitais para a sala de aula**" terá duração de **8 semanas** durante as quais vocês irão:

- aprender a criar um portfólio virtual.
- explorar diferentes plataformas que podem ser utilizadas com seus alunos.
- experimentar ferramentas digitais e refletir sobre sua utilização em sala de aula.
- vivenciar uma experiência de aprendizagem em comunidade.

IMPORTANTE

1. Como o curso será em ambiente virtual, além das tarefas a serem desenvolvidas semanalmente, teremos **4 aulas síncronas ou WEBINARS**. Verifique [nossa agenda](#) para se programar para nossos Webinars.

2. Planejar seu horário é fundamental para completar o curso com sucesso. Complete nosso [quadro de planejamento digitando seu nome e o horário](#) em que irá se dedicar ao curso (não é necessário salvar – é salvo automaticamente)

3. Ao final do curso, os participantes serão convidados a auto-avaliarem sua participação. Dê uma olhada nos [critérios de avaliação](#) e veja o que é esperado dos participantes.

Prontos para começar?

– Clique em [SEMANA 1](#) para as atividades da semana.

FIGURA 12 Informações sobre o curso na primeira página do *wiki*.

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

Além de hospedar as atividades semanais, o *wiki* também foi o espaço (Figuras 13 e 14) que iríamos utilizar para fóruns de discussão das leituras sugeridas.

TAREFA 5



LEITURA: O que será que os alunos dizem sobre o EDMODO?

- Leia a [postagem \(em inglês\)](http://www.boxoftricks.net/2008/09/edmodo-what-students-think/) escrita pelo professor José Picardo. <http://www.boxoftricks.net/2008/09/edmodo-what-students-think/>
- Coloque seus comentários ao final desta página. Adicione seu comentário dentro da caixa ADD A COMMENT e clique ADD COMMENT.

FIGURA 13 Exemplo de uma atividade de leitura

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

FIGURA 14 Espaço destinado a fóruns de discussão no wiki.

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

Uma vez que eu mesma escolhi as leituras e vídeo-palestras do curso, pensei em convidar os participantes para compartilharem artigos, *sites* e vídeos adicionais, criando mais um espaço, uma página no *wiki* onde os participantes poderiam editar, incluindo textos, imagens e *links*. Que nome teria? Dei o nome de nossa “sala de leituras” (Figura 15).

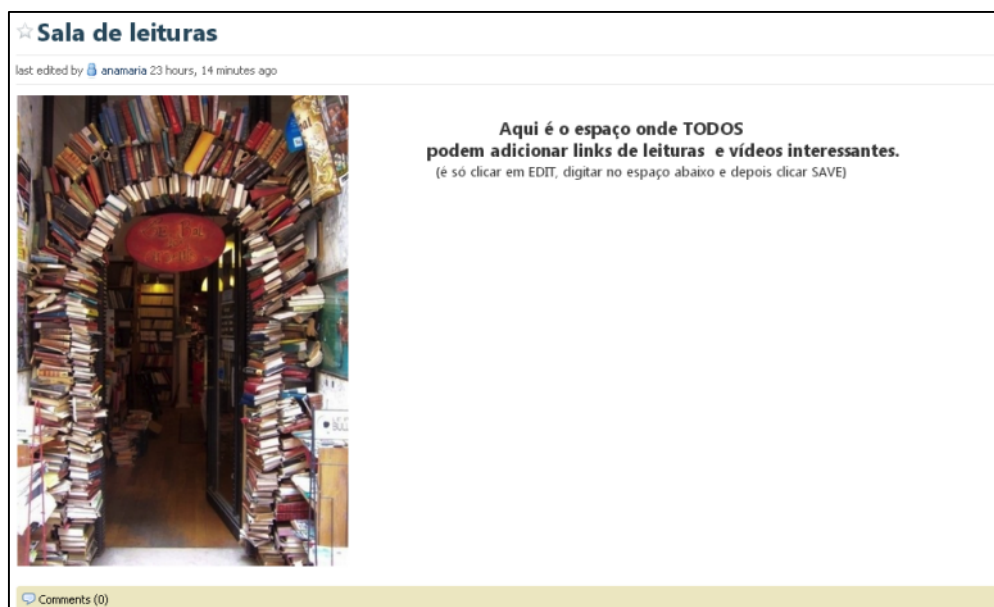


FIGURA 15 Imagem da sala de leituras

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

O segundo espaço preparado foi nossa plataforma de comunicação, o *Edmodo*. Criei um grupo fechado no *site* (Figura 16) e acrescentei uma mensagem de boas vindas (Figura 17).

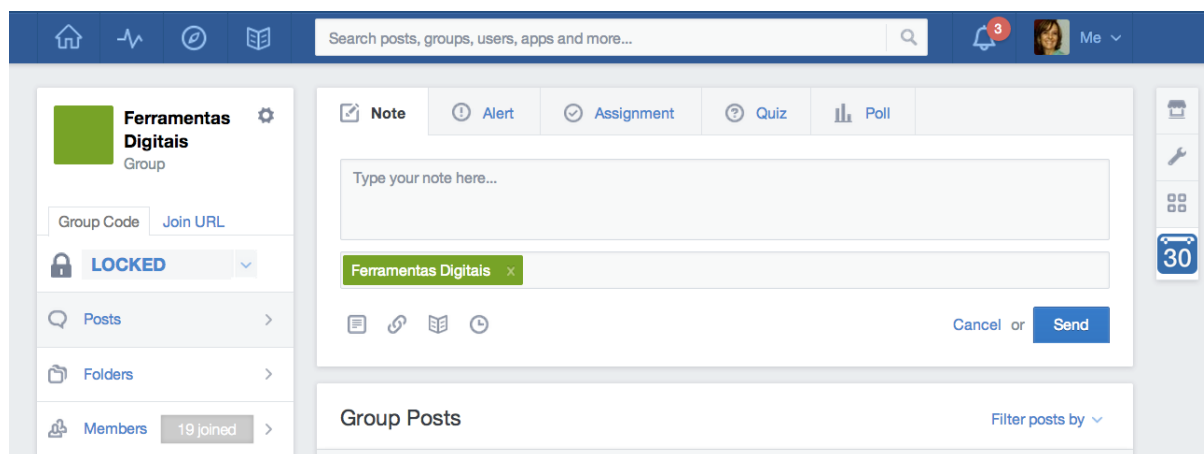


FIGURA 16 Grupo no *Edmodo*

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

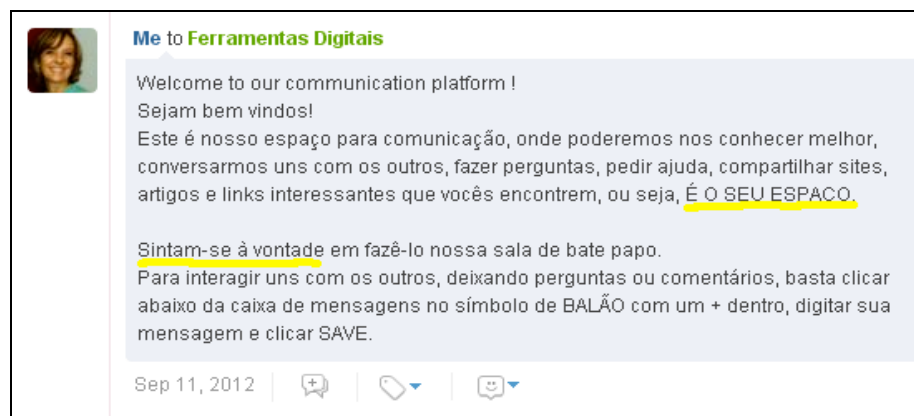


FIGURA 17 Mensagem de boas vindas no Edmodo

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

Um terceiro espaço voltado para a presença dos participantes seriam os portfólios virtuais (Figura 18) a serem criados pelos alunos utilizando a plataforma *Tumblr*, onde os alunos iriam publicar as atividades que desenvolveriam individualmente a cada semana.



FIGURA 18 Exemplo de portfólio virtual criado por participante do curso.

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

Todos os espaços que acabei de mencionar tiveram como ponto em comum a possibilidade do uso do texto escrito assincronicamente. Dessa forma, o único contato entre o grupo seria a palavra escrita e imagens, fotos ou vídeos compartilhados por eles. Considerando minha experiência anterior em cursos *online*, escolhi trazer outra possibilidade de interação para

nosso curso, as aulas síncronas, quando todos nos encontraríamos em uma mesma sala virtual para uma aula expositiva e participativa utilizando a plataforma *Adobe Connect*. As aulas síncronas *online*, ou *Webinars*, seriam uma possibilidade de ver o outro, ouvir as vozes e sentir nossas presenças em um mesmo espaço e tempo.

Para participar das aulas síncronas você vai precisar de : <ul style="list-style-type: none"> • um computador com internet • um headphone • (webcam é opcional) 	
DATA E HORÁRIO	AGENDA
AULA 1 17/02/13 (Domingo) 10:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> • apresentação da professora-pesquisadora falando sobre os objetivos do curso e da pesquisa. • explicação sobre as plataformas a serem utilizadas. • interação entre participantes via chat. • troca de ideias entre participantes sobre ferramentas já utilizadas por eles. • SALA DE AULA: http://meet56967779.adobeconnect.com/web1/ • RECORDING
AULA 2 10/03/13 (Domingo) 10:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> • aula expositiva sobre o uso da plataforma EDMODO com os alunos. • discussão em chat com participantes sobre como eles podem utilizar a ferramenta com seus próprios alunos. • RECORDING : http://meet56967779.adobeconnect.com/p7uwnp1wk9s/
AULA 3 17/03/13 (Domingo) 10:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> • aula expositiva com exemplos sobre utilização de nuvens de palavras na sala de aula. • promover "brainstorm" de atividades. • RECORDING http://meet56967779.adobeconnect.com/p7qarn8wjw5/
AULA 4 24/03/13 (Domingo) 10:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> • aula expositiva sobre ferramentas de criação de quadrinhos. • promover "brainstorm" de atividades. • RECORDING http://meet56967779.adobeconnect.com/p5kbd3ynyz4/

FIGURA 19 Agenda do curso, no *wiki*, descrevendo as aulas síncronas.

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

As aulas síncronas expositivas teriam o seguinte formato: iniciariamos com um bate-papo com mensagens escritas no “espaço de conversa” e aqueles participantes que tivessem *webcam* e/ou microfone poderiam apresentar-se aos colegas presentes.

Em seguida, poderia ministrar uma aula tendo em vista os objetivos da semana, o que foi realizado pelos alunos e o que acreditasse poder contribuir com o conhecimento sendo construído.

Esses foram alguns dos espaços que eu imaginei para nosso curso tendo como objetivos a construção de conhecimento em conjunto e, principalmente, tentar estimular uma maior sensação de presença de todos os participantes envolvidos.

E eu, moderadora do curso, como planejava me fazer presente durante o curso *online*?

Acredito que agora já está praticamente tudo pronto para iniciarmos o curso online. As plataformas já estão montadas, os vídeos tutoriais prontos e os links de leituras já testados, tudo pronto pra receber o grupo. Pensando em promover a presença social durante o curso online, além de preparar as

plataformas, preocupo-me também com maneiras de me fazer presente durante o curso.

Durante cursos online dos quais participei anteriormente, percebi que a presença do moderador é muito importante para que os participantes não se sintam abandonados. Uma amiga após participar de um curso online me relatou não ter gostado da experiência por ter se sentido muito só. Sentia que ninguém a via, nem os moderadores e nem os participantes, e que sua presença ali ou sua ausência não fariam nenhuma diferença. Em suas palavras, sentiu-se "só no meio da multidão".

Com o objetivo de me fazer presente, penso ser importante os feedbacks, sendo assim, tentarei responder aos pedidos de ajuda o mais rápido possível, gravarei vídeo-tutoriais utilizando minha webcam para aqueles que precisarem de uma ajuda especial, enviarei um resumo das atividades desenvolvidas na semana por e-mail para os participantes e organizarei quatro aulas síncronas onde teremos a oportunidade de nos encontrarmos todos no mesmo horário em uma mesma sala virtual e assim podermos trocar mensagens em tempo real e talvez nos ver e ouvir. Estou considerando também a possibilidade de sugerir um encontro presencial ao final do curso para comemorarmos. Um encontro assim deve ser interessante(diário reflexivo escrito por mim, em 26/12/2012)

Uma vez preparado o ambiente, o próximo passo foi convidar os participantes. Como alcançar o público-alvo? Criei cartazes de papel afixando-os nos corredores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na unidade acadêmica do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL). E por que não utilizar as redes sociais? Com o auxílio da ferramenta digital *Smore*, construí também um *poster* virtual²³ para compartilhamento no *Facebook*.

A priori, havia pensado em oferecer o curso *online* para professores de Inglês da rede pública de Uberlândia, no entanto, logo na primeira semana de divulgação, recebi *e-mails* de professores de diferentes estados interessados em participar. Aceito ou não? Como o curso seria *online*, não vi razão para não aceitar professores de outros estados, na verdade, poderia até ser interessante termos a experiência de profissionais de regiões diferentes do País. Era hora de iniciar o curso.

²³ <https://www.smores.com/cr4r-ferramentas-de-internet>

O início do curso e suas atividades

Iniciamos o curso em 11/02/2013 com vinte alunos inscritos, sendo onze professores de Uberlândia, dois de Barra do Bugres (MT), dois de Goiânia (GO), uma de Catalão (GO), uma de Campina Grande (PB) e uma de Caxias do Sul (RS).

Durante o período de inscrição, nossa primeira atividade foi um documento do *Google docs* colaborativo em que cada um dos participantes, inclusive eu, preenchemos com informações pessoais como nome completo, *e-mail* e *Skype* (opcional) e onde trabalhamos. O objetivo desse documento era um primeiro contato dos participantes para se conhecerem melhor. A maioria dos participantes completou com seus dados, outros não. Alguns incluíram fotos, enquanto outros, somente texto escrito.

A cada dia, recebia um *e-mail* de participantes pedindo acesso à plataforma principal onde estavam as instruções iniciais. Meu coração batia forte. Iríamos começar.

A cada semana, os alunos participariam de fóruns de discussão sobre leituras ou vídeos sugeridos por mim, explorariam duas ferramentas digitais sugeridas pelo grupo, escreveriam e compartilhariam com o grupo uma postagem com uma atividade utilizando uma ferramenta da semana e a cada duas semanas escreveriam um diário sobre a semana. A partir da terceira semana, as atividades seguiram este padrão com o diferencial de que na semana em que tinham que escrever o diário, havia um menor volume de leituras.

A seguir, compartilho algumas atividades como foram propostas no *Wiki* do curso.

A primeira semana de curso teve como objetivos: apresentar o curso de extensão, professor-pesquisador e professores-participantes; estimular a interação entre participantes e a familiarização com as plataformas do curso; e promover discussão após a leitura de uma entrevista de Marc Prensky.

Uma vez que os participantes já se haviam tornado membros tanto do *wiki* com as atividades quanto de nossa plataforma de comunicação, o foco da semana dois foi a criação dos portfólios virtuais individuais no qual os alunos iriam registrar sua caminhada durante o curso e o levantamento de ferramentas sugeridas pelos alunos para a semana três.

Os objetivos da terceira semana foram: exploração e análise de diferentes ferramentas sugeridas por participantes, apresentar exemplos de uso da ferramenta por diferentes professores por meio de postagens, estimular professores a refletirem sobre o uso da

ferramenta a fim de escreverem postagem com uma atividade ou miniplano de aula e promover discussão após leitura da postagem de José Picardo. Propus as seguintes atividades:

1. Ver exemplos do uso dos quadros interativos virtuais.
2. Participar do quadro interativo virtual "Ferramentas digitais para a sala de aula".
3. Explorar pelo menos duas ferramentas sugeridas pelo grupo e escrever uma postagem comparando-as.
4. Criar uma atividade integrando uma das ferramentas da semana 3, publicar no portfólio e compartilhar no *Edmodo*.
5. Escolher uma postagem para leitura e deixar um comentário.
6. Escrever sobre reflexões e enviar para moderador / grupo.
7. Adicionar sugestão de ferramenta para a semana quatro.

Essas atividades puderam ser visualizadas pelos alunos como apresento a seguir:

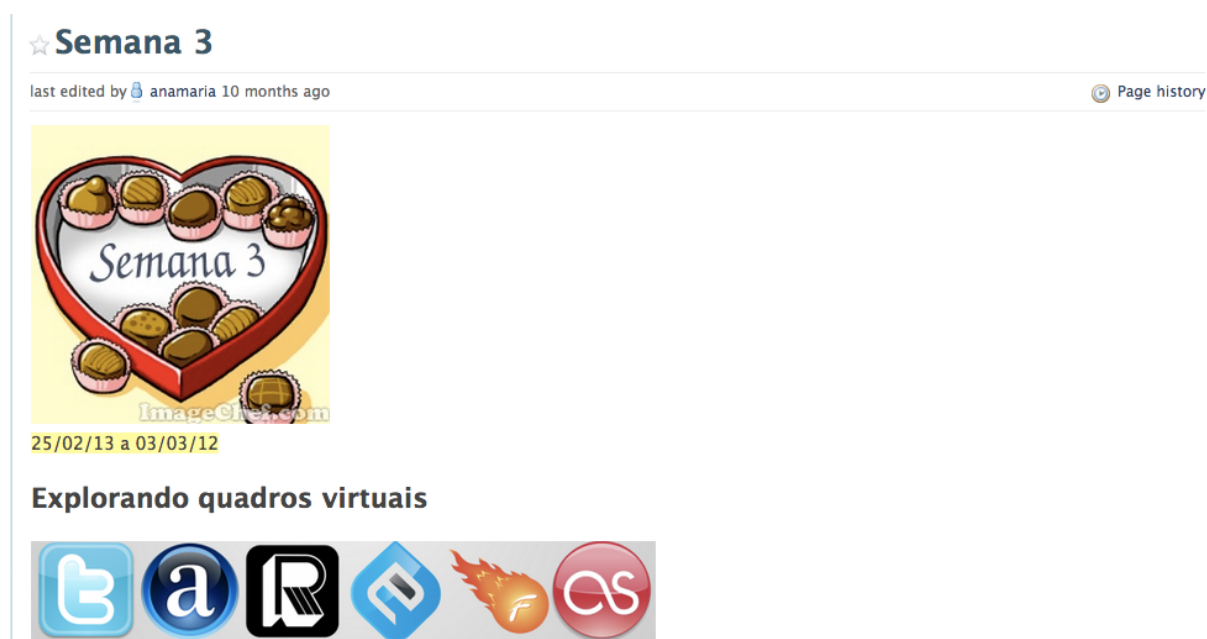


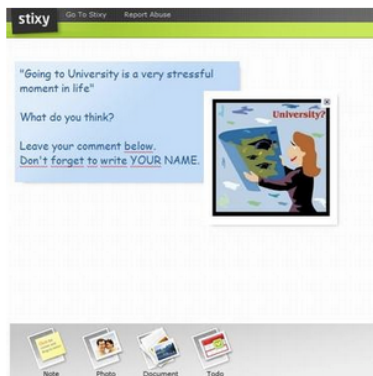
FIGURA 20 Imagem de cabeçalho da semana três no *wiki* do curso.

Fonte: Curso *online* disponível em <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

Este foi o cabeçalho da semana 3 (Figura 20). Logo de início, acrescentei por sugestão de uma aluna as datas de início e término da semana de atividades.

TAREFA 1

Quadros virtuais são ferramentas que possibilitam que diferentes pessoas publiquem fotos, textos e links em uma mesma página.



EXEMPLOS:

- Veja este quadro onde diferentes alunos de inglês escreveram comentários sobre um mesmo tópico.
[CLIQUE NA IMAGEM para ver o quadro.](http://www.stixy.com/guest/111291)
<http://www.stixy.com/guest/111291>
- Aqui, diferentes alunos compartilharam fotos e textos sobre seus quartos.
- Veja o projeto [MY BEDROOM](http://www.stixy.com/guest/86327) <http://www.stixy.com/guest/86327>
- Aqui alunos e professores participam do quadro FAVOURITE MOVIES.
<http://wallwisher.com/wall/favouritefilms> (você pode deixar a sua sugestão também).

FIGURA 21 Imagem da tarefa um da semana três no *wiki* do curso.

Fonte: Curso *online* disponível em <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

A tarefa um (1) trazia exemplos de projetos desenvolvidos por outros professores de Inglês utilizando os quadros virtuais que iríamos explorar naquela semana.

TAREFA 2

Você conhece outras ferramentas interessantes?

Participe de nosso quadro virtual [FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A SALA DE AULA](#) deixando sugestões de sites interessantes. (clique duas vezes dentro do quadro)

Se quiser algumas ideias visite o blog de Nik Peachey <http://daily-english-activities.blogspot.com.br/> ou meu blog LIFE FEAST <http://life Feast.blogspot.com>.

FIGURA 22 Imagem da tarefa dois da semana três no *wiki* do curso.

Fonte: Curso *online* disponível em <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

Na tarefa dois (Figura 22), os participantes são convidados a participar de um quadro virtual criado por mim utilizando a ferramenta digital *Padlet*²⁴ para deixar sugestões de outros *sites* que eles já tivessem utilizado. Para aqueles professores que talvez não conhecessem muitas ferramentas, acrescentei também a sugestão de dois *blogs* escritos por professores de Inglês sobre o tópico.

²⁴ Ferramenta disponível em <http://padlet.com/>

TAREFA 3

É HORA DE EXPLORAR as ferramentas sugeridas na semana passada.

- vá até [nosso quadro de sugestões](#), escolha pelo menos duas ferramentas para explorar e em seguida, escreva uma postagem em seu portfólio comparando-as criticamente. É possível também falar sobre qual ferramenta gostou mais, suas características, qual é mais apropriada para a atividade que tem em mente e qual é mais fácil de utilizar.
- Como exemplo sugiro a leitura da [postagem escrita pela professora Cecília Morais](#) sobre diferentes ferramentas de PODCAST. Ela descreve suas tentativas com a ferramenta, o que sentiu, se foi difícil ou não, que aspectos gostou e não gostou.
- Lembre-se que a postagem de Paasgard pode nos auxiliar a analisar ferramentas digitais de acordo com o tipo de ensino elas possibilitam. (Veja como exemplo sua análise de diferentes ferramentas <http://www.edidaktik.dk/en/artikler-om-it-i-undervisningen>)

FIGURA 23 Imagem da tarefa três da semana três no *wiki* do curso.

Fonte: Curso *online* disponível em <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

As ferramentas sugeridas pelos participantes no final da semana anterior são exploradas na tarefa três (Figura 23). A tarefa propõe que os alunos escolham pelo menos duas ferramentas para explorar e, em seguida, publiquem uma postagem no *blog* virtual individual comparando as ferramentas, citando qual gostou mais, suas características e discorrendo sobre sua aplicabilidade em seu contexto de aula. Para auxiliar os participantes na escrita dessa postagem, acrescentei dois exemplos escritos por professores de Inglês comparando ferramentas digitais.

TAREFA 4

Pense em seu contexto de trabalho, suas turmas, seus alunos. De que forma esta ferramenta poderia ser integrada a sua aula?

- Crie uma sequência de aula em que possa incluir uma das ferramentas citadas na semana 3.
- Publique sua sequência e seu quadro interativo em seu portfólio.
- Agora, compartilhe com nosso grupo no Edmodo. (Não se esqueça de visitar outros portfólios e deixar comentários.)

Exemplo:

Post:  Note  Alert  Assignment  Quiz  Poll

Semana 4 - Compartilhando vídeos
Venham visitar!
<http://kassiaarantes.posterous.com/week-4-sharing-a-video-activity>

Attach:  File  Link  Library

HOW TO add your virtual board to your tumblr post

http://www.youtube.com/watch?v=jy7NaNmRYIU&feature=youtube_gdata_player

FIGURA 24 Imagem da tarefa quatro da semana três no *wiki* do curso.

Fonte: Curso *online* disponível em <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

A tarefa quatro (Figura 24) convida os alunos a pensar em seu contexto de ensino e imaginar uma sequência de aula utilizando uma das ferramentas daquela semana. Os alunos deveriam publicar sua sugestão de atividade no portfólio individual e em seguida, compartilhar com outros alunos no *Edmodo*. Sugeri também que os participantes visitassem os portfólios uns dos outros para que tivessem a oportunidade de observar como cada um imaginava utilizar as ferramentas em seu contexto de ensino. Próximo ao final da tarefa, incluí um vídeo-tutorial gravado por mim explicando como incorporar o quadro virtual à postagem no *Tumblr*.

individual publicamente ou na plataforma *Edmodo*. Cada um estaria livre em compartilhar o relato com o grupo todo ou somente comigo, a moderadora do curso.

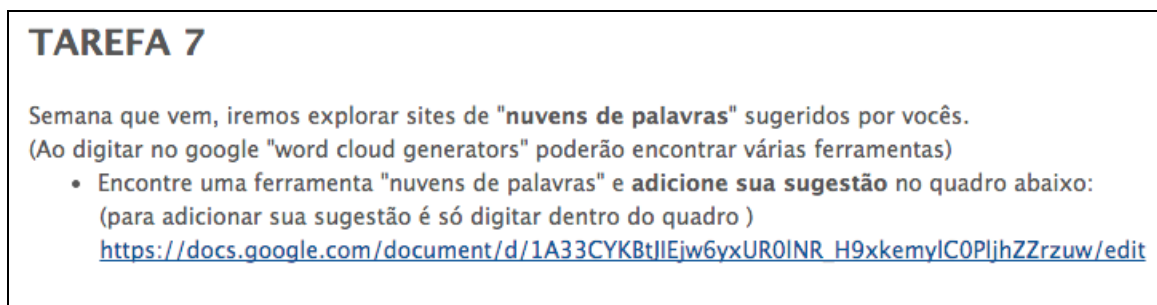


FIGURA 27 Imagem da tarefa sete da semana três no *wiki* do curso.

Fonte: <<http://ferramentasdigitais.pbworks.com>>

A tarefa sete (Figura 27), na verdade, foi uma preparação para a semana seguinte. Os alunos deveriam completar um quadro colaborativo criado por mim no *google docs* com sugestões de ferramentas que possibilitassem a criação de "nuvens de palavras" a serem exploradas na semana quatro.

A partir da quinta semana, assim que fui informada por alguns participantes do curso de que estavam levando mais de quatro horas para desenvolver as atividades, selecionei algumas tarefas a cada semana para serem opcionais. As atividades desenvolvidas nas semanas posteriores tiveram uma sequência semelhante.

Nesta história, compartilhei algumas das atividades propostas durante o curso. Além disso, gostaria de apresentar um pouco da produção dos alunos, ou seja, como eles desenvolveram algumas atividades sugeridas.

Olhando para algumas atividades mais de perto

A fim de apresentar um pouco do que foi desenvolvido durante o curso *online* de extensão para professores de Inglês que propus, seleciono dois momentos da semana seis. Na semana em questão, os participantes do curso sugeriram e exploraram ferramentas de criação de histórias digitais.

A tarefa três (Figura 28) convidava os alunos a escolherem duas das ferramentas da semana e escreverem uma postagem no portfólio virtual comparando-as. O objetivo dessa atividade era

convidar os alunos a experimentarem as ferramentas a fim de sentir as dificuldades e vantagens de cada uma delas, assim como imaginar maneiras de utilizá-las com seus alunos.

TAREFA 3

VAMOS EXPLORAR as ferramentas sugeridas pelo grupo para a semana 6.

<https://docs.google.com/document/d/1FiuiH251Mq0ZnZr65vnTpR3ZG9o7vN-zRDAjCgLhbYA/edit>

- escolha pelo menos 2 ferramentas e escreva uma postagem no portfólio comparando-as.

FIGURA 28 Imagem de atividade da semana seis publicada no *wiki* do curso.

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

Aqui estão algumas das postagens escritas e publicadas por participantes nos portfólios individuais:

ADRIANA

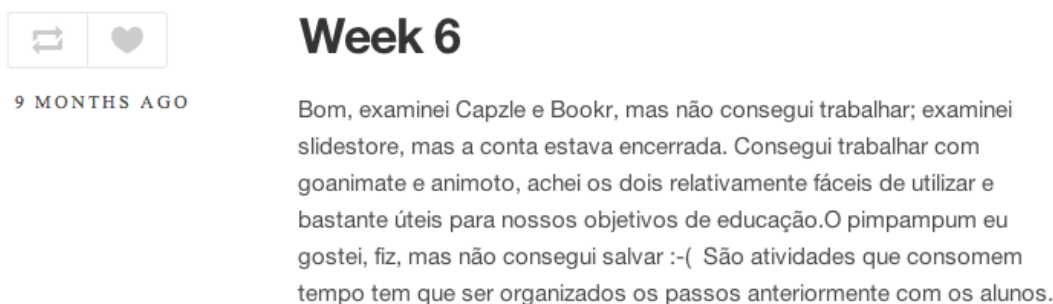


FIGURA 29 Postagem escrita pela participante Adriana no dia 31/03/2013.

Fonte: *Blog* na plataforma <http://tumblr.com>

VIRGÍNIA

Digital storytelling

Primeiro testei o <http://photopeach.com/home>, mas para trabalhar com as vídeo narrativas que estou pensando, não foi bom, porque não consegui adicionar minha voz. Só as fotos e uma música do youtube.

Já o Capzles, travou e não consegui fazer nada. Vou tentar mais tarde...

Finalmente, o Slidestory me pareceu bom, mas não vou poder fugir dos emails... rrsrs é que dá um trabalho fazer esses meninos criarem email (os do 6o ano e alguns do 7o...) para se registrar, o site manda um link de confirmação para o email - achei complicado, foi para o spam, não achei até agora kkkkkkkk

A Ana me sugeriu o site <http://littlebirdtales.com/> e acho que vai dar supercerto, testei, é simples de usar e meus alunos poderão gravar suas vozes...

FIGURA 30 Postagem escrita pela participante Virgínia no dia 19/03/2013.

