

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria Inês Toledo Guimarães Naso

**ESTRATÉGIAS INTERACIONAIS PARA O ENVOLVIMENTO
DO ALUNO NA DOCÊNCIA ONLINE**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria Inês Toledo Guimarães Naso

**ESTRATÉGIAS INTERACIONAIS PARA O ENVOLVIMENTO
DO ALUNO NA DOCÊNCIA ONLINE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Mercedes Fátima de Canha Crescitelli

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2015

Banca Examinadora

Naso, Maria Inês Toledo Guimarães

Estratégias interacionais para o envolvimento do aluno na docência *online*/ Maria Inês Toledo Guimarães Naso. – São Paulo, [s.n.], 2015

Orientadora: Mercedes Fátima de Canha Crescitelli

Dissertação (Mestrado) – PUC / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa

I. Interação, II. Dialogismo, III. Envolvimento, IV. Autonomia, V. Colaboração

DEDICATÓRIA

A Deus e ao querido mestre Jesus que me acompanham em todos os momentos.

Ao meu querido esposo, Paulo, pelo amor, carinho, amizade e companheirismo.

Aos meus queridos filhos, Pedro e Renata, que muito têm me ensinado e me estimulado a buscar ser melhor a cada dia.

Ao meu querido pai, José Carlos (*in memoriam*), pelo exemplo de integridade de caráter e por ter me mostrado a importância do estudo e da perseverança.

À minha querida mãe, Ceucy, pela oportunidade dessa vida e por tanta dedicação à minha formação.

À minha querida irmã, Alice, pela amizade, companheirismo e convívio.

Ao meu querido avô, Toledo (*in memoriam*), que tanto me ensinou, sobretudo, sobre a arte de viver.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pela concessão de bolsa de estudos.

À Professora Doutora Mercedes Fátima de Canha Crescítelli, pela competente orientação, pelos ensinamentos valiosos e pela condução respeitosa de minha pesquisa.

À Professora Doutora Karlene do Socorro da Rocha Campos por ter partilhado comigo seus conhecimentos e sua experiência no período em que atuei como monitora em suas salas virtuais, bem como pelas importantes contribuições ao meu trabalho, em especial – mas não só – no exame de qualificação.

Ao Professor Doutor Sandro Luís da Silva, pelas significativas contribuições em meu exame de qualificação.

Às Professoras Doutoradas Alexandra Fogli Serpa Geraldini, Maximina Maria Freire e Karlene do Socorro da Rocha Campos pelas importantes contribuições à minha formação na Graduação e pela permissão de coleta de dados em suas salas virtuais do curso de Letras da PUC-SP.

À Professora Doutora Angelita Gouveia Quevedo pelo papel relevante em minha formação em EAD e por despertar meu interesse em aprimorar os conhecimentos na área.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP, por suas inúmeras contribuições à minha formação acadêmica.

Aos professores do curso de graduação em Letras da PUC-SP, em especial à Professora Doutora Jacqueline Peixoto Barbosa, pela competência na arte de ensinar.

Aos meus colegas do Mestrado, em especial a Maria Vitória Martini Paula Garcia Munhoz, pela amizade, sintonia e pelo companheirismo na Graduação e Pós-Graduação.

À Andrea Pisan, pelo companheirismo na monitoria em salas virtuais.

À minha filha Renata, pelo companheirismo e apoio constante no desenvolvimento de minha pesquisa.

**Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades,
lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram
conquistadas do que parecia impossível**

Charles Chaplin

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa e tem como tema principal o envolvimento do aluno com a aprendizagem online. Portanto, visa a verificar quais são as estratégias interacionais que o professor utiliza em seu discurso que podem contribuir para que o aluno sintá-se envolvido para colaborar e desenvolver sua autonomia. Como base teórica, fundamentamo-nos em estudos sociointeracionistas (BAKHTIN, 1979/2000; KOCH, 2013, 2011, 2010); princípios da Teoria da Enunciação (BENVENISTE, 1989; 1995; KERBRAT-ORECCHIONI, 1980; 1995), bem como estudos aos quais subjaz a concepção de linguagem como forma de ação e interação (BRONCKART, 1999; KOCH, 2013; 2011; 2010). Nossos objetivos gerais consistem em: contribuir para ampliar o conhecimento acerca da interação em ambientes virtuais de aprendizagem; oferecer subsídios para a elaboração de um discurso pelo professor que propicie envolvimento maior do aluno com o processo de ensino e de aprendizagem no contexto da educação online. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa. No que se refere ao corpus, é composto por mensagens do professor na agenda do ambiente virtual de aprendizagem de três disciplinas semipresenciais distintas do curso de Letras da PUC-SP, ministradas por professores distintos, de departamentos diferentes, em 2012 e 2013. Os resultados obtidos demonstram que o emprego de estratégias interacionais pelo professor contribui para que o discente se sintá envolvido para colaborar e desenvolver sua autonomia e, por conseguinte, auxilia no processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Interação. Dialogismo. Envolvimento. Autonomia. Colaboração.

ABSTRACT

This dissertation is inserted into the line of research related to Reading, Writing and Teaching of the Portuguese Language and it has as its main theme the student's involvement with online learning. Therefore, it aims to verify what are the interactional strategies that the teacher uses in his speech that can help the student feel involved to collaborate and develop his autonomy. As a theoretical basis, we have not only taken into account the social interactionist perspective of language (BAKHTIN, 1979/2000; KOCH, 2013, 2011, 2010); principles of the Theory of Enunciation (BENVENISTE, 1989; 1995; KERBRAT-ORECCHIONI, 1980; 1995), but also about the language as a means of providing action and interaction (BRONCKART, 1999; KOCH, 2013; 2011; 2010). Our overall objectives consist in contributing to enlarge knowledge about interaction in virtual learning environments; offering subsidies for the elaboration of the teacher's speech that provides a better involvement by the student in his teaching and learning process in the educational online context. Referring to the methodology, we have chosen a qualitative research. Referring to the *corpus*, it is composed of the teacher's messages in the virtual learning environment of three different online disciplines from the Language Course at PUC-SP, given by different teachers, from different departments, that were offered in 2012 and 2013. The obtained results show that the use of interactive strategies by the teacher contributes for the student's involvement to collaborate and to develop his autonomy and therefore, helps the teaching and learning process.

Keywords : Interaction . Dialogism . Involvement. Autonomy. Collaboration.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – EMOTICONS: MARCAS DE EXPRESSÕES E EMOÇÕES NA WEB	32
FIGURA 2 – ORGANIZAÇÃO DA HOMEPAGE DAS DISCIPLINAS SELECIONADAS – EXEMPLO	77
FIGURA 3 – AGENDA DA SEMANA 8 (UNIDADE 3) DA DISCIPLINA PROJETOS PEDAGÓGICOS DE GÊNEROS MIDIÁTICOS	85
FIGURA 4 – AGENDA DAS SEMANAS 10 E 11 (UNIDADE 3) DA DISCIPLINA PROJETOS PEDAGÓGICOS DE GÊNEROS MIDIÁTICOS	89
FIGURA 5 – AGENDA DA SEMANA 4 (PARTE DE CIMA) DA DISCIPLINA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO/PARA O CONTEXTO DIGITAL	93
FIGURA 6 – AGENDA DA SEMANA 4 (PARTE CENTRAL) DA DISCIPLINA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO/PARA O CONTEXTO DIGITAL	94
FIGURA 7 – AGENDA DAS SEMANAS 7 A 9 (PARTE DE CIMA) DA DISCIPLINA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO/PARA O CONTEXTO DIGITAL	99
FIGURA 8 – AGENDA DAS SEMANAS 7 A 9 (PARTE CENTRAL) DA DISCIPLINA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO/PARA O CONTEXTO DIGITAL	100
FIGURA 9 – AGENDA DA SEMANA 2 DA DISCIPLINA TECNOLOGIAS DIGITAIS	105
FIGURA 10 – AGENDA DA SEMANA 9 (PARTE DE CIMA) DA DISCIPLINA TECNOLOGIAS DIGITAIS	108
FIGURA 11 – AGENDA DA SEMANA 9 (PARTE CENTRAL) DA DISCIPLINA TECNOLOGIAS DIGITAIS	109

