

DESIGN E SUPORTE EM CONTEXTO ON-LINE: ATIVIDADES EM DIÁLOGO

Andrea da Silva MARQUES RIBEIRO
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
andrea.marques@gmail.com

RESUMO: Design e suporte são atividades imprescindíveis para o sucesso dos participantes de um curso on-line. Este estudo foi realizado em duas edições de um curso de aperfeiçoamento para professores de inglês e tem como objetivo compreender como tais atividades se constituem, refletir sobre suas relações com a melhoria do curso oferecido e apontar caminhos e soluções no âmbito do design do curso e da mediação on-line. A análise foi pautada principalmente no conceito de rede de sistemas da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1999; 2000; 2007) e nos processos e circunstâncias do Sistema de Transitividade (THOMPSON, 2004). Segundo resultados iniciais, as atividades se complementam e os designers buscam soluções com foco na atuação dos participantes e não nos problemas em si.

PALAVRAS-CHAVE: design de curso on-line; mediação on-line, suporte; Teoria da Atividade; transitividade.

ABSTRACT: Design and support are indispensable activities for the success of participants in an online course. This study was carried out in two editions of an improvement course for English teachers and it aims at understanding how such activities are constituted, reflecting on their relations to the betterment of the course offered, and pointing out ways and solutions with regard to course design and online mediation. The analysis was ruled especially by the concept of systems network from the Activity Theory (ENGESTRÖM, 1999; 2000; 2007) and by the processes and circumstances from the Transitivity System (THOMPSON, 2004). According to initial results, the activities complement each other and the designers seek for solutions focusing on the participants' performance and not on the problems themselves.

KEYWORDS: online course design; online mediation; support; Activity Theory; transitivity.

Introdução

Os avanços tecnológicos e o maior acesso à internet e aos computadores impactaram sensivelmente os cursos on-line. Ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas possibilitam o estreitamento de relações e discussões mais dinâmicas; ambientes de aprendizagem com mais recursos aumentam as possibilidades de um *design* mais flexível e adequado às necessidades e expectativas dos participantes de um curso on-line. Nesse sentido, Magnavita (2003: 56) enfatiza que:

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

Porém, a simples disponibilização de tais recursos e ferramentas não é garantia de sucesso em termos de aprendizagem em um curso on-line. Se o *design* de um curso for pautado por práticas inflexíveis ou considerar o ambiente e ferramentas do curso um receptáculo de informações e não possibilidades de interação e discussão, o curso poderá fracassar.

Estudar on-line não é tarefa fácil, pois requer dos participantes não só conhecimentos técnicos, mas, também, um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem. Dada a plasticidade dos ambientes virtuais de aprendizagem e as potencialidades das ferramentas e recursos, as fronteiras entre o ensinar e o aprender se tornam mais tênues e as funções dos participantes se tornam mais flexíveis.

Assim como no contexto presencial, os participantes de um curso on-line geralmente têm características bastante heterogêneas. Alguns já têm domínio dos recursos técnicos e da dinâmica do curso; outros enfrentam dificuldades de diferentes naturezas diante da nova modalidade. Carelli (2003), ao estudar a complexidade do estudar on-line, identificou sete tipos de problema enfrentados pelos alunos: 1) na interação com a comunidade do curso; 2) no domínio dos recursos tecnológicos; 3) nas tarefas em grupo; 4) na proficiência em inglês; 5) no gerenciamento do tempo; 6) no *design*; e, ainda, 7) problemas pessoais. Essa gama de problemas, além de ressaltar a heterogeneidade

dos participantes, indica o quão complexos são o *design* e a mediação de um curso on-line.

O desafio no âmbito do *design* é tentar dar conta de tantas questões e, mesmo assim, apresentar um produto que permita práticas flexíveis por parte dos participantes. Quando acessam o ambiente do curso, os alunos encontram atividades e tarefas para realizar, que, geralmente, não podem ser alteradas durante o curso.

Mediar em contexto on-line, diante dos diferentes problemas e dificuldades trazidos pelos alunos, não se restringe à mediação dos conteúdos, da realização de tarefas ou, ainda, da solução de questões técnicas. A mediação é muito mais complexa e ampla. De acordo com Freire (1996: 77), "toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende e outro que, aprendendo, ensina". Além da mobilidade das funções dos sujeitos, a mediação nesse contexto apresenta nuances, nem sempre facilmente perceptíveis, que transitam entre o pedagógico e o suporte. Diante de tal complexidade, Gervai (2007) identificou cinco tipos de mediação pedagógica: 1) avaliadoras do trabalho dos alunos; 2) propositoras de questões para reflexão sobre determinado assunto; 3) incentivadoras da interação; 4) questionadoras que solicitam maiores esclarecimentos; e 5) solucionadoras de conflitos. Marques Ribeiro (2010b: 43), ao analisar o impacto desses tipos de mediação em fóruns de cursos on-line, enfatiza que as escolhas dos professores são fundamentais para a promoção de mais interação e o compartilhamento do controle, facilitando a flexibilidade de funções e o debate de conteúdos:

A mediação crítica dos professores impacta diretamente no sucesso do fórum para que o espaço gerado pela ferramenta torne-se um espaço de compartilhamento e construção coletiva do conhecimento e não uma ocasião para monólogos ou diálogos polarizados.

Assim, diferentes esferas ilustram a complexidade do fazer Educação a Distância (EAD). Tais esferas englobam desde questões administrativas orçamentárias até o processo de *design*, implementação e mediação do curso. O Ministério da Educação (MEC) reconhece a complexidade inerente da EAD no Brasil. O documento Referenciais de Qualidade da EAD¹ (REFERENCIAIS, 2007), publicado pelo MEC, não

¹ A primeira versão do documento foi lançada em 2003. Em 2007, o MEC disponibilizou a versão mais recente, tendo em vista as mudanças causadas pelos avanços tecnológicos das TICs. Os Referenciais (2007) são complementares às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006 e das Portarias

tem força de lei, mas apresenta diretrizes para o oferecimento de cursos a distância às instituições. Os Referenciais (2007) tentam abarcar a complexidade dos diferentes contextos educacionais e tecnológicos, destacando a necessidade de se compreender e adequar aspectos pedagógicos, de recursos humanos e infraestrutura. Os tópicos tratados no documento são: 1) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; 2) sistemas de comunicação; 3) material didático; 4) avaliação; 5) equipe multidisciplinar; 6) infraestrutura de apoio; 7) gestão acadêmico-administrativa; e 8) sustentabilidade financeira. O escopo dos tópicos denota a abrangência das questões políticas, administrativas e pedagógicas envolvidas na elaboração e oferta de cursos a distância.

Diante das esferas envolvidas na concepção, elaboração, implementação e oferta de cursos on-line, realizados completamente à distância, o foco deste trabalho reside em duas atividades imprescindíveis para o sucesso dos participantes nesse tipo de curso: as atividades de *design* e de suporte. O objetivo principal é compreender como tais atividades se constituem e refletir acerca de suas relações com vistas à melhoria do curso.

As atividades que compõem um curso não podem ser concebidas separadamente. É difícil traçar fronteiras de onde começa a aprendizagem pedagógica e tecnológica. Assim, o *design* e o suporte são analisados como atividades que formam uma rede de sistemas, conforme entende a Teoria da Atividade (TA). Para compreender como a atividade de suporte acontece no curso, utilizamos um ferramental de análise da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), mais especificamente o Sistema de Transitividade (THOMPSON, 2004), com foco nos processos e circunstâncias. Partimos também de uma concepção de *design* baseada nos princípios do *Design* Instrucional Contextualizado (DIC), apresentados em Gay e Hembrooke (2004) e Filatro (2004). Neste trabalho, a concepção de suporte, além do apoio a problemas técnicos, engloba a ajuda em problemas de diferentes naturezas, como apontam Tobin (1995), Thorpe (1998) e Garrison (2002).

Esse aporte teórico, bem como aspectos relacionados à metodologia deste estudo, é apresentado em maior detalhe nas seções subsequentes.

Normativas n. 1, 2 e 3, de janeiro de 2007. Para uma leitura mais detalhada dos Referenciais (2007), o documento encontra-se disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf>>; acesso em: 31 jul. 2009.

1. Fundamentação teórica

Em um curso on-line dinâmico e interativo, a atividade de *design* precisa considerar os processos que serão utilizados pelos participantes, alunos e professores durante o curso. Contudo, ela também precisa se configurar em um produto, geralmente materializado nas unidades e respectivas tarefas encontradas quando os participantes acessam um curso.