Fonte: *Blog* na plataforma <http://tumblr.com>

CLARISSA

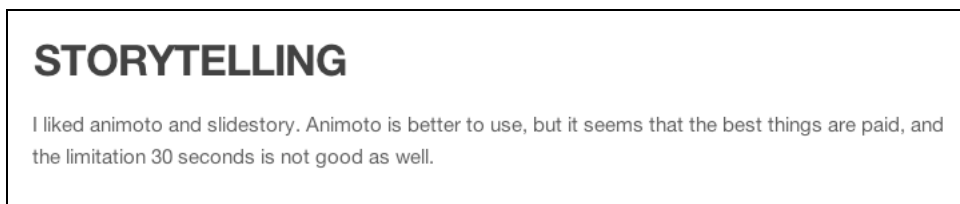


FIGURA 31 Postagem escrita pela participante Clarissa no dia 30/03/2013.²⁵

Fonte: *Blog* na plataforma <http://tumblr.com>

PAULA (uma participante indireta)

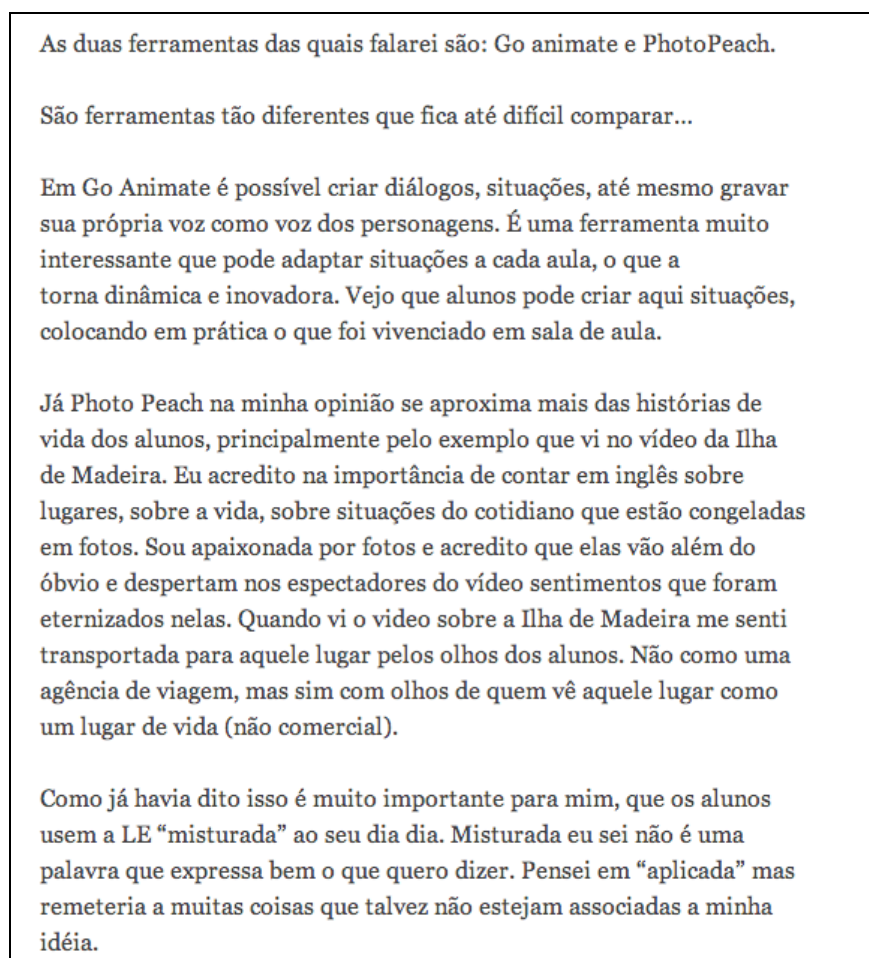


FIGURA 32 Postagem escrita por uma participante indireta no dia 05/04/2013.

Fonte: *Blog* na plataforma <http://tumblr.com>

²⁵ Clarissa escreve: "Eu gostei do animoto e do slidestory. O animoto é melhor de usar, mas parece que as melhores coisas são pagas e o limite de 30 segundos também não é bom." (minha tradução)

Como pode ser observado nas postagens compartilhadas aqui (figuras 29, 30, 31 e 32), cada participante, a seu modo, fez uma comparação entre duas ferramentas escolhidas. A partir dessa comparação, foi interessante observar que alguns participantes além de discorrerem sobre a usabilidade das ferramentas, refletiram também sobre sua aplicabilidade em seu contexto docente.

A próxima atividade que escolho trazer para essa história é a tarefa cinco da mesma semana (Figura 33).

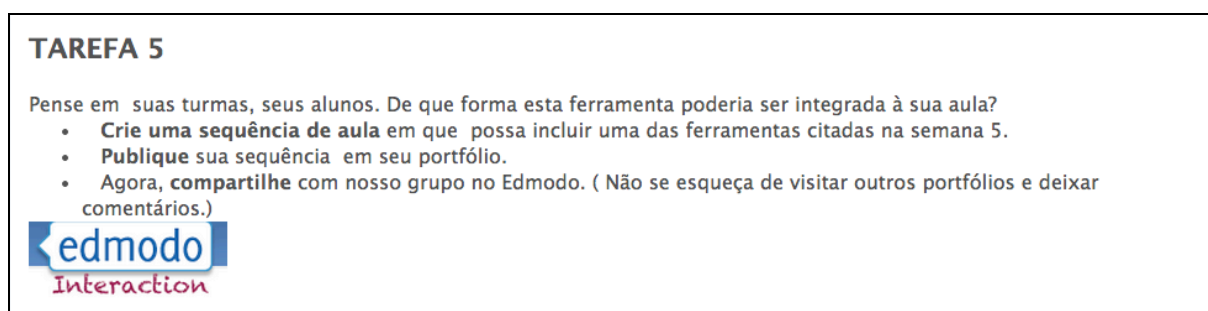


FIGURA 33 Imagem da tarefa cinco da semana seis publicada no *wiki* do curso.

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

A tarefa cinco (5) propunha que os alunos criassem uma sequência de aula utilizando uma das ferramentas exploradas na semana. Seria o momento em que cada participante pensaria em seu próprio contexto. Vejamos a produção de alguns participantes:

ADRIANA

Adriana escolheu escrever sua postagem em Inglês (Figura 34) e sugere a seguinte sequência de atividades para seus alunos:

- 1) *Revisar "phrasal verbs"*
- 2) *Em grupos, escrever uma história utilizando "phrasal verbs".*
- 3) *Utilizar Goanimate para escrever e publicar uma história digital.*
- 4) *Compartilhar com outros grupos.*

P. S. Talvez fosse mais fácil para os alunos se discutíssemos os tópicos anteriormente. Um bom trabalho depende das atividades que você desenvolve antes (minha tradução).

Sequence- week 6

- 1) Review phrasal verbs
- 2) In groups, write a story using phrasal verbs .
- 3) Use Goanimate to write and post the digital story.
- 4) Share with other groups.

P.S. Maybe it could be easier for students if we discuss the topics before. A good work depends on the activities you do before.

FIGURA 34 Imagem de postagem escrita por Adriana em seu portfólio virtual em 31/03/2013.

Fonte: Blog na plataforma <http://tumblr.com>

VIRGÍNIA

Virgínia publicou uma sequência didática (Figura 35) mais completa enriquecendo um trabalho já desenvolvido com seus alunos anteriormente.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – GÊNERO VÍDEO NARRATIVA

Antes de iniciar a sequência didática, professora cria um grupo no Edmodo para cada turma. Essa será a plataforma de comunicação entre os membros do grupo.

Sub-gêneros:

- *apresentação pessoal;*
- *relatos de experiências;*
- *poema;*
- *texto informativo.*

OBJETIVO GERAL: *criar oportunidades para que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental aprendam a ler, ouvir, escrever e falar vídeo narrativas em Língua Inglesa, a partir de fotografias sobre o espaço onde vivem.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. *criar espaços de discussão sobre a diversidade cultural (família, lugar onde mora e cotidiano, origens);*
2. *estudar a organização textual dos gêneros vídeo narrativa, apresentação pessoal e relatos de experiências;*
3. *estudar a compreensão oral e os moves dos gêneros;*
4. *pensar sobre a percepção da cidade de Uberlândia;*
5. *estudar parte da estrutura gramatical e do vocabulário presente nos gêneros trabalhados.*

CONHECIMENTO SISTÊMICO TRABALHADO

- *cumprimentos (hello, ladies and gentlemen.../ hi);*
- *ordem das sentenças (SUJEITO-VERBO-COMPLEMENTO);*
- *pronomes possessivos e pessoais;*
- *preposições (in/ from);*
- *tempos verbais (presente, passado, infinitivo);*

Aula 1	<ul style="list-style-type: none">✓ Em sala de aula, estudo do vocabulário referente ao texto <i>Kingsmead eyes</i> – disponível em www.kingsmeadeyes.org;✓ Discussão sobre o projeto e sobre as formas de avaliação.✓ Professora disponibiliza flashcards (quizlet) no Edmodo, com o vocabulário estudado, assim alunos que tiverem acesso à internet podem acessar e estudar.✓ Professora disponibiliza no Edmodo o link do vídeo www.kingsmeadeyes.org, para que os alunos que tiverem acesso à internet possam assistir ao vídeo em casa.																		
Aula 2	<ul style="list-style-type: none">✓ Laboratório de informática. Vídeo <i>Kingsmead eyes</i>. www.kingsmeadeyes.org (alunos procuram o vídeo na internet e assistem com fone de ouvido).✓ Alunos entram no Edmodo e estudam vocabulário (quizlet).✓ Atividades de compreensão oral em Língua Inglesa. No Edmodo, alunos registram, em Português (como reply a uma note da professora), suas impressões sobre as vídeo narrativas dos 7 primeiros alunos de Hackney que aparecem no vídeo. Perguntas norteadoras que estarão no Edmodo:<ul style="list-style-type: none">✓ 1- Você acha importante desenvolver um projeto como esse? Por quê?✓ 2- De qual vídeo narrativa você mais gostou? Por quê?✓ 3- Qual fotografia mais chamou sua atenção?✓ 4- Quais fotografias você achou engraçadas?✓ 5- Algo, no vídeo, despertou tristeza em você? Por quê?✓ 6- Há algo no vídeo que se aproxima com suas histórias de vida? O quê?																		
Aula 3	<ul style="list-style-type: none">✓ Estudo da organização textual do gênero vídeo narrativa (moves). Em sala de aula, os alunos escutam o vídeo. Se possível, assistem no data show.✓ A professora entrega aos alunos as folhas com as transcrições das vídeo narrativas, em tiras, para que os alunos separem cada coluna correspondente ao move (SWALES, 1990), montam o quadro e colam no caderno. O 1º move diz respeito à apresentação de cada aluno. O 2º move é sobre a família e o 3º, sobre as fotografias. Os alunos vão colar cada parte e o quadro ficará assim: <table><tr><th><i>About me</i></th><th><i>About my family</i></th><th><i>About my photographies</i></th></tr><tr><td><i>Hello, ladies and gentlemen, my name is Denilson</i></td><td><i>My mom is from Portugal and my father is from Angola</i></td><td><i>I photographed a lot of things: my sisters and family... and I photographed a lot of things around Kingsmead Primary School.</i></td></tr><tr><td><i>Hello, my name is _____ and I was born in England</i></td><td><i>My mom and dad are from Jamaica</i></td><td><i>I photographed my sister and around my house. My favorite picture is the smarty picture because I like eating smarties.</i></td></tr><tr><td><i>Hi, my name's Jermain...</i></td><td></td><td><i>I took a picture of the estate. I was seeing if I can find any people doing what they do in their everyday life.</i></td></tr><tr><td><i>Hi, my name is Johnny _____ ...</i></td><td><i>My mom come from Kiva and my dad come from Colombia</i></td><td></td></tr><tr><td><i>Hi! My name is Jordan</i></td><td><i>My parents come from Congo, but I</i></td><td><i>Some photos you can make when you don't know where you get them from but you</i></td></tr></table>	<i>About me</i>	<i>About my family</i>	<i>About my photographies</i>	<i>Hello, ladies and gentlemen, my name is Denilson</i>	<i>My mom is from Portugal and my father is from Angola</i>	<i>I photographed a lot of things: my sisters and family... and I photographed a lot of things around Kingsmead Primary School.</i>	<i>Hello, my name is _____ and I was born in England</i>	<i>My mom and dad are from Jamaica</i>	<i>I photographed my sister and around my house. My favorite picture is the smarty picture because I like eating smarties.</i>	<i>Hi, my name's Jermain...</i>		<i>I took a picture of the estate. I was seeing if I can find any people doing what they do in their everyday life.</i>	<i>Hi, my name is Johnny _____ ...</i>	<i>My mom come from Kiva and my dad come from Colombia</i>		<i>Hi! My name is Jordan</i>	<i>My parents come from Congo, but I</i>	<i>Some photos you can make when you don't know where you get them from but you</i>
<i>About me</i>	<i>About my family</i>	<i>About my photographies</i>																	
<i>Hello, ladies and gentlemen, my name is Denilson</i>	<i>My mom is from Portugal and my father is from Angola</i>	<i>I photographed a lot of things: my sisters and family... and I photographed a lot of things around Kingsmead Primary School.</i>																	
<i>Hello, my name is _____ and I was born in England</i>	<i>My mom and dad are from Jamaica</i>	<i>I photographed my sister and around my house. My favorite picture is the smarty picture because I like eating smarties.</i>																	
<i>Hi, my name's Jermain...</i>		<i>I took a picture of the estate. I was seeing if I can find any people doing what they do in their everyday life.</i>																	
<i>Hi, my name is Johnny _____ ...</i>	<i>My mom come from Kiva and my dad come from Colombia</i>																		
<i>Hi! My name is Jordan</i>	<i>My parents come from Congo, but I</i>	<i>Some photos you can make when you don't know where you get them from but you</i>																	

		<i>was born in London</i>	<i>just take'em and then it looks amazing when you look at it. I took a picture of my mom talking on the phone. This is the poem I wrote about my photography. "Each part of Congo is part of her body. I miss our home. I miss you in Africa where was so hot... That necklace you gave me is all I got. You told me to be brave from the necklace you gave. Without you is dark like a cold cave. I will be brave, that is true. My words are coming from me, to you. I miss the air that I breathe in Africa. I pray to God to stop malaria. I thank you for who you are. You are the person that made me go far. Each part of Congo is part of her body. I miss our home."</i>	
	<i>My name is Melanie</i>		<i>In my pictures I photographed where I live and my family and also my friends. I took some pictures in the bus...in the...of the Olympic site.</i>	
	<i>Hello, my name is Kyle</i>	<i>My parents are from England and I was born in Hackney.</i>	<i>I photographed snow and the day _____ really nice... I took pictures of my dog in my house, my friends.</i>	<i>snow</i>
	<i>✓ Professora entrega aos alunos o trabalho escrito (ANEXO 1).</i>			
<i>Aula 4</i>	<i>✓ Trabalho escrito, em sala.</i>			
<i>Aula 5</i>	<i>✓ Trabalho escrito, em sala.</i>			
<i>Aula 6</i>	<i>✓ Trabalho escrito, em sala.</i>			
<i>Aula 7</i>	<i>✓ Estudo do poema de Jordan.</i>			
<i>Aula 8</i>	<i>✓ Laboratório de informática – alunos exploram o site www.kingsmeadeyesspeak.org, escolhem um aluno do site para compartilhar sua perspectiva sobre ele e postam uma note no Edmodo, buscando responder às seguintes perguntas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>✓ Qual aluno da escola Kingsmead você escolheu?</i> <i>✓ Quantos anos esse aluno tem, de onde são seus pais e que outras informações você conseguiu compreender?</i> <i>✓ Depois de ouvir o poema desse aluno, você percebeu alguma rima? Gostou ou não da sonoridade do poema? Por quê? O que você sentiu ao ouvi-lo? O que compreendeu do poema estudado?</i> <i>✓ Selecione o poema, copie o texto e cole aqui. Ao final, escreva o nome do autor. Copie o poema em seu caderno, pois vamos estudá-lo em sala. (se possível, a professora imprime os poemas, assim os alunos não precisam copiar)</i> 			

<i>Aula 9</i>	✓ <i>Cada aluno, em sala, estuda o poema do aluno de Kingsmead escolhido. (A professora traz o notebook/tablet com os poemas no Edmodo para acompanhar a leitura e a discussão).</i>
<i>Aula 10</i>	✓ <i>Alunos compartilham com o restante da turma o poema estudado.</i>
<i>Aula 11</i>	✓ <i>Laboratório de informática – alunos produzem um poema.</i>
<i>Aula 12</i>	✓ <i>Início da produção escrita da narrativa a ser contada pelos alunos. Alunos mais proficientes ajudam os colegas.</i>
<i>Aula 13</i>	✓ <i>Continuação da produção escrita das narrativas.</i>
<i>Aula 14</i>	✓ <i>Atividade avaliativa – compreensão escrita sobre Kingsmead eyes.</i>
<i>Aula 15</i>	✓ <i>Estudo da pronúncia da narrativa. Alunos que se sentirem preparados apresentam sua narrativa para a turma.</i>
<i>Aula 16</i>	✓ <i>Correção coletiva da atividade avaliativa mensal.</i>
<i>Aula 17</i>	✓ <i>Laboratório de informática – alunos trazem suas fotos em pen drive e gravam suas narrativas, utilizando o site http://littlebirdtales.com/</i>
<i>Aula 18</i>	✓ <i>Continuação das gravações.</i>
<i>Aula 19</i>	✓ <i>Estudo das estruturas gramaticais dos gêneros. Apresentação das narrativas para a turma, no data show.</i>
<i>Aula 20</i>	✓ <i>Continuação do estudo das estruturas gramaticais.</i>
<i>Aula 21</i>	✓ <i>Avaliação bimestral escrita.</i>

FIGURA 35 Sequência didática escrita por Virgínia e compartilhada em seu portfólio virtual.

Fonte: Blog na plataforma <http://tumblr.com>

CLARISSA

A aluna Clarissa não chegou a desenvolver uma sequência de aula, mas publicou uma postagem em Inglês (Figura 36) com algumas ideias que teve para a utilização das ferramentas de criação de histórias digitais. A tradução de sua postagem encontra-se em nota de rodapé.

one of the examples mentioned is a storybook with the use of IF CLAUSES, where the students connect the sentences and phrases to make the story... Nice job! I think I would invest in something that they use their own pictures, like with teenagers making sentences showing their house using There is/there are and a photo. (There is a night table to the right of the bed.). Or something connecting present continuous and their house. (This is my dad, he's watching the newspaper in the living room now + picture/ This is my mom, she is preparing dinner in the kitchen now)

FIGURA 36 Imagem de postagem escrita por Clarissa em seu portfólio virtual em 30/03/2013.²⁶

PAULA (participante indireta)

Apesar de não ser uma participante direta da pesquisa, apresento também sua sequência de aula por ter gostado de sua ideia e ter considerado interessante a maneira pela qual a aluna descreve a utilização da ferramenta.

Sequência usando Storytelling

São muitas ideias para trabalhar com meus alunos do curso de idiomas.

Turma: Advanced

Acredito que um bom trabalho seria: Em uma primeira aula, já prevista no livro falamos das Comunidades. Ou seja falamos de países, e suas culturas através de fotos contidas no livro. O livro também apresentará exercícios com vocabulário sobre os parâmetros que classificam essa cidade como boa para se viver. Ao realizar essas atividades previstas no livro questionarei a respeito da opinião deles acerca de cada parâmetro.

Na segunda aula pedirei aos alunos que, em duplas, escolham 3 cidades brasileiras que considerem muito diferentes da cidade onde vivem. Cada grupo escolhe sua cidade e coloca, usando seu próprio conhecimento as diferenças e semelhanças com Uberlândia. Nessa mesma aula apresentarei para os alunos a ferramenta PhotoPeach, com uma apresentação feita por mim, sobre minha cidade natal, Araxá. Em seguida, levarei os alunos à sala de computadores e pedirei que pesquisem informações relevantes e fotos que possam ilustrar a apresentação deles. Pedirei que eles elaborem, em casa uma apresentação envolvendo as cidades a serem comparadas.

²⁶ Clarissa diz: "um dos exemplos mencionados é um livro de histórias com o uso de "orações SE", onde os alunos ligam sentenças e frases para criar uma história. Ótimo trabalho! Eu imagino que eu investiria em algo em que eles usariam suas próprias fotos, como por exemplo adolescentes criando sentenças mostrando suas casas usando "there is/ there are" e uma foto. (Ex: Há um criado-mudo à direita da cama.) Ou algo ligando o presente contínuo e suas casas. (Este é meu pai, ele está assistindo ao jornal na sala agora + foto / Esta é a minha mãe, ela está preparando o jantar na cozinha agora.) (minha tradução)

Na terceira aula pedirei que eles apresentem suas produções e falem a respeito do processo de criação, da ferramenta e do aprendizado que ocorreu durante o trabalho.

Acredito que é só. A respeito de usar essa ferramenta nas escolas onde leciono da rede municipal acho que é possível sim, mas desde que todas as aulas sejam realizadas dentro da escola, o que levaria mais tempo, mas estou aqui refletindo sobre usar o PhotoPeach no próximo bimestre, caso usar, postarei aqui minha experiência!

(Texto de campo escrito por Paula e compartilhado em seu portfólio virtual. <http://tumblr.com>)

Nesta história apresentei um pouco da produção dos participantes do curso em seus portfólios virtuais, um espaço onde cada aluno registrou seu trabalho individualmente. Uma vez publicadas as postagens, nossa plataforma de comunicação, o *Edmodo*, foi utilizada para a apresentação e compartilhamento destes trabalhos com os outros participantes que poderiam comentar ou deixar sugestões. Portanto, abro caminho para a próxima história convidando o leitor para uma visita à plataforma de comunicação, ou melhor, nossa sala de bate-papos.

Visitando a nossa sala de bate-papos

Em alguns cursos *online* dos quais participei como aluna, havia espaços de fórum voltados para discussão de leituras ou temas cujo foco era a construção de conhecimento. Algumas vezes, senti falta de um espaço livre para perguntas e para uma conversa mais descontraída com os colegas.

Este foi um dos motivos por eu ter incluído o *Edmodo* como um dos espaços para o curso. E qual foi a sua função?

Como escrevi na mensagem de boas vindas (Figura 17), o *Edmodo* seria um espaço onde os participantes estariam livres para conversar o que quisessem, fazer perguntas, compartilhar leituras e vídeos, ou seja, um espaço que seria construído por todos os participantes durante o período de oito semanas de curso.

Aqui estão trechos de algumas interações que ocorreram na plataforma:

Nessa postagem inicial (Figura 37), Paula compartilha com o grupo sua aula utilizando uma ferramenta de "nuvens de palavras" e os convida para comentar.

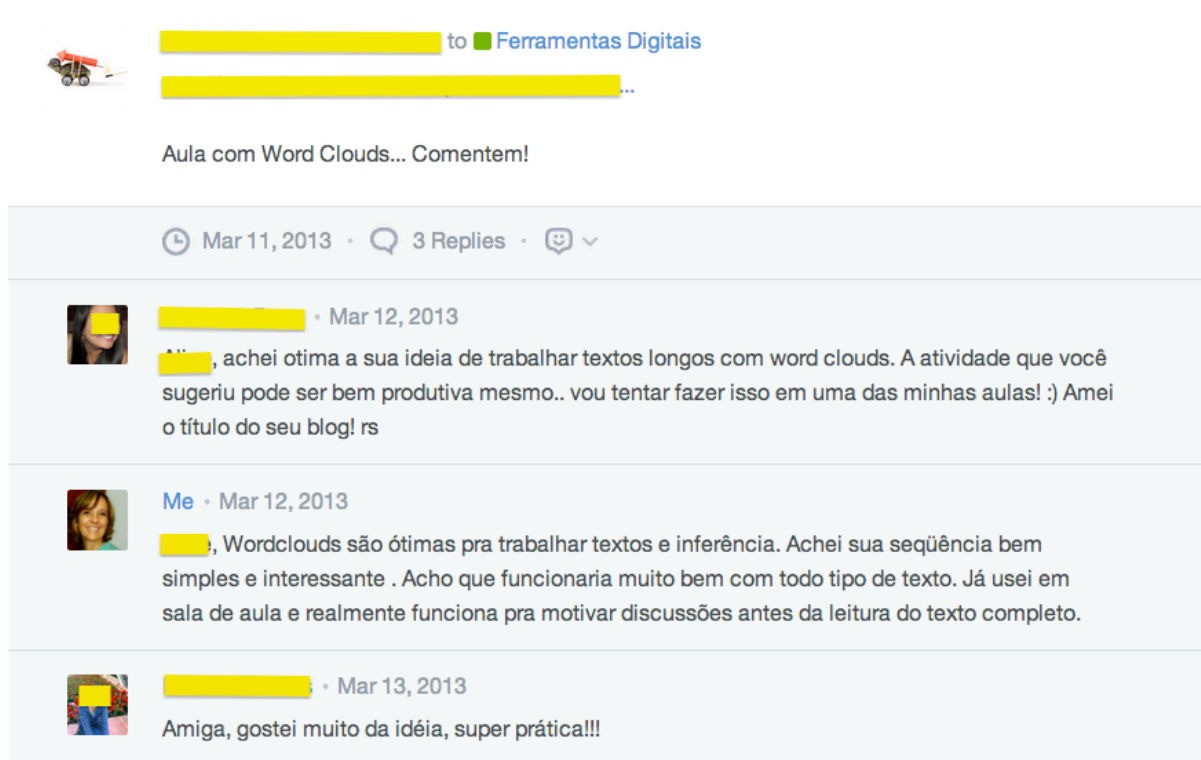


FIGURA 37 Conversa ocorrida no Edmodo (1).

Fonte: <http://edmodo.com>

Nessa mensagem, Virgínia chama o grupo para conferir seu trabalho (Figura 38).



FIGURA 38 Conversa (2) ocorrida no Edmodo.

Fonte: <http://edmodo.com>

Aqui, outra participante apresenta seu trabalho (Figura 39):



FIGURA 39 Conversa (3) ocorrida no *Edmodo* .

Fonte: <http://edmodo.com>

E a seguir, uma conversa (figuras 40 e 41) em que a participante se revela insegura em relação ao trabalho que estava realizando e desabafa sobre a dificuldade em seguir o curso com suas novas atribuições de mãe.



to Ferramentas Digitais

Pessoal, ficou muito corrida a minha SD com quadro de palavras, mas fazendo estruturadinho, do jeito que tem q ser, não estou encontrando tempo, então publiquei a ideia básica no meu Tumblr. Segue tb meu quadro de palavras que na verdade é um brainstorm...
<http://popplet.com/app/index.php#/865227>
...
Show Full Post



Me · Mar 15, 2013

Sua postagem sobre o texto de José Picardo e Edmodo tb ficou ótima. Não havia pensado nessa questão da atenção mais individualizada, especialmente para turmas grandes. Excelente reflexão.



Me · Mar 15, 2013

Sua sequência utilizando o Popplet ficou MTO BOA ! Interessante como vc casou a ferramenta com sua proposta de trabalhar com textos jornalísticos.



· Mar 15, 2013

Ana, obrigada pelas considerações. Realmente o inconveniente do Popplet é esse mesmo e tinha me passado despercebido, valeu por me mostrar



Me · Mar 15, 2013

:) Ah. sugestão: achei o fundo do seu blog um pouco escuro e dificulta a leitura de textos. Que tal experimentar outros templates?




· Mar 16, 2013

Já mudei o fundo, achei que ficou melhor mesmo...


FIGURA 40 Conversa (4) ocorrida no Edmodo.

Fonte: <http://edmodo.com>




Me · Mar 16, 2013

Ficou ótimo, , a leitura está mais agradável aos olhos, :)



Virginia
· Mar 16, 2013

, li seu diário, vc não precisa nem pensar em desistir, pois no seu tempo, vc está produzindo material muito interessante! Vi sua SD com gêneros da esfera jornalística e adorei! Já vou fazer uma adaptação para meus alunos do 7o ano e vou compartilhar com vc para chegarmos a versões melhoradas. Obrigada por dividir suas ideias e siga no seu tempo, com a , vc vai perceber que tudo vai se encaixando.



· Mar 17, 2013 Respondendo a Virginia


, obrigada pela força e fico muito feliz de saber que vai utilizar... Quero sim ver sua versão para que possa refinar minha ideia, sua experiência conta muito e sempre gostei do seu ponto de vista e como trabalha as atividades. A já está melhorzinha. Por falar nela, acabou de acordar. Bj

FIGURA 41 Continuação de conversa (4) ocorrida no Edmodo.

Fonte: <http://edmodo.com>

Percebi que no início do curso os alunos estavam mais dispostos a visitarem os *blogs* uns dos outros e comentar, no entanto, com o passar do tempo, os comentários relacionados às sequências de aula ficaram escassos. Uma pena, porque acredito que ao lermos o trabalho uns dos outros podemos aprender muito.

Além de compartilhar as sequências de aulas, alguns participantes escolheram publicar suas reflexões sobre a semana com o grupo todo no *Edmodo*, como fez Virgínia na conversa a seguir (Figura 42).




Virginia

to Ferramentas Digitais


Escrevi um diário... foi tenso rsrsrs por favor, help!
<http://vbengezen.tumblr.com/post/45283634605/...>

Mar 13, 2013 · 8 Replies ·




· Mar 14, 2013

É [redacted], é meio tenso mesmo quando se fala de escola publica. E mesmo sendo em escola em que os alunos tem recurso e acesso é difícil, como na escola que trabalho, o que estamos fazendo é o mesmo que vc já faz, não cobramos nada. O edmodo é só um auxiliar no aprendizado individual e coletivo ao mesmo tempo do aluno. Passamos hw na sala e no edmodo ao mesmo tempo. Mas acredito que em um futuro bem próximo isso mude e todos ou grande parte dos alunos segam ativos nas salas digitais




Me · Mar 14, 2013

[redacted], imagino ser realmente desafiador pensar em atividades digitais com alunos que não têm acesso à internet. Mas permita-me discordar qdo vc diz "os modos de usar o EDMODO que Ana compartilhou não são possíveis onde dou aula." Tenho utilizado o edmodo e outras ferramentas para tarefas em casa, primeiro pq sei q meus alunos têm acesso, segundo pq eu tb tenho tempo muito limitado em sala de aula e terceiro pq nao temos computadores suficientes no laboratório da escola para todos. Foi a alternativa que encontrei para minha realidade. Pensando em sua realidade, outras alternativas são possíveis, mesmo que seja somente uma vez ao mês no laboratório dá pra desenvolver algo, talvez não exatamente o q faço, mas algum trabalho acredito ser possível. Vc conhece a Cecília Moraes tb de Uberlândia? Ela tb dá aulas em uma escola municipal e conseguiu desenvolver alguns projetos com seus alunos. Talvez possa trocar figurinhas com ela. <http://www.facebook.com/cecilia.f.moraes?fref...> less...




· Mar 14, 2013

Talvez atividades que não precise de microfone seja mais acessível aos seus alunos pq da pra fazer em uma lan house. Outra coisa que eu costumo fazer com meus alunos sem acesso é fazer no meu computador com eles, mas não acho que seria possível na sua escola, por serem muitos alunos. Mas não pode desistir das ferramentas. Talvez uma vez por mês como a Ana disse de pra fazer.




Me · Mar 14, 2013

Verdade, [redacted], qdo as escolas disponibilizarem wifi aí eu acho q vai ficar mais fácil, sem precisarmos de ir para labs.




Me · Mar 14, 2013

[redacted], com sua câmera fotográfica é possível fazer projetos mto interessantes, gravando diálogos, histórias e depois pode postar tudo em um poster glogster . Este poster foi criado com gravações feitas com uma máquina digital de alunos respondendo perguntas feitas por crianças americanas sobre o Brasil.
<http://www.glogster.com/anamariacult/learn-ab...>



Me · Mar 14, 2013

E entrevistas com skype? Vc já tentou entrevistar pessoas de outros países?
<http://youtu.be/tkAT2VjOqQ>



· Mar 16, 2013

Adorei a ideia de entrevistar estrangeiros, ainda mais que trabalho o gênero entrevista no 6o ano!!! Vou ver isso, tks

FIGURA 42 Conversa (5) ocorrida no Edmodo.

Fonte: <http://edmodo.com>

Alguns participantes, como Adriana, utilizaram o espaço para marcar o início do trabalho da semana e expressarem como estavam se sentindo (Figura 43).



FIGURA 43 Conversa (6) ocorrida no *Edmodo*.

Fonte: <http://edmodo.com>

Clarissa aproveitou para perguntar como criar avatares (Figura 44).



FIGURA 44 Conversa (7) no *Edmodo*.

Fonte: <http://edmodo.com>

Outros aproveitaram o espaço para desejar uma feliz Páscoa a todos (Figura 45).