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Lista preliminar de aspectos de pesquisa qualitativa	72
--	----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	01
CAPÍTULO 1 – Educação a distância: delineando conceitos	11
1.1 EAD e educação <i>online</i>	12
1.2 Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento da autonomia	23
1.3 Interação em ambientes virtuais de aprendizagem	30
1.4 Gêneros digitais e gênero agenda	36
CAPÍTULO 2 – Linguagem e interação	43
2.1 Natureza dialógica e subjetiva da linguagem	44
2.2 Linguagem como forma de interação e ação	62
2.3 Estratégias interacionais e envolvimento do aprendiz	67
CAPÍTULO 3 – Metodologia	69
3.1 Natureza da pesquisa e procedimentos metodológicos	70
3.2 Contexto da pesquisa e seleção do <i>corpus</i>	74
3.3 Categorias de análise	78
CAPÍTULO 4 – Análise dos dados e discussão dos resultados	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No complexo mundo globalizado em que vivemos, marcado por inovações tecnológicas, as transformações constantes caracterizam todos os segmentos da sociedade. Os avanços advindos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) provocam mudanças de hábitos, quebra de fronteiras e o surgimento de novos processos cognitivos, até porque o saber não se limita à Escola; está em toda parte, acessível a qualquer pessoa e em qualquer momento.

As tecnologias modificam as atividades humanas, alterando a relação do homem com o mundo – sua linguagem, sua maneira de se comunicar, suas relações de trabalho –, originando diferentes formas de aprender, atuar e interagir na sociedade. Enquanto se debate sobre as possibilidades de utilização de uma determinada tecnologia, seu uso já se impõe e, à medida que se questiona uma tecnologia específica, outra tecnologia surge.

Em virtude da conexão propiciada pela rede mundial de computadores, presenciamos, há algumas décadas, o surgimento da Sociedade da Informação, que compreende mudanças no âmbito econômico, social, político e cultural e comporta a possibilidade de os sujeitos obterem e compartilharem informação em tempo real e de qualquer lugar (COLL e MONEREO, 2010).

Nessa sociedade, a internet¹ se constitui como uma ferramenta de comunicação, pesquisa, processamento e transmissão de informações e se estabelece como um complexo espaço global para a ação social e para a ação educacional (CASTELLS, 1999). Como consequência, tem-se observado que os sujeitos sentem uma crescente necessidade de conhecer e dominar os mecanismos que envolvem esse universo, bem como vivenciar novas formas de se comunicar e se relacionar, em suas atividades mais corriqueiras, nas esferas de atividade humana.

Dessa forma, a Educação a Distância (EAD) tem suscitado pesquisas e discussões sobre a possibilidade de construção de um processo educacional que aproveite o potencial das novas tecnologias não como um fim em si mesmas, mas como meio

¹ Neste trabalho, consideramos os termos *internet*, *rede* e *web* como sinônimos.

para promover novas maneiras de aprender e de ensinar, que possam ir ao encontro da realidade de professores e de estudantes.

É necessário buscar metodologias e estratégias que possibilitem uma formação escolar que considere os aspectos sociais, históricos e culturais e levem à formação de sujeitos críticos, reflexivos, capazes de trabalhar em equipe, adaptar-se a situações novas e de intervir no mundo em que vivem.

Tais observações nos levam a repensar o conceito de educação e chamam a atenção para os desafios que tangem o universo educacional, que, cada vez mais, agrega a tecnologia aos processos pedagógicos. Somos motivadas, desse modo, a refletir sobre diversos temas, entre eles: o papel do professor e do aluno no contexto atual; a formação do professor no/para o contexto digital; a nova relação espaço-temporal e o emprego de estratégias interacionais que contribuam para a formação de um ambiente amigável que favoreça a aprendizagem colaborativa² e possibilite ampliar a autonomia do aluno.

É importante ressaltar que o número de cursos e de vagas oferecidos em ensino a distância cresceu no Brasil, principalmente nas últimas décadas, em decorrência do avanço dos meios de comunicação, da ampliação do acesso a Internet e, sobretudo, da Lei nº 9.394/96 que, além de regulamentar a EAD, determinou que os cursos oferecidos tivessem certo padrão de qualidade.

Essa modalidade de ensino teve, em sua história, diferentes formas de interação, caracterizadas por fases ou gerações, que foram se modificando e se intensificando de acordo com os avanços tecnológicos. Atualmente, estamos vivenciando a quinta geração³ da EAD, em que é possível oferecer um processo de ensino e de aprendizagem *online*⁴ caracterizado pelo emprego de métodos construtivistas e pela

² Com Onrubia, Colomina e Engel, (2010: 211), entendemos que a aprendizagem colaborativa é “um processo de interação no qual se compartilham, negociam-se e constroem-se significados conjuntamente para solucionar um problema, criar ou produzir algo”. Considerações sobre a aprendizagem colaborativa e a autonomia do aprendiz também são apresentadas e discutidas em 1.2, capítulo 1.

³ As gerações de EAD são contempladas nos estudos de Moore e Kearsley (2011).

⁴ Delineamos a educação *online* em 1.1, capítulo 1.

convergência entre mídias e internet em um único ambiente virtual⁵. Essa aprendizagem oferece múltiplas possibilidades de produção colaborativa de conhecimento.

As disciplinas semipresenciais do curso de Letras da PUC-SP, selecionadas para esta pesquisa, são oferecidas na plataforma Moodle⁶, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a distância baseado em *software* livre e fundamentado em princípios pedagógicos construtivistas. À vista disso, possibilita a troca colaborativa de informações por meio de diversos recursos, entre eles, o fórum, o *chat* e o *wiki*. Possui automatismos com os quais o docente aprende a lidar, sem ter que se tornar um expert em *web design*.

Contudo, segundo Coll e Monereo (2010), apesar de as instituições de ensino estarem incorporando as TIC em seus procedimentos pedagógicos e de utilizarem ambientes virtuais de aprendizagem em que é possível empregar recursos tecnológicos a serviço de procedimentos pedagógicos, o uso que os professores fazem das tecnologias ainda é limitado. A forma como as TIC vem sendo utilizadas não origina procedimentos de inovação, melhoria das práticas educacionais e, sobretudo, interação que promova o envolvimento do aprendiz. À vista disso, a educação *online* tem gerado estudos sobre as ações didáticas vigentes e sobre as estratégias interacionais que podem levar ao envolvimento do aluno.

Em se tratando de interação, para esta pesquisa, acreditamos, com base em Moore e Kearsley (2011), que é importante levar em consideração a *distância transacional*, própria de ambientes mediados pela tecnologia. Não se trata apenas de uma distância geográfica, mas é um fenômeno psicológico decorrente do afastamento espaço-temporal existente entre professor e aluno. A *distância transacional* origina novos padrões de comportamento que interferem no processo de ensino e de

⁵ O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é um espaço educacional usado para ministrar cursos completamente a distância ou de natureza mista que integra recursos tecnológicos para a gestão de matérias de aprendizagem, para a gestão dos participantes - que inclui sistemas de acompanhamento e avaliação do progresso dos estudantes -, e para a comunicação entre os envolvidos. A maioria dessas plataformas disponibiliza canais de comunicações síncronas e assíncronas, que tem como finalidade propiciar uma comunicação unidirecional (painel eletrônico); bidirecional (correio eletrônico); multidirecional (fóruns, *chats*, audioconferências) e possibilitar o trabalho colaborativo (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010, p.213).