Devido à complexidade do trânsito em ambientes on-line, à heterogeneidade dos participantes com diferentes demandas e dificuldades, a atividade de suporte também tem papel fundamental no sucesso dos alunos, pois quando estes conseguem vencer os obstáculos e solucionar seus problemas aumentam as chances de um rendimento mais satisfatório.

No contexto on-line, o entrelaçamento das atividades de *design* e de suporte é evidente e necessário. Na atividade de *design*, a atividade de suporte é planejada e idealizada, levando em conta os recursos tecnológicos, humanos e os sujeitos nela envolvidos. Porém, quando o curso é iniciado e os participantes passam a acessá-lo, a atividade de suporte começa a ser exercida. Nesse processo podem ser evidenciadas áreas e âmbitos do curso que não estejam funcionando conforme o planejado e idealizado e que podem tornar-se geradores de problemas e dificuldades não previstos na atividade de *design*. Isso significa que aquilo que acontece durante o curso tem o grande potencial de servir de fomento para o *redesign*, de modo a se buscar constantemente a melhoria do curso oferecido.

Em suma, é possível afirmar que a atividade de *design* tem por objeto o curso pronto, que constitui um produto a ser acessado e implementado pelos participantes. Tal produto é constituído por diferentes atividades, formando uma rede de sistemas que se complementam e se modificam à medida que os sujeitos participantes (professores e alunos) acessam o curso e interagem entre si e com o material disponibilizado. Ao atuarem no curso, os sujeitos dão vida ao processo, apontando aspectos problemáticos e transformando o próprio curso. A análise desse processo pode contribuir para a reformulação do objeto e produto, idealizado na atividade de *design*, fomentando, assim, um ciclo contínuo na busca de melhorar o curso oferecido.

Para entender o curso como objeto e produto da atividade de *design* e descrever a rede de sistemas de atividade que o constituem, lanço mão da Teoria da Atividade (TA), principalmente com base em sua terceira geração, cujos princípios são apresentados brevemente a seguir.

1.1. A Teoria da Atividade

A TA é uma teoria desenvolvimental, que busca explicar e influenciar transformações qualitativas nas práticas humanas ao longo do tempo (ENGESTRÖM, 1999: 378) e que é orientada para a compreensão de práticas locais historicamente situadas, seus objetos, instrumentos mediadores e organização social sob uma perspectiva dialética do pensamento e do conhecimento humano (DANIELS, 2003: 122).

Os estudiosos da TA reconhecem três gerações em seu desenvolvimento. A primeira geração tem por base os trabalhos de Vygostsky, principalmente a noção de ação mediada, ou seja, o indivíduo não age em resposta a estímulos oriundos diretamente do ambiente. As ações desse indivíduo são mediadas por artefatos, ferramentas e signos em um contexto cultural.

A segunda geração da TA, por sua vez, tem por base os trabalhos de Leontiev, que considera a divisão de trabalho como processo histórico fundamental no desenvolvimento das funções mentais. A atividade humana orientada para o objeto é realizada coletivamente e não pelo prisma individual. A atividade humana ocorre em um sistema complexo, no qual as relações sociais, o contexto social e o trabalho têm papel fundamental em sua configuração, sendo consideradas formas de relação com o mundo e fomentadas por motivos e fins a serem alcançados (OLIVEIRA, 1998: 96).

Nessa geração, a atividade é organizada hierarquicamente em três níveis de funcionamento: a atividade em si, as ações e as operações.

Para Leontiev (1978), o que distingue uma atividade de outra é a diferença entre seus objetos. Tais objetos, em constante mudança e desenvolvimento, constituem os motivos que impulsionam determinadas atividades. Uma atividade inexistente sem um objeto, conforme enfatiza o autor:

Thus the concept activity is necessarily connected with the concept of motive. Activity does not exist without a motive; 'non-motivated activity is not activity without a motive, but activity with a subjectively and objectively hidden motive. (LEONTIEV, 1978: 62)

Enquanto a atividade é voltada para um objeto e articulada por um motivo, as ações estão voltadas para as metas. As ações realizam a atividade, seus objetivos imediatos nem sempre parecem ser consonantes com o motivo da atividade, mas atingir suas metas é

fundamental na realização da atividade. As operações, por sua vez, estão relacionadas às condições nas quais as ações são realizadas.

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

Com base nos princípios dessas gerações da TA, Engeström (1987) propôs o modelo de sistema de atividade coletiva ilustrado na Figura 1.

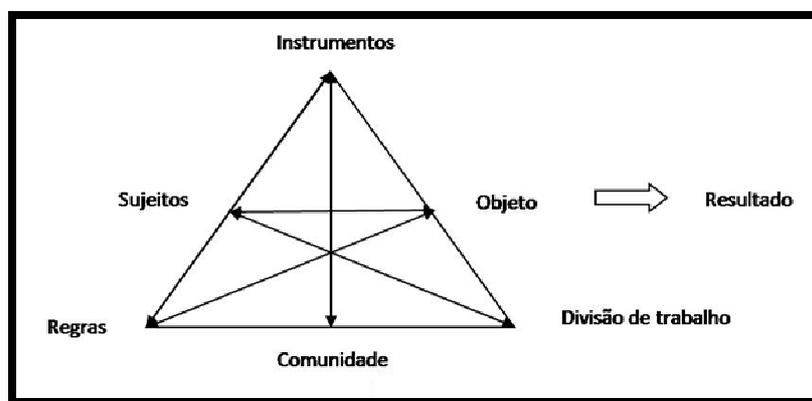


Figura 1. Sistema de atividade coletiva.

Em relação ao modelo proposto, Daniels (2003: 118) afirma que este “busca representar os elementos sociais e coletivos num sistema de atividade, pela adição dos elementos de comunidade, regras e divisão de trabalho”. Assim, uma das maiores contribuições da segunda geração foi ter destacado o papel das inter-relações entre os sujeitos e a comunidade com base na divisão de trabalho e as regras implícitas e explícitas legitimadas pelos sujeitos ao realizar a atividade.

O mundo globalizado coloca desafios para a TA diante da diversidade cultural e da necessidade de desenvolvimento de ferramentas conceituais para a compreensão das múltiplas vozes em uma rede de sistemas de atividade. Em tal contexto, um sistema de atividade não pode ser compreendido se analisado isoladamente, sem interagir com outros sistemas de atividade.

Diversos sistemas de atividade em interação formam uma rede de sistemas. Um sistema de atividade em interação com outro sistema, compartilhando ou não objetos, é considerado a unidade mínima de

análise na terceira geração. Engeström, então, propõe o modelo de rede de sistemas ilustrado na Figura 2.

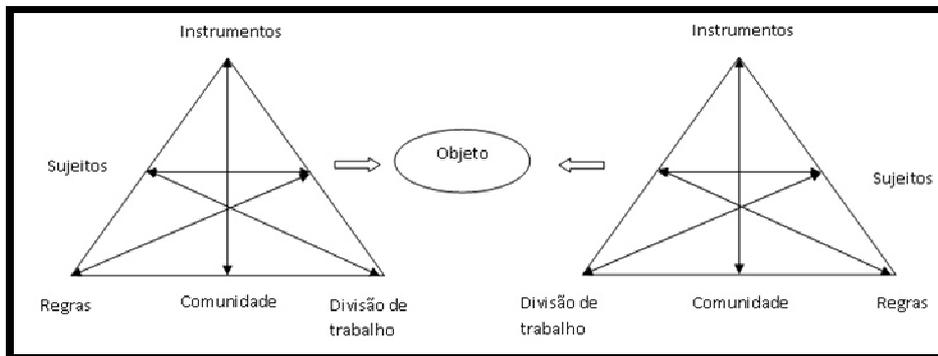


Figura 2. Sistemas de atividade em interação.

Os sistemas de atividade estão em constante movimento e são inerentemente contraditórios. Tais contradições não são vistas como um aspecto negativo que prejudique a harmonia do sistema, mas, sim, como potenciais molas propulsoras para o desenvolvimento e transformação não só da atividade como também da rede de sistemas de atividade.