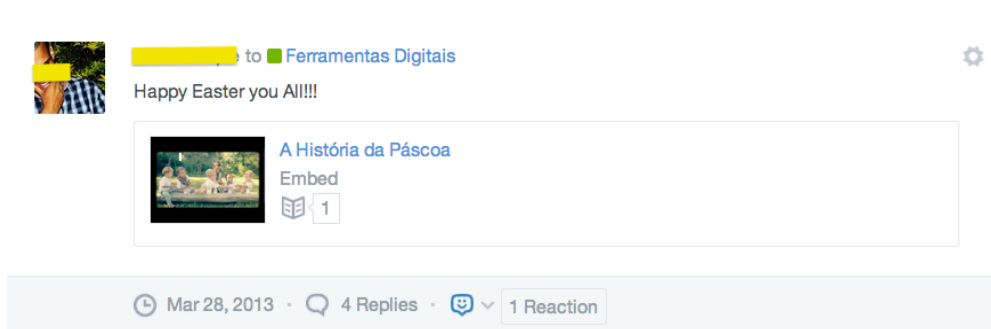


FIGURA 45 Conversa (8) no *Edmodo*.

Fonte: <http://edmodo.com>

Houve também aqueles que estavam orgulhosos de terem encerrado as tarefas da semana pontualmente, como o Paulo, na conversa a seguir (Figura 46).



FIGURA 46 Conversa (9) no *Edmodo*.

Fonte: <http://edmodo.com>

Entretanto, nem tudo foi alegria. Momentos de pesar e tristeza também aconteceram (Figura 47).



FIGURA 47 Conversa (10) no *Edmodo*.

Fonte: <http://edmodo.com>

Assim como em uma sala de aula presencial, em nossa sala de bate-papos, alguns alunos mais do que outros estiveram presentes conversando, trocando ideias, dando apoio, e aprendendo juntos.

Os alunos não foram os únicos que parecem ter se beneficiado com este compartilhamento. Na verdade, acredito que eu tenha sido a grande beneficiada com outra atividade que relato na história seguinte.

Compartilhando experiências vividas no curso e aprendendo

Como parte das atividades do curso, incluí a cada duas semanas um relato a ser escrito pelos participantes (Figura 48). Esse relato poderia ser compartilhado somente comigo, com o grupo ou até mesmo publicamente nos portfólios, se desejassem.



FIGURA 48 Captura de tela de atividade de escrita de relatos.

Fonte: <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

Minha primeira experiência com escrita de relatos foi no último semestre em uma disciplina do Mestrado o que me levou a aprender bastante, uma vez que eu reservava um momento após cada aula para refletir sobre a aula, sobre o que aprendi e como isso poderia influenciar minha vida docente.

Considerando o meu objetivo de pesquisa, acreditei que esses relatos pudessem auxiliar-nos a compreender a experiência de aprender em ambiente *online*; tanto eu aprenderia como os participantes estavam sentindo-se, quanto os alunos poderiam, talvez, observar os dilemas vividos pelos colegas.

Os primeiros relatos foram chegando. Realmente, foi melhor deixar a decisão de como compartilhar esses relatos para os participantes. Cada um optou por uma maneira. Alguns enviaram para mim por mensagem direta no *Edmodo*, outros publicaram como postagem no portfólio individual ou como mensagem para o grupo no *Edmodo*. Fiz questão de responder a cada um deles assim que possível, procurando desenvolver um diálogo com aqueles que compartilhavam comigo. Com relatos como o que compartilho a seguir, sentia-me mais próxima de todos e disposta a reformular, reorganizar e alterar o formato do curso de acordo com o *feedback* dos alunos.

4 - a semana que quase não acabou...

Foi uma semana difícil...

Eu fiquei pensando que ela nunca ia terminar, fui deixando as coisas para depois... e depois... e então um parente morreu de uma forma dramática no domingo e recebi a notícia na hora do webinar... Parece que fiquei meio de luto durante esses dias...

Também senti uma vontade de desistir... E como senti. Estou recém casada, comecei a trabalhar em dois empregos, e em quatro dias da minha semana trabalho manhã, tarde e parte da noite. Há mais ou menos 1 mês e meio

estou sem tempo nos fins de semana... o curso me toma tempo sim, mas a maior parte do tempo vivo uma angústia: como dar aula para os alunos da escola regular...

Eu passo grande parte do tempo pensando e pensando porque eu não queria ser aquela professora tradicionalista da Igreja do Verbo to be eterno. Mas me contem, colegas, é fácil? Li durante a semana um questionamento/conclusão da Virgínia e me senti solidária à minha colega: nunca conseguirei usar o Edmodo nas minhas aulas... Não consigo pensar em como administrar tantas pessoas online. Além disso, essa semana pedi q os alunos fizessem uma pesquisa na internet eee.... muuuuitos não tem acesso a internet. E outros ainda dizem que não tem condições de procurar uma lan house, etc.

Do outro lado me apaixonei pelas word clouds... Achei muito legal "brincar" de fazer nuvens, brincar de ficar nas nuvens, fui jogando vários textos, me conhecendo mais e mais e isso me deixou super animada... Ainda não preparei e dei uma aula usando esse recurso, mas estou super animada. E hoje no webinar as dicas foram excelentes!!!! amei!!!!

bem, agora deixa eu ir pra próxima semana!!!

(relato escrito no portfólio individual público em 17 de março por uma das participantes indiretas da pesquisa)

Li um desabafo que precisava de resposta. No dia seguinte, tentei manter o diálogo iniciado pela aluna enviando uma mensagem no *Edmodo*.

"....., como é bom ler seus diários e ir viajando com vc por suas angústias, descobertas e alegrias. Realmente, nem tudo que verá no curso você poderá ou conseguirá adotar com seus alunos. Essa falta de acesso à internet, realmente cria esse "digital divide" entre aqueles que tem acesso ilimitado à informação e outros que ainda estão limitados à busca do saber em livros e na escola. O desafio em escolas públicas que não têm investimento em tecnologia é GRANDE. No entanto, quem sabe vc não encontra uma solução? Que recursos vc tem em sala de aula? Tem laboratório na escola? Tem wifi?

Bom, tenho várias turmas no Edmodo e posso dizer que gerenciar alunos no ambiente dá tanto trabalho quanto corrigir uma pilha de tarefas no papel, é só uma ferramenta diferente.

Que bom que curtiu as wordclouds e as ideias compartilhadas no webinar. Quanto mais simples a ferramenta, parece que mais prática se torna e tudo depende da nossa criatividade. Fico felicíssima de que não tenha desistido.

Uma ótima semana pra vc."

(resposta enviada por mim em 18 de março no Edmodo)

Assim como os participantes do curso compartilharam suas vidas comigo, falando de suas angústias e alegrias, julguei ético compartilhar publicamente meus próprios relatos e dar esse acesso ao meu lado da experiência. Estava aprendendo muito, podendo ver a experiência dos

participantes, logo, acreditava que eles talvez pudessem aprender um pouco sobre o trabalho de um moderador *online* vendo o curso por meio dos meus olhos.

Como compartilhar minha escrita com todos? Decidi escrever meus relatos publicamente no *blog* (Figura 49) que já havia iniciado durante essa pesquisa.



FIGURA 49: *Blog* onde compartilhei meus diários e minha escrita

Fonte: <http://ufuanamariamenezes.blogspot.com>

Ao começar a fazer o Mestrado, minha orientadora me apresentou uma ideia: “Já que você gosta tanto de escrever em seu *blog* pessoal, por que não escreve sua dissertação em formato de *blog*?” Encantei-me com a ideia de poder compartilhar minha escrita desde o início e abrir espaço para críticas e sugestões (Figura 50). O *Blog* é um espaço que conheço e uma linguagem que me é familiar. Entretanto, não havia pensado no aspecto ético da pesquisa narrativa, em ouvir a voz dos participantes até mesmo durante a escrita de meu texto de pesquisa. Compartilhando a escrita com os participantes, de alguma forma, acreditei estar abrindo espaço para que eles também pudessem compor sentido da experiência que nós vivemos.



FIGURA 50 Dissertação compartilhada em formato de *blog*

Fonte: <http://ufuanamariamenezes.blogspot.com>

A escrita destes relatos oportunizou reflexões em relação a diferentes desafios que encontrei durante o curso, como o gerenciamento de tempo abordado na história seguinte.

Organizando nosso tempo para o curso

Normalmente, estou *online*, seja lendo, escrevendo ou surfando na internet no período da manhã. Portanto, reservei para a moderação do curso o período de uma hora todas as manhãs para responder *e-mails*, observar a movimentação nas plataformas, ajudar quem precisava e fazer alterações no curso quando necessário. Todavia, como tenho 3G em meu celular, algumas vezes tinha acesso, durante a tarde, a meus *e-mails* e ao *Edmodo*, nossa plataforma de comunicação. Sendo assim, algumas vezes cheguei a utilizar meu celular para me comunicar com os participantes fora do horário planejado. Faço isso com prazer sempre que estou moderando cursos.

Inicialmente, imaginei distanciar-me um pouco da plataforma nos finais de semana para descansar. Entretanto, a realidade foi um pouco diferente do que imaginei e muitas vezes voltei à moderação do curso durante o final de semana seja para as aulas síncronas (*Webinars*) e outras vezes para tentar ajudar alunos que pedem auxílio. Para decidir o horário e dia de nossas aulas síncronas, nós utilizamos o campo de votação no *Edmodo* (Figura 51) e a decisão do grupo foi por alguns domingos às dez horas da manhã.

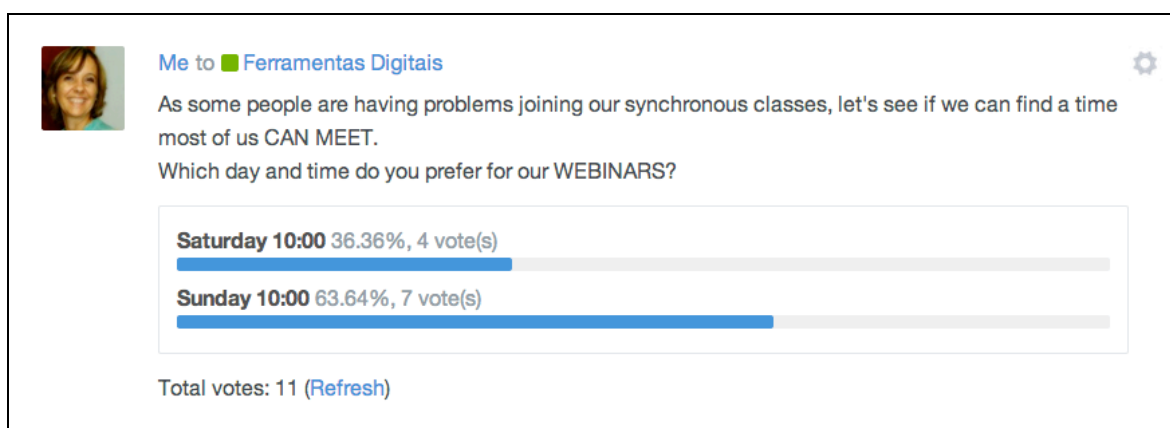


FIGURA 51 Votação no *Edmodo* para escolha do dia para as aulas síncronas.

Fonte: <http://edmodo.com>

Em se tratando de gerenciamento do tempo, eu percebi, em experiências anteriores de cursos *online*, que um grande problema enfrentado por participantes era delimitar um horário

específico para se dedicar às tarefas do curso. A grande dificuldade, imagino, reside no fato de que sempre é possível fazer a tarefa em outro horário, consequentemente, procrastinar torna-se fácil. Considerando essa questão, logo na página inicial da plataforma do curso, incluí um documento colaborativo do *Google docs* (Figura 52) para que cada participante pudesse colocar o dia e o horário em que planejava dedicar-se às atividades. Minha intenção foi convidar os participantes a pensar em suas rotinas diárias a fim de colocar como meta um período viável de estudo. Foi interessante perceber que nem todos preencheram o documento.



Planejamento :

O planejamento do tempo para dedicação ao desenvolvimento das tarefas semanais é vital quando nos propomos a fazer um curso em ambiente virtual.

Pense em sua rotina diária, **quando você poderá desenvolver as tarefas propostas?** Lembre-se que se você seguir seu planejamento inicial, terá mais chances de alcançar os objetivos do curso.

QUANDO VOCÊ PLANEJA SE DEDICAR AO CURSO?
 Utilize a tabela abaixo para adicionar o dia da semana e a hora.
 (Você precisará de umas 4 horas semanais)

NOME	DIA E HORARIO
Ex: Ana Maria Menezes	Segunda 10:00-12:00 Domingo 15:00-17:00

FIGURA 52 Quadro de planejamento de horário para estudo

Fonte: Texto de campo, <http://ferramentasdigitais.pbworks.com>

Como pode ser observado na Figura 52, calculei que os participantes iriam precisar de umas quatro (4) horas semanais para desenvolver as atividades do curso. Sinto certa dificuldade em fazer esse tipo de cálculo de tempo de dedicação *online*. Por exemplo: como prever o tempo das atividades em geral, quando ainda não conheço bem os participantes do curso? Alguns podem ser bem mais rápidos do que os outros, se conhecerem esse tipo de ambiente.

De acordo com algumas mensagens de participantes nas primeiras semanas, percebi que havia errado em meus cálculos, levando os participantes a gastarem mais de quatro horas para desenvolver as atividades.

“Estou a cada dia mto satisfeita com o curso e aprendendo mto, e eh claro, disposta a aprender, o q eh mais importante, o único problema eh o tempo, q as vezes acho q ultrapassam as 4 hrs dispostas para o curso por semana, devido a falta de conhecimento das ferramentas em questão, mas aos poucos tenho certeza q vou me acostumando e me familiarizando.” (relato enviado por um participante pelo Edmodo no dia 03/03/2013)

Deixe-me explicar melhor. Desde 2006, tenho utilizado as redes sociais *Twitter*, *Facebook* e grupos no Google para meu aperfeiçoamento profissional e tenho podido aprender com outros professores ao redor do mundo. No entanto, vários desses professores já se tornaram meus amigos e esse contato pela rede social deixou de se tornar meramente profissional para ser também um contato de amizade. Então, essa divisão do que é espaço profissional e o que é espaço pessoal, para mim, está muito tênue e, muitas vezes, ela nem existe. Todo lugar para mim é lugar de aprender e de compartilhar.

Naquela semana, percebi essa quebra de espaços de maneira muito latente como conto a seguir:

FACEBOOK: Não entendi muito bem, onde posso publicar meu diário reflexivo? É no wiki?

E-MAIL: Desculpe-me ter atrasado as atividades essa semana, este final de semana coloco em dia, ok?

SKYPE: Oiieee, vc está online?

EDMOD: Como se faz para criar esses tutoriais que vc posta?

Engraçado, escolhi para o curso *online* três plataformas principais, o *Pbworks* para as tarefas e leituras, o *Edmodo* como plataforma de comunicação e o *Tumblr* para os portfólios individuais. Mas parece que o espaço de sala de aula se espalhou. Agora todo lugar onde tenho contato com os alunos vira uma ferramenta de comunicação também. Cada um utiliza o meio que acha mais prático e eficiente, acredito.

Estou no *Facebook* e recebo mensagens. De repente, vejo a notificação do *Skype* de mensagem de texto. E os *e-mails* que também chegam. E, é claro que, para complicar a história, também há mensagens no *Edmodo* postadas pelos participantes para o grupo todo e para mim individualmente.

Devo limitar esse contato comigo somente à plataforma de comunicação do curso? Não, não acho certo. E por que tentar fechar as paredes e portas da sala de aula, se o mundo digital é especialista em derrubar esses limites?

Quando sou professora e quando sou colega? Pelo visto, os papéis e ambientes se entrelaçam e se sobrepõem.

Ainda relacionado à função de moderação de cursos *online*, vivi a tensão de gerenciar as desistências durante o curso, como relato na próxima história sobre a participante Adriana.

A primeira "quase" desistência

Abri meu *e-mail* para ver as mensagens que deveria responder e vi a mensagem da professora-participante Adriana²⁷.

“Querida Ana,

Continuo não conseguindo entrar no teu ambiente do Edmodo, conforme te disse acho que abri um ambiente no meu nome sem querer e não consigo entrar no teu, sempre que abro entra no meu. Já tentei várias vezes, vou tentar novamente, se não conseguir vou ter que desistir, não quero atrapalhar o trabalho de vocês.

Abç.” (e-mail enviado a mim por Adriana no dia 15/02/2013)

Fiquei assustada. Nossa! Desistência logo de início! Era hora de intervir já.

No início da semana, Adriana havia-me enviado um *e-mail*, relatando sua dificuldade em entrar na nossa plataforma de curso.

“Não consigo entrar em nosso ambiente, acho que criei um novo sem querer :-((e-mail enviado por Adriana no dia 10/03/2013)

Tentei auxiliá-la, enviando mais explicações por *e-mail*, mas pelo jeito, o problema continuava.

“Adriana,

Você recebeu o e-mail do PBworks? E clicou no link enviado por eles?

Tenta ir até <http://ferramentasdigitais.pbworks.com> e fazer o log in normalmente.

Se ainda estiver tendo problemas, se quiser posso te ajudar amanhã cedo por Skype” (e-mail resposta enviado a Adriana por mim no dia 10/03/2013).

Fiquei preocupada, a aluna estava pensando em desistir e falava em não querer atrapalhar nosso trabalho. Como assim, atrapalhar nosso trabalho? O meu trabalho de moderadora é exatamente esse, ajudar quem precisa.

Enviei minha resposta de imediato dizendo que não havia desistido de ajudá-la e pedi que ela também não desistisse. Percebi que eu, provavelmente, não havia compreendido qual era o problema ao ler seu *e-mail* do dia 10/03/2013 e já que não morávamos na mesma cidade, não poderia encontrar-me com ela para mostrar pessoalmente o que fazer. Perguntei se ela tinha uma conta no *Skype* e sugeri que nos falássemos para eu poder ajudá-la melhor.

²⁷ Nome fictício.

Assim que ela me adicionou, ouvi o barulho de ligação do *Skype*. Ativei minha câmera e microfone para que a gente se visse e eu pudesse ouvi-la. Que sotaque mais bonito do sul do Brasil! Gosto muito desses contatos em que podemos nos ver melhor e até parece que a comunicação fica mais fácil. Pedi que ela me explicasse com detalhes o problema e pouco a pouco fui pedindo mais informações e explicando o que ela devia fazer.

Eu: Oi, Adriana! Que bom ter ver finalmente!

Adriana: Estou aqui te dando trabalho.

Eu: Imagina, não é trabalho nenhum. Eu só quero entender melhor onde está tendo dificuldades.

Adriana: Então, não estou conseguindo entrar na plataforma.

Eu: O Wiki?

Adriana: Não, este eu entrei e vi as atividades, mas estou tendo problemas com o Edmodo. Entro e não consigo ver ninguém do grupo.

Eu: Você está com a semana um (1) aberta no seu computador?

Adriana: Peraí, vou abrir.

Eu: Quero que você olhe a tarefa dois (2) da semana um (1).

Adriana: OK, já abri.

Eu: Você poderia ler as instruções da tarefa dois? Assim vamos vendo passo a passo.

Adriana: OK, vá até o Edmodo e crie sua conta. Já criei e fiz o log in.

Eu: a próxima parte ...

Adriana: Agora, dentro do Edmodo, procure no lado esquerdo, próximo a GROUPS, clique em JOIN e coloque o código para entrar em nosso grupo. Hummmm....

Eu: Você já está no Edmodo?

Adriana: Estou sim.

Eu: No lado esquerdo, está vendo GROUPS?

Adriana: Sim, ah, agora estou vendo o JOIN. Tenho que clicar e colocar o código.

Eu: Isso mesmo!

Adriana: Parece que entrei!

Eu: O que você está vendo?

Adriana: Estou vendo várias mensagens agora.

Eu: Que bom! Agora deu certo.

Adriana: Não tinha visto essa parte da instrução.

Eu: Agora na aba esquerda, todos os grupos que você crie ou entre, vão estar aí. Deu certo, então?

Adriana: Agora deu certo, já estava preocupada.

Eu: (riso) Eu também.

Adriana: Obrigada pela ajuda, Ana.

Eu: Olha sempre que tiver dificuldades é só procurar ajuda. Bom e agora já estamos conectadas no Skype, né?

Adriana: Qualquer coisa te chamo por aqui.

Eu: OK, combinado. Um abraço então.

Adriana: Pra você também.

(reconstrução de conversa no Skype com a participante Adriana baseada em minha memória)

Que bom, fiquei contente em ver que Adriana, finalmente, havia conseguido entrar em nossa plataforma de comunicação.

O interessante é que todas as instruções que dei via *Skype* foram as mesmas que estavam em formato de texto no *wiki* do curso, inclusive com imagens. A mesma dificuldade foi exposta também por outra participante durante nossa primeira aula síncrona. Fui repetindo as instruções, mostrando imagens passo a passo e a aluna conseguiu entrar na plataforma. Perguntei-me: de vinte alunos, dois não conseguiram compreender as instruções escritas. Qual terá sido a dificuldade?

Em um curso anterior em que fui moderadora, tive uma aluna que queria desistir, pois não estava conseguindo iniciar o curso. Felizmente, morávamos na mesma cidade e combinei de encontrá-la pessoalmente na mesma escola onde trabalhamos, para auxiliá-la. Abri a plataforma do curso com a aluna e fui pedindo que ela lesse as instruções passo a passo, observando as gravuras, e assistindo aos tutoriais. Tomei o cuidado de incentivá-la a seguir as instruções sozinha e, honestamente, só fiquei ao seu lado confirmando o que ela achava que deveria fazer. O que essa experiência me ensinou? (1) muitos participantes não leem as instruções em detalhes; (2) alguns participantes que nunca fizeram cursos online parecem ficar perdidos em meio à informação não linear das páginas da *web*.

As dificuldades das duas alunas essa semana me fizeram lembrar dessa experiência vivida por mim algum tempo atrás e me perguntar: será que as instruções não estavam claras? Será que as pessoas estão acostumadas ao professor ensinando tudo e têm dificuldade em tentarem aprender explorando? Será que o problema é o letramento digital, ou seja, a dificuldade em ler em um novo formato?

Após a quase desistência de Adriana, outros sete participantes, um a um, desistiram do curso. A maioria alegou dificuldades em gerenciar o tempo de dedicação ao curso com as atividades profissionais. Apesar de tentar auxiliá-los quando podia, não foi possível mantê-los no curso. Dessa forma, iniciamos o curso com vinte participantes e chegamos às últimas semanas com treze participantes, entre os quais oito entregaram a atividade final.

Outra tensão vivida com uma participante é relatada na história "Por que uma aula síncrona?"

Por que uma aula síncrona?

Essa pergunta me foi enviada pela aluna e participante de pesquisa, Virgínia, após uma de nossas aulas síncronas durante a qual compartilhei com os participantes do curso meu anseio em procurar ser menos transmissionista e abrir mais espaço para que os próprios participantes do curso pudessem também contribuir. Virgínia enviou uma mensagem privada para mim com seu questionamento. Mencionou também que esperava mais interação durante a aula síncrona, mas ficou um pouco decepcionada em ver que era uma aula expositiva com pouca possibilidade de contribuição do aluno. Sua percepção se confirmou logo após ter perdido a segunda aula síncrona. Ao assistir à gravação da segunda aula, teve a impressão de que não fazia muita diferença entre assistir ao vídeo ou estar presente à aula.

Ela então me pergunta: por que uma aula síncrona? Não seria a mesma coisa se a professora gravasse um tutorial em vídeo para cada um assistir separadamente, já que a apresentação da aula não dependeu da participação dos alunos e houve pouca interação?

Como mencionei em minha mensagem em resposta à indagação de Virgínia, passei o final de semana incomodada com “a pulga” que ela havia colocado atrás de minha orelha. Pensei muito sobre as questões que ela levantou e num momento de conversa interior, surgiu o texto a seguir:

Por que um Webinar (aula síncrona)?

(uma conversa interior)

Para sentir a presença dos participantes assim como me fazer presente.

Para dar possibilidade aos participantes de fazer perguntas enquanto assistem à aula.

Mas perguntas não podem ser feitas assincronicamente por meio de texto?

Sim, mas ter nossas perguntas respondidas no momento da dúvida também é muito interessante.

Para ensinar mais.

Para compartilhar mais atividades de uma maneira diferente.

Mas não é como um tutorial onde os alunos mais ouvem?

Os alunos ouvem, mas também podem tirar dúvidas no momento em que ouvem a aula e podem conversar com os outros participantes durante a aula trocando ideias.

E será que a maioria dos participantes ouviria um tutorial de 1 hora?

Para que os participantes possam estar em um mesmo local e mesmo momento, auxiliando a criar um sentimento de comunidade.

E por que auxiliaria o sentimento de comunidade?

Como é diferente do ambiente assíncrono?

Por que cada ambiente tem seu potencial de presença social, o webinar tem um conjunto de características como slides, webcam, áudio, chat que podem aumentar a sensação de se estar presente em companhia de outros.

E será que outro formato de webinar seria possível? Com mais participação dos alunos?

Sim, é possível. Temos que pensar em que tipo de atividade seria.

Mas será que este tipo de formato de palestra participativa é de todo ruim? Será que não tem pontos positivos? Será que também não tem o seu valor?

(texto escrito por mim em 02/05/2013)

Enviei este texto como resposta à mensagem da aluna agradecendo por ter levantado essa questão tão importante para que eu pudesse refletir sobre meu papel como professora-moderadora em ambiente virtual.

Queria saber também dos outros professores-alunos como se sentiam em relação à dinâmica das aulas síncronas. Enviei uma mensagem para o grupo todo no *Edmodo*, perguntando o que estavam achando e suas sugestões para nosso último encontro síncrono. A maioria dos alunos disse que estava gostando do formato da aula e aprendendo bastante, entretanto um deles sugeriu que, para o último encontro, cada aluno utilizasse seu microfone e câmera a fim de compartilhar suas impressões sobre o curso.

Gostei muito da sugestão do aluno, sendo assim, nosso último encontro teve uma dinâmica diferente em que cada participante pôde falar e externar o que aprendeu com essa experiência. Adorei ouvir a voz de cada um e sentir a presença de cada um ali. Apesar de nem todos os alunos terem suas câmeras ou microfones disponíveis, senti maior entrosamento entre o grupo.

Procurando a presença dos alunos

Onde está todo mundo? Acredito que não existe curso *online* sem a presença de alunos, assim como não há aula se uma sala de aula estiver vazia. Um curso *online* não é simplesmente o conteúdo disponibilizado em plataforma virtual, mas, principalmente, a interação dos participantes com esse conteúdo, a interação com o professor e a interação entre o grupo.

A meu ver, observar a presença de alunos em uma sala de aula presencial é, de certo modo, uma questão de presença física. Sei quando um aluno está em sala de aula ao vê-lo ou ouvi-lo ali. No entanto, o texto que compartilho a seguir, redigido durante a moderação do curso, expressa como me senti ao procurar a presença dos alunos nas plataformas virtuais do curso.

É uma história paralela em que comparei a presença de alunos na sala de aula presencial e no ambiente *online* do ponto de vista do professor.


SALA DE AULA PRESENCIAL	CURSO ONLINE
<p>Abro a porta da sala de aula. Está vazia, vou organizando meu material, e olho o relógio. Onde está todo mundo? Será que não virão à aula?</p> <p>Espero um pouco e vejo que os alunos estão chegando, entrando e ocupando seus espaços. Uns ao entrar já vão conversar com os colegas, alguns sentem prazer em ajudar-se enquanto outros mais tímidos ficam em seus lugares estudando sozinhos.</p> <p>Começo a chamada: "Paula, Pedro, Luiz"</p> 	<p>TERÇA-FEIRA</p> <p>Esta semana estou preocupada. Cadê todo mundo? Nossa plataforma de comunicação está muito silenciosa. Não vejo mensagens, não vejo movimentação. Será que estão trabalhando em silêncio? Deixe-me dar uma olhada nos blogs? Ainda pouca movimentação. Será que desistiram do curso? Estou me sentindo só.</p> <p>SEXTA-FEIRA</p> <p>Alívio. Parece que o pessoal está começando a aparecer. Pouco a pouco, começo a ver postagens publicadas e interação acontecendo. Agora não estou mais só.</p> <p>SÁBADO E DOMINGO</p> <p>Quero descansar, sair, passear, mas olha só a movimentação acontecendo! Parece que tá todo mundo trabalhando no final de semana e podem precisar de mim logo agora. As dificuldades aparecem quando começam a trabalhar nas atividades. Se deixar pra responder os e-mails na segunda, o pessoal vai estar ocupado de novo. Que dilema!</p>

FIGURA 54 Texto de campo escrito por mim em 22/03/2013

Estar presente durante o curso e perceber a presença dos participantes foi um desafio. Devido a limitações das plataformas que escolhi para o curso, dependia de mensagens e pistas escritas para perceber quando um aluno estava envolvido com as atividades. Deixe-me explicar melhor. No *wiki* do curso, tinha a possibilidade de perceber a presença dos alunos sempre que deixavam mensagens nos fóruns de discussão ou quando marcavam o seu progresso indicando terem terminado as atividades semanais. Na plataforma de comunicação, podia ver as mensagens enviadas ao grupo, assim como respostas ou comentários para outros participantes. Nos portfólios, tinha acesso às tentativas de uso de ferramentas e reflexões dos participantes escritas como postagem de *blog*. Durante as aulas síncronas, podia ver os nomes de quem estava na sala virtual e as mensagens escritas no espaço de bate-papo. Contudo, não

tinha como detectar a presença dos participantes que estavam somente lendo ou assistindo aos vídeos.

Essa dificuldade em detectar a presença e a atividade dos alunos por vezes me incomodou levando-me a refletir sobre diferentes maneiras de se estar presente em cursos *online*.

ONDE ESTÁ ADRIANA?



A professora-participante Adriana manteve constante comunicação comigo utilizando-se especialmente de *e-mail* e *Skype*. Talvez por ter encontrado dificuldades logo de início e de ter sido auxiliada por mim, tenha decidido não se expor tanto em nossa plataforma de comunicação com os outros participantes. Entretanto, Adriana foi uma das alunas que mais esteve presente nos diferentes fóruns de discussão que utilizamos, citando comentários anteriores, contribuindo com seu ponto de vista e lançando mais questionamentos para o grupo.

Em relação aos fóruns de discussão, percebi que a maioria dos participantes se limitou a colocar uma única entrada no fórum expondo sua opinião. Já Adriana e Virgínia, outra participante direta da pesquisa, antes de escreverem seus pontos de vista, tiveram o cuidado de ler os comentários anteriores e participar da discussão.

Como exemplo, apresento a seguir uma atividade de discussão proposta comparando duas leituras (Figura 54) e um fragmento do primeiro fórum desenvolvido no *wiki*.

TAREFA 5

LEITURAS - [Entrevista com Marc Prensky](#)

Já ouviu falar na expressão "nativos digitais" ?

1. Leia a entrevista em português dada por Marc Prensky à folha.com <http://www1.folha.uol.com.br/saber/983798-leia-entrevista-do-autor-da-expressao-imigrantes-digitais.shtml>

2. Agora leia a postagem escrita por Niels Paasgard (em inglês) sobre diferentes formas de ensinar e tente encontrar pontos em comum com a entrevista acima.
<http://www.edidaktik.dk/en/hvad-er-e-didaktik>

Coloque seus comentários ao final desta página.

Adicione seu comentário dentro da caixa ADD A COMMENT e clique ADD COMMENT.

FIGURA 55 Atividade com proposta de discussão

Fonte: Texto de campo (<http://ferramentasdigitais.pbworks.com>)

No primeiro fórum de discussão, Adriana fez sua participação no dia 18 de fevereiro de 2013. Antes de deixar sua mensagem comparando os dois textos sugeridos, ela comentou todas as mensagens escritas por outros participantes anteriormente.

A seguir, apresento um fragmento desse primeiro fórum de discussão mantendo as abreviações e pontuações utilizadas por cada uma das participantes.