⁶Cf. www.moodle.org. acesso em 04/11/2014.

aprendizagem e pode gerar mal entendido. No entanto, ela pode ser atenuada por meio de instruções, que visem a envolver e guiar o aluno, e de procedimentos pedagógicos que estimulem o intercâmbio entre os participantes.

Como elemento facilitador da interação, destacamos, partindo de Valente (2002), o *estar junto virtual*, que diz respeito ao estabelecimento de intercâmbio entre docente e discente que promova um ciclo de comunicação em que haja ações, questionamentos, troca de ideias, reflexões, novas ações, de modo que o professor acompanhe e auxilie o aluno em seu processo de construção de conhecimento.

Nessa concepção, o papel do professor vai além da disponibilização da informação e da verificação de que ela foi ou não absorvida: compete a ele motivar o discente a se engajar em seu projeto educacional e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está sendo realizado. E entendemos que é por meio do *estar junto virtual* que o docente reúne condições de diminuir a distância transacional e, conseqüentemente, envolver o aluno e facilitar seu percurso no processo de construção de conhecimento.

Consideramos fundamental que o docente compreenda, entre seus papéis, (a) o de facilitador e de mediador do processo de aprendizagem que fornece **[discurso-interação]**⁷ orientações e sugestões sobre como o aluno deve proceder para alcançar resultados; (b) o de promotor do espírito colaborativo que contribui para o discente desenvolver capacidades que lhe possibilitem trabalhar em equipe e lidar com as rápidas mudanças da contemporaneidade; (c) o de estimulador do desenvolvimento da consciência crítica do aluno que é importante para que ele seja capaz de tomar decisões e de exercer a cidadania.

Nossa motivação em aprofundar os conhecimentos na modalidade de EAD originou-se de nossa experiência como aluna e, posteriormente, como monitora de disciplinas semipresenciais oferecidas no curso presencial de Letras da PUC-SP.

⁷ Benveniste (1995: 284) concebe o discurso como a linguagem posta em ação entre parceiros. Neste trabalho, apoiando-nos no autor, concebemos o discurso como a linguagem posta em ação em uma situação de interação comunicativa entre *locutor* e *interlocutor*.

Em seus Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, 2007: 2), o MEC esclarece que nas modalidades de ensino a distância e semipresencial

o aluno constrói conhecimento - ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

Tais considerações mostram que o processo de ensino e de aprendizagem por meio de disciplinas semipresenciais, além de possibilitar diversas propostas educativas que incorporam as TIC, vai ao encontro da realidade contemporânea, pois possibilita ao sujeito equacionar a questão de tempo e local de estudo da maneira que melhor lhe convier, já que pode acessar seu curso de qualquer lugar e a qualquer hora, desde que tenha acesso à Internet.

Em 2008, ao iniciarmos o curso de Letras, enfrentamos, como imigrantes digitais⁸, o desafio de cursar disciplinas semipresenciais previstas na matriz curricular. Nesse contexto, pudemos interagir por meio das TIC e observar a necessidade de empregar estratégias interacionais no contato mediado que favorecessem o estreitamento de laços afetivos e envolvessem os participantes. Entre essas estratégias citamos as saudações, os elogios, a linguagem informal e a demonstração, por meio de marcas de subjetividade, de maior comprometimento do professor com seu discurso. Verificamos que o docente se preocupava em empregar essas estratégias para envolver os alunos no universo virtual.

Observamos também, no entanto, não serem raros os casos de alunos que não se envolviam, de fato, com o próprio processo de aprendizagem, especialmente, em razão de terem certo preconceito em relação à eficácia da EAD para a construção de conhecimento e, ainda, por acreditarem que essa modalidade não exigia tanto do

⁸ Os conceitos de nativos digitais e de imigrantes digitais foram cunhados por Prensky (2001) para descrever, respectivamente, a geração de jovens que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais presentes em suas vidas e aqueles que aprenderam a conviver e lidar com as tecnologias somente na fase adulta.

aprendiz. Na verdade, eles alunos pareciam não compreender como se estabelecia a relação espaço-temporal entre docente e discente naquele ambiente mediado.

Como sabemos, nesse universo, a comunicação ocorre de modo síncrono (comunicação em tempo real, por exemplo, por meio de *chat*) e assíncrono (dispensa a participação simultânea dos envolvidos e se dá por meio de fórum, *wiki*, por exemplo). A comunicação assíncrona permite que o aprendiz tenha maior tempo para reflexão, investigação e análise, o que lhe dá a oportunidade de desenvolver a autonomia, tanto no que diz respeito à organização de tempo e forma de estudo, como no que se refere ao processo de construção de conhecimento. O emprego da comunicação síncrona e/ou assíncrona, depende dos objetivos que o professor pretende alcançar em cada etapa do curso.

Ao que parece, ainda hoje muitos alunos não se deram conta da importância da EAD, modalidade que pode contribuir para a aprendizagem e para o enfrentamento dos desafios educacionais atuais e ser alternativa importante para a ampliação das possibilidades de acesso à educação, em razão de professores e alunos não precisarem estar juntos para o ensino e a aprendizagem acontecerem e de serem possíveis o acesso a conteúdos em horários diversos bem como o planejamento individual de estudo.

Acreditamos que, para haver envolvimento e comprometimento maior do aluno em cursos *online*, sua competência técnica no ambiente virtual não é suficiente; é preciso levá-lo também à compreensão do funcionamento da EAD, dos processos interacionais e da importância de seu comprometimento, a fim de que possa ser sujeito de sua aprendizagem.

Nesta pesquisa, consideramos que a interação entre os interlocutores no processo de ensino e de aprendizagem se dá pela linguagem mediada pelas TIC. Dessa forma, com base em autores como Bakhtin (1979, 2000) e Koch (2013, 2011, 2010), adotamos a concepção sociointeracionista de linguagem, pois entendemos que a atividade linguística é uma ação que se faz em conjunto com o outro, e a língua é

lugar de interação em que os sujeitos, ao interagirem, têm objetivos a alcançar, relações que desejam estabelecer, efeitos que pretendem causar, comportamentos que intencionam desencadear.

Ainda apoiadas em Moran, Masetto e Behrens (2000) e Holmberg (1995), consideramos que, por meio da materialidade linguística, o docente pode produzir um discurso que leve o aprendiz a compreender o funcionamento do curso e, por conseguinte, faça-o envolver-se nas atividades que vai realizar. Dessa maneira, devido à necessidade de delimitação de nossa pesquisa, nosso interesse volta-se para o discurso do professor, especificamente para suas mensagens semanais com orientações para a realização das atividades propostas, denominadas neste estudo de *gênero agenda*,⁹ termo corrente utilizado por alunos e professores em nosso universo de pesquisa.

A agenda é, em outras palavras, a produção textual disponibilizada na *homepage* da sala virtual, por meio da qual o docente se comunica com os discentes para apresentar propostas de trabalho, fornecer sugestões e recomendações, disponibilizar textos para leitura, informar, fazer solicitações etc.