Na terceira geração, cinco princípios básicos norteiam a TA:

1. Um sistema de atividade coletivo, mediado por artefato e orientado para o objeto, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade, é assumido como unidade primária de análise: um sistema se realiza e se reproduz nas ações e operações, que constituem unidades de análise com certa independência, mas subordinadas. Tanto as ações quanto as operação são mais amplamente compreendidas à luz de sistemas de atividades inteiros.
2. A multivocalidade dos sistemas de atividade: a multiplicidade de vozes trazida pelos diferentes pontos de vista e interesses dos sujeitos, pelas diferentes posições dos participantes geradas pela divisão do trabalho e pelos artefatos e regras cultural e historicamente imbuídos. A multivocalidade é ainda mais expandida nas redes de sistemas em interação, tornando-se fonte de problema e de inovação, o que exige ações de negociação e de tradução.
3. A historicidade: os sistemas de atividade só podem ser compreendidos à luz de sua história, que, por sua vez, precisa

ser estudada como a história das ideias teóricas e ferramentas da atividade.

4. O papel central das contradições como fonte de mudança e transformação: as contradições equivalem a tensões estruturais historicamente acumuladas nos sistemas de atividade em si e entre sistemas de atividade diferentes. Elas podem ser primárias ou secundárias. As contradições primárias podem estar presentes em todos os componentes da atividade. Como a atividade é um sistema aberto, ao incluir um novo elemento (um novo objeto, uma nova tecnologia etc.) ele causa uma contradição no elemento que já fazia parte do sistema, configurando uma contradição secundária. As contradições geram conflitos e distúrbios, mas são potenciais fontes de transformação da atividade.
5. Possibilidades de transformações expansivas no sistema de atividade: conforme as contradições em um sistema de atividade se intensificam, os sujeitos começam a questionar e a flexibilizar as regras (ou não segui-las). Algumas vezes, isso leva a uma visão do problema e mudança coletiva. A transformação expansiva ocorre quanto o objeto e o motivo da atividade são revistos e reconceituados de modo a "abraçar um horizonte mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade" (DANIELS, 2003: 124).

1.1.1. O papel da linguagem na Teoria da Atividade

Como foi possível observar no modelo proposto por Engeström, um sistema de atividade coletiva é constituído pelos seguintes elementos: 1) sujeitos; 2) instrumentos; 3) objeto; 4) regras; 5) comunidade; e 6) divisão de trabalho.

Na parte superior do triângulo, os sujeitos são os indivíduos ou grupos que exercem a atividade, orientados para um objeto. O objeto, por sua vez, constitui o motivo da atividade, mediado por ferramentas físicas ou simbólicas, externas ou internas que transformam o objeto em produto ou resultado. Os instrumentos ou ferramentas são os meios ou recursos utilizados para atingir o objeto.

Já na parte inferior, a divisão de trabalho é constituída pela negociação das tarefas e relações de poder entre os membros de uma comunidade com vistas ao objeto. A divisão de trabalho pode estabelecer relações verticais e horizontais na comunidade. As primeiras referem-se a questões de status e importância no âmbito da atividade,

enquanto as segundas referem-se à atribuição de tarefas e realização de ações pelos sujeitos.

As regras, geralmente pautadas pela divisão de trabalho, podem ser explícitas ou implícitas e regulam as interações entre os sujeitos envolvidos na atividade. A comunidade congrega os sujeitos que realizam a atividade, configurando seus papéis e funções na atividade em questão.

Indiscutivelmente, a linguagem constitui uma poderosa ferramenta de mediação, um instrumento pelo qual nós trocamos experiências, agimos no mundo e interagimos com os outros. Porém, no contexto de uma atividade coletiva, restringir o papel da linguagem a instrumento representa uma visão superficial do que realmente a linguagem significa em uma atividade humana. Engeström (2007) compara a linguagem ao ar que respiramos, enfatizando que ela tem papel constitutivo na existência humana. Marx e Engels (2007: 34-35) afirmam que:

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

Assim como o trabalho socialmente organizado constitui o homem, na linguagem e pela linguagem construímos significados na relação com os outros. A linguagem, na atividade coletiva, constitui não só instrumento, mas meio e condições para o desenvolvimento social e apropriação e transformação de significados.

Nesse sentido, a linguagem é instrumento e ferramenta quando os sujeitos fazem uso dela para formular suas ideias e construir suas mensagens. Mas, quando a linguagem é examinada pelos sujeitos a fim de verificar se ela está adequada e reflete suas ideias e mensagens, torna-se objeto da atividade. No momento em que as mensagens dos sujeitos passam a fazer parte da identidade de determinada comunidade, a linguagem atua como elemento unificador e identificador dessa comunidade. No âmbito das regras, a linguagem constrói as ideias e mensagens que podem se tornar critérios de afiliação e de conduta para os membros de uma comunidade, enquanto consolida e identifica a divisão de trabalho. Além disso, os sujeitos de uma atividade são reconhecidos e constituídos pelas ideias e mensagens construídas na linguagem.

Assim, a linguagem não tem papel constitutivo em apenas um elemento do sistema de atividade, mas, sim, em todos, com uma mobilidade que por certo se torna um objeto de investigação poderoso na compreensão dos sistemas de atividade em interação.

Em contextos digitais, no caso deste estudo, um curso on-line, a participação dos alunos e professores se materializa na e pela linguagem. Eles precisam participar de fóruns de discussão para debater conteúdos, fazer uso de fóruns e tutoriais para buscar soluções para problemas enfrentados ao longo do curso, participar de *chats* etc. Isso significa que sem a linguagem o curso não acontece. Dessa forma, para compreender como as atividades acontecem, o estudo se fundamenta nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), mais especificamente no Sistema de Transitividade (THOMPSON, 2004), com foco nos processos e circunstâncias.

A seguir, discorro brevemente sobre a teoria de linguagem que permeou este trabalho.

1.2. Linguística Sistêmico-Funcional

Na perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é um sistema de funções e escolhas. A LSF procura explicar e entender como os sujeitos fazem uso da linguagem e como esta se estrutura nos diferentes usos e contextos. Alinhados com a visão de linguagem de Engeström (2007), que entende a linguagem como constituindo não só os instrumentos de uma atividade, mas, sim, todos os elementos que a compõem, Martin e Rose (2003) consideram a linguagem mais do que uma simples manifestação de uma atividade social, já que na e pela linguagem os sujeitos constroem significados ao falarem de si mesmos, de suas experiências, de seus modos de visão de mundo, ao interagirem com outros sujeitos e ao organizarem suas ideias e mensagens. Thompson (2004) acrescenta que além desses aspectos, utilizamos a linguagem para interagir com os outros e influenciar seus comportamentos, entendendo e transformando seus modos de ver o mundo.

Assim, os âmbitos das relações, das experiências e da organização do texto para formular ideias e mensagens constituem os significados, que, com base na funcionalidade da linguagem, são entendidos como as metafunções interpessoal, ideacional e textual (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). A metafunção interpessoal tem por foco as relações entre os participantes, preocupando-se com os recursos linguísticos por eles utilizados para expressar suas ideias, atitudes e visões de mundo. A metafunção ideacional centra-se nas experiências, ou seja, foca as escolhas linguísticas dos participantes para construir

a representação da realidade e seus significados. Por fim, a metafunção textual tem por cerne a organização das mensagens, enfocando como o texto é construído de modo a ter um fluxo lógico e tornar possível a compreensão das mensagens.

Em um curso on-line, os participantes interagem entre si por meio de diferentes ferramentas, tais como: fóruns de discussão e *chats*. Tais ferramentas, além de servir como instrumentos para a interação, geram espaços de comunicação. Nesses espaços, alunos e professores relatam suas dificuldades e problemas, trocam informações, debatem conteúdos e estabelecem relações pessoais com os demais.

Na atividade de suporte, os alunos precisam relatar suas experiências quando enfrentam obstáculos para buscar soluções. Para compreender como se dá esse processo e como os sujeitos exercem a atividade de suporte ao longo do curso, a análise linguística das mensagens postadas foi realizada com base nos processos e circunstâncias do sistema de transitividade, cuja organização é apresentada a seguir.

1.2.1. O sistema de transitividade

As experiências podem ser representadas sob diferentes perspectivas (pessoal, institucional, própria ou alheia). Ao representarmos nossas experiências, lançamos mão da linguagem que reflete nossa visão de mundo e construção da realidade. Halliday e Mathiessen (2004: 170) afirmam que “nossa impressão mais forte acerca da experiência é que ela se constitui de um fluxo de eventos, de acontecimentos”.² Segundo os autores, o fluxo de eventos é construído na linguagem geralmente consistindo de um processo que se desenvolve no tempo e de participantes diretamente envolvidos no processo de uma forma ou de outra. As diferentes circunstâncias (causa, tempo, espaço, modo, dentre outras) estabelecem as condições nas quais os processos se realizam. O sistema de transitividade, então, é constituído pelos participantes, processos e circunstâncias.