Clarissa (14 fevereiro, 2013):

“O que mais me chama atenção dos textos é a fala de Prensky de que hoje estamos lidando com alunos que são nativos digitais, quando a grande maioria desses alunos se tornarem professores (talvez teríamos os “native digital teachers”), acho que teremos grandes mudanças no ensino e isso precisa se tornar alvo de pesquisas. Imagino que até a convivência entre os professores nativos/ não-nativos digitais será conflituosa. Nádia, vc citou a distribuição de tablets. Vc viu uma matéria recente de que o governo brasileiro vai começar a produzir no país tablets de uma empresa chinesa? Eles serão vendidos no Brasil por R\$100 aos estudantes”

Em resposta à mensagem de Clarissa:

Adriana (18 fevereiro, 2013)

“Não sei se mais conflituosa, mas com certeza eles serão mais exigentes com os professores.”

Nádia (16 fevereiro, 2013):

“Vi sim, Clarissa e isso já é algo muito aguardado pelos alunos.”

Virgínia (15 fevereiro, 2013)

“Clarissa, concordo com vc qdo diz q até a relação entre os professores nativos e não nativos será conflituosa. Mas.... Vc não acha que HOJE, as relações entre professores e professores, professores e alunos, direção, coordenação, pais ... já é bastante conflituosa?”

Acredito que é uma questão de concepções de ensino, aquilo que o professor tem como base teórica e metodológica para vivenciar suas aulas com seus alunos e o conflito faz parte. Acho que é desejável, onde há conflito, onde há discussões, há construção de saberes

Quanto aos tablets, na minha opinião, é pelo menos algo sendo feito. Claro que o professor pode ser daquele primeiro modelo (forma monológica de ensinar) mesmo utilizando um tablet. Ele traça os objetivos, determina o conteúdo, trabalha em sala e avalia se o aluno aprendeu. Quantas vezes eu mesma não faço isso? ... mesmo tentando arduamente ser uma professora do terceiro modelo (a forma polifônica de ensinar) ... e se eu tivesse os tablets para cada aluno ah já ajudaria bastante. Minha tese de Doutorado é sobre gêneros digitais na escola pública e o desenvolvimento do processo de autoria. Essa discussão está me ajudando bastante. Obrigada!”

Adriana (18 fevereiro, 2013, em resposta à Virgínia):

“Sei lá Virgínia, mas mesmo tendo a tecnologia, ela pode ser utilizada de forma monológica, talvez eles tivessem que se preocupar também com o que será feito com o tablet ...”

(texto de campo, mensagens do fórum de discussão nos dia 14 - 18 de fevereiro de 2013)

Acredito que a maneira pela qual Adriana e Virgínia participaram nos fóruns se deve a um conhecimento prévio desse tipo de atividade talvez vivenciado por elas em cursos *online* anteriores. Eu e Adriana criamos um laço de amizade por termos conhecidas em comum, nos adicionamos no Facebook e temos tido contato desde então.

ONDE ESTÁ VIRGÍNIA?



A participante Virgínia é membro do mesmo grupo de pesquisa do qual participo, sendo assim, provavelmente teve mais liberdade em externar suas opiniões e sugestões do que o resto do grupo. Virgínia participou com frequência de nossa plataforma de comunicação, deixando comentários nas postagens dos outros, convidando o grupo a visitar seu *blog* e outras vezes, quando encontrava problemas, pedia ajuda ao grupo ou a outro participante. Na mensagem que incluo a seguir, Virgínia, pede ajuda a um participante no dia 08 de março.

“David, como eu faço para deixar aqui o link só de um post? Acho que quando deixei o link, veio do blog inteiro ...” (mensagem enviada por Virgínia no dia 08 de março no Edmodo)

Gostei muito de sua iniciativa de abordar um colega para ensiná-la algo que viu o outro fazer. Tentei não responder à pergunta, até porque ela não se endereçou ao grupo ou a mim, entretanto, deixei uma mensagem pouco tempo depois com o intuito de estimular outros participantes a buscar ajuda com os colegas também.

“Isso mesmo, Virgínia, cada um pode ajudar o outro a aprender. É perguntando que a gente aprende. Vamos ver a dica do David.” (mensagem enviada por mim no Edmodo no dia 08 de março)

Infelizmente, David não percebeu o pedido de ajuda de Virgínia. O motivo talvez possa ter sido o fato de ela normalmente se dedicar ao curso no início da semana, dessa forma, os outros participantes só viam seu pedido de ajuda muitos dias depois, no final de semana. Ela também, algumas vezes, utilizava o espaço de comunicação para falar um pouco sobre as

dificuldades de estudar, cuidar de seu bebê de poucos meses e preparar-se para voltar ao trabalho após o fim da licença maternidade.

*“Não consigo postar meu comentário no wiki, sobre os 2 textos, nem sobre os colegas ... já entrei e saí da página várias vezes ... escrevi tudo que queria no gmail e salvei lá (mandei um email pra mim ...) Tentarei mais tarde ... mas já desabafei! Imaginem que a L*** (minha princesinha de 5 meses, para quem não sabe) está dormindo e cada minuto é precioso ...”*
(fragmento de mensagem postada na plataforma de comunicação pela participante Virgínia no dia 14/02/13)

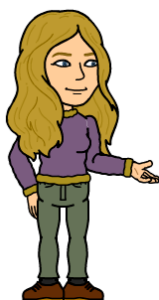
Essas mensagens falando sobre si mesma abriram espaço para que outros participantes também falassem um pouco sobre suas vidas pessoais. Considero essas trocas de informações pessoais muito importantes para a criação de um ambiente acolhedor na sala virtual.

Observar a presença da participante Virgínia foi muito prazeroso e percebi suas tentativas de aproximar-se do grupo a fim de criar um canal de comunicação entre eles. Seus relatos, ao final de cada semana, também são esclarecedores em relação ao que sentia, o que vivia e o que havia refletido. A seguir, incluo um fragmento de um de seus relatos, mantendo suas abreviações e pontuações.

“Quando abro minha caixa de entrada de emails e vejo as msgs da Ana, percebo o quanto é indispensável para nós, professores que trabalhamos a distância, manter contato com os alunos ... como aluna da Ana, nunca me sinto abandonada, porque ela sempre dá feedback, ou cria oportunidades para que entremos em contato uns com os outros ... O vídeo pedindo para liberarmos replies no blog foi muito prático! Não vejo a hora de alguém responder a um post meu rs pois me sinto tão sozinha como professora de escola pública.”

(fragmento de relato escrito por Virgínia, compartilhado com o grupo no Edmodo dia 02 de março de 2013)

ONDE ESTÁ CLARISSA?



A participante Clarissa me intrigou especialmente pela pouca presença na plataforma de comunicação. Sua participação esteve entre ausente e presente durante todo o

período do curso, estava quase invisível. Eu tinha muita dificuldade de enxergar sua presença já que ela escrevia pouquíssimo em nossa plataforma de comunicação e raramente trocava mensagens com os outros participantes. Muitas vezes imaginei que seria a próxima desistente, contudo, pouco tempo depois, lá estava ela desculpando-se pelas tarefas atrasadas e postava suas reflexões.

Clarissa e eu já fomos colegas de disciplina no Mestrado, dessa forma, já tivemos a oportunidade de conversar sobre variados tópicos. Sua participação, ou melhor, a pouca participação nesse curso *online* me recordou uma conversa que tivemos durante uma de nossas aulas no Mestrado. Ao conversarmos sobre o tema “presença social” e a importância da conversa informal entre participantes de cursos *online* para que o sentimento de presença do social possa desenvolver-se, Clarissa afirmou não gostar muito dessas “conversas sem propósito” no ambiente virtual, como se fossem perda de tempo. Lembro-me de ter retrucado que essas conversas sem propósito teriam na verdade uma função muito importante na criação de vínculos entre os alunos. Essa fala da participante Clarissa talvez tenha relação com o tipo de presença social desenvolvida por ela durante o curso *online*.

Um de seus relatos na plataforma de comunicação se mostrou revelador.

“Eu sinto falta de estudar em uma sala de aula real, se você tem dúvidas é só chamar o professor ou falar com um colega sentado a seu lado. No curso online você tenta, procura ajuda, posta uma pergunta e reza por ajuda. Leva tempo, te deixa curioso e você tende a desistir da atividade. Demanda muita paciência. Espero poder trabalhar com o que temos estudado durante esse curso.” (fragmento de relato escrito por Clarissa em 30/03/13)

Enviei a seguinte resposta à aluna:

“Clarissa, a questão do tempo é realmente um desafio no AVA. E cada um de nós tem seu tempo. Como você disse, em uma sala de aula presencial, você pode esclarecer suas dúvidas de imediato se você estiver NA SALA DE AULA, e quando não está, você também tem que esperar até a próxima aula para esclarecê-las. Sendo assim, até mesmo em uma sala presencial nós temos que esperar de alguma forma. No AVA, como o aluno está ansioso em ver sua dúvida esclarecida, uma hora, algumas horas ou um dia parecem ser tempo demais. Mas para o moderador não é fácil. É impossível estar online e disponível o tempo todo, certo? Exatamente por isso é tão importante contar com os outros participantes para ajuda também. Talvez alguém esteja online no momento em que precise de ajuda urgentemente. Obrigada por compartilhar suas reflexões conosco, elas são muito importantes para que eu possa compreendê-la melhor e ajudá-la quando possível. Minha mensagem é: não desista. Se eu não estiver online, peça ajuda aos colegas via Skype, Facebook, Edmodo, e-mail” (resposta enviada por mim na plataforma de comunicação em 31/03/2013)

Por meio de minha resposta tentei acalmar o desabafo da aluna e ao mesmo tempo incentivá-la a procurar ajuda entre os colegas que também poderiam auxiliá-la. Expus a dificuldade do moderador em atender todos os pedidos de ajuda com urgência e pedi a ela um pouco mais de paciência.

No dia posterior, mais um relato postado por ela em nossa plataforma de comunicação me interessou.

“Noooooooooossa, eu estou realmente atrasada. Isso me incomoda porque sei que eu não estou dando o meu máximo nesse curso, como interagir mais com outros colegas. Além de aprender a ser professora nessa era digital, tenho também que aprender a ser aluna. Eu sempre coloco outras prioridades primeiro e o curso em segundo plano.” (trecho de mensagem postada por Clarissa em nossa plataforma de comunicação em 29/03/2013)

Vivendo a presença social em Inglês e em Português

Nos cursos *online* que normalmente modero, utilizo a Língua Inglesa. Todavia, antes de iniciar o curso *online* para professores de Inglês, "Ferramentas Digitais para a sala de aula", questionei-me a respeito de que língua utilizaríamos. O Inglês ou o Português? Pensei no público-alvo que inicialmente seriam professores das escolas públicas de Uberlândia. Será que eles teriam o domínio da Língua Inglesa o suficiente para as atividades que planejava propor? Será que a presença social estaria prejudicada se houvesse uma obrigatoriedade de uso do Inglês?

Após discutir essa questão com o GPNEP, e considerando que seria um curso *online* para professores de Inglês brasileiros, decidi utilizar a Língua Portuguesa para as instruções das atividades, para as aulas síncronas que iríamos ter e a Língua Inglesa para algumas leituras e vídeos propostos.

Iniciamos o curso, todos utilizando o Português para nos comunicar. Inclusive, preparei o material de apoio para a primeira aula síncrona também em Português. No entanto, havia planejado perguntar aos alunos nessa primeira aula sobre que língua eles prefeririam utilizar em nosso curso. Feita a pergunta, alguns disseram preferir o Português, outros perguntaram se poderiam utilizar o Inglês para praticar a língua e outros sugeriram que a escolha da língua ficasse a critério de cada um. Perguntei a eles que língua gostariam que eu utilizasse nas aulas síncronas, ao que mencionaram o Inglês.

Alguns alunos que queriam praticar a Língua Inglesa, inicialmente, utilizaram o Inglês nas mensagens no *Edmodo*, contudo, com o passar do tempo percebi que quando estavam sem tempo, recorriam ao Português. Por exemplo: a participante Clarissa escreveu a maioria de suas postagens em Inglês, mas na última semana com as atividades acumuladas optou pelo Português, inclusive para avaliar o curso.

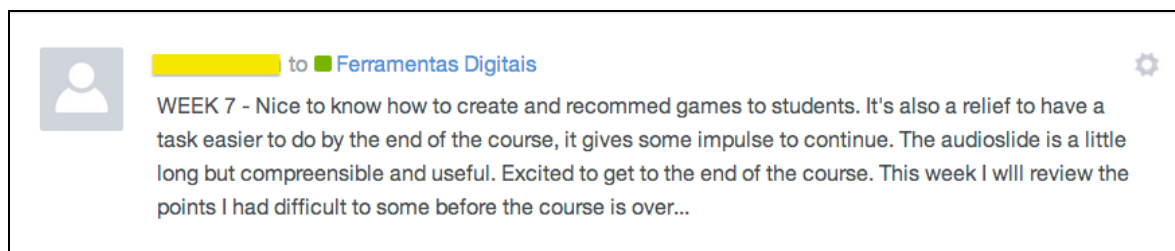


FIGURA 56 Mensagem escrita em Inglês por Clarissa no Edmodo ²⁸

Fonte: plataforma disponível em <http://edmodo.com>

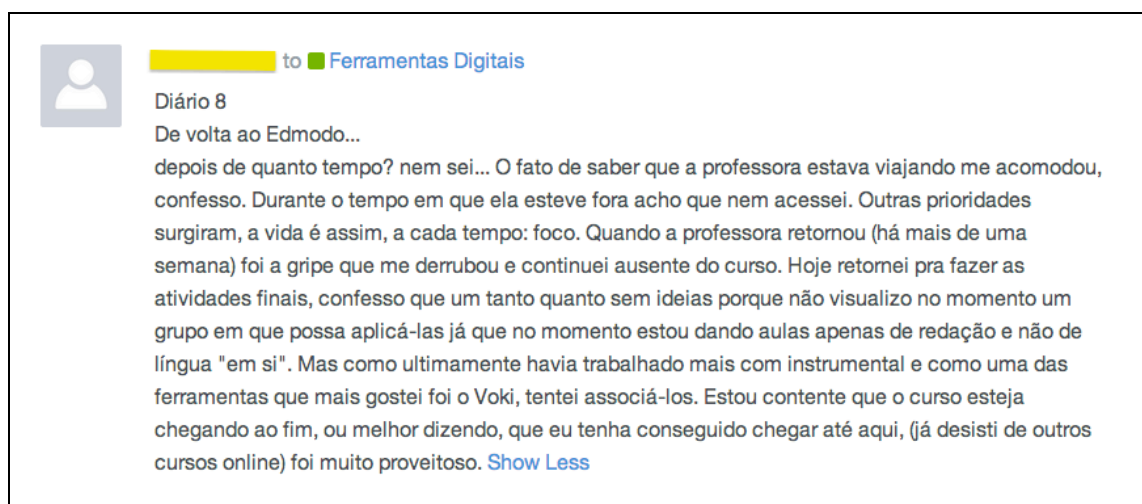


FIGURA 57 Mensagem escrita em Português por Clarissa no *Edmodo*

Fonte: plataforma disponível em <http://edmodo.com>

Notei também que todos os alunos optaram pelo Português no momento da escrita dos relatos e que as mensagens utilizando a Língua Portuguesa pareciam ser mais longas. Para os fóruns de discussão, sem haver qualquer acordo prévio, a língua utilizada foi o Português também.

²⁸ Clarissa escreve: "É bom saber como criar e recomendar jogos para os alunos. É também um alívio ter uma tarefa mais fácil próximo do final do curso, dá um impulso para continuarmos. O audioslide é um pouco longo mas é compreensível e útil. Estou entusiasmada em chegar ao final do curso. Esta semana irei revisar os pontos em que tive dificuldades antes do curso acabar." (minha tradução)

Em relação à moderação do curso, para as aulas síncronas utilizei o Inglês, já para a comunicação no *Edmodo* quando o aluno fazia perguntas, normalmente procurei responder na mesma língua, Inglês ou Português (Figura 57).

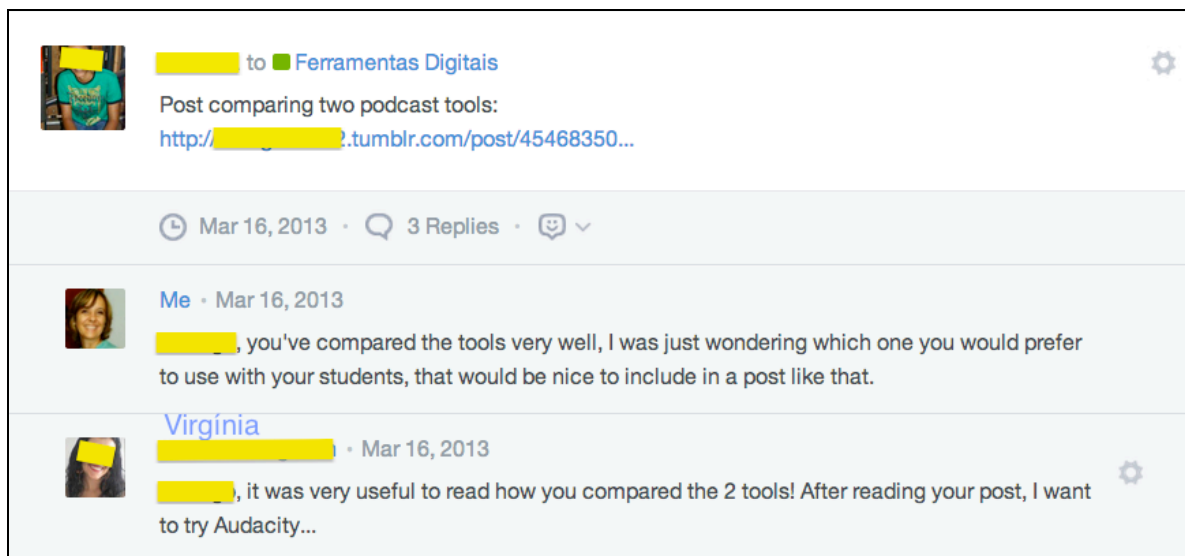


FIGURA 58 Conversa em Inglês no *Edmodo*

Fonte: plataforma disponível em <http://edmodo.com>

Entretanto, em vários momentos, encontrei mais facilidade em expressar meu pensamento em Português como na mensagem a seguir.

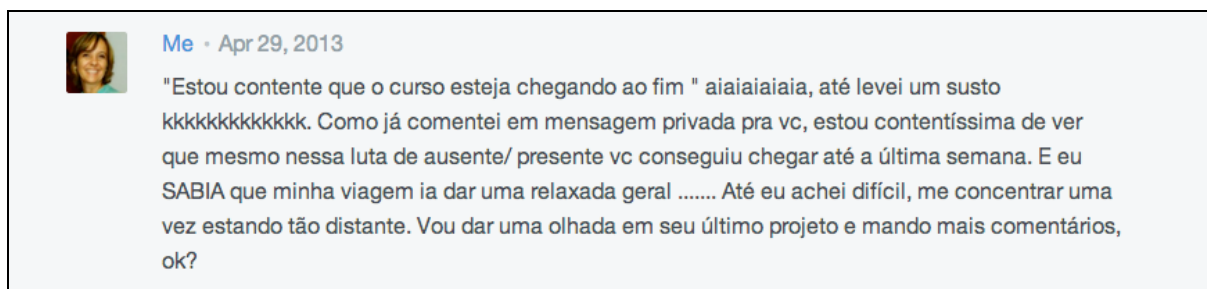


FIGURA 59 Minha resposta a Clarissa no *Edmodo*

Fonte: plataforma disponível em <http://edmodo.com>

Hoje, observando as interações ocorridas na plataforma de comunicação noto nossa preferência por nossa língua materna para conversarmos uns com os outros.

Já próximos ao encerramento do curso, dedicamos a última semana para a autoavaliação dos participantes e a avaliação do curso como relato na história seguinte.

O momento de avaliação

Chegamos à nossa última semana de curso. A oitava semana foi dedicada ao desenvolvimento da atividade final pelos participantes e às avaliações: do curso e da participação dos alunos (Figura 59).

TAREFA 3

TRABALHO FINAL

PARTE A: Agora é a sua vez de preparar uma aula para seus alunos **ESTA SEMANA** onde você incorpora uma das ferramentas exploradas durante o curso.

- Crie um plano de aula utilizando Word e salve no site [SCRIBD](#). [Example 1](#) , [Example 2](#)
- Publique seu plano de aula no tumblr.
- Dê uma última checada em sua postagem.

PARTE B (OPCIONAL): Depois de dar essa aula, crie uma segunda postagem escrevendo suas reflexões.

- How did the lesson go? Would you change anything for a future lesson?
- If your students have produced any work, include it in your post.

TAREFA 4


Compartilhe sua postagem no [edmodo](#) e leia o que seus colegas criaram também.

FIGURA 60 Atividade final do curso

Fonte: <http://ferramentadigitais.pbworks.com>

A avaliação foi composta por dois momentos: primeiramente, os alunos avaliaram a própria participação tendo como critérios as perguntas sugeridas por mim (Figura 60) e em segundo momento fizeram a avaliação do curso e da moderadora (Figura 61).

Momento 1 – Auto-avaliação



Durante o curso, o que era esperado dos participantes?

INTERAÇÃO COM OUTROS PARTICIPANTES – Eu interagi bem com outros participantes? Eu visitei outros blogs de participantes com frequência? Eu deixei comentários? Eu respondi comentários deixados em meu blog? Eu tentei auxiliar outros participantes com problemas? Eu compartilhei coisas interessantes que descobri com outros participantes no edmodo?

DESENVOLVER AS TAREFAS DA SEMANA – Eu desenvolvi as tarefas dentro da semana proposta? Eu li as instruções cuidadosamente?

PARTICIPAR DAS AULAS ONLINE – Eu participei da maioria das aulas online? Eu interagi com outros participantes durante a aula?

SUGERIR FERRAMENTAS A SEREM EXPLORADAS NA SEMANA SEGUINTE – Eu pesquisei por ferramentas digitais para sugerir aos colegas? Eu completei o quadro de sugestões de ferramentas na semana anterior?

LER ARTIGOS SUGERIDOS – Eu li todos os artigos sugeridos e refleti sobre eles? Eu deixei comentários sobre os artigos? Eu li outros comentários?

EXPERIMENTAR FERRAMENTAS COM MEUS ALUNOS – Eu tentei utilizar diferentes ferramentas com meus próprios alunos? Eu publiquei minhas tentativas em meu portfólio virtual? Eu compartilhei minhas tentativas com outros participantes?

ESCREVER DIÁRIOS REFLEXIVOS – Eu busquei refletir sobre a integração de tecnologia à educação e como adequá-la à minha realidade? Eu tentei ser franca e aberta falando de minha experiência como participante de um curso online?

- Adotando as perguntas acima como critério, reflita sobre sua participação no curso online.
- De 1 a 10, que nota você se daria e por que.
- Envie uma mensagem direta (edmodo) à moderadora do curso com sua nota e justificativa.

FIGURA 61 Critérios para autoavaliação

Fonte: <http://ferramentadigitais.pbworks.com>

Momento 2 – Avaliação do curso

- O curso atendeu a suas expectativas?
- As atividades foram adequadas ao objetivo do curso?
- As plataformas escolhidas eram fáceis de serem utilizadas?
- As aulas online foram interessantes?
- A moderadora do curso esteve presente auxiliando os participantes?

Envie uma mensagem direta (edmodo) à moderadora do curso com sua avaliação.

FIGURA 62 Perguntas para a avaliação do curso

Fonte: <http://ferramentadigitais.pbworks.com>

Vejamos como as participantes diretas se autoavaliaram:

ADRIANA

Momento 1- Auto-avaliação:

Até o início das aulas eu interagi com os participantes, mas infelizmente após o início do semestre de aulas não consegui mais interagir mais como eu desejaria. Respondi os comentários deixados e compartilhei algumas coisas com os participantes no edmodo

Li as tarefas cuidadosamente, mas em algumas semanas não consegui terminá-las, na semana proposta, para a minha realidade de trabalho, são muitas atividades para uma semana.

Participei da maioria das aulas online e interagi com os colegas quando necessário.

Não pesquisei ferramentas a serem exploradas por conhecer poucas delas que já constavam nas sugestões.

Li todos os artigos sugeridos, refleti sobre eles, deixei alguns comentários e li alguns outros.

Tentei utilizar algumas ferramentas e postei as tentativas no portfólio virtual.

Busquei refletir sobre as interações realizadas, como adequá-las a minha realidade, e fui franca falando de minhas experiências como participante de curso online.

Me daria nota 8, porque não consegui desenvolver as atividades completamente, devido às muitas atividades que estou desenvolvendo atualmente.

FIGURA 63 Autoavaliação de Adriana

Fonte: <http://edmodo.com>

VIRGÍNIA

De 1 a 10, eu me daria nota 9, pois me dediquei ao curso quase integralmente, mas deixei a desejar na hora de visitar os blogs dos colegas...

INTERAÇÃO COM OUTROS PARTICIPANTES - Eu interagi bem com outros participantes? Sim, mas poderia ter interagido mais.

Eu visitei outros blogs de participantes com frequência? Com nem tanta frequência...

Eu deixei comentários? Às vezes.

Eu respondi comentários deixados em meu blog? Nem sempre.

Eu tentei auxiliar outros participantes com problemas? Às vezes.

Eu compartilhei coisas interessantes que descobri com outros participantes no edmodo? Sim, sempre.

DESENVOLVER AS TAREFAS DA SEMANA - Eu desenvolvi as tarefas dentro da semana proposta? Eu li as instruções cuidadosamente? Sim.

PARTICIPAR DAS AULAS ONLINE - Eu participei da maioria das aulas online? Eu interagi com outros participantes durante a aula? Sim, quando possível.

SUGERIR FERRAMENTAS A SEREM EXPLORADAS NA SEMANA SEGUINTE - Eu pesquisei por ferramentas digitais para sugerir aos colegas? Eu completei o quadro de sugestões de ferramentas na semana anterior? Sim.

LER ARTIGOS SUGERIDOS - Eu li todos os artigos sugeridos e refleti sobre eles? Eu deixei comentários sobre os artigos? Eu li outros comentários? Sim.

EXPERIMENTAR FERRAMENTAS COM MEUS ALUNOS - Eu tentei utilizar diferentes ferramentas com meus próprios alunos? Eu publiquei minhas tentativas em meu portfólio virtual? Eu compartilhei minhas tentativas com outros participantes? Sim, estou utilizando muito do que aprendi no curso, mas faz só 3 semanas que voltei da licença maternidade, e ainda está bem corrido... mas já tenho alguns resultados.

ESCREVER DIÁRIOS REFLEXIVOS - Eu busquei refletir sobre a integração de tecnologia à educação e como adequá-la à minha realidade? Eu tentei ser franca e aberta falando de minha experiência como participante de um curso online? Sim.

FIGURA 64 Autoavaliação de Virgínia

Fonte: <http://edmodo.com>

CLARISSA

AUTOAVALIAÇÃO

Eu me envolvi com o curso bem menos do que gostaria. Sei do quanto é importante interagir com os outros em um curso e sei o quanto isso facilita para todos, mas me envolvi muito pouco com os outros participantes e li muito pouco do que eles estavam fazendo, acho que os que mais me chamaram atenção foram os da [REDACTED], esses eu li e adorei. Mas, poderia ter interagido mais e sugerido textos aos colegas, eu até tenho alguns e ainda lido as sugestões deles. No início do curso consegui fazer as aulas mais de acordo com a semana proposto, depois fui me atrasando mais, as coisas já não estavam "em dia", mas fui levando. Participei da maioria das aulas online e lamentei as que não pude participar, a ferramenta do adobe connections é incrível, quero aprender a usar. Escrevi todos os diários reflexivos e essa parte eu acho legal ler o que os outros escreveram no Edmodo também pra ver como se sentiam. Meu foco no curso era obter o máximo de informação possível "beber na fonte" para poder aplicar-las futuramente, não me dediquei o quanto gostaria, mas pude aprender coisas novas, isso é válido... Acho que eu ainda não consigo me dedicar a um curso online como a um presencial, e acho que a sugestão da professora ainda no início de estabelecer um horário fixo de dedicação ao curso poderia ter me ajudado (algo que eu não fiz)...

FIGURA 65 Autoavaliação de Clarissa

Fonte: <http://edmodo.com>

Em seguida, o curso e meu trabalho como moderadora foram avaliados (figuras 65, 66 e 67).

ADRIANA

Momento 2- Avaliação do Curso

O curso atendeu minhas expectativas, as atividades foram adequadas, no entanto muitas para a minha realidade. Algumas plataformas ram fáceis outras mais difíceis para a minha realidade. As aulas online foram muito interessantes, facilitando a aprendizagem. A moderadora foi muito presente, auxiliando os participantes, o ponto limitador foi o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades, já que muitas delas eram novas.

FIGURA 66 Avaliação do curso de Adriana

Fonte: <http://edmodo.com>

VIRGÍNIA

Momento 2 - Avaliação do curso

O curso atendeu a suas expectativas? Em parte. Quanto à moderadora, extremamente dedicada, organizada e engajada, aberta a reflexões e transmite otimismo, desejo de transformação e esperança em relação a transformações na educação. Porém, em relação aos participantes, eu esperava mais trocas em relação às minhas sequências didáticas e também esperava desenvolver algum trabalho colaborativo entre meus alunos e os alunos dos outros professores participantes, mas percebi que as perspectivas de trabalho são bem diferentes...

As atividades foram adequadas ao objetivo do curso? Sim.

As plataformas escolhidas eram fáceis de serem utilizadas? Sim.

As aulas online foram interessantes? Sim, mas muito centradas no professor.

A moderadora do curso esteve presente auxiliando os participantes? Sim, sempre.

FIGURA 67 Avaliação do curso de Virgínia

Fonte: <http://edmodo.com>

CLARISSA

AVALIAÇÃO DO CURSO

Sobre o curso só tenho elogios a fazer. Muito bem organizado, pontual nas aulas síncronas, atividades interessantes, recursos variados e de fato úteis. O curso atendeu bem ao propósito a que se destinou. A moderado esteve sempre presente e realizo um trabalho excelente e admirável. Digo que o curso atendeu minhas expectativas, que eu o recomendaria a outras pessoas e ainda que participaria de uma nova edição com muito prazer e confiança. Vale a pena! Parabéns pelo trabalho realizado!

FIGURA 68 Avaliação do curso de Clarissa

Fonte: <http://edmodo.com>

Uma vez encerrado o curso, pude contar ainda com o auxílio de Adriana, Virgínia e Clarissa na busca por entender como cada uma de nós viveu a experiência.

Ouvindo a voz das participantes

Para compreender a participação de Adriana, Virgínia e Clarissa no curso e compor sentido de nossa experiência juntas, enviei uma mensagem a cada uma delas por *e-mail* perguntando o que elas entendem como presença e o que é estar presente em um curso *online*. Para ilustrar suas respostas, baseando-me em seus *e-mails*, criei alguns quadrinhos com suas falas. Perdoem a falta de acentos gráficos. Fui impossibilitada de utilizá-los devido a limitações da ferramenta de criação de quadrinhos.