Com base em tais pressupostos, elaboramos as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- Quais são as estratégias de interação empregadas no gênero agenda em três disciplinas semipresenciais do curso de Letras da PUC-SP em 2012 e 2013?
- As estratégias interacionais docentes encontradas podem contribuir para que o aluno se envolva no processo de ensino e aprendizagem, para que colabore com o processo, para que desenvolva sua autonomia?

Guiadas por essas questões, definimos como **objetivos gerais**:

- contribuir para ampliar o conhecimento acerca da interação em ambientes virtuais de aprendizagem;

⁹ Na seção 1.4 tratamos do gênero textual digital agenda.

- oferecer subsídios para a elaboração de um discurso pelo professor que propicie envolvimento maior do aluno com o processo de ensino e de aprendizagem no contexto da educação *online*.

Já os **objetivos específicos** são os seguintes:

- identificar e descrever as estratégias interacionais que o professor utiliza em seu discurso que podem levar ao envolvimento do aluno;
- analisar, com base nas categorias elencadas, os efeitos/implicações que as estratégias linguísticas podem provocar no aprendiz.

A escolha das categorias de análise leva em consideração o fato de que o professor deve procurar promover um ambiente amigável, no qual o aluno tenha motivação para participar, colaborar e ser protagonista de sua aprendizagem.

Embora este estudo esteja voltado apenas para o discurso do professor e não tenhamos pesquisado sobre o discurso do aluno, acreditamos que os efeitos de sentido que supostamente o professor possa provocar por meio de seu dizer oferecem pistas sobre como os alunos poderão reagir.

No que diz respeito à metodologia do trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa ou interpretativa, pois, por meio da descrição e da interpretação de dados e com base em fundamentos teóricos da área, visamos a alcançar os objetivos propostos. Nosso interesse não é obter representatividade numérica, mas aprofundar a compreensão acerca dos processos de aprendizagem *online* em que tivemos a oportunidade de participar. Apesar disso, tomamos todo o cuidado de não fazer julgamentos nem emitir opiniões pessoais que contaminassem a pesquisa (GOLDENBERG, 1999).

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. **No primeiro**, para a compreensão mais ampla do ensino e da aprendizagem a distância, baseamo-nos em Belloni (2001), Moran (2002 e 2003), Quevedo e Crescitelli (2005), Coll e Monereo (2010) e Moore e Kearsley (2011) e apresentamos uma revisão da literatura acerca de EAD com foco na educação *online* (FILATRO, 2004; HARASIM, 1989), bem como abordamos temas importantes para esse universo, tais como autonomia (PALLOF e PRATT, 2004); aprendizagem colaborativa (LÉVY, 1999,

2000; COLL e MONEREO, 2010); interação em ambientes virtuais (MOORE e KEARSLEY, 2011) e, por fim, contemplamos o gênero textual digital agenda (MARCUSCHI, 2005).

No capítulo dois, abordamos a interação por meio de fatores linguísticos, tomando como base fundamentos teóricos de estudos sobre a natureza dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1979/ 2000); princípios da Teoria da Enunciação (BENVENISTE, 1989 e 1995; KERBRAT-ORECCHIONI, 1980 e 1995), bem como da linguagem como forma de ação e interação (BRONCKART, 1999; KOCH, 2010, 2011 e 2013).

No capítulo três, delineamos a natureza da pesquisa e os procedimentos metodológicos; em seguida, abordamos o contexto da pesquisa, as três disciplinas semipresenciais do curso de Letras da PUC-SP, ministradas no período de 2012 a 2013, e a seleção do *corpus*; por fim, definimos as categorias de análise.

No capítulo quatro, procedemos à análise do *corpus* selecionado, o discurso do professor nas mensagens semanais com orientações para a realização das atividades propostas, nas disciplinas escolhidas, ao qual tivemos acesso por estarmos desenvolvendo esta pesquisa, bem como os resultados obtidos.

CAPÍTULO 1

Educação a Distância: delineando conceitos

Dedicamos este capítulo a aspectos da EAD relevantes para nossa pesquisa, entre os quais o processo de ensino e de aprendizagem a distância. Inicialmente, apresentamos considerações sobre a modalidade de educação a distância, EAD, a fim de discutir as possibilidades bem como os desafios que ela traz, para, em seguida, tratarmos da educação *online*, nosso contexto de estudo. Posteriormente, contemplamos e discutimos os conceitos de autonomia, aprendizagem colaborativa e interação em ambientes virtuais de aprendizagem. Por fim, atemo-nos ao gênero digital agenda.

1.1 EAD e educação *online*

A EAD não é nova. Podemos atribuir a sua origem às epístolas de São Paulo enviadas às comunidades cristãs, em meados do século I D.C., com o propósito de difundir o Cristianismo. Do ponto de vista institucional, ela passou a existir na segunda metade do século XIX, quando Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram a primeira escola de línguas por correspondência em Berlim, na Alemanha, segundo afirma Landim (1997).

No Brasil, de modo similar ao que ocorreu em nível mundial, a evolução histórica da EAD foi marcada pelo advento e pela disseminação dos meios de comunicação. Conforme observam Quevedo e Crescitelli (2005), em nosso país, a EAD surgiu no século XIX, com os cursos profissionalizantes por correspondência, como os de eletricitista e mestre de obras, os quais atendiam, sobretudo, a pessoas residentes em áreas afastadas e isoladas ou que não reuniam condições de frequentar uma escola regular. Pode-se dizer que a interação entre os envolvidos nesses cursos ocorria, basicamente, por meio do material entregue pelo correio.

Apesar de existir há mais de um século, a modalidade ainda hoje é alvo de preconceito, o que precisa ser considerado com atenção porque influencia a visão que o aprendiz e o próprio professor têm em relação a ela, podendo gerar

resistências, tanto de um quanto do outro, que podem por isso optar por não atuar em cursos a distância.

Possivelmente, a imagem depreciada decorre de dois fatores, sendo o primeiro o fato de a EAD ter sido associada à educação tecnicista, uma vez que surgiu na Europa em uma época de política econômica voltada para o desenvolvimentismo. Nesse período, visava-se a preparar mão-de-obra para atender às demandas do mercado de trabalho por meio da educação tecnológica, que valorizava apenas métodos e técnicas. E o segundo fator relaciona-se às dificuldades do correio convencional na época em que a EAD dependia dele bem como à falta de políticas públicas favoráveis à modalidade como ocorria, mais antes do que hoje (QUEVEDO e CRESCITELLI, 2005).

Além disso, o público-alvo da EAD em nosso país, durante muito tempo, foi de pessoas menos favorecidas socialmente, que precisavam de capacitação técnica ou do desenvolvimento de determinada habilidade para se inserirem no mercado de trabalho. De modo geral, as classes sociais mais privilegiadas, que tinham fácil acesso à educação e frequentavam escolas de ensino presencial e na idade apropriada, formaram uma opinião desfavorável em relação à modalidade.

Ao longo dos anos, essa visão tem se alterado ainda que lentamente. A EAD vem tendo sua imagem mais valorizada, não apenas em decorrência dos avanços tecnológicos, que possibilitam que haja mais e melhor interação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem, mas também devido a ações governamentais implantadas mais recentemente para mudar o panorama da educação no país, e não só o cenário em que a EAD está inserida. Entre elas, destacamos a legislação publicada sobre o tema, a seguir:

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que oficializou a EAD como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino e motivou discussões por parte de estudiosos, autoridades educacionais, instituições de ensino, professores, alunos etc., as quais contribuíram para seu crescimento;
--

Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) ¹⁰ – definição de parâmetros que determinam o padrão dos cursos criados pelas instituições de ensino;
--

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 – estabelecimento de políticas e diretrizes que regulamentam essa modalidade de ensino e promovem a expansão do processo de produção de conhecimento acerca da EAD no Brasil.