Os processos, realizados pelos grupos verbais, são considerados a parte mais importante na oração na perspectiva ideacional, devido ao foco nos eventos e experiências (THOMPSON, 2004). Geralmente, a oração inclui pelo menos um participante, materializado nos grupos nominais. Já as circunstâncias são realizadas pelos grupos adverbiais e expressam como, onde, porque ocorre um processo.

² No original, em inglês: “Our most powerful impression of experience is that it consists of a flow of events, of ‘going-ons’”.

Os processos, participantes e circunstâncias constituem um modelo inicial do sistema de transitividade, cuja análise deve se pautar por categorias mais específicas que ajudem a compreender a construção das experiências.

1.2.1.1. Os processos

O foco principal do sistema de transitividade são os processos, que indicam os diferentes tipos de ações realizadas ou vivenciadas pelos participantes em uma oração. Os diferentes tipos de processos indicam como os participantes serão compreendidos. Por exemplo, o ator de uma ação física (pintar, cozinhar, costurar etc.) será entendido de forma diferente daquele de uma ação mental (pensar, refletir etc.).

Os diferentes tipos de processos são: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais.

Os processos materiais são relacionados à esfera física, ao âmbito do fazer. Nesse tipo de processo, os participantes são o Ator (aquele que realiza a ação) e a Meta (à qual a ação se direciona). Tais processos podem ser divididos em criativos, transformativos, intencionais e involuntários. A seguir, explícito e exemplifico brevemente cada um deles.

Os processos criativos trazem a Meta à existência:

- Meu pai fez um bolo de fubá.

Os processos transformativos modificam a Meta:

- Ela assou uma galinha para o almoço.

Os processos intencionais expressam uma vontade do Ator:

- O gato pulou do telhado.

Os processos involuntários tendem a confundir o Ator com a Meta, já que ele sofre os efeitos da ação realizada de forma não intencional.

- Ela tropeçou no tapete da sala.

Enquanto os processos materiais relacionam-se ao mundo exterior, os processos mentais focam no que acontece no mundo interior dos participantes. Nesse tipo de processo, os participantes são o Experienciador e o Fenômeno:

- Ela ouviu o barulho das ondas.

Nesse exemplo, o participante Experienciador (Ela) sofre as consequências do processo (ouvir), não modificando o participante Fenômeno (barulho das ondas). Thompson (2004) sugere quatro subcategorias de processos mentais: 1) emoção; 2) cognição; 3) percepção; e 4) desiderato.

Os processos mentais de emoção estão voltados para as ações de sentir. Os de cognição para as ações de saber. Os processos mentais de percepção relacionam-se às ações de ver, ouvir etc. Já os mentais desideratos caracterizam-se por ações de querer e desejar.

Enquanto os processos materiais e mentais estão na esfera do fazer e do pensar, respectivamente, os processos relacionais estão na esfera da associação, da relação entre dois conceitos, materializada geralmente pelos grupos verbais que expressam ações de ser ou de estar. Os processos relacionais tanto atribuem quanto identificam conceitos. Há apenas um participante: o Portador ou o Identificado, que pode ser modificado com base em alguma característica ou conceito, considerados identificador ou atributo, dependendo da subcategoria do processo relacional, que podem ser atributivos ou identificativos.

Os processos atributivos dão uma característica ao Portador:

- O bolo está bom.

Os processos identificativos definem o Identificado:

- O objetivo de Maria era a universidade.

Além dos processos materiais, mentais e relacionais, temos, ainda, os processos verbais, que materializam as ações de dizer. Nesses processos há sempre um participante, geralmente humano. Neles, o participante é o Dizente:

- Ele informou as novas regras aos colegas.
- A professora advertiu os alunos sobre o excesso de faltas.

Finalizando, temos os processos comportamentais e os existenciais. Os processos comportamentais referem-se a processos marcadamente fisiológicos e têm somente um participante: o Comportante. Halliday e Mathiessen (2004) consideram que esses processos aportam ações físicas resultantes de estados mentais (rir, chorar etc.).

- Ela riu muito durante o filme.
- O menino chorava copiosamente.

Os processos existenciais, por sua vez, podem ser facilmente identificados no uso do verbo haver e existir. O participante, nesse caso, é o Existente:

- Há uma vaga disponível para professor.
- Existem pessoas boas e más no mundo.

1.2.1.2. Circunstâncias

As circunstâncias configuram a terceira categoria que compõe o sistema de transitividade e caracterizam as condições nos quais os processos ocorrem, sendo realizados na linguagem pelos adjuntos circunstanciais. Thompson (2004) ressalta que poucas categorias circunstanciais, tais como as temporais, de localização e de modo, podem ser bem definidas, havendo, assim, uma gama de categorias circunstanciais cuja interpretação permite diferentes compreensões.

Já que algumas circunstâncias podem agregar significados diversos, o autor sugere algumas perguntas para sondar as diferentes possibilidades de significado inerentes a uma circunstância. A Tabela 1 sintetiza as diferentes categorias de circunstâncias e as perguntas de sondagem para cada uma delas.

Tabela 1 □ Categorias de circunstâncias

Circunstância		Perguntas	Exemplos
Localização (no tempo ou no espaço)		Quando? Onde?	Ele foi assassinado <u>em 1937</u> . Nós jantamos <u>no Mercado Municipal</u> .
Extensão (duração ou distância)		Com que frequência? Quanto tempo? Qual distância? a	Ele vai ao supermercado <u>uma vez por semana</u> . Ela estuda <u>quatro horas por dia</u> . Dirigi <u>por 400 km</u> até o Rio de Janeiro.
Modo	Qualidade Meio Comparação	Como? Por quais meios?	Ela empacotou as compras <u>rapidamente</u> . Ela lacrou o pacote <u>com</u>

		Como o que/quem...?	<u>fita adesiva</u> . Ela deixou a sala <u>como um raio</u> .
Causa	Razão Propósito Benefício	Por quê? Para quê? Para quem?	Ele parou de competir <u>devido ao acidente</u> . Vamos sair <u>para jantar</u> ? Ele comprou um presente <u>para a filha</u> .
Contingência	Condição ³ Concessão	Sob que circunstância? Apesar de quê?	<u>Em caso de incêndio</u> , o prédio deverá ser evacuado. <u>Apesar do cansaço</u> , ela terminou o trabalho.
Acompanhamento		Com quem?	Ela está na sala <u>com o irmão</u> .
Papel		Como o quê/quem?	Ele me pediu seu nome <u>como referência</u> .
Assunto		Sobre o quê?	Já falamos <u>sobre a viagem</u> .
Ângulo		Na opinião de quem?	<u>De acordo com meu coordenador</u> , preciso melhorar minhas habilidades interpessoais.

A análise linguística com base nos processos e circunstâncias permitiu compreender como as atividades de *design* e de suporte do curso em processo se desenrolaram e verificar aspectos contraditórios e problemáticos nesses âmbitos.

Retomando o objetivo deste trabalho, que é refletir acerca das relações entre as atividades de *design* e de suporte em contexto de curso on-line, é importante ressaltar que, para entender como a atividade de suporte se constitui realmente quando os sujeitos acessam o curso e dele participam, a análise linguística se mostrou fundamental para a identificação das ações que constituem tal atividade, conforme veremos na seção "Discussão dos resultados". Contudo, para que tal discussão se torne mais clara, é preciso explicitar como os conceitos de

³ Circunstâncias de condição e de concessão são mais difíceis de sondar por meio de perguntas. Na tabela, há sugestões de duas perguntas possíveis.

design e de suporte foram entendidos no escopo deste trabalho. Assim, nas próximas seções, apresento de forma breve as concepções de *design* e de suporte que permearam este estudo.

1.3. Design

A concepção de *design* neste estudo é a do *Design* Instrucional Contextualizado (DIC), conforme entendem Smith e Ragan, Gay e Hembrooke (2004) e Filatro (2004). A complexidade do *design* instrucional em contexto on-line reside no aspecto de que o *design* é, ao mesmo tempo, processo e produto. Na atividade de *design*, as atividades que compõem um curso on-line são planejadas, caracterizando-se, assim, o processo de *design*, que resulta em um produto, materializado no curso pronto, composto pelas unidades e tarefas que os alunos encontram quando o acessam. A atividade de *design*, porém, nunca está finalizada. Collins (2003: 89) ressalta a dificuldade de determinar o que é *design* e o que é *update* de *design*, já que "os *designs* se materializam em um processo de *upgrade* precoce e contínuo, de modo que um curso preparado para a *web* começa a ser aperfeiçoado assim que é lançado". Isso não significa, porém, que o produto possa ser modificado ao longo do processo, durante sua realização.