Adriana

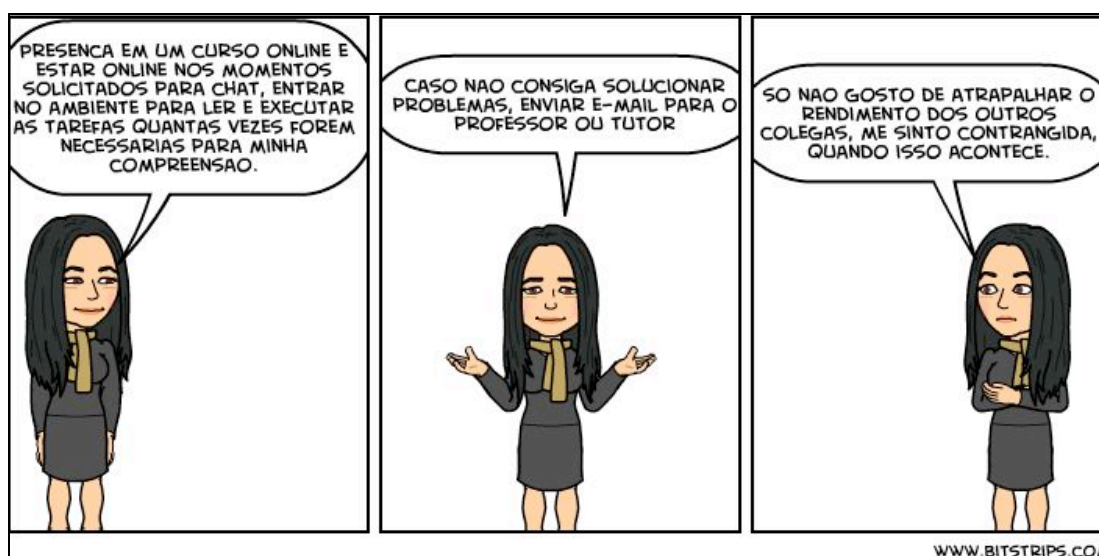


FIGURA 69 Quadrinho criado por mim com o site Bitstrips em 02/07/2013 baseado em e-mail enviado por Adriana

Fonte: <http://bitstrips.com>

Virgínia



FIGURA 70 Quadrinho criado por mim com o site Bitstrips em 02/07/2013 baseado em e-mail enviado por Virgínia

Fonte: <http://bitstrips.com>

Clarissa



FIGURA 71 Quadrinho criado por mim com o site Bitstrips em 02/07/2013 baseado em e-mail enviado por Clarissa

Fonte: <http://bitstrips.com>

Pedi também que, quando possível, compartilhassem comigo um relato de como estiveram presentes durante o curso.

Adriana

“Já faço parte da Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul há muitos anos e realmente penso que só teremos um ensino de qualidade quando tivermos uma escola pública de qualidade, dessa forma, dedico muito do meu tempo na melhoria da escola pública. Nos últimos anos, tenho feito parte do “Fórum de Escolas Públicas”, onde relatamos as boas práticas das escolas. Em 2012 fui convidada a fazer parte da equipe diretiva da APIRS, onde sou responsável pela coordenação do Fórum referido anteriormente. Essa breve introdução é para colocar como fui informada sobre o curso de “Ferramentas Digitais” da profa. Ana Maria. Como a colega da associação sabe de meu interesse por tecnologia em sala de aula, me enviou um e-mail informando sobre o curso e me inscrevi, mas isso não quer dizer que tenha muita habilidade na área. Como, infelizmente, temos muito tempo em sala de aula, nem sempre conseguimos explorar como desejávamos. No início, me senti um pouco perdida, precisei de um suporte mais próximo da Ana. Conforme já disse anteriormente, normalmente os professores que se envolvem nesses cursos são mais novos e mais proficientes com as tecnologias, em alguns momentos me senti prejudicando o ritmo dos colegas, não é uma sensação muito boa, durante as férias consegui me dedicar mais. Quando iniciaram as aulas, senti que, para o meu tempo livre e falta da habilidade necessária com algumas ferramentas, eram muitas tarefas e diferentes ferramentas, atrasei algumas atividades e algumas não consegui desenvolver da forma que desejaria. Em alguns momentos pude refletir sobre nossos alunos quando não conseguem alcançar o ritmo do grupo, quando precisam de um suporte extra para seguir adiante e, infelizmente, em salas de 40 alunos e sem tempo fora da sala de aula para ajudá-los, isso não é possível. Por outro lado, tenho observado a motivação de nossos alunos quando desenvolvem suas atividades na sala digital, parece que tocamos em um botão mágico, sentem que estamos falando a mesma língua, até mesmo em minhas turmas na universidade os alunos comentam que gostam, mas que poucos professores utilizam as tecnologias, estou utilizando o TUMBLR para que façam um portfólio de suas atividades do semestre com alunos de Letras e também com alunos de Comércio Internacional, para que possa acompanhar seu crescimento, para que eles possam verificar seu próprio crescimento e para que possam acompanhar e desenvolver as atividades quando têm viagem para o exterior. O curso foi de grande importância para desenvolver minhas atividades em 2013, abriu horizontes para novas possibilidades e revisão de outras, que ainda não era muito proficiente. Cada vez mais acredito que as tecnologias podem ser de grande ajuda em nossas aulas e para maximizar o tempo de aula com tarefas desenvolvidas fora da sala de aula.” (texto de campo escrito por Adriana em 20/08/2013)

Virgínia

“No final de 2012 eu estava de licença maternidade e fiquei sabendo que uma das colegas do grupo de pesquisa iria dar um curso para professores de Inglês, sobre novas tecnologias. Comecei o curso em 2013, muito empolgada, pois a Ana, professora do curso, é uma profissional muito competente e adoraria aprender mais sobre como utilizar tecnologias digitais com meus alunos. Como eu ainda estava de licença maternidade, o curso seria a primeira atividade profissional que eu realizaria. Estava ávida

por colocar a mão na massa. Adoro dar aulas e me sinto desafiada pelo trabalho com a internet.

Ao iniciar o curso, meu olhar se voltava mais para a prática da própria Ana. Deixe-me explicar: tenho essa característica, desde a graduação, eu prestava mais atenção em como tal professor estava dando tal aula. E pensava em como eu faria se estivesse no lugar dele. Como aluna, às vezes um tópico era simples para eu aprender, mas eu sempre tinha em mente meus "alunos", como eles entenderiam aquela aula e em como eu daria aquela aula.

Então durante o curso eu sempre tinha em mente em como eu daria aquela atividade. Fiquei admirada com a quantidade de recursos utilizados pela Ana, as plataformas e as possibilidades de espaços de aprendizagem. Outro interesse meu era o trabalho colaborativo, do qual sinto falta na escola onde trabalho. A correria e a incompatibilidade de horários nunca permitem que eu me encontre com os outros professores da escola e me sinto muito solitária ao planejar e aplicar as atividades. Porém, fui percebendo que nesse curso a correria também me atrapalhou e eu não interagi com os outros professores como gostaria. Também me senti frustrada porque ninguém criticava minhas sequências de aulas, nem dava sugestões, nem perguntava nada... continuei me sentindo solitária.

Um último aspecto é em relação ao tempo de realização das tarefas, pois não consigo deixar as coisas para a última hora e eu preferia fazer as tarefas no início da semana, daí poucos comentavam minhas atividades..." (texto de campo, mensagem enviada a mim por Virgínia por e-mail em 18 de agosto de 2013)

Clarissa

"A participação no curso foi uma experiência muito boa. Assim que li o primeiro anúncio do mesmo já criei expectativas em fazê-lo e tratei logo de garantir minha vaga. Achei o curso super organizado, e as temáticas interessantes. Gostei mto da abertura da professora em querer saber a opinião dos participantes e sua preocupação ao querer que todos dessem continuidade às tarefas e que não desistissem do curso. Fiquei contente tbm em perceber que alguns detalhes foram modificados ao longo do curso a partir de comentários dos alunos. A minha participação no curso achei bem fraquinha. Confesso que por vezes ficava até envergonhada em ver as tarefas postadas pelos colegas, alguns fazem tudo tão bem feitinho, e eu sempre dedicava o tempo que sobrava. Em geral, fazia tudo no domingo. Em nenhum momento consegui colocar o curso como prioridade. Era sempre trabalho e pós-graduação primeiro. Sinto que se eu tivesse dedicado mais tempo tiraria mais proveito. Mas embora não estivesse tão engajada qto gostaria, a plataforma do curso eu havia adicionado a minha barra de favoritos, então eu sempre dava uma olhada pra ver o que estava acontecendo. De certa forma eu estava presente. E sentia a presença da professora tbm, todas as vezes eu postava dúvida ou mandava email ela respondia prontamente. Foi uma sensação boa ter chegado ao final. Fiquei com um gostinho de ter uma nova oportunidade em fazer o curso com mais empenho, "bem feito". Ainda me acho meio desajeitada com as tecnologias, mas pude aprender um pouquinho. Eu recomendaria o curso." (texto de campo, mensagem enviada a mim por Clarissa por meio de mensagem direta do Facebook em 08 de agosto de 2013)

Como as histórias em quadrinhos entraram em meu texto de campo?

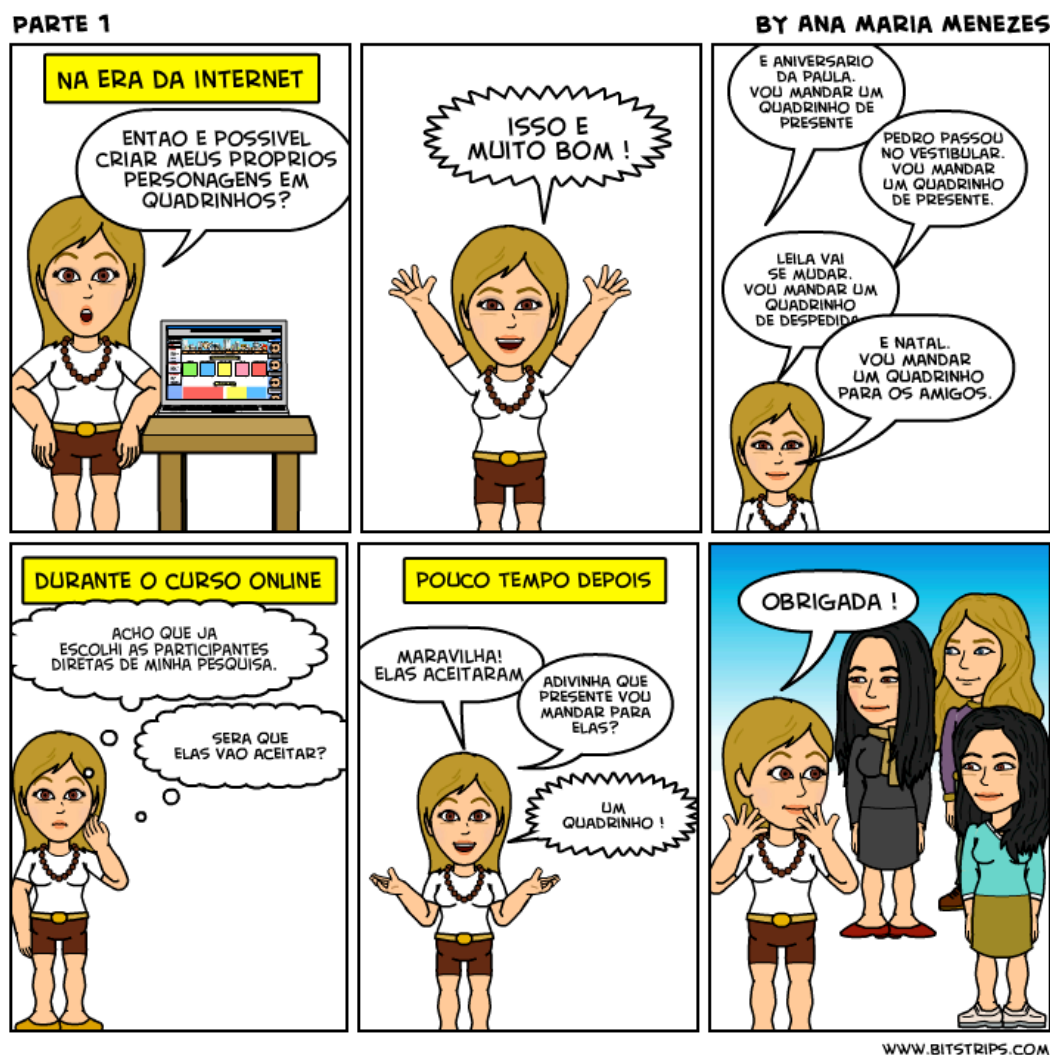


FIGURA 72 História em quadrinhos parte 1

Fonte: <http://bitstrips.com>

Assim que comecei a trabalhar com ferramentas de internet e descobri a possibilidade de criar meus próprios quadrinhos, vi meu fascínio pelos quadrinhos reviver. Criei meu próprio avatar que, uma vez ou outra, aparece para ilustrar minhas postagens em meu *blog* pessoal e algumas vezes, envio quadrinhos como presente de aniversário aos amigos.

Quando recebi a resposta de três de minhas alunas aceitando ser participantes diretas de minha pesquisa, queria de alguma forma retribuir a gentileza, desse modo, criei um quadrinho para cada uma delas (exemplo Figura 73).

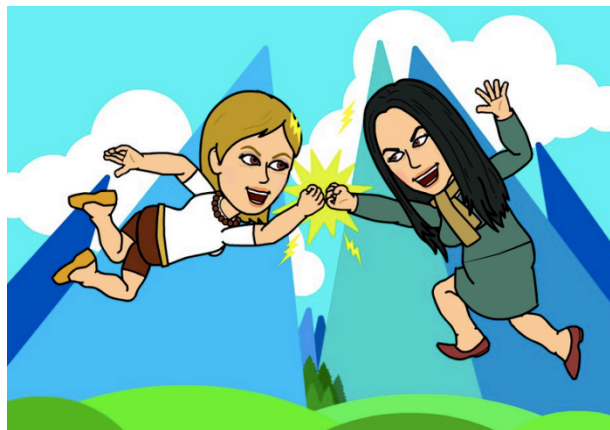


FIGURA 73 Quadrinho criado por mim com o aplicativo Bitstrips no Facebook em 03/04/2013 para Adriana

Fonte: Facebook

Foi assim que os avatares de Adriana, Virgínia e Clarissa surgiram. É claro, que se elas mesmas os criassem, provavelmente seriam diferentes, com outras feições, outros cabelos e roupas.

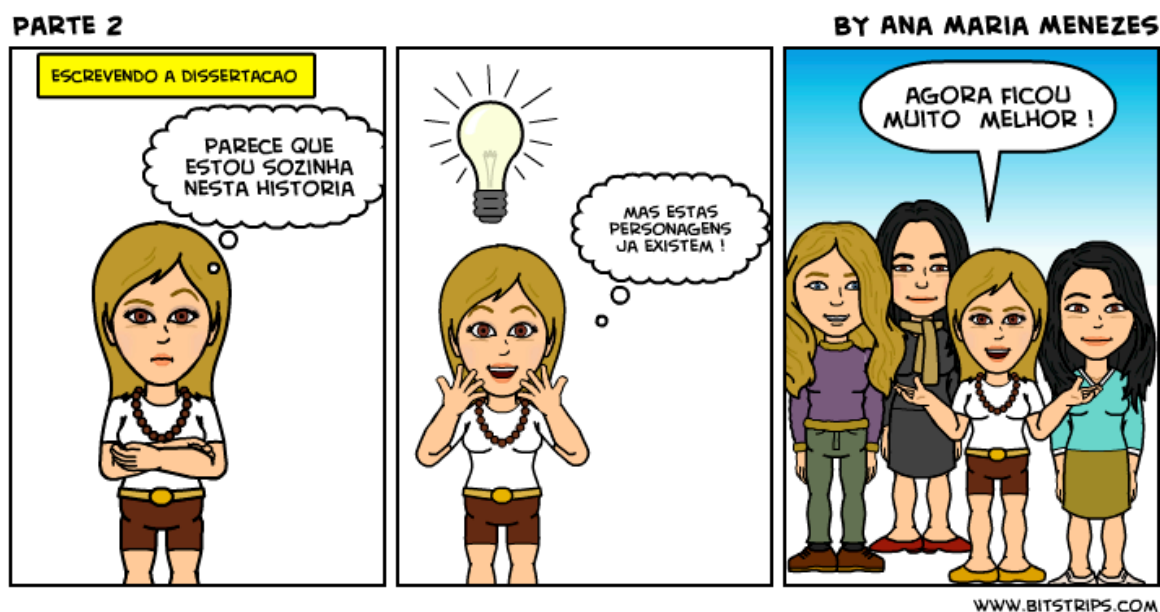


FIGURA 74 História em quadrinhos parte 2

Fonte: <http://bitstrips.com>

Ao iniciar a escrita sobre as participantes da pesquisa no capítulo dois (2), lembrei-me desses "personagens" que também poderiam ilustrar nossa história. Perguntei a cada uma delas se concordava com o uso dos avatares e, uma vez aceitos, aqui vieram para corporificar nossa aventura.

Neste capítulo, em sua primeira parte, recontei histórias do que vivemos juntos durante o curso de extensão *online*, descrito nos capítulos dois e três. Na próxima parte, dirijo meu olhar para as histórias aqui contadas a fim de compor alguns sentidos de nossa experiência.

TENSÕES E DILEMAS: COMPONDO SENTIDOS DO QUE VIVEMOS

Este capítulo iniciou-se com a narrativa de nossa experiência. Nesta segunda parte, desenvolvo a composição de sentidos destas mesmas histórias. Optei por escrever as histórias e a composição de sentidos em um mesmo capítulo, e não como um capítulo à parte, por julgar uma como parte da outra.

Para analisar a experiência vivida por nós, baseio-me no modelo de composição de sentidos segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997). Utilizo histórias, poemas e imagens para recontar a nossa experiência e retratar a composição de sentidos do que vivemos eu e as participantes de pesquisa.

Relendo as histórias contadas no início do capítulo terceiro, percebo a presença de alguns fios narrativos que irei discutir a seguir: o papel e a presença do moderador *online*; a presença dos alunos em AVA; a presença social e o uso da língua; tempo, uma constante tensão e vivendo histórias entrelaçadas.

O papel e a presença do moderador *online*

O foco dessa pesquisa poderia ter sido somente o entendimento dos alunos sobre a experiência de curso *online*, entretanto, tinha especial interesse em me incluir como participante para aprender um pouco mais sobre uma nova função em minha profissão que tem sido um desafio para mim: ser uma moderadora *online*. O fio narrativo "O papel e a presença do moderador *online*" percebido na releitura das histórias "Pensando no curso de formação de professores de Inglês", "Espaços para nossa aprendizagem", "O início do curso e suas atividades", "Organizando nosso tempo para o curso", "A primeira quase desistência", "A sala de aulas sem paredes", "Por que uma aula síncrona?" e "Procurando a presença dos

alunos" tem ligação com uma de minhas perguntas de pesquisa: Como eu, moderadora do curso *online*, vivenciei a presença social?

Relendo a história "Pensando no curso de formação de professores de Inglês", noto a analogia que fiz entre a preparação do curso e a preparação de uma festa. Utilizo, então, essa Figura de linguagem para compor a história a seguir sobre como interpretei o que vivi durante o planejamento do curso.

A festa

Ana gosta muito de organizar festas e reunir pessoas. Porém, essa festa é especial, primeiro, porque é um evento importante e segundo, porque não conhece bem os convidados.

Por onde começar? Ana decide começar com a escolha do local. Lugar grande, lugar pequeno, o número de pessoas é importante. A festa fica mais animada com muita gente, mas será que Ana conseguirá organizar e gerenciar um evento grande? Talvez um grupo menor seja melhor, assim as pessoas têm mais chance de se conhecerem, de conversar e fazer contatos.

São muitos detalhes a decidir, mesas, copos, talheres, decoração, comida. Ah, não pode faltar comida!

Ana está ansiosa porque quer dar o seu melhor na organização desse evento. Decide o cardápio, decide a banda, decide as músicas. Será que Ana está se lembrando de todos os detalhes? E será que tudo tem que ser planejado? Será que é possível deixar a festa rolar?

(texto de campo escrito por mim, 19/10/2013)

Em todas as histórias anteriores escritas por mim para esta dissertação, fiz uso da primeira pessoa. Contudo, nessa história, opto por narrar em terceira pessoa, talvez na busca por um distanciamento de mim mesma para analisar as tensões e os dilemas vividos como moderadora. Busco o olhar da pesquisadora que observa a Ana moderadora.

A história descreve Ana como uma pessoa que gosta de organizar festas, de reunir pessoas, e que está tensa em ter que organizar tudo sozinha. Faz isso com prazer, mas sente o peso da responsabilidade. Quer planejar cada detalhe, controlar tudo, porque quer que tudo seja perfeito. Eu e Ana somos a mesma pessoa.

A respeito da presença que professores podem desenvolver antes e durante cursos *online*, Garrison (2006) descreve três funções: criar o formato do curso, a moderação e a instrução direta. Na experiência que vivi, não percebi essas três funções de forma distinta. Em minha experiência, notei ter desempenhado dois papéis: de *designer* de curso e de moderadora de curso. A função de *designer* do curso aconteceu na fase de planejamento, e a função de moderadora durante o curso. A história "A festa" descreve a primeira função, assim como as

primeiras histórias do capítulo terceiro "Pensando no curso de formação de professores de Inglês", "Espaços para a nossa presença", "O início do curso e suas atividades" e "Organizando nosso tempo para o curso".

No ensino *online*, muitas vezes, existem alguns professores que planejam e criam os cursos, enquanto outros são contratados para moderar o curso em desenvolvimento. Nem sempre moderadores têm a possibilidade de criar seu próprio curso com a liberdade que tive de escolher ambientes e atividades.

Eu-designer do curso

Como *designer* do curso que iria moderar, pude escolher as plataformas que julgava mais apropriadas, além de planejar as atividades que iria propor aos alunos. Essa liberdade, no entanto, implicou muita responsabilidade, pois não tinha outra pessoa com quem dividir as decisões a tomar, a não ser meus colegas do grupo de pesquisa e minha orientadora. Durante a moderação do curso, também senti o peso dessa responsabilidade em relação a minhas escolhas a cada momento que encontrava um problema.

Assim que meu projeto de pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética, comecei a planejar o curso *online*. Estava ansiosa para entrar em campo.

Meu primeiro passo foi pensar nas plataformas que nós iríamos utilizar. Hoje, relendo e recontando nossas histórias, eu me pergunto: será que poderia ter iniciado pensando nas atividades do curso? Talvez fizesse mais sentido, primeiro planejar as semanas de atividades, para então escolher as plataformas que atendessem esses objetivos. Acredito que o fato de ter primeiro pensado em plataformas, de certo modo, reflete minha crença de que a escolha da mídia ou do espaço para um curso *online* tem certa influência no desenvolvimento da presença social como apontam Short, Williams e Christie (1976) e Garrison (2006). Segundo Garrison (2006), estabelecer a presença social está relacionado à interação entre participantes, dessa forma, caberia aos professores criar situações e atividades durante as quais os participantes teriam a oportunidade de interagir entre eles.

Ciente de minha responsabilidade em criar espaços e atividades para a interação entre participantes, escrevi o primeiro planograma de curso. Hoje, percebo que já tinha em mente o tipo de atividades que gostaria de propor; imaginava oferecer um curso *online* muito semelhante aos que já havia experimentado como aluna e como moderadora, conforme menciono no trecho do diário a seguir.

"A proposta inicial que desenvolvi seguiu os modelos de curso online que tenho visto e participado." (trecho do diário reflexivo escrito por mim em 08/10/2012)

Posso dizer que o momento em que mostrei a primeira versão de meu planograma para o curso a meus colegas do grupo de pesquisa foi revelador para mim.

Imaginava-me como uma professora aberta a mudanças e que valoriza a participação dos alunos. Entretanto, meu texto dizia diferente. A partir desse momento de "incômodo" em que saí de minha zona de conforto, comecei a refletir sobre o meu papel como moderadora, podendo ser menos transmissionista e mais mediadora do conhecimento, como aponta Berge (2000).

Essa dificuldade vivida por mim durante o planejamento do curso é descrita por Silva (2011), ao alertar que muitos cursos *online* estão alheios às mudanças dos papéis dos professores e alunos para uma aprendizagem colaborativa. Apesar de ter alguma experiência na moderação de cursos, senti-me confusa por não saber como ser a moderadora que almejava ser e como criar um espaço para que os alunos fossem mais autônomos e pudessem aprender colaborativamente. Como oferecer algo que nunca vivi, nem como aluna e nem como professora? Foi meu desafio tentar essa mudança.

E qual seria a relação do formato do curso com a presença e o papel do professor? Primeiramente, vejo uma ligação entre as concepções de ensino e aprendizagem do *designer* do curso com o modelo de curso *online* que será oferecido. Em nosso caso, ao desempenhar a função de *designer* do curso, minhas concepções do que é ensinar e aprender em ambiente virtual, de certa forma, moldaram os espaços e as atividades que foram desenvolvidas. Com minha visão tradicional de que o professor tem controle do ambiente de ensino, centralizei em mim várias decisões antes e durante o curso.

"Ana está ansiosa porque quer dar o seu melhor na organização desse evento. Decide o cardápio, decide a banda, decide as músicas. Será que Ana está se lembrando de todos os detalhes? Será que tudo tem que ser planejado? Será que é possível deixar a festa rolar?" (trecho da história "A festa")

A meu ver, a decisão sobre a preparação dos ambientes virtuais e a organização das atividades, podem, de certo modo, determinar como o moderador e os alunos se farão mais ou menos presentes. Mason (1998) descreve três modelos de ensino *online*. De acordo com os modelos descritos pelo autor, podemos criar um curso mais tradicional, em que o aluno é consumidor do conteúdo compartilhado *online* e não tem possibilidades de interferir nos caminhos que o curso seguirá. Todo o controle está nas mãos do moderador. Podemos

também criar um curso utilizando materiais já existentes e outros criados para o curso. O aluno teria mais liberdade e a interação dos alunos seria mais valorizada. Uma terceira alternativa seria a construção de uma comunidade de aprendizagem, com atividades colaborativas, disponibilização de recursos de aprendizagem, discussões e algumas tarefas estabelecidas seja pelo grupo ou pelo moderador. Os conteúdos seriam definidos pelo grupo (MASON, 1998).

Ao criar o curso *online* para desenvolver esta pesquisa, eu acreditava estar planejando um curso de acordo com esta última possibilidade, buscando criar uma comunidade de aprendizes. Contudo, hoje, vejo o modelo de curso vivido por nós, eu e as participantes, ainda muito ligado às minhas antigas visões tradicionalistas de ensino. Tentei criar atividades colaborativas, discussões para o grupo, listas de ferramentas sugeridas pelos participantes, mas ainda acabei fazendo quase tudo. Com essa experiência, pude refletir que ter controle não é, necessariamente, tomar todas as decisões. Hoje, penso que é possível e desejável compartilhar decisões com os alunos e, ainda assim, estar no controle da experiência de aprendizagem.

Eu-moderadora do curso

Acredito que a função de moderador de curso esteja vinculada e subordinada aos espaços criados pelas pessoas que planejaram o curso. Portanto, tanto o moderador quanto os alunos provavelmente exercerão a presença que é possibilitada pelas plataformas e atividades. Por exemplo, se existe uma sala de bate-papos os alunos poderão utilizá-la para conhecer os colegas, tirar dúvidas ou trocar ideias. Se existe um fórum de discussão, esse será o espaço que os alunos e o moderador do curso utilizarão para interagir.

“Onde e como os participantes se farão presentes?”, eu considerei durante o período de planejamento. Depois de ter o projeto e o planograma em mãos, pensei em espaços e atividades para motivar a presença dos professores-participantes durante o curso online, seja por meio de fóruns, chats ou de sugestões. (trecho da história “Espaços para a nossa presença”)

Além de planejar os espaços para as nossas presenças, refleti também sobre como eu exerceria a presença docente, como define Garrison (2006) a função do moderador *online*.

“Com o objetivo de me fazer presente, penso ser importante os feedbacks, sendo assim, tentarei responder aos pedidos de ajuda o mais rápido possível, gravarei vídeo-tutoriais utilizando minha webcam para aqueles

que precisarem de uma ajuda especial, enviarei um resumo das atividades desenvolvidas na semana por e-mail para os participantes e organizarei quatro aulas síncronas onde teremos a oportunidade de nos encontrarmos todos no mesmo horário em uma mesma sala virtual e assim podermos trocar mensagens em tempo real e talvez nos ver e ouvir.” (trecho da história “Espaços para a nossa presença”)

Relendo esse trecho do diário escrito por mim antes do início do curso, trazido na história “Espaços para nossa presença”, percebo minha concepção sobre presença docente em ambientes virtuais. Acredito, sim, que o sucesso de um curso *online* depende muito do que acontece durante o curso com a interação dos participantes, no entanto, acredito também que era de minha responsabilidade como moderadora e *designer* do curso preparar o ambiente o melhor possível. Planejei envolver os participantes em ajudarem uns aos outros, mas sinto, de experiências anteriores, que muitos participantes sentem-se abandonados quando o moderador não dá sinal de que suas perguntas e suas contribuições foram notadas.

Outra preocupação que percebo é com os professores-participantes que pudessem ter dificuldades. O *feedback*, mais pessoal seria uma tentativa de minimizar a ansiedade de professores que talvez não tivessem tanta familiaridade com a internet e pudessem sentir-se inseguros inicialmente. É claro que tudo dependia do público participante; na fase de planejamento perguntava-me: quem sabe toda essa ajuda extra não seja necessária? Somente a experiência vivida poderia dizer.

Tinha também uma preocupação com o ver e o ouvir. Considerando que grande parte da comunicação no curso *online* se daria por meio de mensagens escritas, em meu planejamento, noto minha tentativa de envolver os outros sentidos, como a visão e a audição, para auxiliar a sensação de presença de todos e um possível envolvimento do grupo. Considerei, inclusive, sugerir um encontro presencial ao final do curso, no entanto, a sugestão foi feita por uma das alunas durante uma das aulas síncronas.

Durante a moderação do curso, os desafios pouco a pouco foram aparecendo. Logo de início, preocupei-me com as possíveis desistências, como mencionei na história “A primeira quase desistência”.

A possibilidade da desistência da aluna logo no início do curso me assustou. Sempre que um aluno desiste, em geral, sinto como se tivesse falhado. Sei que os motivos de desistência podem ser vários, como problemas pessoais ou incapacidade de gerenciar o tempo, mas, mesmo assim, sinto como se tivesse falhado. Talvez me sentisse um pouco diferente, se fosse somente uma moderadora e não a *designer* do curso. Poderia pensar: “Não fui eu que

desenhei o curso. Se desistirem, é falha da organização do curso e não minha.” Como fui *designer* do curso e também a única moderadora, não tinha outra pessoa a quem culpar.

E por que me senti assim? Acredito que essa sensação de ter falhado tenha relação com minha visão de meu papel como professora e minha concepção de presença docente. Em minha fala: “O meu trabalho de moderadora é exatamente esse, ajudar quem precisa” noto que acredito que minha função como professora/moderadora é ajudar os alunos. Não digo “uma de minhas funções como moderadora”, mas “o meu trabalho de moderadora é”, indicando que a crença de que minha presença ao lado dos participantes existe para ajudá-los. Se a desistência acontece, talvez fosse porque minha ajuda não foi eficiente.

Percebo, agora, que essa crença de que sou responsável pelo o que acontece durante o curso não corresponde à realidade. Vejo que a questão da desistência em cursos *online* não é uma questão simples. Almeida (2008) aponta cinco motivos de desistência que emergiram em sua pesquisa: fatores situacionais, falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia, falta de apoio administrativo e sobrecarga de trabalho. Além dos motivos mencionados por Almeida (2008), percebo também que muitos alunos não consideram com seriedade a questão do tempo que será necessário para as atividades. Ao perceberem que realmente vão precisar daquele número de horas de dedicação ao curso, desistem. Corroborando essa percepção, cito o censo ABED de 2012²⁹ que levantou as respostas mais frequentes sobre a evasão em cursos *online*. Os motivos mais citados foram: falta de tempo para estudar e participar do curso (23,4%), falta de adaptação à metodologia (18,3%) e aumento de carga de trabalho (15%). Portanto, concluo que o apoio acadêmico não é o único fator responsável pela evasão de alunos em AVA, mas pode ser um dos fatores.