Também a facilidade de acesso às TIC na Sociedade da Informação propicia, cada vez mais, contato e familiarização com diferentes tecnologias que permitem a realização de práticas cotidianas relacionadas tanto ao lazer como à educação e ao trabalho. Como exemplos, podemos citar envio de e-mails; compra *online* de ingressos de cinemas e teatros; reservas *online* de mesas em restaurantes; participação em fóruns educacionais; reuniões de trabalho via *Skype*; videoconferências; participação de examinadores em bancas de mestrado e de doutorado, o que é especialmente relevante quando se trata de um professor que não vive no país.

Em relação à EAD no cenário contemporâneo, enfatizamos, juntamente com Belloni (2001), que as mudanças ocorridas na sociedade e na educação fizeram a modalidade deixar de atender apenas a demandas de grupos específicos (como de pessoas que não tiveram oportunidade de acesso à educação no período regular de aprendizagem) e passar a assumir funções significativas no sistema educacional da população adulta, já que começou a atender à demanda de formação continuada gerada pelas mudanças advindas da obsolescência da tecnologia e do próprio conhecimento.

Vale destacar que a EAD ganhou maior notoriedade em 1970, com a criação da Universidade Aberta de Londres, a *Open University*. Ao lado disso, o desenvolvimento de métodos e técnicas que originaram diferentes modelos de EAD, inclusive o de utilização massiva da mídia televisiva e radiofônica, contribuiu para o significativo avanço que houve na área.

¹⁰ Tais Referenciais foram publicados em sua primeira versão em 2003.

A denominada geração digital da EAD (a terceira geração, segundo estudiosos como Moore e Kearsley (2010)), que ocorreu no período de 1985 a 1995, também colaborou para o aumento do interesse pela modalidade, em razão das possibilidades de interação oferecidas pela tecnologia digital que propiciaram mudanças importantes na maneira de ensinar e aprender, conforme defende Belloni (2005), entre as quais pode ser ressaltada a criação de metodologias de ensino e de aprendizagem que empregavam as TIC de forma que atendessem aos objetivos pedagógicos e possibilitassem ao aluno aprender de modo mais autônomo e independente.

A importância dessa geração (digital) é enfatizada por Quevedo e Crescitelli (2005), que destacaram, à época, as “novas” possibilidades interacionais para os participantes de comunidades virtuais de aprendizagem, advindas da interação síncrona (possibilitada por *chat*, vídeo e teleconferência) e assíncrona (*e-mail*, fóruns, *blogs*, lista de discussão). Concordamos com as autoras quanto à consideração de que a geração em tela contribuiu para que a EAD deixasse de ser um ensino de “segunda categoria” e se equiparasse ao potencial de qualidade geralmente associado à educação presencial, porque os avanços ocorridos possibilitaram maior interação entre os envolvidos.

Como é possível depreender, os avanços tecnológicos da época da geração digital permitiram o aproveitamento de diversos recursos interativos no campo educacional e colaboraram para promover o envolvimento entre docente e discente. De fato, as TIC propiciaram maior interação e interatividade, alcançadas por meio de programas informatizados, redes telemáticas com diversas potencialidades (banco de dados, e-mail, sites, lista ou fóruns de discussão etc.) e CD-ROM didáticos e culturais, o que potencialmente facilita a construção do conhecimento.

Referimo-nos à *interação* e *interatividade* como dois fenômenos distintos embora relacionados. Com base em Belloni (2001: 58), enfatizamos que interação é um conceito da Sociologia que se refere “à ação recíproca entre dois ou mais autores”,

na qual “ocorre intersubjetividade”, aqui entendido como “encontro entre dois sujeitos” que pode ser mediatizado “por algum veículo técnico de comunicação” (por exemplo, carta, telefone, computador). Já interatividade é um

termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado, a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo, CD-ROM de consulta, hipertextos em geral ou jogos informatizados) e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma ‘retroação’ da máquina sobre ele.

A interatividade diz respeito à relação entre o sujeito e a máquina. Dessa forma, caso o docente proponha como atividade o desafio de o aluno jogar um jogo de *videogame*, ocorrerá a interatividade entre o discente e o(s) elemento(s) virtual (ais) pertencente (s) ao universo do jogo. Já na relação entre o aprendiz e o material didático, ocorre interação, sendo o mediador aquele que elaborou o material.

Feitas as considerações necessárias a respeito da importância que vem adquirindo a modalidade educacional, apresentamos a concepção de EAD, neste estudo, bem como algumas de suas características e também o que é educação *online*. Antes, é preciso dizer que Guarezi (2009), tendo analisado diferentes concepções de EAD na literatura, verificou que elas variavam de acordo com o contexto histórico em que determinada tecnologia havia sido implantada para promover a interação e a mediação entre os pares, ou seja, a maneira de conceituar a modalidade foi se modificando em decorrência dos avanços tecnológicos.

Utilizamos a concepção de EAD de Moran (2002), para quem a modalidade constitui um processo de ensino e de aprendizagem em que professor e aprendiz normalmente estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo e que é mediado por tecnologias, sobretudo telemáticas, como a internet, muito embora também possa ser utilizado correio convencional, rádio, televisão, vídeo, CD-ROM, telefone, fax, entre outros recursos.

A partir da década de 1970, com o surgimento das primeiras instituições de ensino voltadas para a EAD, estudiosos como Desmond Keegan, na Irlanda, em 1993;

Otto Peters, na Alemanha, em 1993 e Michael Moore, no Reino Unido, em 1993, procuraram conceituá-la e delinear suas metodologias, bem como definir suas características: (a) separação espaço-temporal entre aquele que aprende e aquele que ensina; (b) forma de estudo e metodologia especificamente para processos pedagógicos em que se faz uso da tecnologia; (c) utilização das tecnologias para promover a comunicação e interação entre professor e aluno.

Entendemos EAD como modalidade de ensino e de aprendizagem em que cabe ao professor promover a interação, atuando como agente facilitador, mediador e mesmo problematizador em um processo no qual o aluno é corresponsável pela sua aprendizagem. Com a promoção da interação, é possível atenuar as barreiras de espaço e tempo da modalidade, que modificam as relações entre docente e discente.

Já a **educação online** é uma modalidade educacional, inserida na EAD, que emerge potencializada pelas tecnologias, em meio a um novo paradigma comunicacional e em um contexto em que as TIC, além de constituírem possibilidade de aquisição do saber, têm servido como importante recurso educacional. As TIC constituem um potencial facilitador do crescimento humano e da aprendizagem na construção do conhecimento na sociedade em constante transformação.

Para compreender a forma como se relacionam a educação *online* e a EAD bem como as razões por que a *online* constitui uma modalidade inserida na EAD, lançamos mão da concepção proposta por Moran (2003) e de considerações de Filatro (2004) a respeito. Moran (2003: 1), para diferenciá-las e ao mesmo tempo mostrar a relação entre elas, afirma:

Educação *on-line* pode ser definida como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação on-line acontece cada vez mais em situações bem mais amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico – passando por cursos semipresenciais – até cursos presenciais com atividades complementares fora da

sala de aula, pela Internet. A educação on-line não equivale à educação a distância. Um curso por correspondência é a distância e não é on-line. Por outro lado, não podemos confundir a educação on-line só com cursos pela Internet e somente pela Internet.

Na mesma direção, Filatro (2004) considera a educação *online* um processo de ensino e de aprendizagem cujas ações e mediação tecnológica ocorrem por meio do emprego sistemático de tecnologias conectadas em rede, incluindo hipertexto¹¹ e redes de comunicação interativa, não havendo limitação de tempo ou lugar. A autora deixa claro que o grau de emprego do potencial das TIC depende de infraestrutura tecnológica disponível, do nível de apropriação que se tem das tecnologias e dos objetivos pedagógicos que se deseja alcançar.