Muitas vezes, por limitações de recursos humanos e financeiros, o curso enquanto produto não pode ser alterado em si, mas os sujeitos (professores e alunos) têm o poder de modificar o produto por meio de suas ações no curso, pautadas por tomadas de decisão com base no que acontece nele, nos problemas e dificuldades encontrados ao longo dessa trajetória. Filatro (2004: 56) também enfatiza a complexidade do *design* instrucional com vistas à questão de planejamento e produto:

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

Um modelo de *design* instrucional mais tradicional é organizado em cinco fases: análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação. Tais fases ocorrem de forma sequenciada. O DIC critica esse modelo de *design* instrucional, pois, muitas vezes, não é possível contextualizar e retomar uma fase durante o planejamento.

Em contextos on-line de aprendizagem, o *designer* instrucional precisa preocupar-se em não somente planejar a instrução, o material em si, mas também busca “planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens, gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas ancorados em suportes virtuais” (FILATRO; PICONEZ, 2004: 3). As tecnologias e recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem e da internet fortalecem a prática do *design*, pois possibilitam um caráter recursivo para etapas do *design*, rompendo com o modelo sequencial. Enfim, as inovações tecnológicas dos ambientes virtuais permitem um constante revisitar; as participações ficam registradas e, além disso, no contexto on-line, essas inovações facilitam o *feedback*, acessos mais frequentes e comunicação mais ampla entre os participantes. Assim, o DIC é definido por Filatro e Piconez (2004: 3) como:

[...] a ação intencional de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas que, valendo-se das potencialidades da internet, incorporem, tanto na fase de concepção como durante a implementação, mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização.

O caráter mais dinâmico e recursivo do DIC é possibilitado pelos ambientes digitais que suportam recursos e ferramentas de autoria, flexibilidade e acessibilidade. Essa concepção de *design* demanda que os participantes de um curso on-line assumam posturas mais reflexivas e críticas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Filatro (2004: 129):

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

O DIC propõe uma mudança paradigmática no processo de *design*, que impinge a essa atividade a possibilidade de novas posturas, produtos e resultados (GAY; HEMBROOKE, 2004), que afetam e podem ser afetados pela concepção de suporte adotada na atividade de *design*. Assim, explicito brevemente a concepção de suporte neste estudo.

1.4. Suporte

Durante a atividade de *design*, a atividade de suporte configura-se como um produto, mas na realização do curso, pode ser transformada pelas ações dos sujeitos. Tradicionalmente, em cursos on-line, o suporte é restrito ao auxílio a problemas de natureza técnica e visto como uma atividade adjacente às demais atividades. Essa visão tende a estabelecer limites para a atividade de suporte em termos de sujeitos, objetos, instrumentos, regras e divisão de trabalho. Se a atividade de suporte é planejada nos parâmetros do DIC, os papéis dos participantes terão mais mobilidade e as ferramentas e recursos tecnológicos possibilitarão uma interação maior entre todos. Além disso, não é possível prever e tratar todos os problemas de forma prescritiva na atividade de *design* (JULER, 1990).

Estudar on-line é algo bastante complexo e demanda algum conhecimento técnico, novas habilidades de estudo e organização. Sendo assim, a atividade de suporte precisa ser constituída por ações interventoras e facilitadoras voltadas para problemas tecnológicos e de comunicação (TOBIN, 1995); individualizadas e incentivadoras da interação social entre os alunos (TAIT, 2000); orientadoras de questões administrativas que ocorram antes, durante e após a realização do curso (THORPE, 1998) e que contribuam para a aprendizagem nas dimensões social, pública e pessoal (GARRISON, 2002).

A atividade de suporte, então, enfrenta muitos desafios diante das necessidades e expectativas dos participantes e da imprevisibilidade da natureza dos problemas e dificuldades ao longo do curso. Tendo em vista tal complexidade e o escopo de atuação dos professores e alunos, Marques Ribeiro (2010a: 91) entende o suporte como:

[...] todo o tipo de ajuda oferecido para a solução de problemas, dificuldades e questões de diferentes naturezas (técnica, pedagógica, pessoal etc.) trazidas pelos alunos durante a realização do curso e no âmbito do ambiente virtual.

Em um curso com caráter interativo e dinâmico, com mobilidade de funções, mas com limitações orçamentárias e humanas, o suporte precisa ser concebido de forma abrangente, que preveja alguns problemas, mas que permita práticas flexíveis para lidar com o inesperado.

2. Aspectos metodológicos

Este estudo foi realizado com base qualitativa, descritiva e interpretativista. Na Linguística Aplicada (LA), as pesquisas qualitativas procuram descrever aspectos processuais dos fenômenos estudados para compreendê-los mais amplamente, sendo suas principais características a descrição, a análise e a interpretação dos processos de linguagem (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1996).

Os dados foram coletados em duas edições do curso *Teachers' Links: Desenvolvimento e Reflexão para Professores de Inglês*, oferecido pela PUC-SP, em parceria com a Cultura Inglesa do Estado de São Paulo e analisados por meio de observações sistemáticas e assistemáticas (RUDIO, 1992). As primeiras são planejadas em consonância com os objetivos da pesquisa e pautam-se pelos seguintes elementos:

- Por que observar: planejamento e registro da observação;
- Para que observar: objetivos da observação pelo interesse da pesquisa;
- Como observar: instrumentos de observação;
- O que observar: campo de observação;
- Quem observa: o pesquisador.

A observação sistemática é não estruturada, requerendo do pesquisador um olhar atento, abertura e flexibilidade para interpretar o inesperado, sem ficar limitado pelo planejamento anterior.

Neste trabalho, as observações sistemáticas foram organizadas como ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 – Organização das observações sistemáticas

Observações sistemáticas			
	Turma 1		Turma 2
	Bloco 1 – objeto da atividade de <i>design</i> ; O curso pronto (1ª edição).	Bloco 2 – a atividade de suporte no curso implementado.	Bloco 3 – objeto da atividade de <i>design</i> ; O curso pronto (2ª edição).
Por que observar?	Para compreender como a atividade de <i>design</i> se	Para compreender como a atividade de suporte	Para verificar se houve mudanças no objeto da atividade de

	materializa.	acontece ao longo do curso.	<i>design</i> .
Para que observar?	Para descrever a rede de atividades do curso.	Para descrever como os participantes exercem a atividade de suporte.	Para descrever as mudanças e relacioná-las com a atividade de suporte.
Como observar?	Leitura detalhada das áreas do curso (dinâmica do curso, atividades, e material de apoio).	Análise das mensagens dos fóruns e do correio eletrônico.	Leitura detalhada das áreas do curso (dinâmica do curso, atividades, e material de apoio).
O que observar?	Áreas do curso (dinâmica do curso, atividades e material de apoio).	Ferramentas fórum de discussão e correio eletrônico.	Áreas do curso (dinâmica do curso, atividades, e material de apoio).
Quem observa?	A pesquisadora.	A pesquisadora.	A pesquisadora.

A análise foi organizada em três blocos. Os dois primeiros blocos focaram a 1ª edição. O objetivo do primeiro bloco foi descrever o curso como objeto da atividade de *design*, desenhando sua rede de sistemas. Foram observadas as áreas fixas do curso (Atividades, Material de Apoio e Dinâmica do Curso). O segundo bloco visou a compreender a atividade de suporte ao longo do curso. Para tal, foram analisadas 1.828 mensagens postadas nos 22 fóruns de discussão e 92 enviadas por correio eletrônico via ambiente do curso (57 delas com pedidos de ajuda). Com o auxílio do *software* livre UAM Corpus Tool,⁴ os dados foram organizados e analisados quantitativa e qualitativamente.

O terceiro bloco focou a 2ª edição do curso e objetivou verificar como a atividade de suporte em processo se relaciona com o *redesign* do curso. A Figura 3 representa a organização da análise.

⁴ Para informações: <<http://www.wagsoft.com/CorpusTool>>.

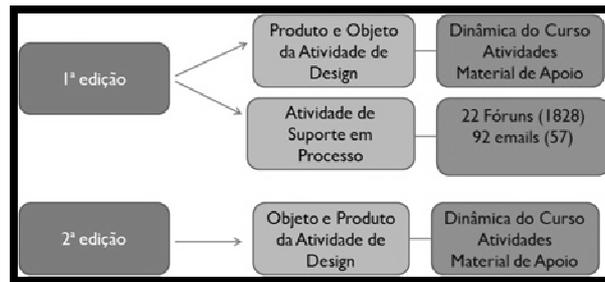


Figura 3. Organização da análise.