A respeito do papel do moderador *online*, penso também que ser professor em ambiente virtual pode ser mais complexo do que em sala de aula presencial. Por exemplo: em nosso caso em particular, como um dos objetivos do curso foi que os participantes experimentassem ferramentas da internet na prática, como moderadora, tive que dar o apoio técnico aos participantes, auxiliando quando necessário o aluno a utilizar as plataformas escolhidas. Além de mediar a interação entre o aluno e o conteúdo compartilhado, o aluno com outros alunos, também tive, como moderadora, a tarefa de mediar a interação aluno – interface, como descrevem Hillman, Willis e Gunawardena (1994). Sei que nem sempre essa é a realidade em outros cursos *online* que contam com auxiliares para resolver os problemas técnicos com os alunos.

²⁹ O censo ABED 2012 está disponível em http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf

Em relação à mediação aluno-interface, a experiência com a quase desistência da aluna Adriana me remeteu a experiências anteriores em que auxiliei outra aluna com problemas técnicos.

“Felizmente, morávamos na mesma cidade e combinei de encontrá-la pessoalmente para auxiliá-la.”

“Gosto muito desses contatos em que podemos nos ver melhor, e até parece que a comunicação fica mais fácil.”

Percebo aqui uma inclinação em acreditar que minha presença física poderia solucionar as dificuldades dos alunos com mais facilidade. Ao recobrar uma experiência anterior com uma aluna com dificuldades, falo sobre a vantagem de morarmos na mesma cidade para nos encontrarmos. Repensando minha experiência nesse curso *online*, na situação da aluna Adriana, se a ajuda pela internet não tivesse resolvido a questão e morássemos na mesma cidade, eu provavelmente teria sugerido que nos encontrássemos presencialmente para que eu pudesse entender melhor o problema e talvez mostrar o que fazer. No entanto, mesmo com a distância, a conversa no *Skype* não resolveu?

Sei que tenho que me readaptar ao dar explicações na internet. Não tenho o “meu dedo” para apontar o caminho e o que fazer, mas tenho a possibilidade de gravar tutoriais; posso também, em conversa no *Skype*, compartilhar a tela para que o outro veja o que estou fazendo ou até mesmo o aluno compartilhar sua tela comigo para que eu, moderadora, possa ver o que está fazendo de errado. No entanto, se a pessoa não tem familiaridade com o *Skype*, fica um pouco mais complicado. No caso da Adriana, como não conseguiu encontrar como compartilhar sua tela comigo, fui perguntando o que ela estava vendo, seguindo em meu próprio computador e descobrimos o problema. Muitas vezes, é algo simples, mas para o aluno, é uma grande fonte de frustração. Nesse caso, o problema foi resolvido e a desistência cancelada.

Imagino em um curso *online* com 100 alunos e alguns moderadores. Pergunto-me: será que os moderadores *online* teriam essa disponibilidade e interesse em buscar o aluno prestes a desistir e auxiliá-lo? Acredito que, assim como em cursos presenciais, conhecer o que cada um dos alunos espera da experiência de aprendizagem é importante.

“Será que as pessoas estão acostumadas ao professor ensinando tudo e têm dificuldade em tentarem aprender explorando? ” (p. 113)

Afinal, para mim o que foi moderar o curso *online*? Acredito que foi acolher os alunos nas plataformas à medida que se inscreviam, foi auxiliar quando necessário, foi resolver problemas técnicos, foi acompanhar as discussões, foi observar quem estava com atividades

atrasadas e tentar motivá-los a continuar, foi organizar as aulas síncronas, foi ouvir sugestões e tentar atendê-las, foi ler as postagens com atividades que os alunos criavam e deixar comentários e também foi compartilhar com os alunos um pouco do que tenho aprendido.

Além da minha concepção do papel do aluno e do moderador *online*, minhas histórias também expressam um pouco da concepção que alguns alunos podem ter em relação à aprendizagem em ambiente virtual. Como mencionei na história "A primeira quase desistência", algumas vezes tenho a sensação de que os alunos esperam ouvir todas as instruções verbalmente do professor e que eles passivamente ouçam e aprendam. Como em cursos *online* a maior parte da comunicação é feita por meio de texto, a situação fica mais complicada já que o aluno tem que ter uma postura mais ativa e responsável por seu processo de aprendizagem.

A presença dos alunos EM AVA

Nesta seção de capítulo, baseei-me na releitura das histórias "A primeira quase desistência", "A sala de aulas sem paredes", "Por que uma aula síncrona?", "Procurando a presença dos alunos", "Onde está Adriana?", "Onde está Virgínia?", "Onde está Clarissa?" e "Ouvindo a voz das participantes" para refletir sobre como as alunas e também participantes diretas desta pesquisa vivenciaram a presença social durante o curso *online*, uma de minhas perguntas de pesquisa. Vejo que a nossa vivência da presença social durante o curso *online* tem alguma relação com nossas próprias concepções do que é estar presente em um AVA e com nossas experiências anteriores de aprendizagem, seja em sala presencial, ou em ambiente *online*.

Para a composição de sentidos de nossas histórias, tive a colaboração das participantes diretas. Cada uma delas vivenciou a presença social de uma forma singular. Sugeri a elas uma conversa por *Skype* durante a qual poderíamos ler as histórias já escritas e ir comentando o que nos chamava a atenção. As histórias seguintes retratam esses momentos em que discutimos sobre como percebemos a experiência que vivemos juntas.

A presença social nas histórias de Adriana

A participante Adriana está presente nas seguintes histórias da primeira parte do capítulo terceiro: "A primeira quase desistência", "Onde está Adriana?" e "Ouvindo a voz das participantes".

Não sabia bem como começar a compor sentido com minhas participantes. Liguei meu computador, entrei no *Skype* e vi que Adriana já estava conectada. Sugeri iniciarmos pelas leituras e Adriana se prontificou a ler as histórias que enviei a ela.

Ao escrever como percebi a presença de Adriana durante o curso *online*, inicio dizendo:

"A professora-participante Adriana manteve constante comunicação comigo utilizando-se especialmente de e-mail e Skype. Talvez por ter encontrado dificuldades logo de início e de ter sido auxiliada por mim, tenha decidido não se expor tanto em nossa plataforma de comunicação com os outros participantes." (trecho da história "Onde está Adriana? ")

Tinha a impressão que Adriana não havia se comunicado muito com as outras participantes, por se sentir inibida ou pelo fato de eu a ter ajudado, no início do curso. Imaginei que Adriana tivesse utilizado o *e-mail* e *Skype* para sua comunicação como uma forma de se preservar.

Adriana discordou de minha interpretação explicando:

"Eu optei pelo e-mail e pelo Skype porque eu acho que eu lido melhor com essas ferramentas. Você já está conectado e fica mais prático. Eu acho que eu já estou com os dois abertos no meu trabalho então acho que facilita também. Como eu já conheço, agiliza talvez." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 15/09/2013)

Para Adriana, nossa plataforma de comunicação, o *Edmodo*, era uma plataforma estranha apresentando-se como mais um desafio para ela.

Quando a questioneei sobre o fato de ter procurado minha ajuda em vez de solicitar a ajuda de outros participantes do curso, sempre que encontrava dificuldades, Adriana se lembrou de uma experiência anterior de curso *online*, em que teve uma atitude diferente em relação aos colegas.

"Eu estava pensando, agora fazendo uma outra relação, do curso que eu fiz para trabalhar com e-tutoring algum tempo atrás. Como é que eu fazia e era com as colegas. Lá naquela relação, eu fiz amizade com uma menina de Brasília. Ah, nós estávamos em grupos, eles nos arrumaram em grupos." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 15/09/2013)

Considerei muito interessante o fato de ela ter agido diferentemente em outro curso e logo percebi uma grande diferença entre nosso curso onde as atividades foram individuais e o

curso ao qual ela se referiu. Perguntei se ela acreditava que essa divisão dos alunos em grupos, de alguma forma, havia beneficiado esse contato com os colegas, ao que ela respondeu:

"Sim, porque antes de eu incomodar a professora, lá no México, de repente ... quem tava coordenando era uma professora do México." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 15/09/2013)

Será que ela considerava essa professora distante e por essa razão optou por procurar ajuda com os colegas? Indaguei a ela.

"A professora distante? De mim? A distância não era pela distância física, a distância era por não conhecê-la, não ser brasileira, entende? E as colegas, se eu quisesse passar um torpedo, também dava." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 15/09/2013)

Adriana, em seu curso anterior, considerava-se mais próxima dos colegas de curso do que da moderadora do curso. Em nosso curso, a relação foi o contrário, teve mais contato comigo do que com os colegas. Questionei se a professora do curso fosse brasileira se ela ainda assim teria como primeira escolha procurar o grupo.

"Se eu tivesse o grupo, eu acho que eu procuraria o grupo. Foi automático, porque já tinha o grupo. A gente tinha que desenvolver aquelas tarefas juntos. Tinha que conversar, não tinha outro jeito. O trabalho era em grupo, entende? Então, diferente do que aqui. Aqui, cada um tinha que fazer as suas tarefas, né?" (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 15/09/2013)

Nesse ponto de nossa conversa, Adriana e eu percebemos a importância das atividades colaborativas na construção de um laço entre os participantes do curso.

"Eu acho que, na verdade, isso fez a conexão. Se você tem que desenvolver as tarefas em conjunto, você tem que conversar com aquelas pessoas, não tem jeito de fazer sem conversar." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 15/09/2013)

Interessei-me mais sobre essa experiência anterior de Adriana e no tipo de atividades colaborativas que eles tiveram que desenvolver.

" Os grupos foram divididos por eles e conforme as pessoas foram desistindo, eles foram realocando. Agora, as atividades, ah, a gente tinha que pensar uma atividade e dar as instruções do que o aluno deveria fazer. O que nós pensamos fazer foi pegar o próprio ambiente que nós estávamos trabalhando, por que eles estavam pressupondo pessoas bem mais conhecedoras do Moodle. Eu pessoalmente, para quem não conhecia muito, eu achei que ficou faltando alguma coisa. Então, eu sugeri para o grupo fazer, por exemplo, em print screen uma tarefa explicando com setas como os alunos poderiam se movimentar no ambiente que nós estávamos utilizando. A gente não sabia entrar no ambiente, a gente nunca tinha

mexido. Minha colega de Brasília, menos ainda. Então, eu fui colocando setinhas, explicando e eles gostaram." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 15/09/2013)

Adriana deu um exemplo concreto de uma atividade desenvolvida pelo seu grupo e explicou como a colaboração aconteceu.

"Nós não sabíamos mexer ainda com o wiki, então, um pouco a gente trocou ideia no Skype, e quando era em cima do laço e a gente tinha que decidir faço assim, faço assado, era torpedo. O torpedo foi o que socorreu a gente. Também por e-mail. Eu dizia olha, vou fazer o printscreen assim, e mandava, a outra professora falava bota assim." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 15/09/2013)

Aquela conversa com Adriana não só esclarecia sobre a maneira pela qual ela se fez presente no nosso curso *online*, mas também me mostrava outra possibilidade de trabalho, com atividades colaborativas, alunos trabalhando em grupos e como Adriana mencionou, "fazendo amizades". Pedi a ela que fizesse uma comparação entre o curso *online* que moderei e o curso anterior que ela estava descrevendo.

"Acho que eles têm diferenças importantes. Naquele, para mim foi importante o grupo, porque era o primeiro que eu tava fazendo totalmente online. E esse aqui, eu já caminhava um pouquinho. A coisa da gente tá muito ocupada é que faz a coisa da desistência porque eu não gosto de tá atrapalhando o outro. Eu sinto que eu tenho um ritmo mais lento que os meninos, entende? Gente mais nova, mesmo não sabendo parece que eles já têm uma auto-regulação de achar o caminho da roça. É como quando a gente vai fazer uma busca na internet. Um analfabeto não sabe nem por onde começar. A gente diz: se não der aqui, vai dar ali. A gente tem uma ginástica, né? Eles têm uma ginástica mais rápida. E quando a gente emperra muito, a gente começa a emperrar o curso. E quando é em grupo é pior ainda, porque você atrapalha o grupo. Acho que ali não atrapalhou muito, na experiência com você, porque a tarefa era individual. Acho que o que pega mesmo é essa coisa da gente não ter essa agilidade que eles têm. Eu preciso de mais tempo, eu preciso sentar, eu preciso ver os passos; na primeira vez, até anotar, depois não precisa mais. " (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 15/09/2013)

Finalmente, Adriana e eu refletimos se o curso *online* "Ferramentas Digitais" poderia ter sido diferente e mais colaborativo. Adriana sugere:

"Acho que poderia ter uma tarefinha conjunta ao final de cada semana em dupla. Talvez, aquele mais proficiente pode preencher a lacuna que você não precisa preencher. Se você acomoda um professor mais proficiente com um menos, né? Claro, que sempre corre o risco do professor com mais facilidade fazer tudo e o outro não fazer. Isso acontece. " (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 15/09/2013)

Conversando com Adriana pude aprender muito sobre a nossa experiência e como muitas vezes chegamos a conclusões errôneas em relação aos nossos alunos.

Durante todo o curso, estive empenhada em motivar a interação dos alunos. Moore (1989) indica três tipos de interação que ocorrem em cursos *online*: a interação entre aluno e conteúdo, a interação aluno e aluno e a interação aluno e instrutor. No caso de Adriana, a interação aluno e instrutor se sobressaiu, algumas vezes acontecendo como suporte para a interação da aluna com o conteúdo do curso ou com a interface. A interação de Adriana com os outros alunos aconteceu com mais frequência nos fóruns de discussão que desenvolvemos. Inicialmente, interpretei a maneira pela qual Adriana viveu a presença social como um modo de se preservar. No entanto, após conhecer um pouco mais de sua história de vida e de aprendizagem, acredito que o modelo de curso que propus e minha atuação como moderadora não propiciaram a interação entre os alunos que esperava acontecer. Como as atividades do curso eram individuais, não havia a necessidade de conexão com os colegas.

Em relação à interação entre participantes de cursos *online*, Perry e Edwards (2010) afirmam que quando os alunos interagem mais, pode-se observar um aumento na sensação de presença social e a criação de uma cultura de comunidade. No caso de Adriana, não sei até que ponto ela se sentiu parte de um grupo ou só.

Adriana, ao falar sobre sua experiência anterior mencionou que fez amizades. O contato com outros professores a possibilitou viver uma "amizade de aprendizagem", como apontam Wenger *et al.* (2009). Em nossa experiência, essa amizade de aprendizagem aconteceu entre aluna e moderadora. Adriana e eu parecemos ter aprendido um pouco com o curso e eu muito mais com a nossa colaboração durante essa pesquisa narrativa.

A conversa com Adriana me mostrou bem mais do que imaginava. Adriana não era a aluna insegura que precisava de auxílio; hoje percebo que o meu curso a fez ser assim. Ela não procurou o contato com os outros alunos porque não era necessário; ela buscou minha ajuda porque eu assumi o papel de auxiliar a todos.

Essa experiência com Adriana me remete à segunda dimensão da Pesquisa Narrativa, o lugar (CONNELLY; CLANDININ, 2000; GPNEP, 2011). Minha atenção se volta para o lugar onde a pesquisa acontece. Considerando o lugar do curso *online*, Adriana, em nossa experiência, foi a aluna que o curso permitiu que ela fosse. Conhecendo outras experiências de aprendizagem anteriores de Adriana, outro lugar, encontramos outra Adriana, mais comunicativa, mais segura, mais disposta a se comunicar com os colegas. Assim, percebo que Adriana exerceu a presença que o modelo de curso e minha atuação como moderadora possibilitaram.

A presença social nas histórias de Virgínia

A presença de Virgínia em nosso curso *online* foi bastante enriquecedora para meu trabalho, à medida que ela, ciente de meu interesse em tentar ser uma professora mais colaborativa, incentivou-me com seus questionamentos sobre minha presença docente.

Para a composição de sentidos de nossa experiência, nossa conversa no *Skype* baseou-se na releitura das histórias "Organizando nosso tempo para o curso", "Por que uma aula síncrona?", "Onde está Virgínia?" e "Ouvindo a voz das participantes".

Em uma tarde de agosto, sentei-me em frente ao computador e abri o *Skype*, esperando a participante Virgínia se conectar. Começamos a conversa sobre nossa experiência relendo as histórias e discutindo as tensões que vivemos.

Uma tensão foi relatada com mais detalhes na história "Por que uma aula síncrona?". Nos cursos *online* dos quais participei e nos cursos que moderei, sempre gostei do formato das aulas síncronas e nunca me havia questionado sobre o porquê da utilização desse tipo de aula. A crítica de Virgínia, a princípio, me incomodou por colocar em xeque uma prática que anteriormente considerava positiva.

Em nossa conversa, lembrando essa experiência, Virgínia afirma que não compreende o porquê de aulas síncronas como as que tivemos e defende a gravação de vídeos para que os alunos assistam a eles assincronicamente.

Em contrapartida, eu tento explicar a Virgínia, o que percebo em aulas síncronas.

"Quando eu estou assistindo um webinar, eu tenho a sensação da pessoa estar ali ao mesmo tempo comigo. Não é como se eu estivesse assistindo um vídeo de uma pessoa em outro momento. Eu tenho a sensação de tempo presente." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 17/09/2013)

Virgínia pensa diferentemente.

"Eu já não tenho essa sensação. Eu assisti à gravação de todos os webinars. Às vezes, dava pausa, fazia outra coisa e voltava. Para mim, foi até melhor, porque eu tinha a possibilidade de dar pausa e ver quando eu podia. Sincronicamente, eu não podia, às vezes, tinha problemas com conexão, entende? É uma coisa sua, não de todo mundo. (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 17/09/2013)

Virgínia continua sua fala, explicando que, quando assistiu à primeira gravação, achou ótimo e pensou que todas as aulas não precisavam ser síncronas.

"Não fez falta eu estar lá. Essa foi minha ideia." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 17/09/2013)

Virgínia então se lembra de outra experiência em que ela, como moderadora de um curso *online*, fez a gravação de diferentes vídeos para seus alunos assistirem antes de determinado módulo, e imaginou que nossos *webinars* também poderiam ser em vídeos.

Questiono Virgínia sobre o fato de que apenas disponibilizando vídeos, o espaço para o aluno estar em um mesmo ambiente sincronicamente com os outros não aconteceria. Ao que Virgínia responde:

"Então, se hoje eu desse um curso online, eu faria um vídeo para os alunos fazerem download e abriria um chat síncrono, com atividades de interação sobre aquele vídeo, né? As pessoas se encontrariam para discutir." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 17/09/2013)

Nesse momento, notei o quanto nossas percepções dependem de nossas experiências anteriores. Lembrei-me do princípio de continuidade da experiência segundo Dewey (1938). O autor descreve o contínuo experiencial afirmando que toda experiência modifica aquela que a vive, ao mesmo tempo, essa modificação pode afetar a qualidade das experiências vividas por ele posteriormente. Percebi nossas histórias anteriores influenciando a experiência que havíamos vivido. A percepção de Virgínia do *Webinar* passou pela sua experiência de gravar vídeos para alunos e a minha atitude em relação a aulas síncronas também foi influenciada por minhas experiências anteriores. Eu acrescentei:

"O modelo de Webinar que eu fiz, eu estava repetindo o modelo que eu normalmente assisto, daquele jeito." (texto de campo, transcrição de gravação de conversa ocorrida no Skype dia 17/09/2013)

Ao incluir aulas síncronas em nosso curso *online*, tinha como objetivo principal contribuir para a sensação de presença social. Short, Williams e Christie (1976) apontam diferentes mídias de comunicação apresentando variados graus de desenvolvimento de presença social. Em concordância com a visão desses autores, considerei o maior potencial da plataforma *Adobe Connect* em expressar pistas verbais e não verbais já que contamos com a possibilidade da comunicação síncrona seja por meio de texto ou áudio e das imagens transmitidas pelas *webcams*.

Como meu objetivo principal com a aula síncrona seria estimular a presença social dos participantes, os questionamentos de Virgínia puderam me auxiliar a ver a aula síncrona por outro ponto de vista e buscar alternativas.

Compreendo, hoje, que a questão central do questionamento de Virgínia não era o valor de uma aula expositiva em vídeo, ou a questão da sincronicidade ou assincronicidade, mas sobre

o tipo de atividade que ocorreu. Se meu objetivo era contribuir para a construção da sensação de presença dos participantes, uma aula síncrona com formato de conversa ou de discussão poderia ter contribuído mais para estimular o envolvimento do grupo.

Em relação à participação da aluna Virgínia, além de exercer sua presença questionando práticas de nosso curso, ela também esteve muito presente na plataforma de comunicação, deixava comentários nas postagens dos outros alunos com frequência, convidava o grupo a visitar seu *blog* e outras vezes, quando encontrava problemas, pedia ajuda ao grupo ou a outro participante. As histórias que Virgínia viveu durante o curso parecem se entrecruzar com as histórias contadas por ela sobre presença.

Para Virgínia (Figura 69), estar presente em um curso *online* é "estar envolvida". Primeiramente, Virgínia compara o estar presente em uma sala de aula presencial e em um curso *online*. Ela exemplifica dizendo que um aluno pode estar fisicamente presente em uma sala de aula, mas estar ausente cognitivamente, assim como um aluno pode estar em uma plataforma virtual compartilhada com outros colegas e não estar disponível para um bate-papo. Vejo aqui uma relação com meu próprio conceito de presença social trazido no capítulo um (1), em que afirmo que entendo por presença social como o grau de percepção de sua própria presença e da presença dos outros em uma interação virtual e a disponibilidade em desenvolver um relacionamento interpessoal tendo em vista a aprendizagem colaborativa. Virgínia, assim como eu, aponta a importância de o aluno estar disponível para o contato com os colegas. O aluno pode até frequentar um curso *online*, cumprir todas as tarefas e aprender sozinho. Entretanto, a meu ver, para que o vínculo de uma comunidade desenvolva-se e para que um aluno sinta-se parte de um grupo, essa disponibilidade para o relacionamento interpessoal é necessária.

A aluna também aborda outro aspecto não mencionado pelas outras participantes: o compromisso social com o grupo. Sua definição de presença me remete a Wenger (1998), que propõe uma experiência de aprendizado como resultado de uma participação social, em que parceiros de aprendizagem poderiam construir conhecimento em conjunto. Assim como Wenger (1998), Virgínia cita a responsabilidade dos alunos de contribuir com a construção de conhecimento do grupo e a importância que suas postagens podem ter para o grupo. Sinto que sua participação não só enriqueceu a experiência de todos, como me auxiliou a refletir sobre meu papel como moderadora.

A presença social nas histórias de Clarissa

A participante Clarissa está presente nas histórias "Onde está Clarissa?" e "Ouvindo a voz das participantes".

Combinei de me encontrar com Clarissa no *Skype*, como havia feito com as outras participantes. Ambas muito ocupadas com trabalho e a escrita de nossas dissertações, foi difícil encontrar um horário para nossa conversa.

Numa segunda-feira à noite, liguei para o *Skype* de Clarissa. Nossa conversa começou ali, com muito eco e ruídos que estavam incomodando e dificultando a comunicação. Após tentarmos resolver os problemas de áudio em vão, Clarissa sugeriu continuar nosso diálogo por meio do chat do *Skype*. Não seria minha primeira opção, mas considerando nosso tempo escasso, decidimos tentar.

Estava muito interessada em conversar com Clarissa, pois, assim como havia aprendido muito com as conversas com Adriana e com Virgínia, imaginava esclarecer muitos pontos ouvindo suas histórias.

Na história "Onde está Clarissa?" descrevo minha percepção da participação da aluna.

"A participante Clarissa me intrigou especialmente pela pouca presença na plataforma de comunicação. Sua participação esteve entre ausente e presente durante todo o período do curso, estava quase invisível. Eu tinha muita dificuldade de enxergar sua presença já que ela escrevia muito pouco em nossa plataforma de comunicação e raramente trocava mensagens com os outros participantes."

Como o foco desta pesquisa é a presença social e a maneira pela qual as participantes vivenciaram essa experiência, intriguei-me com a maneira reservada que Clarissa esteve presente. De acordo com Garrison, Anderson e Archer (2000), existiria uma relação entre a presença social e o desenvolvimento da presença cognitiva. Segundo os autores, envolvimento e participação são necessários para o desenvolvimento de pensamento crítico e trabalho colaborativo. Desse modo, questionei-me quanto à construção de conhecimento da aluna Clarissa. Se a aluna se mantinha a maior parte do tempo desenvolvendo suas tarefas em silêncio, sem se envolver com os outros participantes, como estariam a presença social e cognitiva?

Essa presença silenciosa tornou-se um desafio para mim, como moderadora. Primeiro, para observar a presença de alunos no ambiente virtual necessitava da palavra escrita, por exemplo, uma mensagem de *e-mail* ou uma postagem em *blog*. Se o aluno esteve lendo artigos e as mensagens do grupo, mas não deixou sua escrita registrada em lugar algum, não tenho como detectar sua presença. É como se o aluno ali não estivesse. Em sala de aula

presencial, mesmo o aluno que está em silêncio pode ser considerado presente. Sabemos que ele está ali, lendo, estudando ou refletindo. No ambiente virtual, no entanto, é diferente. Como observar quem está presente ou não? O silêncio virtual seria sinônimo de ausência e de baixa aprendizagem? Para mim, acredito que não. Hoje, vejo que é possível estar envolvido com as atividades de um curso e, ao mesmo tempo, optar por se manter discreto, sem muita interação ostensiva com os outros participantes.

Ao questionar Clarissa se ela havia sentido necessidade de se comunicar com os outros participantes, ela aponta:

"Acho que não... as próprias atividades eram individuais, não? Ou havia alguma colaborativa?" (texto de campo, chat no Skype dia 21/10/2013)

Respondi dizendo que essa era uma falha que havia percebido no curso, a falta de atividades mais colaborativas. Clarissa então levanta um aspecto que não havia pensado.

"Mas acho que foi bom pra vc notar se as pessoas iriam interagir sem ser por obrigação." (texto de campo, chat no Skype dia 21/10/2013)

De fato, como os participantes não eram obrigados a interagir uns com os outros, as interações que ocorreram foram espontâneas. Alguns alunos como a Virgínia, a Paula, a Cláudia, o Carlos e a Sílvia buscaram comunicar-se uns com os outros, todavia, outros alunos, como a Clarissa, a Adriana e o David ficaram mais quietos. Pensei então em uma das mensagens enviadas pela aluna, trazida na história "Onde está Clarissa?", em que ela se diz incomodada por não estar dando o seu máximo no curso, como interagir mais com os colegas. Será que ela havia escrito isto porque queria ter interagido mais com os colegas?

Fiz a ela a seguinte pergunta:

"Nesse último trecho, vc menciona que poderia ter interagido mais com os colegas, mas será que vc queria essa interação ou era pq eu esperava essa interação?" (texto de campo, chat no Skype dia 21/10/2013)

Clarissa então responde:

"Acho q era pq eu sentia q isso era esperado de mim." (texto de campo, chat no Skype dia 21/10/2013)

Como fui colega de disciplina de Clarissa e sei como ela é empenhada em tudo que faz, quis saber como ela se via como aluna.

"Olha, no presencial sou bem sistemática, sempre fui, acho q desde o primário... gosto de ser pontual, e me considero dedicada. No virtual eu entro qdo dá, é o tempo q sobra, no presencial tenho aquele horário fixo." (texto de campo, chat no Skype dia 21/10/2013)

Ela continua:

"No virtual vc fica mais camuflado. No presencial tem aquela vergonha de olhar pra cara do professor e dizer eu não fiz. Mas naquela época eu tava muito sobrecarregada, talvez em outras circunstâncias teria me dedicado mais. " (texto de campo, chat no Skype dia 21/10/2013)

Comentei com Clarissa sobre "essa presença silenciosa" que ela mencionou quando pedi que definisse o que seria estar presente em um curso *online*, para ela. Ela então menciona a experiência anterior de um curso presencial em que havia também um ambiente virtual para outras atividades.

"A professora disse q avaliava a participação de cada um na plataforma pelo número de mensagens que deixavam ou o número de contribuições no fórum. E mostrou que eu deixava poucas mensagens. Naquela época fiquei grilada, comentei com várias pessoas se a avaliação era quantitativa. Se era só contar qtas vezes o aluno acessou ou ver o que ele fez, pode ser q entre ligue o pc e vá pro shopping, e vc acha q ele ficou horas ali dedicado. E eu me considerava uma boa aluna na matéria, e sou tímida, então achei injusto o puxão de orelha em público." (texto de campo, chat no Skype dia 21/10/2013)

Essa conversa com Clarissa me alertou sobre a importância de estudos a cerca dessa "presença silenciosa", em Inglês *lurking*. Preece, Nonnecke e Andrews (2004), em sua pesquisa, descrevem dezenove razões pelas quais participantes de comunidades *online* optam pela presença silenciosa. Por conseguinte, no meu ponto de vista, se não observar essa questão com cuidado, corro o risco de simplificar algo que me parece ser mais complexo.

Baseando-me na observação de sua participação em nosso curso *online*, acredito que Clarissa talvez em vários momentos quando a considere ausente no curso, poderia estar presente silenciosamente sem que eu percebesse, lendo os artigos, as postagens dos colegas, observando as mensagens do grupo sem, no entanto, deixar rastros visíveis de sua presença. Desse modo, estava exercendo seu direito de escolher a forma de se fazer presente.

Ao mesmo tempo em que agora compreendo melhor a maneira que Clarissa escolheu para estar presente no curso, indago-me sobre o desenvolvimento da presença social. Em sua definição do que é presença (Figura 70), ela menciona a importância de não se sentir só, de se ver incluída em um grupo. Entretanto, se todos os alunos exercessem uma presença silenciosa, como poderiam se perceber? A meu ver, talvez seja necessária uma presença mais ostensiva e participativa para que uma experiência colaborativa de aprendizagem possa acontecer.

A presença social e o uso da língua

A partir da releitura das histórias "Visitando a nossa sala de bate-papos" e "Vivendo a presença social em Inglês e em Português" percebo a relevância em discutir a relação entre o uso da língua e a presença social.

A meu ver, vivemos a presença social em nosso curso *online* interagindo com os colegas, lendo o que cada um escreve, deixando comentários nos blogs individuais, compartilhando o que desenvolvemos, auxiliando os colegas quando necessário, participando dos fóruns de discussão, contribuindo com a construção de conhecimento do grupo e participando das aulas síncronas. Com exceção das aulas síncronas, quando os participantes tiveram a possibilidade de se ver e ouvir, toda a nossa comunicação aconteceu via palavra escrita seja em Inglês ou em Português.

Como mencionei na história "Vivendo a presença social em Inglês e em Português", os participantes do curso *online* puderam escolher a língua que queriam utilizar. Algumas vezes, a conversa iniciava em Inglês e depois migrava para o Português e vice-versa. O foco não era o aprendizado da Língua Inglesa e, sim, a formação continuada de professores de Inglês brasileiros, dessa forma, o Português pareceu ter predominado em nossa comunicação.

E qual diferença percebi no uso do Inglês ou do Português?