Moran (2003) e Filatro (2004) nos levam a concluir que é possível existir EAD que não dependa de tecnologias digitais e que, apesar da associação que se faz, geralmente, entre modalidade de educação a distância e computadores e internet, ela na verdade pode ser desenvolvida com a utilização tão somente de material educacional impresso enviado pelo correio ou CDs educativos, por exemplo.

Entre as vantagens da educação *online* está a possibilidade de enriquecer as práticas pedagógicas e de contribuir para preparar o aluno para atuar nas diferentes esferas em que transita ou vai transitar, uma vez que, sendo as mudanças ininterruptas (em decorrência dos avanços das TIC), as esferas sociais demandam que o aprendiz tenha capacidade de aprender a aprender, o tempo todo, para que se aproprie do conhecimento necessário ou o construa, tendo em vista reunir condições para uma convivência plena e adequada com os demais cidadãos.

Coll e Monereo (2010) compreendem a existência de três cenários educacionais: o primeiro são as salas de aula e escolas cada vez mais “virtualizadas”, com projetos

¹¹ Hipertexto é “essa escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real; permite ao leitor definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma seqüência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente co-autor do texto final. O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/ leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita” (MARCUSCHI, 2001: 86).

pedagógicos e didáticos que procuram utilizar as potencialidades dessas tecnologias para o ensino e para a aprendizagem; o segundo é a expansão das salas de aula para outros espaços, como museus e centros culturais; o último é a *megaescola*, isto é, um cenário global e onipresente, no qual a ubiquidade das tecnologias e as redes sem fio permitem a aprendizagem em praticamente qualquer lugar e situação.

A escola virtualizada é aquela capaz de fazer uso das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem, potencializando o espaço físico escolar e fazendo o virtual contribuir para o processo educacional.

A respeito do virtual, Lévy (1996: 16) pondera:

contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização.

O autor assegura que o virtual não se opõe ao real, e sim ao atual e existe em potência e não em ato; é um espaço cheio de significações, no qual os sujeitos e objetos interagem para a produção de conhecimento.

Tais observações deixam claro que o virtual tão presente em nossas vidas bem como todas as significações que produz, embora enriqueçam o processo educacional, geram inúmeros desafios, o que também ocorre com a educação online: por um lado, ela tem o potencial de propiciar muitos benefícios ao processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando ao professor contribuir para o desenvolvimento do aluno desde que ele (aluno) seja proativo; por outro lado, tendo colocado à disposição da sociedade diversas possibilidades educacionais, a modalidade gerou também inúmeros desafios, tanto para o docente como para o aprendiz.

Entre os desafios, está a necessidade de o professor compreender as especificidades do ambiente *online*, entre elas, o potencial que as TIC oferecem à

aprendizagem; a obrigatoriedade de adequar as tecnologias às ações pedagógicas; a importância da compreensão acerca dos papéis a desempenhar; a relevância da autoaprendizagem e do espírito colaborativo e, sobretudo, as possibilidades interacionais entre os sujeitos envolvidos.

No que diz respeito especificamente ao potencial das TIC, o fato de os computadores oferecerem ótimos recursos tecnológicos educacionais impõe também a necessidade de o professor saber utilizá-los com criticidade, ou seja, empregá-los a favor das estratégias pedagógicas delineadas e compreender as técnicas de comunicação que elas propiciam. Não se trata, pois, de usar a tecnologia pela tecnologia.

Já em relação à importância de compreender os papéis dos agentes que atuam *online*, aspecto citado entre os desafios, relembramos que o educador não pode ser aquele que transmite conhecimentos preestabelecidos, mas sim o que tem a postura de pesquisador para poder inovar e propor aos alunos atividades desafiadoras e instigantes. Também é fundamental que busque novos conhecimentos ao mesmo tempo em que realize experimentações, provoque a reflexão sobre processos e produtos e favoreça a formalização de conceitos, sempre com metas a alcançar. Daí a relevância de uma formação inicial consistente e a necessidade da formação continuada.

Masetto (2009), por exemplo, considera que o professor, em sua mediação pedagógica, nesse contexto digital, incentiva e motiva o aluno a se engajar no processo; age como uma ponte dinâmica entre o aprendiz e os conteúdos de aprendizagem; é orientador e consultor nas atividades propostas, por isso mostra ao aluno que, juntos, alcançarão os objetivos traçados. Trata-se de ideias compartilhadas também por Mauri e Onrubia (2010: 129-130), os quais dão relevo à importância da mediação eficaz do professor. Eles afirmam:

Na nova sociedade da informação, da aprendizagem e do conhecimento, o papel mais importante do professor em ambientes virtuais, entre os que identificamos, é o de mediador, entendido como alguém que proporciona auxílios educacionais ajustados à atividade construtiva do aluno.

O aluno *online*, como é possível verificar, precisa ser um agente ativo, questionador, curioso e compreender sua aprendizagem como um processo de construção e reconstrução constante, ou seja, à medida que vai se apropriando dos recursos tecnológicos e dos procedimentos a eles associados também vai se apropriando de um modo de pensar e poderá, assim, posicionar-se nas situações interativas de aprendizagem em que estiver inserido (COLL e MONEREO, 2010).

Harasim (1989) defende que o caráter interativo do ambiente, gerado pelas redes de comunicação interativa, torna o ambiente *online* um espaço bastante apropriado para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa¹², uma vez que propicia o compartilhamento dinâmico e amplo de informações, possibilitando aos aprendizes apresentarem ideias e opiniões e se posicionarem, concordando, discordando, argumentando e questionando, ao longo do processo de construção de conhecimento.

Os ambientes *online* são um incentivo à aprendizagem *autodirigida*, como compreendem Quevedo e Crescitelli (2005: 47), que ponderam que ela permite construir

(...) novos conhecimentos por intermédio do diálogo com o professor, do *feedback* que dele recebe e por meio da reflexão que (o aluno) é levado a fazer em parceria com os professores, os facilitadores, os monitores ou os colegas de aprendizagem. Essa comunicação com os outros, que ocorre primordialmente pelo uso da escrita no caso da interação em cursos a distância ou semipresenciais, permite que o aprendiz acesse outras perspectivas que o levem a conhecer mais profundamente as temáticas envolvidas no curso e a própria língua que é objeto de sua aprendizagem.

Como é possível depreender, coloca-se ênfase no apoio que o professor dá ao aluno nos diversos estágios de autodirecionamento, por meio do diálogo e *feedback*, de modo que fomente a parceria entre os envolvidos e facilite a construção de conhecimentos.

¹² Na seção seguinte, detemo-nos à aprendizagem colaborativa para ampliar a compreensão a seu respeito.

Moore e Kearsley (2010: 129) já defendiam o estímulo à autoaprendizagem, quando afirmavam:

Os bons alunos autodirigidos são capazes de: criar seus próprios objetivos de aprendizado, identificar recursos que os ajudarão a alcançar seus objetivos, escolher métodos de aprendizado para cumprir tais objetivos e testar e avaliar seu desempenho [...] Esse alcance da capacidade de ser autodirigido e exercitar a *autonomia do aluno* constitui um conceito básico no aprendizado a distância.

Nesse cenário, cada vez mais, é preciso preparar o aluno para aprender a aprender, ou seja, para se tornar um aprendiz autodirigido.