Os procedimentos de análise foram:

1º bloco:

- Observação sistemática via leitura das áreas fixas na 1ª edição;
- Descrição do sistema de atividade de suporte;
- Descrição da rede de sistemas de ensino e aprendizagem e de suporte no curso, que compõem o curso como objeto da atividade de *design* e produto.

2º bloco:

- Identificação dos tipos de problema relatados nos espaços gerados pelo fórum de discussão e correio eletrônico interno;
- Análise linguística das mensagens com base nas ferramentas da LSF e identificação das ações de suporte;
- Interpretação dessas ações na atividade de suporte com base nos elementos da atividade e princípios da 3ª geração da TA.

3º bloco:

- Observação sistemática via leitura das áreas fixas na 2ª edição;
- Descrição dessas áreas, visando a compreender como o curso se materializa como objeto da atividade de *design*;
- Descrição da rede de sistemas de atividade na 2ª edição do curso;
- Interpretação das relações entre os sistemas de atividade e de *design* com base na análise do curso como objeto.

3. Discussão dos resultados

3.1. Bloco 1 – o curso como produto e objeto da atividade de design

O *design* do curso *Teachers' Links* é bastante complexo, pois o ambiente virtual não é visto como um simples repositório de conteúdos.

As atividades não acontecem de forma isolada e as ferramentas são usadas para interagir, discutir e auxiliar. O desenho do curso permite flexibilidade nas práticas pedagógicas, dando maior mobilidade aos participantes. Apesar disso, há uma parte do curso que necessita ser fixa e que o caracteriza, objeto material da atividade de *design*. Tal parte se materializa nas áreas Dinâmica do Curso, Material de Apoio e Atividades.

As áreas fixas do curso têm funções diferentes. Na Dinâmica do Curso são apresentados os objetivos do curso, as regras de participação, critérios de avaliação, e *links* de acesso a tutoriais e um mapa de atividades no curso. A área Material de Apoio hospeda cinco pastas de arquivo com tutoriais para auxílio no uso das ferramentas tecnológicas e modelagem de participação nos fóruns, textos com suporte teórico para as discussões e também material para a realização de atividades (fotos, mapas conceituais etc.). Por fim, na área Atividades, encontramos as atividades do curso, organizadas por unidades, contendo as instruções para a realização de cada uma delas.

Nesse bloco de análise foi possível identificar dois sistemas de atividades, desenhados de forma entrelaçada: a atividade de ensino/aprendizagem e de suporte. A Tabela 3 mostra como os elementos dessas atividades foram definidos.

Tabela 3 – Organização dos elementos das atividades de ensino/aprendizagem e de suporte

Comunidade Sujeitos	Membros da coordenação geral pedagógica, da coordenação administrativa, Alunos e professores do Curso <i>Teachers</i> , <i>Links</i> , <i>designers</i> de <i>web</i> , <i>designers</i> instrucionais, professores, alunos.
Instrumentos	Fórum de discussão, portfólio individual, portfólio de grupo, agenda, material de apoio, tutoriais, <i>sites</i> externos, atividades, dinâmica do curso etc.
Objeto	Realização do curso, solução de problemas, aprendizagem.
Regras	Valores relacionados à frequência de acesso, à conduta de participação no curso, aos espaços/ferramentas destinados a atividades específicas, aos prazos de entrega das tarefas, etc.
Divisão de trabalho	Professores e alunos que realizam e refazem tarefas, comentam, avaliam, aprendem e auxiliam-se mutuamente.

As atividades formam uma rede de sistemas, prevendo a flexibilidade nas funções dos sujeitos, compartilhando ferramentas e tendo por base o que os sujeitos, enquanto usuários, realizam no ambiente. Tais decisões tomadas na atividade de *design* refletem a noção de que as fronteiras entre a aprendizagem tecnológica e a pedagógica são bastante tênues.

No produto, a atividade de ensino/aprendizagem tem por objeto a realização do curso e, apesar da mobilidade de funções materializada na divisão de trabalho, há regras explícitas de avaliação, frequência de acesso e ferramentas pré-definidas. Já a de suporte tem como objeto a solução de problemas técnicos e dúvidas em relação ao curso, sendo planejada para acontecer nos fóruns Suporte Técnico e *Talking About the Course*, além dos tutoriais. Regras também são explicitadas quanto ao idioma utilizado e à natureza dos problemas.

Assim, a rede de sistemas do curso como produto e objeto da atividade de *design* configurou-se como ilustra a Figura 4.

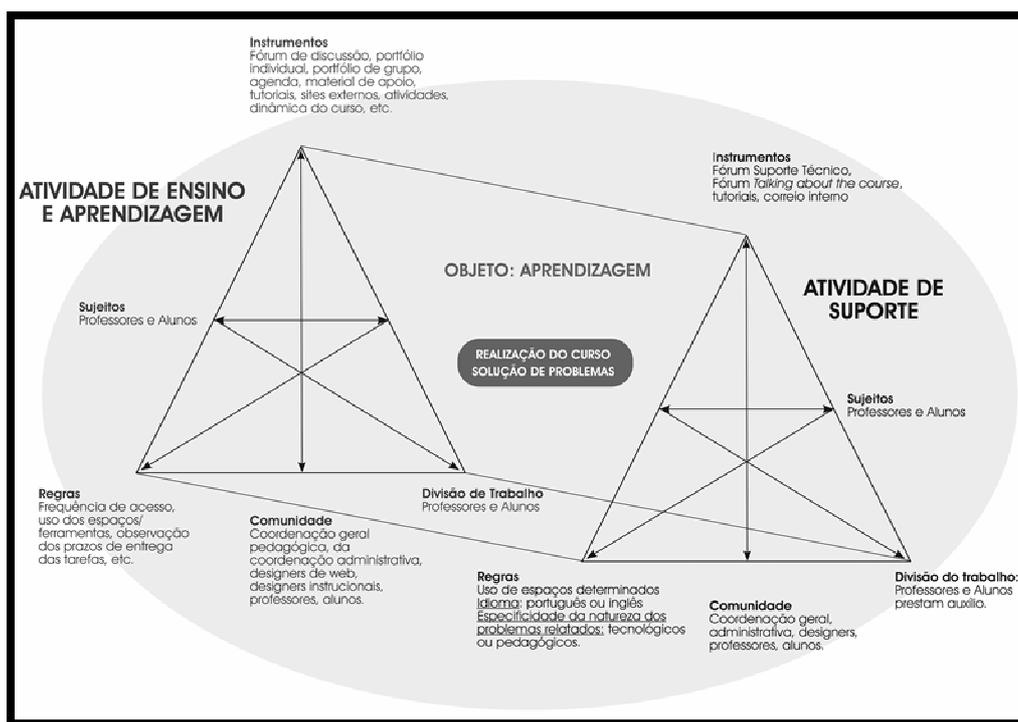


Figura 4. Rede de sistemas de atividade na 1ª edição do curso.

Por mais que os *designers* sejam experientes, não é possível prever todos os aspectos problemáticos durante um curso (JULER, 1990). A multivocalidade dos sujeitos que exercem uma atividade aponta

contradições e transforma a atividade. As contradições e múltiplas vozes podem ser subsídios fidedignos no *redesign*. Para isso, é importante compreender como a atividade de suporte em processo se constitui.

3.2. Bloco 2 – a atividade de suporte em processo

Quando o curso começa e os participantes têm acesso ao conteúdo das áreas do curso, aspectos problemáticos não previstos durante a atividade de *design* tornam-se aparentes. Primeiramente, a heterogeneidade dos participantes contribui para a quebra da regra relativa à natureza dos problemas. Não apenas problemas de natureza técnica ou pedagógica foram relatados no ambiente do curso. Problemas pessoais, de gerenciamento de tempo, na interação em tarefas em grupo, no *design*, nas tarefas pedagógicas, de proficiência em inglês e questões administrativas foram trazidos pelos participantes, conforme ilustra o Gráfico 1.

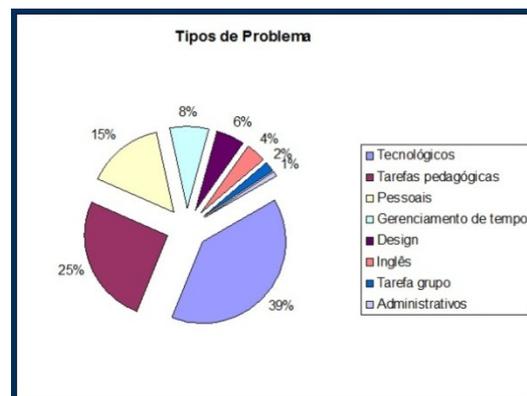


Gráfico 1. Tipos de problemas relatados no curso.