O Inglês foi utilizado para mensagens mais curtas e para perguntas. Poucos foram os participantes que escreveram suas postagens no portfólio utilizando a Língua Inglesa. Para o desenvolvimento das atividades que mais envolviam criticidade, reflexão e criatividade os alunos fizeram a opção pelo Português. Na minha opinião, essa escolha é compreensível, já que com o uso do Português, dedicamos nosso foco ao conteúdo do que queremos expressar e não à forma da língua que utilizamos. Assim também nos momentos em que houve trocas afetivas, como palavras de incentivo ou de apoio entre os participantes, o Português foi a primeira escolha.

E como vejo a relação entre a presença social e o uso da língua? Utilizamos a Língua Inglesa ou a Portuguesa para nos expressar. Acredito que a maioria de nós sente-se mais confortável e seguro em fazer uso da língua materna, que nos possibilita um maior repertório de expressão. Sendo assim, como a presença social parece estar relacionada à interação (ROURKE *et al.*, 2001; SWAN, 2003 e PERRY e EDWARDS, 2010), imagino que a escolha da língua para nos expressarmos pode influenciar como vivemos a presença social.

Além da língua, outro aspecto que percebi estar relacionado à presença social é o fator tempo, discutido na próxima seção.

Tempo, uma constante tensão



FIGURA 75 Imagem Tempo criada por mim no aplicativo Wordfoto

Fonte: WordFoto

TIC TAC TIC TAC

Sincronicidade, assincronicidade

Limitações como tempo e espaço não mais existem?

Tempo real

Tempo de dedicação

Tempo livre

Tempo hábil

Tempo disponível

Tempo de realização das tarefas

Demanda muito tempo

Talvez não dê tempo

Sem tempo

O único problema eh o tempo

Preocupada com o tempo

O ponto limitador foi o tempo

Calcular o tempo

Maximizar meu tempo

Perda de tempo?

Ah, se eu tivesse dedicado mais tempo

É necessário tempo e organização

Tempo de contato entre as pessoas

Estar presente em um mesmo espaço e tempo

Mas cada um tem seu tempo

Disponível o tempo todo?

Meu tempo, seu tempo, nosso tempo

Algumas horas ou um dia parecem tempo demais

(Texto de pesquisa baseado em diários, histórias e mensagens dos participantes, 26/09/2013)

Sempre percebi que a internet altera nossa noção de tempo. Surfando na internet, duas horas podem parecer dois minutos. Outras vezes, se alguém demora alguns minutos ou horas para nos responder, parece ser uma eternidade. Uma mensagem que levava semanas para chegar ao seu destino, agora no celular, chega na hora. E mesmo com o tempo escasso, nós, professores, temos a possibilidade de continuarmos estudando de nossas próprias casas.

Tinha também a percepção de que a internet nos teria libertado de limitações de tempo e espaço já que podemos participar de cursos *online* moderados por professores do outro lado do mundo, com flexibilidade de horário.

Foi com grande surpresa que, ao viver essa experiência, notei como o fator tempo se apresentou como uma das grandes tensões dessa pesquisa.

Para compor o poema "Tic Tac", procurei frases utilizadas por mim e pelos outros participantes em diferentes textos de campo como meus diários, nossas histórias e mensagens dos participantes em que falamos sobre o tempo. Uma vez coletadas as frases, tentei fazê-las conversar umas com as outras construindo um sentido. Esse poema tem como base o *imagery poetry* de Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997). Por meio desse jogo de palavras, tentei demonstrar como nos sentimos em relação ao tempo.

Tempo de Curso

O fator tempo se mostrou importante mesmo antes de iniciarmos nosso curso *online*. Durante a fase de planejamento, tendo em vista o desenvolvimento da presença social, cheguei a refletir quanto tempo seria o ideal. Assim como Walther (1996), acredito que quanto mais tempo um grupo se relaciona *online* mais vínculos podem criar. Em relação ao desenvolvimento de um relacionamento em ambiente virtual, Walther (1996) afirma que o tempo é um elemento importante no entrosamento de pessoas.

Sendo assim, precisava de um número razoável de semanas para alcançar o objetivo do curso e possibilitar um maior contato entre o grupo, no entanto, como esta é uma dissertação de Mestrado, tinha também limitações de tempo. Decidi, então, pelo período de oito semanas.

Acredito que o tempo de curso foi suficiente, no sentido de que pude perceber o desenvolvimento de certo entrosamento entre alguns participantes, e na maioria das vezes, um maior contato comigo.

Tempo para as atividades e a aprendizagem

Refleti também sobre o tempo necessário para o desenvolvimento das atividades propostas a cada semana.

"... calculei que os participantes iriam precisar de umas quatro (4) horas semanais para desenvolver as atividades do curso. Sinto certa dificuldade em fazer esse tipo de cálculo de tempo de dedicação online. Por exemplo: como prever o tempo das atividades em geral quando ainda não conheço bem os participantes do curso? Alguns podem ser bem mais rápidos do que os outros se conhecerem esse tipo de ambiente."

Nesse trecho da história "Organizando nosso tempo para o curso" abordo a dificuldade que tive em calcular o período de tempo que os professores-participantes precisariam para se dedicarem ao curso. Como fazer esse cálculo de tempo se não conhecia os participantes e sua habilidade com a internet? É claro que parto de minha própria percepção do tempo que eu levaria para desenvolver as atividades propostas, entretanto, tenho que levar em consideração que já conheço os ambientes e tenho experiência com ferramentas digitais o que torna as atividades relativamente fáceis para mim.

E em cursos presenciais, a questão de prever o tempo de atividades pode ser um problema? Sim, acredito que em cursos presenciais, esse cálculo do tempo para cada atividade também

pode ser um desafio para professores. Todavia, para cursos *online*, o tempo torna-se um ponto crucial. Por exemplo: ao propormos um curso *online*, normalmente mencionamos o número de horas de dedicação *online* esperado. Esse é um dos critérios que pesam no momento de escolha de um curso *online*, levando em consideração o público que normalmente opta por estudar em ambiente virtual. Em geral, são pessoas que trabalham muito e dispõem de pouco tempo livre para estudo.

Outro aspecto importante é o tempo de aprendizagem de cada um. Okada e Almeida (2011)³⁰ discutem sobre o tempo de aprendizagem, afirmando que como nos AVA a flexibilidade de acesso, de tempo e de elaboração é maior, diferentes ritmos de aprendizado podem ocorrer. Alguns podem ser mais rápidos e outros podem levar mais tempo para execução das atividades. Na mensagem trazida a seguir (Figura 76), a participante Adriana desabafa sobre as dificuldades em utilizar algumas ferramentas sugeridas pelos colegas para a semana cinco (5).

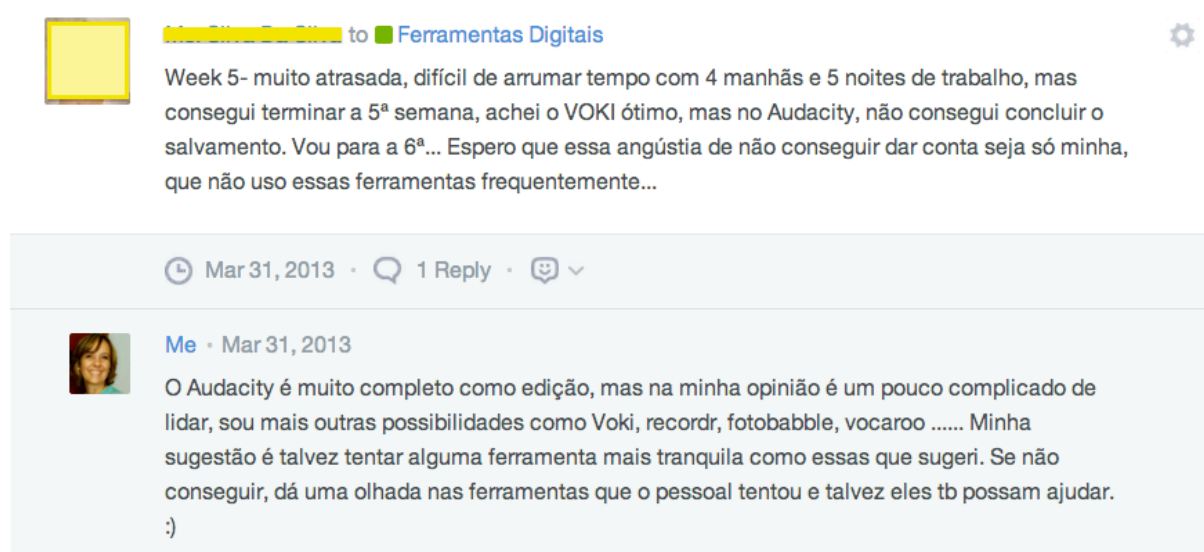


FIGURA 76 Trecho de comunicação no Edmodo

Fonte: <http://edmodo.com>

A respeito da aprendizagem em ambiente virtual, Okada e Almeida (2011) abordam o tempo de cada um, o ritmo, a liberdade de vir e ir, se ausentando e retornando, participando, interagindo, colaborando, exaltando-se e silenciando. Em nosso curso, alguns alunos, como

³⁰ Okada e Almeida (2011) discorrem sobre os desafios da avaliação nos dias de hoje, principalmente em AVA. Ao abordarem problemas relacionados à avaliação e ao *feedback* nesse ambiente, os autores mencionam o tempo de aprendizagem de cada um, o tempo para o *feedback*, o excesso de informação, as diversas interfaces e o grande número de interações. Os autores também descrevem a dificuldade de moderadores *online* de analisarem o progresso dos aprendizes em todos os espaços a fim de tecerem o *feedback* para cada aluno. Finalmente, Okada e Almeida (2011) sugerem que o processo de avaliação seja mais coletiva e grupal.

Roberta e Virgínia, desenvolveram as tarefas um pouco a cada dia, já outros alunos, como David, Adriana e Clarissa, puderam dedicar-se ao curso no final de semana.

Acredito que esses ritmos e tempos diferentes podem afetar o desenvolvimento da presença social. Como exemplo, apresento a seguir um fragmento da história "Onde está Virgínia?" onde descrevo o momento após a aluna ter enviado uma pergunta a um dos participantes, mas não foi respondida.

"Infelizmente, David acabou por não perceber o pedido de ajuda de Virgínia. O motivo talvez pode ter sido o fato dela normalmente se dedicar ao curso no início da semana, dessa forma, os outros participantes só viam seu pedido de ajuda muitos dias depois, no final de semana."

Como gostaria de saber o que Virgínia sentiu ao não ver sua pergunta respondida, enviei a ela uma mensagem de *e-mail*, ao que ela respondeu:

"Pensei em duas coisas: uma foi que os tempos são diferentes, e provavelmente ele não estava online naquele momento. A outra é aquilo que sempre discutimos nas sextas, que o saber do professor é o que conta, para a maioria e quase sempre. Culturalmente, não temos o hábito de pedir ajuda aos colegas, e acho que causa estranhamento quando alguém toma essa atitude. " (mensagem enviada por Virgínia para mim em 20/10/2013)

Virgínia em sua resposta aborda os tempos de cada um, da assincronicidade no uso da plataforma e em seguida, menciona outro aspecto muito interessante que temos discutido no grupo de pesquisas: a falta de hábito do aluno de considerar a alternativa de procurar a ajuda de colegas. Concordo com Virgínia, acredito que a dificuldade de se estar em uma comunidade de aprendizagem não é somente dos professores, mas também dos alunos que culturalmente veem o professor como o detentor de conhecimento. Dessa forma, alguns alunos procuram o professor e não o contato com o colega. E me pergunto: como fica o sentimento de presença social? Percebo que uma situação leva a outra, ou melhor, procuramos ajuda com aqueles que acreditamos poder nos auxiliar e com aqueles com quem nos sentimos à vontade, porém, se não nos relacionamos com nossos colegas, fica difícil construir uma relação de confiança.

Ainda com relação ao tempo para as atividades, trago para discussão também o gerenciamento de tempo dos alunos. Baseando-me em minhas experiências anteriores como moderadora *online*, vejo certa falta de disciplina por parte dos alunos em, primeiramente, reservar um tempo para o curso e, no horário determinado, dedicar-se a estudar. Parece-me que priorizamos os horários para atividades que envolvem a presença física de outros e protelamos indefinidamente os momentos em que temos um compromisso conosco mesmos.

Assim, um aluno *online* pode pensar: "Eu não preciso fazer essa atividade agora, pode ser depois, quando tiver mais tempo" e a rotina de procrastinação dá início. Considerando a questão de gerenciamento do tempo, Okada e Almeida (2011) recomendam que haja um acordo claro entre moderador e alunos com relação a prazos e "regras do jogo".

Outro problema relacionado ao tempo é a falsa ideia de que os cursos *online* são mais fáceis e demandam menos tempo. Flexibilidade de tempo significa que o aluno poderá escolher quando desenvolver as atividades e não fazer o que der e quando der. Muitos alunos não compreendem que quatro horas de dedicação para um curso *online* são realmente quatro horas de trabalho, seja divididas em quatro momentos de uma hora ou quatro horas corridas.

Tentei auxiliar os alunos desse curso *online*, propondo um momento de reflexão em que cada um poderia analisar a própria rotina e delimitar um horário para o curso. Não sei dizer se a atividade auxiliou de alguma forma, mas pelo menos, eu tinha uma ideia do possível horário em que cada um estaria trabalhando caso precisasse auxiliá-los.

Tempo de Moderação

Okada e Almeida (2011) descrevem tempos diferentes no AVA: o tempo-*feedback*, em que o professor dá o retorno para os alunos e o tempo-aprendizagem, discutido anteriormente. Os autores explicitam a necessidade de o moderador ter sensibilidade para os diferentes ritmos dos alunos. Segundo Okada e Almeida (2011), dar *feedback* é uma tarefa difícil, primeiramente, por não sabermos a reação imediata do aluno ao *feedback*, podendo até mesmo desestimulá-lo. Portanto, os autores apontam como necessário um ambiente de diálogo aberto, franco e uma linguagem cuidadosa e afetiva. O segundo ponto problemático seria o tempo de *feedback*, ou seja, o tempo que leva ao moderador ver o pedido de ajuda, ou mensagem de um aluno e em seguida, dar o retorno devido.

Vivi esse dilema diariamente durante a moderação desse curso, como descrevo na história "A sala de aulas sem paredes".

A imagem (Figura 53) que ilustra o início da história "A sala de aula sem paredes" representa como a sala de aula "nas nuvens" pode ser ampla e complexa, englobando espaços talvez não imaginados pelo moderador do curso. Uma vez que exercemos nossa presença, por meio da escrita, em ambientes diferentes da internet, o espaço de aprendizagem não tem limites claros.

Por mais que moderadores queiram limitar a interação para ocorrer apenas nas plataformas escolhidas para o curso, o espaço de aprendizado de cada um é livre de barreiras. Cada um procura tirar suas dúvidas, e interagir com os outros da maneira que acha mais conveniente.

Em nossa experiência, isso ficou evidente com a escolha de cada um por um espaço para se comunicar com o grupo e comigo. Virgínia, por exemplo, seguiu minha sugestão e utilizou nossa plataforma de comunicação, já Adriana optou pelo *Skype*, o *e-mail* ou o *Facebook* que eram mais cômodos para ela. Imagino que vários participantes já sejam “amigos” no *Facebook* e estejam comunicando-se por lá também. A sala de aula perdeu as paredes, janelas e portas e ocupou um espaço bem maior.

Assim como cada participante está presente em diferentes espaços, o trabalho do moderador também torna-se mais complexo. E algumas decisões devem ser tomadas em relação ao *feedback*.

Vamos imaginar duas possibilidades:

Situação 1 - O professor-moderador escolheu a plataforma de curso e orientou seus alunos a se comunicarem ali. Está no *Facebook* navegando, quando vê uma mensagem de um dos participantes com uma dúvida. O que fazer? Ignora a pergunta, responde normalmente ajudando ou responde pedindo que a pergunta seja feita na plataforma escolhida?

Situação 2 - O professor-moderador evita entrar no *Facebook* ou ter como “amigos” seus alunos, pois sabe que o contato por lá pode acontecer. O moderador pensa: meu local de trabalho são as plataformas do curso. Fora dali, tenho minha vida pessoal.

São escolhas que devem ser feitas. Em nosso caso, preferi viver essa complexa sala de aula com as portas e janelas abertas. Tentei estar presente dando *feedback* quando pude, inclusive em horários que não havia imaginado para a moderação, e mesmo assim, a frustração com essa assincronia aconteceu para alguns alunos.

“Eu sinto falta de estudar em uma sala de aula real, se você tem dúvidas é só chamar o professor ou falar com um colega sentado a seu lado. No curso online você tenta, procura ajuda, posta uma pergunta e reza por ajuda. Leva tempo, te deixa curioso e você tende a desistir da atividade. Demanda muita paciência. Espero poder trabalhar com o que temos estudado durante esse curso.” (fragmento de relato escrito por Clarissa em 30/03/13, texto de campo)

Durante a leitura de minhas histórias para o grupo de pesquisas do qual participo, tomei ciência de como poderia ter lidado com o *feedback* diferentemente. Senti-me sobrecarregada com a tarefa de dar retorno a todos porque, na verdade, centralizei em mim toda essa função.

Só com ajuda de meus colegas, consegui perceber que tudo poderia ter sido de outra forma. Assim como meus colegas apontaram, Okada e Almeida (2011) abordam a possibilidade de contarmos com a presença de outros mediadores e ainda convidar os aprendizes a se auxiliarem. Eu poderia também ter esclarecido o horário do dia e da semana que estaria disponível em cada ambiente, desse modo, os alunos poderiam direcionar-se aos ambientes nos quais eu estaria disponível. Um FAQ³¹ construído com as próprias perguntas dos participantes poderia ter auxiliado os alunos no final de semana ou na madrugada. Ou até mesmo ter organizado os alunos em grupos para eles se ajudarem.

Em alguns momentos, tentei incentivar a participação dos alunos em ajudarem-se mutuamente por meio de mensagens na plataforma de comunicação, mas não fui bem sucedida em minha tentativa. Vejo esse ponto como um desafio para mim mesma nos próximos cursos *online* que venha a moderar.

Sincronicidade e assincronicidade

Durante décadas, vivi um aprendizado sobre a Educação em sincronicidade. Primeiramente como aluna e logo após, durante minha formação como professora, explorei possibilidades de lidar com os desafios da sala de aula síncrona, em que todos estamos no mesmo espaço ao mesmo tempo.

A experiência que vivi durante essa pesquisa me atentou para diferentes desafios da Educação em assincronia, considerando que em cursos *online*, cada participante se faz presente como e quando quer. Alguns podem escolher cumprir as atividades durante a semana, outros quando têm folga no final de semana. O tempo em que um aluno se faz presente no curso pode não coincidir com o tempo dos outros.

No meu ponto de vista, a assincronicidade na comunicação pode facilitar a participação de alunos que talvez de outro modo não tivessem a oportunidade de estudar, entretanto, nesta era de comunicação instantânea, em que nos impacientamos em esperar respostas, essa falta de sincronia pode também ser um desafio para o ensino *online*.

Imaginemos um aluno que no momento em que começa a fazer suas tarefas no final de semana, encontra dificuldades técnicas e envia seu pedido de socorro à plataforma de

³¹ FAQ (*Frequently Asked Questions*) - página da web com perguntas mais frequentes feitas pelos usuários.

comunicação do curso. O aluno muito atarefado reservou apenas algumas horas de seu final de semana para seu estudo, no entanto, está de mãos atadas sem poder seguir adiante, enquanto seu problema não é esclarecido. O sentimento de frustração é grande, primeiramente por não conseguir resolver a questão sozinho e, segundo, por não receber ajuda imediata. Mesmo que a ajuda venha por meio de colegas de curso ou do moderador algumas horas depois, seu tempo livre já se foi, ocasionando um acúmulo de atividades para a semana seguinte.

Por parte do professor, a assincronicidade também causa muita ansiedade e, por vezes, a sensação de solidão. A maior parte do tempo, passamos pelo mesmo "espaço", ou seja, as plataformas do curso, em tempos diferentes. É como se houvesse uma sala de aula física em algum local e cada aluno entrasse e saísse da sala quando quisesse e quando pudesse.

Quatro histórias falam dessa minha angústia em relação à assincronicidade: "Procurando a presença dos alunos", "Onde está Adriana?", "Onde está Virgínia?", "Onde está Clarissa?". Nas diferentes histórias, relato sobre a minha busca em encontrar os alunos.

"Estou me sentindo só."

É a sensação que tive em alguns momentos do curso quando não percebia movimentação nas plataformas do curso.

Em outras histórias como "Planejando o curso" e "Por que uma aula síncrona?", posso perceber minha preocupação em organizar atividades síncronas e assíncronas pensando na interação entre os participantes.

A meu ver, elementos de sincronicidade em cursos *online* podem auxiliar a vivência da presença social, considerando que outros sentidos, como a visão e a audição, estarão envolvidos na comunicação. Acredito que alternar momentos síncronos e assíncronos, como também atividades colaborativas e individuais em cursos *online* podem ser um suporte para a aprendizagem. Todavia, o tempo não foi a única tensão que pude observar.

Vivendo histórias entrelaçadas



FIGURA 77 Imagem histórias entrelaçadas criada por mim com aplicativo TypeDrawing

Fonte: Aplicativo TypeDrawing.

Pensei em como ilustrar minhas histórias e as histórias das outras participantes se entrelaçando ou se entrecruzando durante a pesquisa (Figura 76). Escolhi utilizar dois fios de palavras que em um ponto específico se encontram e mudam sua trajetória. Utilizo cores diferentes para identificar como nossas histórias são singulares. Antes mesmo de as histórias se entrelaçarem, nossas experiências passadas já existiam moldando cada uma de nós.

A respeito da experiência, Dewey (1938) afirma que toda experiência traz algo do que já vivemos no passado e modifica, de alguma forma, a qualidade das experiências que iremos viver no futuro. Recobrando nossa experiência de curso *online*, vejo que todos nós, Adriana, Virgínia, Clarissa, eu e os participantes indiretos desta pesquisa trouxemos conosco nossas vivências anteriores que alteraram o que estávamos vivendo durante o curso.

Huber, Murphy e Clandinin (2003) mencionam o encontro, ou até mesmo o choque entre histórias criando tensões. Similarmente, Clandinin e Connelly (1998) fazem uso de uma metáfora de encontro no cume de uma montanha para tratar da tensão do entrecruzar de diferentes narrativas. As histórias trazidas no capítulo terceiro também apresentam variadas tensões que vivemos: tensões de controle e falta de controle, tensões em relação às atividades do curso, tensões em relação ao tempo e tensões em relação à presença.

Apesar de muitas vezes tentarmos evitar tensões em nossas vidas pessoais e profissionais, esse encontro de diferentes histórias nos possibilita conhecer outras possibilidades, repensar

nossas crenças e enriquecer a experiência de ensino e de aprendizagem. As tensões vividas não foram só minhas, também foram sentidas por Adriana, por Virgínia e por Clarissa.

A meu ver, as experiências de aprendizado *online* vividas anteriormente por nós moldaram nossas atitudes e nossas expectativas em relação ao curso. Entretanto, como nossas expectativas não eram as mesmas, as tensões entre o choque de nossas histórias de aprendizado aconteceram. Eu esperava que Adriana interagisse mais com outros participantes, enquanto ela acreditava estar interagindo como o curso possibilitou. Virgínia esperava uma aula síncrona mais participativa centrada na interação dos alunos, em contrapartida, eu esperava compartilhar um pouco do que sei com os alunos em um ambiente síncrono. Virgínia também esperava uma comunicação maior com seus colegas de curso para dialogar sobre suas sequências didáticas, mas poucos se dispuseram a auxiliá-la. Eu temia que Clarissa desistisse, porém, apesar de não ter interagido com os colegas, completou grande parte das atividades do curso.

Esse entrecruzamento de histórias, causador de tensões, possibilitou mudanças para todas nós, acredito. Viver e refletir sobre o que vivemos pode ter afetado não só a experiência do curso *online*, como também experiências futuras que cada uma de nós irá viver.

Neste capítulo, eu trouxe a discussão de alguns fios narrativos percebidos nas histórias do capítulo terceiro, buscando descrever, observar e analisar nossa experiência. A seguir, retomo minhas perguntas de pesquisa e teço algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES NO MEIO DO CAMINHO

Início esta última seção, baseando-me em Telles (2006), ao introduzir minhas considerações quase finais com um poema escrito por mim sobre a experiência de pesquisar. Em seguida, volto meu olhar para o início desta jornada pessoal, a motivação que me levou a pesquisar sobre a presença social e retomo minhas perguntas de pesquisa.

A PARTE E O TODO

Pesquisar, o que, como, por quê?

O início, a motivação,

A vontade da descoberta,

Do conhecer mais

Os outros, a mim mesma.

Como vejo tudo isso?

Viver a experiência

Olhar a experiência

Perceber a experiência

Ouvir o outro

Enxergar o outro.

Juntar as partes

que podem me revelar um todo.

Não um todo total,

Definitivo, permanente, estático

Mas UM todo vivido

Por mim e pelos outros.

(texto de campo escrito por mim, 10/05/2013)

Início esse poema com minhas indagações primeiras. O que pesquisar? Como pesquisar? Por que pesquisar? Acredito que minha mola propulsora seja principalmente compreender o meu porquê. Por que a pesquisa? O que a pesquisa pode me mostrar? Como vejo o ato de pesquisar?

Pesquisar, para mim, é a possibilidade de olhar com cuidado para pontos que me intrigam e me instigam a entender. É juntar partes que podem auxiliar-me a enxergar um todo.

Um quebra-cabeça? Talvez. Um desafio de olhar as partes, os textos de campo, anotações, diários reflexivos e tentar visualizar um quadro maior. É considerar que o pesquisar pode ser o selecionar das partes do quebra-cabeça que podem ter relação umas com as outras e o compor sentido seria o juntar das partes na tentativa de ver um quadro maior.

No entanto, vejo esse quebra-cabeça não de uma forma estática e definitiva, já que as peças olhadas de outro ângulo podem ser montadas diferentemente e novas experiências podem adicionar peças ao grande quadro.

Sem a pretensão de montar "o" quebra-cabeça único, com esta pesquisa, busquei montar uma possibilidade de imagem que fizesse sentido para mim e para os outros participantes, levando-nos à melhor compreensão da experiência vivida por nós.

Retomando minhas perguntas de pesquisa

Na introdução deste trabalho, as narrativas introdutórias trazidas por mim descrevem minha justificativa pessoal em relação a esta pesquisa. Analisando minhas experiências anteriores com a tecnologia, percebi que minha sensação de presença e o contato com outros professores foram fundamentais em minha percepção do ambiente virtual de aprendizagem como um lugar acolhedor, rico em interações e aprendizados e não o ambiente impessoal criticado por muitos.

Senti-me incomodada também em observar algumas pesquisas sobre o tópico que parecem ter como objetivo buscar pistas textuais da presença social nas mensagens dos participantes ou até mesmo quantificar e categorizar as mensagens em busca do desenvolvimento da presença social. Considerando que entendo a presença social como a percepção de nossa própria presença e a presença de outros em ambiente virtual, julguei ser relevante abrir espaço para ouvir como os participantes entendem e vivem uma experiência de aprendizagem *online*.

Meu objetivo geral para esta pesquisa foi descrever e analisar como os participantes de um curso *online* vivenciam a presença social. Meus objetivos específicos foram observar e analisar como a presença social foi vivenciada por mim e pelos professores-participantes e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual.

As perguntas que nortearam esta pesquisa foram: Como eu e os professores envolvidos no curso vivenciamos a “presença social” em um curso *online*? Quais são as implicações da

concepção de presença social para o processo de ensino e aprendizagem vivido pelos participantes?

Ao iniciar a pesquisa, à medida que lia sobre presença social e me preparava para moderar o curso *online*, admito que embarquei ingenuamente nas descrições de Garrison *et al.* (2000; GARRISON, 2006) dos elementos que formam uma comunidade de investigação. Apesar de já ter moderado outros cursos, imaginei que desempenhar minha presença docente seria uma tarefa relativamente simples. Iniciei o curso com uma expectativa utópica de que os participantes do curso iriam vivenciar a presença social participando das discussões, visitando os portfólios dos colegas, trocando ideias e criando laços.

Com o desenrolar do curso, pouco a pouco, percebi que assim como em salas de aula presenciais cada aluno tem sua própria maneira de se fazer presente, em nosso curso *online* aconteceu algo semelhante.

Durante a pesquisa, pude observar que cada um de nós vivencia a presença social de maneira singular. No quadro a seguir (quadro 4), relaciono nossa vivência da presença social e algumas implicações. Na primeira coluna, pontuo como os participantes viveram a presença social durante o curso, e na segunda coluna, apresento algumas implicações para o ensino e a aprendizagem.

QUADRO 4 Respondendo às perguntas de pesquisa

PRESENÇA SOCIAL	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Pouca interação com os colegas. • Contato com o moderador. • Desenvolvimento das tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenderam com o conteúdo proposto para o curso.
<ul style="list-style-type: none"> • Pouca presença na plataforma de comunicação. • Foco no desenvolvimento das tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perderam a oportunidade de aprender com as atividades imaginadas pelos colegas de curso.
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse no conteúdo do curso. • Relacionamento interpessoal com os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenderam com o conteúdo proposto para o curso. • Aprenderam também com a produção dos colegas.

Fonte: arquivo pessoal

Como cada participante direta viveu a presença social?

A participante Adriana, como descrevi no capítulo terceiro, cumpriu todas as tarefas, fez todas as leituras, participou ativamente dos fóruns de discussões interagindo com os colegas, no entanto, teve pouca participação em nossa plataforma de comunicação, optando por interagir a maior parte das vezes comigo. Suas maiores interações foram aluno-conteúdo e aluno-professor.

Clarissa, por sua vez, desenvolveu as suas tarefas a seu tempo, entretanto, percebi que não teve necessidade de se comunicar com o grupo. Apesar de ter deixado suas contribuições nos fóruns de discussão, a aluna quase não interagiu com os outros participantes. Sua maior interação parece ter sido aluno - conteúdo.

A meu ver, Adriana exerceu uma discreta presença social durante o curso *online*, já a presença social de Clarissa foi quase nula. Entretanto, preciso assumir alguma responsabilidade considerando que o modelo de curso que planejei e a maneira pela qual atuei como moderadora não propiciou maior interação e colaboração entre os alunos.

Apesar dessas limitações, Virgínia, outra participante, exerceu sua presença social diferentemente. Virgínia também cumpriu todas as suas tarefas, discutiu as leituras nos fóruns, esteve presente em nossa plataforma de comunicação lançando perguntas, escrevendo comentários nas postagens dos colegas, pedindo ajuda e outras vezes desabafando sobre a dificuldade de estudar e cuidar de seu bebê. Virgínia também colaborou constantemente comigo, questionando minhas práticas e enviando sugestões para a melhoria do andamento do curso. No caso de Virgínia, suas interações foram aluno-conteúdo, aluno-aluno e aluno-professor.

E eu? Como vivi a presença social? Vivi a presença social estando presente nas plataformas sempre que podia, interagi com os participantes com frequência, tentei dar auxílio quando percebi a necessidade, conheci professores de diferentes partes do Brasil, li muito e me encantei com as ideias de cada professor para a utilização das ferramentas digitais que exploramos. Contudo, nem tudo foi "um mar de rosas". Algumas vezes me senti sozinha e vivi grande desconforto em estar constantemente tentando encontrar meu lugar como docente durante o curso *online*.