Na mesma direção para que apontam os autores já apresentados, Barberà e Rochera (2010) entendem como aprendizagem autodirigida (ou autoaprendizagem ou, ainda, aprendizagem autônoma) o processo no qual o próprio aprendiz, visando a alcançar um objetivo estabelecido, decide a maneira pela qual administrará sua aprendizagem, isto é, o momento, o lugar, a sequência e o ritmo que seu estudo terá, o que significa dizer que é um percurso em que existe a intervenção de processos de autorregulação.

Apesar da existência de inúmeras especificidades do ambiente virtual, sabemos que a base da educação *online* é **a interação entre** docente e discente e que somente ela pode propiciar um processo de construção de conhecimento significativo, cujo foco deve ser o aluno. Nessa interação, independentemente da tecnologia empregada, é imprescindível que o professor procure ter uma relação próxima com seus alunos, reconheça-os como indivíduos autônomos e promova o envolvimento e a participação deles no processo educacional.

Por meio da linguagem¹³, instrumento de interação entre os sujeitos, o educador pode promover uma relação de maior proximidade, mais íntima, com os alunos, nas diversas situações de aprendizagem, como em orientações, explicações, aconselhamentos ou sugestões, mostrando a eles que seu percurso não é solitário. A seguir, tecemos considerações sobre aprendizagem colaborativa e

¹³ Os aspectos relacionados a estratégias linguísticas que podem facilitar a interação e auxiliar nas estratégias pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem são abordados no capítulo 2.

desenvolvimento da autonomia em ambientes virtuais, tópicos importantes que subjazem à educação *online*.

1.2 Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento da autonomia

Estamos inseridos em um complexo espaço global em que novos modos de relacionamento e o intercâmbio de culturas geram novas possibilidades de produção de conhecimentos. Cada vez mais se valoriza o sujeito que opera de modo colaborativo para resolver questões tanto pessoais como profissionais. O partilhamento de ideias, a união de esforços, a troca de saberes, todos esses fatores potencializam o alcance de resultados, realidade que demanda pensarmos a educação em uma **perspectiva colaborativa**.

O professor, em sua mediação pedagógica, pode tirar proveito da interatividade que o ambiente *online* propicia para estimular as interações entre os participantes e entre eles e o material didático, visando a um envolvimento coletivo colaborativo em torno de um objeto comum. A promoção do diálogo, a troca de conhecimentos e o estímulo à colaboração auxiliam, sem dúvida, o sujeito a preparar-se para enfrentar os complexos problemas impostos pelas inovações por que passa a sociedade.

Fica claro, nesse cenário, o quanto é relevante o educador promover o *estar junto virtual*, nos termos de Valente (2003), que – como vimos – implica acompanhar o aluno e lhe fornecer auxílio constante a fim de possibilitar que atribua sentidos à sua aprendizagem e compreenda a importância da construção coletiva do conhecimento. O estar junto virtual permite ao professor não só entender a forma como o aluno adquire o conhecimento, mas também conhecer as suas (aluno) dificuldades ao longo desse processo e os estímulos de que necessita para manter-se motivado.

Essa proposta pedagógica, que – relembramos – aproveita também o potencial da interatividade, tem de ir além da simples transmissão e recepção de informações. Para isso ocorrer, é primordial o docente criar condições propícias ao desenvolvimento de um **ambiente colaborativo**, o qual depende, sobretudo, do grau de envolvimento que se consegue promover entre os participantes.

Assim, defendemos que um fator essencial para a construção desse ambiente é o estímulo à interação entre os envolvidos, a qual conduzirá à participação dos alunos; ao confronto de ideias; às ações investigativas; à análise dos fatos; ao ajuste das inadequações, tudo de maneira dinâmica e criativa (MORAN, MASETTO; BEHRENS, 2000).

Quevedo e Crescitelli (2005) também reconhecem o potencial das tecnologias como facilitadores da comunicação interativa e, por conseguinte, como incentivo à colaboração em ambientes *online* de aprendizagem. Mas reforçam uma ideia muito importante: a colaboração se instaura **se e na medida em que** o professor emprega ferramentas computacionais que estimulam a troca coletiva de informações e levam o aluno ao compartilhamento de seus saberes individuais.

As autoras destacam que os ambientes *online* propiciam novas situações de aprendizagem, visto que o educador pode levar o aluno a navegar em contextos educacionais diferentes e ter acesso a bibliotecas virtuais, publicações *online*, listas de discussão e referências bibliográficas, podendo realizar atividades de exploração, investigação e descoberta.

De fato, nossa experiência mostra que a navegação e exploração do ciberespaço¹⁴ é uma excelente atividade para a busca e a pesquisa de informação na internet e uma ótima oportunidade para o professor orientar o aprendiz em relação a critérios

¹⁴ Ciberespaço é o espaço aberto onde ocorre a comunicação por meio da interconexão mundial dos computadores. Segundo afirma Lévy (1999: 17), “o termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Já a cibercultura é o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem junto com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999: 17).

e estratégias adequadas para a escolha de fontes de informação e a avaliação da confiabilidade das informações. Trata-se também de um excelente meio para levar o discente ao contato com o virtual e com as novas formas de representação da realidade. Tudo isso contribui para o desenvolvimento do aluno, que se torna capaz de refletir e de se posicionar diante dos desafios.

Na aprendizagem colaborativa, a combinação de canais assíncronos e síncronos, propiciada por meio da tecnologia, privilegia o processo de troca e a construção partilhada do saber, conforme mostrou Lèvy (2000). Contudo, para que a colaboração se efetive, é imprescindível que o projeto pedagógico (a) esteja fundamentado em uma teoria de aprendizagem ou modelo pedagógico que se ancore nas ideias de *groupware*; (b) esteja estruturado de modo que viabilize o diálogo; (c) tenha condições de oferecer ferramentas de representação e de construção de comunidade (ONRUBIA, COLOMINA e ENGEL, 2010).

Também julgamos relevante, para o trabalho numa perspectiva colaborativa, a defesa que Almeida (2013: 81-82) faz da importância de o professor viabilizar situações de aprendizagem que considerem as seguintes “fractais curriculares”:

saber planejar	planejamento de ações em que os alunos, <i>em grupos e socialmente</i> - sempre aliados ao trabalho individual -, possam fazer criativamente atividades que os exponham à realidade do mundo em que vivem
saber colher	promoção da pesquisa: dados são colhidos, escolhidos, <i>coletivamente coletados</i> como passagem por toda a história de produção humana (ciências, tecnologias, descobertas, literaturas, experimentos humanos), resgatando-lhes os significados e dando-lhes outros novos e mais ricos
saber fazer	solicitação da elaboração de projetos pedagógicos visando à obtenção de um produto final, em que haja o emprego de mídias digitais e ocorra a construção individual e <i>colaborativa</i> do conhecimento durante o processo
saber testar	realização de avaliação como validação e valorização do trabalho
saber colaborar	desenvolvimento de habilidades que propiciem o <i>partilhamento</i> de saberes, tensões, síntese, com foco no trabalho colaborativo
saber comunicar	promoção da <i>socialização</i> e publicação do produto final (grifos nossos)

Verificamos que, em todas essas elas, há um viés seja de colaboração, seja de compartilhamento e/ ou socialização, o que se soma à importância de, no cenário da educação digital, viabilizar situações de aprendizagem em projetos pedagógicos

consistentes, que estejam inseridos em currículos cujo foco seja a aprendizagem significativa, como o autor pondera.