A natureza diversificada dos problemas fez com os participantes realizassem ações de suporte não previstas. Alguns problemas, inclusive, estavam fora do alcance dos participantes na busca de soluções. Em problemas técnicos, por exemplo, nem sempre a solução estava nos recursos do ambiente, mas em incompatibilidades com recursos e configurações da máquina do aluno. Outros tipos de problema suscitavam mais apoio emocional do que uma solução propriamente dita. A análise linguística, com foco nos processos e nas circunstâncias, das mensagens, com ajuda aos diferentes problemas, ajudou na identificação das ações de suporte.

Em termos de processos, as mensagens apresentaram a configuração ilustrada no Gráfico 2.

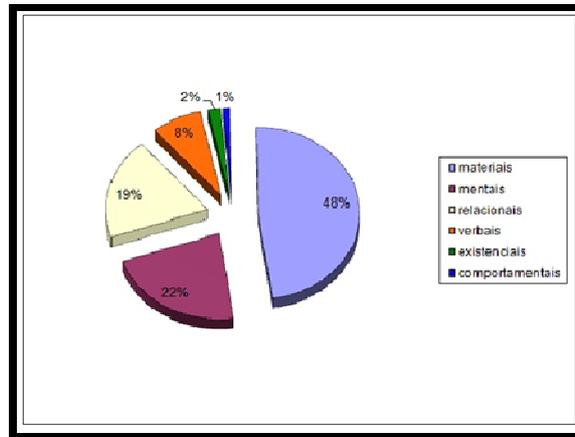


Gráfico 2. Processos.

A maior incidência de processos materiais (48%) não surpreendeu, pois os participantes precisam fazer coisas no curso (postar, clicar, acessar etc.). No auxílio a problemas técnicos, por exemplo, os participantes indicam o que fazer. Os processos mentais e relacionais, por sua vez, apontaram principalmente como o apoio emocional se configura na atividade de suporte. Assim, foram identificados nove tipos de ações de suporte:

1. Orientação: para indicar procedimentos a serem realizados para a solução do problema relatado;
2. Solicitação de mais informações: quando as informações fornecidas são insuficientes para a compreensão do problema;
3. Solicitação de *feedback*: para saber se os procedimentos sugeridos foram suficientes para a solução do problema;
4. Checagem: para verificar o funcionamento de ferramentas e recursos e estabelecer se o problema é no curso ou na máquina do aluno;
5. Disponibilização de materiais: para disponibilizar materiais do curso (textos, imagens etc.) por meio de ferramentas diferentes daquelas planejadas no *design*;
6. Redirecionamento de problema: para enviar o problema para o setor competente;
7. Acolhimento: para acolher e acalmar os alunos diante do problema relatado;

8. Compartilhamento: para compartilhar experiências semelhantes aos problemas relatados;
9. Asseguramento: para garantir a solução do problema apresentado.

Nem todos os tipos de ação solucionaram o problema, mas, certamente, mostraram-se fundamentais na construção da atividade de suporte. As ações de acolhimento, compartilhamento e asseguramento estão no âmbito da metafunção interpessoal, ou seja, no estabelecimento de relações, construído, na atividade de suporte, principalmente, pelo apoio emocional entre os participantes. Linguisticamente, em sua maior parte, são realizadas nos processos relacionais e mentais.

As demais ações estão no âmbito da experiência e são construídas em maioria nos processos materiais, com exceção das ações de solicitação de mais informações e de checagem, que foram prioritariamente construídas nos processos verbais.

A análise das circunstâncias contribuiu para a identificação de meios ou instrumentos utilizados efetivamente na atividade, apresentando a configuração circunstancial ilustrada no Gráfico 3.

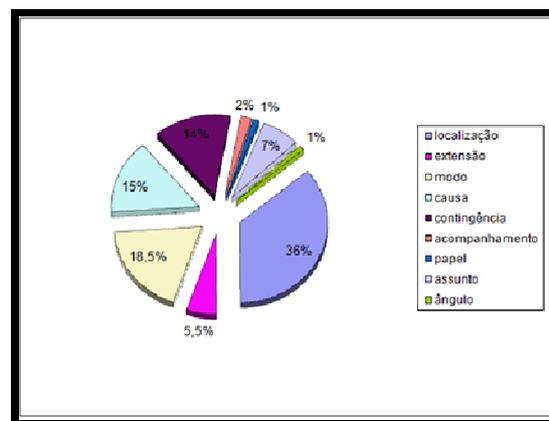


Gráfico 3. Circunstâncias.

O papel de ferramentas e recursos de ambientes virtuais, tais como fóruns, portfólios, correio interno etc. varia bastante, pois, além de se constituírem como instrumentos para a realização de atividades, geram espaços comunicacionais no curso. Apesar da definição de ferramentas específicas para relato de problemas e busca de soluções, a atividade de suporte estendeu-se por diferentes áreas e ferramentas do curso, inclusive os participantes lançaram mão de ferramentas externas como e-mail pessoal ou de áreas destinadas à postagem de trabalhos para

ajudar. O maior índice de circunstâncias de localização (36%) apontou principalmente ferramentas e instrumentos alternativos para a atividade. Isso ficou evidente nas ações de disponibilização de materiais e de redirecionamento de problemas.

Com base nessa análise, então, foi possível não só identificar as ações de suporte que compõem a atividade, mas, também, compreender como ela efetivamente é realizada diante da complexidade do estudar on-line. A Tabela 4 apresenta a configuração da atividade em processo.

Tabela 4 – Elementos da atividade de suporte em processo

Componente	Atividade de suporte em processo.
Sujeitos	Professores e alunos.
Objeto	Solução de problemas de naturezas diversas.
Instrumentos	Fórum de Suporte Técnico, Fórum <i>Talking About the Course</i> , fóruns de discussão de conteúdo, tutoriais, correio eletrônico interno, portfólio individual e de grupo, agenda, e-mail pessoal.
Regras	Uso de diferentes ferramentas e espaços por elas gerados (portfólio, agenda etc.) e uso de ferramentas externas ao ambiente (e-mail pessoal).
Comunidade	Participantes do curso <i>Teachers' Links</i> .
Divisão de trabalho	Professores e alunos.

A constituição da atividade de suporte indica que seu objeto se expande para abarcar o inesperado, materializado nos problemas de diferentes naturezas. Além de ser importante no estabelecimento de relações significativas entre os participantes, a atividade pode fornecer subsídios para o processo de *redesign* na busca de aprimoramento constante do curso. O terceiro bloco de análise mostra possíveis implicações dessa atividade.

3.3. Bloco 3 – a rede de sistemas no redesign

Esse bloco tem um escopo diagnóstico, ou seja, similarmente ao bloco inicial, tem por objetivo descrever a rede de sistemas da 2ª edição do curso, verificando as relações com a atividade de suporte em processo na 1ª edição.

De acordo com o DIC, os *designers* e usuários não desempenham papéis distanciados. Nessa concepção, o *design* do curso parte daquilo que os usuários realmente fazem e não do que os *designers* pensam que eles devem fazer. Na 2ª edição, a solução dos problemas focou aquilo que os sujeitos fazem e seu poder de decisão.

Contrariando uma visão de relação direta entre causa e efeito, os problemas não foram tratados individual ou linearmente e nem todos os problemas apontados na 1ª edição foram solucionados no *redesign*. Na 2ª edição foram tratados os problemas tecnológicos, pessoais e de gerenciamento de tempo. Para tal, foi introduzida uma nova atividade na rede de sistemas: a atividade de ambientação e seleção, cujo objetivo principal é possibilitar a avaliação tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Nesse sentido, os professores avaliam as condições e conhecimentos básicos dos alunos para participar do curso, já os alunos avaliam o curso diante de suas questões pessoais e de tempo e se autoavaliam na perspectiva de exigência e critérios do curso. A atividade também oferece oportunidade para que os alunos verifiquem se o curso atende suas expectativas e necessidades profissionais. Caso isso não ocorra, os alunos podem desistir do curso sem ônus financeiro.

A atividade de ambientação e seleção materializa-se na Unidade Introdutória, a ser realizada no período de uma semana. Os elementos dessa atividade foram definidos como indicado na Tabela 5.