A meu ver, minhas convicções sobre ensino e aprendizagem influenciaram a maneira pela qual vivenciei a presença social durante o curso *online*. Como eu acreditava que o moderador

do curso tinha a função de coordenar o curso e também de ensinar, estive presente de forma mais ativa liderando as interações, fazendo as minhas escolhas para o que eu acreditava ser melhor; diferentemente, outro professor que tivesse como meta a construção de uma comunidade de aprendizagem, poderia assumir uma função de moderador menos controlador, abrindo espaço para os participantes buscarem auxílio uns com os outros e traçarem seus próprios caminhos na construção de conhecimento.

Acredito que as convicções sobre ensino e aprendizagem do *designer* do curso também ocupem papel central à medida que os espaços e atividades planejadas para o curso podem possibilitar mais ou menos interação entre moderador-alunos e alunos-alunos. Em nosso caso, eu como *designer* do curso, fui responsável pela preparação e pela organização dos espaços onde nossa interação ocorreu. A meu ver, os espaços e as atividades que preparei, de alguma forma, moldaram a maneira pela qual vivenciamos a presença social. Por exemplo: como a maior parte das atividades que sugeri para o curso eram individuais, os alunos não tiveram a necessidade de estar em contato uns com os outros. Os alunos tiveram a liberdade de visitar os diferentes portfólios, de deixar comentários e interagir entre si, caso quisessem. Dessa forma, se em cursos *online*, existem espaços para o trabalho colaborativo, ele pode acontecer. Se os espaços de interação são limitados a fóruns de discussão de textos, os participantes podem não ter a oportunidade de se conhecerem melhor. Portanto, acredito que o *design* do curso também tem grande influência no desenvolvimento ou não, da presença social.

Além de minhas próprias convicções, acredito que as convicções dos alunos do que seja “estar presente” em um curso *online* também moldaram a maneira pela qual viveram a experiência de aprender em ambiente virtual. Alguns se fizeram mais presentes procurando ajuda, compartilhando o que desenvolveram, fizeram contato com outros participantes; outros ficaram mais isolados, desenvolvendo suas tarefas sozinhos e comunicando-se, principalmente, apenas comigo, a moderadora. Alguns verbalizaram suas frustrações e problemas encontrados durante o curso, outros só revelaram essas dificuldades somente a mim, ou talvez, nem chegaram a expressá-las.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa sobre as implicações da concepção de presença social para o processo de ensino e aprendizagem, acredito que nossas convicções sobre o que seja estar presente podem influenciar como ensinamos e aprendemos em ambiente virtual. Esta pesquisa não teve o objetivo de mensurar a aprendizagem de cada um, contudo, auxiliou-me a perceber a complexidade do viver a presença social e as diferentes maneiras que cada aluno escolhe desenvolver sua aprendizagem.

Por exemplo, para mim, estar presente em um curso *online* é interagir com os outros, é ler o que os outros escrevem e perceber como nossas ideias podem ser diferentes. Como moderadora, era estar no controle, gerenciando tudo e tentando ensinar o que eu sei. Percebi que esse meu modo de viver a presença docente pode limitar a experiência de aprendizado, assim como, mesmo sem perceber, eu estava a desconsiderar a capacidade de cada um de escolher outros caminhos para o curso.

E quais seriam as implicações das concepções de presença social de Adriana, Virgínia e Clarissa para o processo de aprendizagem?

Adriana acredita que presença em um curso *online* é estar *online* para o *chat* quando solicitado, entrar no ambiente para ler e executar as tarefas quantas vezes forem necessárias para sua compreensão. Com sua participação nesse curso *online*, acredito que Adriana aprendeu a lidar com algumas ferramentas digitais, refletiu sobre como integrar algumas ferramentas a suas aulas, aprendeu a criar seu próprio *blog* e escrever postagens, aprendeu a utilizar algumas plataformas de ensino como o *PBworks* e o *Edmodo*, contudo, ao interagir pouco com outros participantes e visitar poucos *blogs* dos colegas, deixou de criar contatos com outros professores que poderiam ser parceiros em futuros projetos e perdeu a oportunidade de observar as atividades criadas pelos seus colegas.

Virgínia entende que estar presente em um curso *online* é estar envolvida, estar disponível para um bate-papo, é contribuir com a construção de conhecimento do grupo. Na minha opinião, sua concepção de presença social e a forma como viveu esse curso *online* resultaram em uma participação ativa e na possibilidade de aprendizagem não somente com os conteúdos do curso, mas principalmente com a interação com os colegas. Virgínia parece ter aprendido a utilizar várias ferramentas digitais que exploramos durante o curso, experimentou a plataforma *Edmodo* em sala de aula, criou diferentes sequências didáticas incorporando ferramentas digitais que julgou apropriadas para seus alunos, aprendeu a criar portfólios virtuais com o *Tumblr*, plataforma que não conhecia, e aproveitou a oportunidade de fazer contatos com outros professores. Virgínia comentou também estar interessada no planejamento do curso e na organização das plataformas que utilizamos.

Para Clarissa, estar presente em um curso *online* é frequentar a plataforma do curso, acompanhar as atividades, é ter um tempo de seu dia dedicado a se envolver com o curso. Seu foco parece ter sido em cumprir as atividades. Apesar de algumas vezes mencionar a necessidade de sentir a presença dos colegas, tenho a impressão de que só interagia com os colegas por acreditar que isso era o que eu esperava. Como vejo, sua maneira de viver a

presença social implica limitadas oportunidades de aprendizado já que não se abriu para trocar experiências e ideias com seus colegas, restringindo-se ao conteúdo proposto por mim. Ela buscou o aprendizado, mas não compartilhou com os outros. Clarissa aprendeu a utilizar diferentes plataformas e ferramentas digitais, aprendeu a criar *blogs* no *Tumblr* e a criar possíveis atividades para utilizar em sala de aula, no entanto, se tivesse visitado os *blogs* dos colegas poderia ter aprendido outras atividades. Apesar de sua presença silenciosa, com sua participação no curso e na pesquisa, acredito que teve a oportunidade de refletir sobre o que é ser uma aluna em um curso *online*.

Ao analisar as implicações da vivência da presença social para a aprendizagem, não posso deixar de considerar que também sou responsável pelas possibilidades de aprendizado que o curso propiciou. Hoje, vejo que com outro modelo de curso e moderação, outras oportunidades de aprendizado poderiam ter ocorrido.

Uma vez retomados meus objetivos e respondidas as perguntas de pesquisa, discorrerei na próxima seção sobre meus aprendizados com o desenvolvimento deste trabalho e discutir algumas limitações desta pesquisa.

Minhas considerações sobre a pesquisa

Com esta experiência, noto a complexidade da pesquisa sobre presença social e acredito na importância do estudo sobre o tópico em diferentes países e diferentes contextos. Na minha opinião, o vivenciar da presença social sofre influências do modelo de curso que é proposto, da atuação do moderador, das atividades desenvolvidas durante o curso, da língua que escolhemos para interagir, mas também é influenciado pela personalidade de cada um, pelas nossas vivências anteriores, por aspectos culturais e por nossas crenças sobre o aprender no ambiente *online*. Um estudo sobre presença social no Brasil talvez mostre aspectos diferentes de um estudo sobre o mesmo tópico em outro país, dada a relação que percebo existir entre a presença social e a maneira pela qual nos relacionamos com os outros no ambiente virtual.

Com esta experiência, pude também perceber que a leitura dos relatos escritos pelos participantes durante o curso foi um fator importantíssimo na criação de uma relação de amizade e respeito entre os professores-participantes e eu-moderadora. Com os relatos, pudemos construir um diálogo em que os participantes me auxiliaram a compreender como se

sentiam e compreendiam o que estavam vivendo. Diferentemente de outros cursos *online* dos quais fui moderadora, senti, pela primeira vez, uma relação de parceria fazendo com que o curso fosse sendo moldado e alterado levando em consideração as sugestões de cada um.

Outro grande aprendizado para mim foi viver a experiência da Pesquisa Narrativa ao lado de minhas participantes diretas, Adriana, Virgínia e Clarissa. Compondo sentidos com Adriana, aprendi por meio das histórias que ela compartilhou comigo, como nosso curso poderia ter tido mais atividades colaborativas e como minha presença docente poderia ter sido diferente. Com Virgínia, aprendi que não é possível ter controle de tudo, que nós professores não temos como controlar o quê nem mesmo como cada aluno decide aprender. O que podemos fazer é criar oportunidades para que a aprendizagem possa acontecer. Com Clarissa, aprendi que assim como nas aulas presenciais, cada aluno escolhe interagir ou não com os colegas, e isso não implica baixa aprendizagem. Aprendi que a presença silenciosa também é uma forma de presença a ser considerada e respeitada por mim como moderadora.

Em minha tentativa de ser uma professora menos transmissionista e mais criadora de oportunidades de aprendizagem, noto que ainda tenho um longo caminho de estudos e vivências pela frente. Ao planejar o curso *online* de extensão, acreditava estar caminhando para um modelo de ensino *online* que considera a autonomia do aluno e a construção do conhecimento em comunidade. Todavia, percebi-me vivendo a presença docente, centralizando decisões e criando poucos espaços para os alunos. Vivi tensões e desconfortos, mas optei por tentar aprender com a experiência.

Uma pergunta que pode surgir é: como uma professora com experiência em moderar cursos *online* pode ter tantas dúvidas em relação a seu papel? Sem querer me explicar ou justificar minha atuação, venho de um lugar onde professores são aqueles que transmitem conhecimento e em diferentes momentos de minha vida docente assumi o papel de transmitir o que aprendia em congressos e em estudos para outros professores. Todavia, ao decidir enveredar por esse caminho de pesquisa e ver minha prática docente questionada e criticada, senti certa insegurança em dar passos que ainda não havia experimentado.

Apesar de muitos aprendizados, esta pesquisa apresenta algumas limitações. Primeiramente, reconheço minhas próprias limitações em relação à escrita acadêmica e ao ato de pesquisar. Agradeço ao GPNEP pelo auxílio em vários momentos em que imaginei que não conseguiria escrever. Encontrei dificuldades em escrever o projeto de pesquisa, o projeto do curso, o planograma, este texto de pesquisa e até mesmo em me expressar em minha língua materna, o Português.

Outra limitação que hoje percebo foi minha ingenuidade na discussão dos autores na revisão de literatura que desenvolvi no capítulo primeiro. Senti dificuldades em questionar a visão de diferentes autores e por vezes tomei como certo o que cada um afirmava. Fui ingênua em minhas leituras de Garrison *et. al.* (2000) em acreditar que, observando os elos presença cognitiva, presença docente e presença social, estaria garantido o sucesso da experiência do curso *online*. Entretanto, à medida que a pesquisa se desenvolveu, percebi que o caminho que buscava trilhar na criação de uma comunidade de aprendizagem poderia ter sido diferente, se tivesse buscado maior auxílio nos estudos de Wenger (1998) e de Wenger *et. al.* (2009).

Ademais, percebo que como a presença social é o foco desse estudo, a experiência que vivemos esteve de certo modo limitada à minha capacidade de preparar o ambiente, atividades e de moderar o curso. Talvez com outro ambiente, outras atividades e outra atuação como moderadora, a vivência da presença social teria sido diferente.

Finalmente, admito esses serem meus primeiros passos na Pesquisa Narrativa, desse modo, desenvolvo aqui minha trajetória do que compreendi ser esse caminho de pesquisa. Tive dificuldades em escrever as histórias descrevendo o curso *online* e as experiências que vivemos. Muitas vezes, escrevia sobre viver a experiência do curso, mas não sobre o curso em si. Compor sentido das experiências foi outro desafio.

Considerando as devidas limitações desta pesquisa, acredito que o desenvolvimento deste estudo, narrando, analisando e compartilhando a experiência que vivemos, poderia contribuir para que outros moderadores *online* reflitam sobre as funções de *designer* de cursos *online* e de moderador *online*, problematizando o nosso papel em auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento da presença social. Outra contribuição seria levantar questionamentos sobre o que moderadores *online* esperam dos alunos e como respeitar as maneiras que cada um escolhe para se fazer presente. Assim como moderadores *online*, alunos de cursos *online* talvez se beneficiem com a leitura desta dissertação, observando sobre suas próprias convicções acerca da presença social e suas implicações na aprendizagem e refletindo sobre elas.

Viver a experiência de pesquisar sobre a presença social me auxiliou a perceber a mim mesma e a meus alunos com olhos mais atentos. Pude também vislumbrar outras indagações que poderiam nortear futuras pesquisas relacionadas ao tema aqui discutido: O que teria aprendido sobre presença social, se meus participantes fossem os alunos desistentes? Como seria observar a presença social em um curso somente com professores de escolas públicas? Como teria sido a pesquisa com alunos que nunca tivessem feito um curso *online* anteriormente?

Como moderadores *online* percebem e avaliam os alunos que optam por uma presença silenciosa? Como os alunos que exercem uma presença silenciosa em cursos *online* se sentem em relação à maneira pela qual são avaliados?

Com a experiência do curso *online* e agora finalizando este trabalho, vejo que poderia ter desenvolvido um instrumento para me auxiliar na análise da vivência da presença social. Hoje percebo que a presença social pode acontecer via afetividade, interação com os outros, disponibilidade de construir um relacionamento com os colegas e o comprometimento com a construção de conhecimento pelo grupo. Tomando como base minha conceituação de presença social, influenciada por diferentes estudos (GARRISON *et al.*, 2000; GUNAWARDENA, 1995 ; PICCIANO, 2002; TU, 2002; BASTOS, 2011), proponho uma relação de itens que poderiam ser analisados (Quadro 5).

QUADRO 5 Instrumento para análise da presença social criado por mim

PRESENÇA SOCIAL	Adriana	Clarissa	Virgínia	Eu
Afetividade				
Interação com a professora. Interação no fórum com colegas. Interação na plataforma de comunicação com colegas.				
Disponibilidade em construir um relacionamento com os colegas.				
Comprometimento com a construção de conhecimento pelo grupo.				

Fonte: arquivo pessoal

Iniciei esta dissertação, narrando como a doença que enfrentei em 2009 teve relação com minha incursão no ensino *online*. Agora concluo este trabalho contando o final feliz dessa história.

Hoje, estou bem. Passei por um longo tratamento de quimioterapia e ainda faço exames periódicos para cuidar de minha saúde. Após as várias cirurgias de reconstrução de mama, sinto-me inteira. Não só meu corpo foi reconstruído. O câncer, além da dor, trouxe-me a oportunidade de me reconstruir como pessoa e como profissional. Enfrentando os problemas, pude vislumbrar possibilidades de mudança e crescimento.

Assim também vejo os desafios para as escolas no Brasil. Práticas escolares com maior foco no ensinar do que no aprender cresceram como um câncer que precisa ser enfrentado, tratado e considerado com coragem por profissionais envolvidos com a Educação. Contudo, não podemos nos esquecer de que é também uma possibilidade de reconstrução.

Compreendo que é mais fácil fingir que esse câncer não existe, é mais fácil continuar tudo como está. Eu mesma, ao iniciar esta pesquisa optando pelo caminho da Pesquisa Narrativa, assumi o risco de viver o desconforto de voltar os olhos para a minha própria prática e descobrir falhas que não imaginava. Em alguns momentos, quis continuar a atuar como sempre fazia, ignorando o que as participantes me apontavam. Todavia, era uma valiosa oportunidade de me desconstruir e me reconstruir como professora que aceitei de peito aberto.

Viver essa experiência de curso e de pesquisa ao lado de Adriana, de Virgínia e de Clarissa me possibilitou aprender bem mais do que procurava inicialmente. Com o nosso olhar, visualizamos tensões vividas e aprendizados alcançados. Compartilhamos agora o que vivemos, na certeza de que com cada olhar outras possibilidades poderão ser imaginadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. **A leitura do mundo por meio dos sentidos:** histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194418> . Acesso em 02/12/2012.
- ALMEIDA, O. C. S. Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. **Anais da ABED** 2008. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>>. Acesso em 10/12/2013.
- BASSANI, P. ; BARBOSA, D.; SAUTER, L.; AMADOR, V. Cooperação e participação na Educação online: a presença social no ambiente wikispaces. **Anais da ABED** 2012. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/118c.pdf>> . Acesso em 06/03/2013.
- BASTOS, H. P. P. **Presença plus:** modelo de identificação de presença social em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. 2012. 229 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/60935> . Acesso em: 10/10/2013.
- BELSHAW, D. **What is digital literacy?** A pragmatic investigation. 2012. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Durham. Durham, Inglaterra. Disponível em: <<http://neverendingthesis.com/>>. Acesso em: 05/07/2012.
- BERGE, Z. **New roles for learners and teachers in online higher education.** Disponível em < <http://its.fvtc.edu/langan/BB6/BergeZane2000.pdf>> Globaled.com . 2000. Acesso em 05/01/2013.
- BIOCCA, F.; HARMS, C.; BURGOON, J. Towards a more robust theory and measure of social presence: Review and suggested criteria. **Presence: teleoperators and virtual environments**, 2003. Disponível em: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=976086>> Acesso em 02/03/2013.
- BODEN, D.; MOLOTCH, H. L. The compulsion of Proximity. In: FRIEDLAND, R.; BODEN, D. (Eds.) **Nowhere:** space, time and modernity. London, England: University of California Press, 1994. p. 257- 286.

CHANES, M. **Conhecimento assimilado e percepção da mediação pedagógica em ambientes de aprendizagem**. 2013. 155 f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-13032013-123730/pt-br.php> . Acesso em 10/10/2013.

CLANDININ, D.J.; CAINE, V. Narrative Inquiry. In: TRAINOR, A. A.; GRAUE, E. (Ed.) **Reviewing Qualitative Research in Social Sciences**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2013. p. 166-179.

_____ CONNELLY, F.M. Asking questions about telling stories. In: KRIDEL, C. **Writing educational biography: explorations in qualitative research**. Nova Iorque e Londres: Garland Publishing, 1998. p. 245-253.

_____ HUBER, J. Narrative Inquiry. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. P. (Eds.), **International encyclopedia of education**. New York, NY: Elsevier. (in press)

_____ ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces of tensions. In D.J. Clandinin (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology** (35-75). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc., 2007.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. 1st Edition, Jossey Bass, 2000. 211 p.

_____ CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In GREEN,J.; CAMILLI, P; ELMORE (Eds.), **Handbook of complementary methods in education research** (p. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

DANCHAK, M. M.; WALTHER, J. B.; SWAN, K. **Presence in mediated instruction: Bandwith, Behavior, and Expectancy Violations**, 7th Sloan-C International Conference on Online Learning, Orlando, 2001.

DAFT, R. L.; LENGEL, R. H. Information richness: A new approach to managerial behavior and organization design. In: STAW, B. M.; CUMMINGS, L. L. (Eds), **Research in organizational behavior**. Greenwich, CT: JAI, 1984. Vol. 6 (1984), p. 191-233

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938. Disponível em <<http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>> . Acesso em 03/10/2013.

DEWEY, J. **Democracy and education**. Old Tappan, N.J.: Macmillan, 1961. (Publicado originalmente em 1916) Disponível em <<http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>>. Acesso 22/05/12

DUBROVSKY, V. J.; KIESLER, S.; SETHNA, B. N. The equalization phenomenon: Status effects in computer-mediated and face-to-face decision-making groups. **Human Computer Interaction**, 1991. p. 119-146.

DREYFUS, H. L. Anonymity versus commitment: The dangers of education on the Internet. **Journal of Ethics and Information Technology**, 1999. p. 15-21.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London on Philadelphia: Routledge Falmer, 1997. 411 p.

FULFORD, C. P. ; ZHANG, S. Perceptions of interaction: the critical predictor in distance education. **American Journal of Distance Education**, 1993. p. 08-21.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Thinking in a text-based environment: computer conferencing in higher education. In: **Internet and Higher Education**, 2 (2), p. 87-105, 2000. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751600000166>> . Acesso em 10/04/12.

GARRISON, D. Online Collaboration Principles. **Journal of Asynchronous Learning Networks**. Vol. 10, No. 1, p. 25-34, 2006. Disponível em <<http://tinyurl.com/6r9bjwz>>, acesso em 16/04/12.

GPNEP. **Pesquisa Narrativa** (Tradução). CONNELLY, M.F.; CLANDININ, D.J. Narrative Inquiry, Wiley Company, 2000. Uberlândia: EDUFU, 2011. 249 p.

GUNAWARDENA, C. N. Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. **International Journal of Educational Telecommunications**, 1995. p. 147-166.

HILLMAN, D.C.A.; WILLIS, D.J.; GUNAWARDENA, C.N. Learner-interface interaction in distance education: an extension of contemporary models and strategies for practitioners. **American Journal of Distance Education** 8(2): p. 30-42, 1994.

HUBER, J.; CLANDININ, D. J. Living in tension: negotiating a curriculum of lives on the professional knowledge landscape. **Advances in Research on Teaching**, 11, 313-336, 2005.

HUBER, J.; MURPHY, S.; CLANDININ, J. Creating Communities of Cultural Imagination. In: **Curriculum Inquiry** 33:4. Malden, USA: Blackwell Publishing, 2003. p. 343- 362.

JOINSON, A. N. **Understanding the psychology of internet behaviour**. New York: Palgrave Macmillan, 2003. 224 p.

KEARSLEY, G. Educational Technology: a critique of pure reason. In: **Educational Technology Magazine**, 1998. Disponível em: <<http://home.sprynet.com/~gkearsley/critique.htm>> . Acesso em: 15/04/2013.

LOMBARD, M.; DITTON, T. At the heart of it all: The concept of presence. **Journal of Computer-mediated Communication**. Vol. 3, No. 2, 1997. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol3/issue2/lombard.html#PresenceEx>> Acesso em 12/02/2012.

LOWENTHAL, P. R. The evolution and influence of social presence theory in online learning. In: KIDD, T. T. (Ed.). **Online Education and adult learning: new frontiers for teaching practices**. Hershey, PA: IGI Global, 2010. p. 113-128.

MASON, R. Models of online courses. In: **ALN Magazine**, vol. 2, no. 2, p. 201 – 207, 1998. Disponível em: <http://www.usdla.org/html/journal/JUL01_Issue/article02.html> . Acesso em: 13/06/2012.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras**. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

MELLO, D.M. **Subversão do currículo e formação de professores: ensinando e aprendendo língua inglesa no Curso de Letras**, 2013. Disponível em <<http://gpnep.blogspot.com.br/2013/06/blog-post.html>>

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C., e ROCA, P. (orgs.) **Linguística Aplicada um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOORE, M. G. Editorial: Three types of interaction. **American Journal of Distance Education**, 3(2), p. 1-6, 1989. Disponível em: <http://www.gwu.edu/~ed220ri/reading/Moore_Interaction.pdf>. Acesso em 10/06/2012.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2005. 398 p.

MORGADO, L. O papel do professor em contextos online: problemas e virtualidades. In: **Discursos**, III Série, p. 125 - 138, Universidade Aberta, 2001. Disponível em : <<http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>> Acesso em 02/01/2013.

NIPPER, S. Third generation distance learning and computer conferencing. In: **Mindweave: communication, computers and distance education**. Oxford: Pergamon Press, p. 62 – 73, 1989.

OKADA, A. L. P. ;ALMEIDA, F.J. Avaliar é bom, avaliar faz bem: os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 267 - 288. Disponível em: <http://goo.gl/E9AlV0> Acesso em: 05/01/2013.

PEREZ, A.; MARQUES JUNIOR, E.; OLIVEIRA NETO, J.; SPRESSOLA, N. Presença social e o Fórum de Discussão - uma revisão sistemática da literatura. **Anais da ABED**, 2012. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/233b.pdf>> . Acesso em 06/03/2013.

PERRY, B.; EDWARDS, M. Creating a culture of community in the online classroom using artistic pedagogical technologies. In: VELETSIANOS, G. (Ed.) **Emerging Technologies in distance education**. Canada: Athabasca University, 2010 (p. 129-152).

PICCIANO, A.G. Beyond Student Perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, volume 6, no. 1, 2002. Disponível em: <<http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Online%20Learning/Picciano%20%282002%29.pdf>> Acesso em: 03/03/2013.

PREECE, J.; NONNECKE, B.; ANDREWS, D. The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone. In: **Computers in human behavior**, 2004) Disponível em:

<<http://mc7290.bgsu.wikispaces.net/file/view/PreeceEtAl.pdf/401643408/PreeceEtAl.pdf>>

Acesso em: 05/11/2013

RICHARDSON, J.; SWAN, K. Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, volume 7, no. 1, p. 68-84, 2003.

ROURKE, L.; ANDERSON, T.; GARRISON, R.; ARCHER, W. Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. **Journal of Distance Education**, 2001.

Disponível em :

<<http://auspace.athabasca.ca/bitstream/2149/732/1/Assessing%20Social%20Presence%20In%20Asynchronous%20Text-based%20Computer%20Conferencing.pdf>> Acesso em 10/01/2013.

RUTTER, D. R. **Looking and seeing**: the role of visual communication in social interaction. Londres: John Wiley, 1984. 256 p.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In : SILVA, M. (Org.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 23-36. Disponível em: <http://goo.gl/E9AIV0> Acesso em 13/02/2013.

SOARES, D. **A presença social em um ambiente virtual de aprendizagem**: uma proposta de análise à luz da Linguística Sistêmico-funcional. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Letras). PUC-Rio. Disponível em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0812829_2011_Indice.html>. Acesso em 05/06/2012.

SHORT, J.; WILLIAMS, E.; CHRISTIE, B. **The social psychology of telecommunications**. London: John Wiley & Sons, 1976. 195 p.

SIMMEL, G. **The sociology of Georg Simmel**. Wolff, K. H. (Ed.) in Internet Archive, Universal Library, 1950. Disponível em: <<http://www.archive.org/details/sociologyofgeorg030082mbp>> . Acesso em 20/05/12.

SWAN, K. Developing social presence in online course discussions. In: NAIDU, S. (Ed.), **Learning and Teaching with technology**: principles and practices. London: Kogan Page, 2003. p. 147-164 Disponível em: <http://sd.mdcschools.net/files/teaching_and_learning_with_technology.pdf> Acesso em: 15/01/13.

TAYLOR, J.C. Fifth generation distance education. **E-journal of Instructional Science and Technology**, 4 (1), p. 1-14, 2001. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/ajet/e-jist/docs/vol4no1/Taylor.pdf>> . Acesso em: 10/06/13.

TELLES, J. A. **Pesquisa educacional com base nas artes e reflexão compartilhada: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 509-530, set./dez. 2006. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/133265> . Acesso em 15/12/2013.

TU, C. **The relationship between social presence and online privacy.** Internet and Higher Education, 5 (4), 2002. Disponível em: <<http://www.itu.dk/people/khhp/konceptudvikling/Tu,%20Chih-Hsiung%20-%20The%20Relationship%20Between%20Social%20Presence%20a.pdf>> Acesso em 12/12/2012.

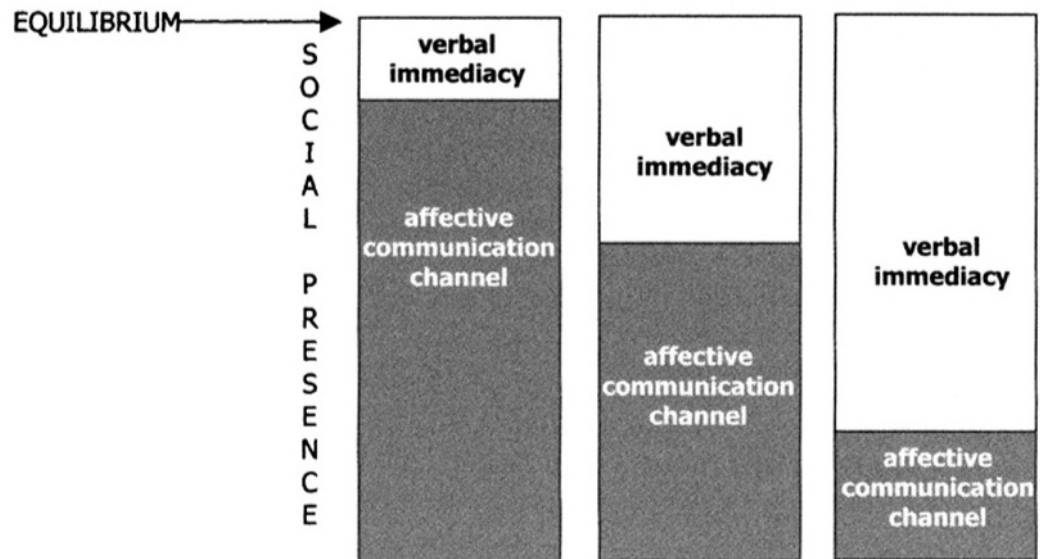
WALTHER, J. B. Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. **Communication Research**, 23 (1), p. 3-43, 1996. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/walther-computer-mediated-communication-impersonal-interpersonal-and-hyperpersonal-interaction-pdf-d32318056>> . Acesso em: 10/12/2012.

WENGER, E.; WHITE, N.; SMITH, J. **Digital habitats: stewarding technology for communities.** Portland: CPsquare, 2009. 227 p.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity.** New York: Cambridge University Press, 1998. 318 p.

ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2



Comunidade de Investigação⁴

Anexo 3

CHANGING STUDENTS' ROLES	<ul style="list-style-type: none"> • from students acting as passive receptacles for hand-me-down knowledge, to students who are constructing their own knowledge • students who are more adept at complex problem-solving activities rather than just memorizing facts • students who are involved in more activities in which they refine their own questions and search for answers • more collaborative/cooperative assignments with
	<p>students working as group members; group interaction and teamwork are significantly increased</p> <ul style="list-style-type: none"> • students having an increased multicultural awareness • students working toward mastery and fluency with the same tools and methods that experts in their field are using • more emphasis on students as autonomous, independent, self-motivated managers of their own time • discussion of students' own work rather than the work of the textbook author or instructor • emphasis on knowledge use rather than only observation of the teacher's expert performance • emphasis on acquiring learning strategies (both individually and collaboratively) rather than learning to "pass the test" • access to resources is significantly expanded

Anexo 4

CHANGING TEACHERS' ROLES	<ul style="list-style-type: none"> • teachers' role changing from oracle and lecturer to consultant, guide, and resource provider • teachers become expert questioners, rather than providers of answers • teacher provides structure to student work, encouraging self-direction • from a solitary teacher to a member of a learning team (can also reduce isolation sometimes experienced by teachers) • from total control of the teaching environment to sharing with the student as fellow learner • teacher-learner hierarchy is broken down
--------------------------	--

Table 2., Selected Teacher Roles and Functions that are Changing

Figura 5

Anexo 5

Pesquisa Ferramentas Digitais para a sala de aula.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Olá, você está sendo convidado para participar de uma pesquisa conduzida pela pesquisadora Ana Maria Menezes, mestranda da Universidade Federal de Uberlândia e moderadora deste curso online. A pesquisa busca observar e analisar como a presença virtual é vivenciada pelos professores-participantes. Sua participação se dará por meio de mensagens em nossa plataforma de comunicação e por postagens compartilhadas durante o curso. Se concordar em participar, responda o termo de consentimento. Se você não quiser participar, clique "Não".

Firma-se o compromisso de incluir na redação final da pesquisa somente os textos de participantes que tenham livremente aceitado participar. Ademais, as plataformas de comunicação, Edmodo, e o Wiki para as atividades serão privativas.

Seus benefícios serão vivenciar uma experiência de curso a distância de maneira reflexiva contribuindo para um maior entendimento do papel das diferentes presenças no panorama de aprendizagem online.

Sua participação é muito apreciada.

***Obrigatório**

Aceita participar desta pesquisa? *

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu sim à primeira questão, digite seu E-MAIL. *

Nome Completo *

Local de Trabalho

Enviar

Nunca envie senhas em formulários do Google.

Tecnologia [Google Docs](#)