Tabela 5 – Elementos da atividade de ambientação e seleção

Componentes da atividade	
Sujeitos	Professores e alunos novos.
Objeto	Seleção de candidatos.
Instrumentos	Atividades, perfil, fórum de discussão.
Divisão de trabalho	Professores avaliam o perfil e desempenho dos alunos novos. Alunos novos realizam as atividades e se autoavaliam e avaliam o curso.
Comunidade	Membros da coordenação pedagógica, da coordenação

	administrativa, <i>designers</i> de <i>web</i> , <i>designers</i> instrucionais, professores e alunos.
Regras	Frequência de acesso de 3 vezes por semana; Realização das atividades de forma clara e coerente com as atividades.

O novo sistema de atividade reconfigura e dimensiona não só a rede de sistemas, mas, também, os objetos compartilhados ou não. Em relação à inserção de uma nova atividade, Engeström (2008) ressalta que a criação de uma nova atividade é um processo reflexivo de mediação, que pode levar ao redimensionamento do objeto e da rede de sistemas ou a um novo objeto ou atividade.

A atividade de ambientação e de seleção altera a rede de sistemas de atividade do curso e, com isso, modifica a forma como esse curso se materializa como objeto da atividade de *design*. Dada a dificuldade no estabelecimento dos limites entre as aprendizagens pedagógica e técnica, a aprendizagem é considerada um *runaway object* (ENGESTRÖM, 2007), ou seja, um “objeto fugidio” (tradução livre nossa) que ultrapassa o limite dos sistemas de atividade, pois é tão amplo e complexo e tem grande capacidade emancipatória e desenvolvimental que se torna difícil determinar seu escopo. Com a introdução da atividade de ambientação e seleção, a rede de sistemas da 2ª edição do curso apresentou a configuração ilustrada na Figura 5.

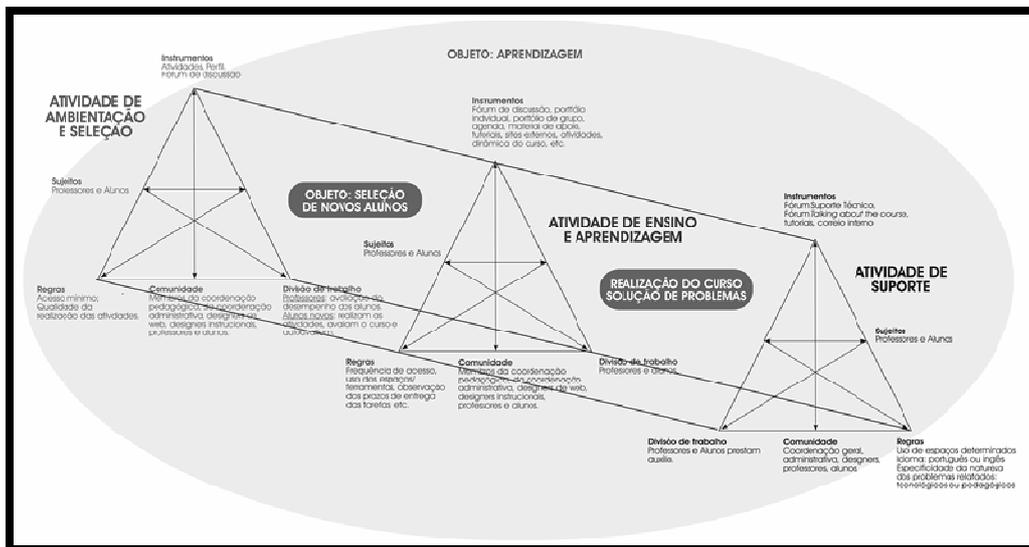


Figura 5. A rede de sistemas da 2ª edição do curso.

Os resultados da inclusão desse novo sistema poderão ser analisados na 3ª edição do curso, fomentando um ciclo expansivo de aprendizagem na busca contínua da melhoria do curso no *redesign*.

Conclusões

Este estudo não pretende ter um caráter prescritivo e determinar como deve se configurar a atividade de suporte e como deve ocorrer o processo de *design*. A elaboração de um curso on-line engloba diferentes fatores. Questões de tempo, de limitação e de recursos humanos e tecnológicos, juntamente com a diversidade dos sujeitos, afetam a atividade de *design*. Dada a complexidade desse processo, o grau de imprevisibilidade pode ser expressivo. Por isso, antecipar todos os problemas no *design* do curso não é possível (JULER, 1990; FAHY, 2003). Contudo, no curso analisado, foi possível perceber que focar os sujeitos, dando-lhes espaço para atuação e poder de decisão, pode ajudar a sanar problemas de diferentes naturezas durante o curso e no processo de *redesign*.

A multivocalidade dos sujeitos, a historicidade da atividade e seus instrumentos, bem como uma suavização das relações verticais geralmente estabelecidas entre professores e alunos em contextos de aprendizagem virtuais e presenciais na divisão de trabalho se mostraram também fundamentais nos momentos de *design*, implementação e *redesign* e conseqüente sucesso dos alunos no curso.

A flexibilidade de práticas pedagógicas mesmo em um produto fixo, como um curso on-line em processo, é possível quando os participantes conhecem e buscam trajetórias alternativas concretizadas em instrumentos alternativos, ações específicas de suporte planejadas ou não, cujas metas se mostraram essenciais na atividade de suporte.

Finalizando, é importante ressaltar a importância do estabelecimento de relações e do apoio emocional entre os participantes. Esse apoio é realizado também na atividade de suporte, em ações de acolhimento, asseguramento e compartilhamento, rompendo com a visão tradicional de que suporte em contexto on-line é essencialmente técnico, impessoal e adjacente às demais atividades do curso, rompendo com a visão tradicional de que suporte em contexto on-line restringe-se aos aspectos técnicos do curso.

Referências

CARELLI, I. M. *Estudar online: análise de um curso de professores de professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade*. 223 f. Tese

(Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

COLLINS, H. Design, ensino e aprendizagem on-line: uma experiência em LE junto a professores de escolas públicas. *Revista da ANPOLL*, v. 1(15): 87-114, 2003.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

_____. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETINEN, R.; PUNAMÄKI, R. J. (Org.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, v. 43(7): 960-974, 2000.

_____. From stabilization language to possibility language: expansive learning as re-mediation. In: XVI INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 2007, São Paulo. *Linguagem em atividades*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2007.

_____. *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration*. New York: Cambridge University Press, 2008.

FAHY, P. J. Indicators of support in online interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 4(1): 1-16, 2003.

FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Ed. Senac, 2004.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B. Design instrucional contextualizado. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARRISON, D. R. Cognitive presence for effective online learning: the role of reflective inquiry, self-directed learning metacognition. In: SLOAN ASYNCHRONOUS LEARNING NETWORK INVITATIONAL WORKSHOP, Lake George, 2002.

GAY, G.; HEMBROOKE, H. *Activity-centered design: an ecological perspective to designing smart tools and usable systems*. Cambridge: The MIT Press, 2004.

GERVAI, S. M. S. *A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem on-line*. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition – the changed nature of doing research in Applied Linguistics. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (Org.). *Linguística Aplicada – da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

JULER, P. Promoting interaction, maintaining independence: swallowing the mixture. *Open Learning: Journal of Open and Distance Learning*. v. 5(2): 24-33, 1990.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity and psychology. In: _____. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978. p. 45-74.

MAGNAVITA, C. Educação a distância: desafios pedagógicos. In: ALVES, L. R. G.; NOVOA, C. C. (Org.). *Educação e tecnologia: trilhando novos caminhos*. Salvador: Ed. Uneb, 2003.

MARQUES RIBEIRO, A. S. *Design e suporte em contexto on-line: um estudo sob a perspectiva da Teoria da Atividade*. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010a.

_____. Mediação, centralidade e intermediação em fóruns de discussão on-line. In: ARAÚJO, J.; CARVALHO LIMA, S.; DIEB, M. (Org.) *Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010b.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA, M. K. *Vygostsky aprendido e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

REFERENCIAIS de qualidade para cursos a distância no MEC. 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>.

Acesso em: 30 jul. 2008.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

TAIT, A. Planning student support for open and distance learning. *Open Learning*, v. 15(3): 253-265, 2000.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 2004.

THORPE, M. Assessment and third generation distance education. *Distance Education*, v. 19(2): 265-286, 1998.

TOBIN, J. Evaluation and research frontiers: what do we need to know? In: ROBERTS, J. M.; KEOUGH, E. M. (Org.). *Why the information highway? Lessons from open and distance learning*. Toronto: Trifolium, 1995.