Por fim, julgamos pertinente falar também de estratégias que potencialmente conduzam a ambientes colaborativos de aprendizagem, como o fazem Moran, Masetto e Behrens (2000: 166-8), de cujo estudo selecionamos as seguintes:

definir e planejar as ações sendo o aprendiz o centro do processo
instaurar relações de empatia e de confiança com o aluno, tanto nos momentos de dificuldades como nas horas em que haja avanços e sucessos
desenvolver um clima de mútuo respeito entre todos os participantes, dando ênfase às estratégias cooperativas de aprendizagem
levar os alunos a diagnosticarem suas próprias necessidades e auxiliá-los na busca de recursos e estratégias que lhes permitam alcançar os objetivos, além de envolvê-los na avaliação de sua aprendizagem
realizar a articulação entre teoria e prática visando à construção de conhecimento pautada no estudo, na reflexão, na investigação e no intercâmbio de experiências
estimular a criatividade e viabilizar o diálogo
levar em consideração a individualidade dos alunos
empregar a linguagem de maneira cuidadosa, procurando promover a motivação e propor desafios, reflexões e situações-problema.

É pertinente retomar a ideia de que as estratégias pedagógicas têm estreita relação com a linguagem verbal utilizada pelo professor, pois é por meio da linguagem que ocorre a interação entre os interlocutores. Assim, acreditamos que o professor tem de entender que o modo como elabora seu discurso influencia diretamente a eficácia dos procedimentos pedagógicos e o envolvimento e comprometimento do aluno em seu processo de aprendizagem.

Nossa experiência nesse universo tem nos mostrado que tanto a autonomia como a interação são requisitos essenciais em EAD, uma vez que a separação físico-temporal demanda que o aluno seja mais autônomo e que o professor incentive essa autonomia. Utilizando os recursos tecnológicos disponíveis no ambiente virtual, o professor estimula a autonomia do aluno, enquanto mostra a ele que o percurso de aprendizagem dele (aluno) não é solitário e que ele (professor) procura

estar sempre disponível para esclarecer as dúvidas. Tratamos aqui do aspecto da autonomia e da interação na próxima seção (1.3).

Também nos estudos em que nos debruçamos, há praticamente um consenso de que a autonomia é fundamental para a própria concepção da modalidade *online*. Além de contribuir para que o discente aprenda a se organizar e a ter disciplina em relação à forma e ao tempo de estudo, permite a ele ser mais independente para atribuir significados à informação e poder transformá-la em conhecimento.

Como ensinam Moore e Kearsley (2011), a autonomia do aluno em educação *online* implica levar o aprendiz a desenvolver sua consciência sobre o aprender em um contexto que exige um grau bem alto de envolvimento com a autogestão, bem como exige a gestão da própria aprendizagem, o que inclui competência para tomar decisões e fazer escolhas subjacentes ao processo de aprendizagem bem como posicionar-se diante de dúvidas e incertezas e ser capaz de identificar experiências que vão ao encontro das necessidades e dos objetivos individuais.

No entanto, como é de se esperar, os alunos possuem competências diferentes e mesmo num grupo de alunos com autonomia haverá sempre variação do grau de autonomia de cada um. Belloni (2001), no mesmo sentido, lembra que nem sempre o aprendiz reúne condições para desenvolver a autonomia necessária para ser sujeito de sua aprendizagem. Há muitos que encontram dificuldades na administração e gestão de seu processo educacional e não têm disciplina para organizar seu estudo, definir prioridades, por isso questionam-se sobre a sua capacidade de se autodirigirem e também de se motivarem.

As diferenças entre os alunos devem ser levadas em consideração pelo professor na hora de planejar, conceber e estruturar seu curso, sua disciplina. Assim, podemos dizer que, de forma mais ampla, o projeto pedagógico precisa ter flexibilidade para atender a todos os alunos. Pode oferecer, por exemplo, atividades extras àquele que já tem um grau de autonomia que lhe permite avançar mais rápido e, ao mesmo tempo, oferecer um passo a passo (possivelmente como

atividade de reforço) em ritmo mais controlado para o outro, que ainda está desenvolvendo e exercitando sua autonomia.

As ações em EAD têm como princípio orientador um processo de ensino e de aprendizagem centrado no estudante (BELLONI, 2001). O professor, além de ter de conhecer as variáveis que envolvem essa modalidade educacional (questão espaço-temporal; diversas formas de interação; aprendiz como sujeito do processo educacional, entre outras), precisa saber integrá-las à concepção de metodologia, às estratégias e ao material de ensino, de forma que crie por meio deles condições para a autoaprendizagem do aluno. Tais reflexões ratificam a ideia de que o aprendiz não é mero espectador e de que o professor precisa motivá-lo para dar sentido ao que aprende, levando-o a utilizar nas práticas do dia a dia o conhecimento construído.

Portanto, por estarmos vivendo um tempo de rápidas transformações que geram novos paradigmas, mudanças culturais, econômicas, tecnológicas, políticas, sociais, imbricadas em relações complexas, destacamos, juntamente com Belloni (2001), a necessidade de integrar as potencialidades das TIC e de desenvolver projetos pedagógicos que potencializem a autonomia do aprendiz. É essa autonomia que lhe vai permitir conduzir com mais propriedade o processo de aprendizagem, bem como fazer escolhas de prioridades em relação ao que é proposto e se adaptar mais facilmente às rápidas mudanças do mundo.

Ainda, em relação à capacidade de o estudante realizar a sua própria aprendizagem, verificamos que há alunos com maior dependência em relação às instruções do professor, pois, além de não conseguirem organizar seu estudo, não possuem autonomia intelectual que possibilite que sejam criativos e participativos. Verificamos também que, de modo geral, os discentes com idade mais avançada e que muitas vezes já possuem outra graduação têm habilidades para administrar seu estudo e maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem.

Palloff e Pratt (2004) propõem um novo equilíbrio de forças necessário em cursos a distância que diz respeito à divisão do poder entre professor e seus alunos. Para os estudiosos, a democratização da sala de aula promove a autoaprendizagem do estudante e o leva a perceber o grau de sua responsabilidade na construção significativa do conhecimento. De acordo com esses teóricos, se

o professor incentiva os alunos a trabalhar com seus colegas e incentiva aqueles que gravitam em torno do papel de gerentes do processo a exercitarem tal papel, a responsabilidade pelo gerenciamento da experiência de aprendizagem será compartilhada. Assim, uma experiência centrada no aluno resulta em uma sala de aula mais democrática (PALLOFF; PRATT, 2004: 148).

Tais observações corroboram nosso entendimento de que tanto o aprendiz como o educador precisam conhecer o funcionamento de cursos *online* e o papel que têm de desempenhar para que se realize uma aprendizagem que seja significativa. Assim, promover a autonomia do aluno por meio de estratégias pedagógicas que incitem a motivação e a autoconfiança e também façam o aprendiz se sentir amparado ao longo de seu percurso de aprendizagem é um grande desafio para o professor.

É importante que se faça uma avaliação dos participantes do curso para que seja possível determinar o grau de sua familiarização com as especificidades do ambiente, suas expectativas em relação à aprendizagem *online*, seus receios, suas necessidades, os objetivos que pretendem alcançar, para que se decida como conduzir o diálogo e qual é a melhor forma de organizar o processo de ensino e de aprendizagem. Essa avaliação pode ser realizada na primeira semana do curso, por meio de um fórum que permita a apresentação de opiniões dos participantes.

Acreditamos, em síntese, que o professor, mediador do processo de ensino e de aprendizagem, tem de criar ações pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de um aluno autônomo e para a construção de um ambiente colaborativo, no qual cada participante é autor e colaborador e pode desfrutar do resultado do esforço de todos. O docente guia o processo pedagógico, coloca-se como um dos participantes desse processo, bem como leva o aluno a compreender

a responsabilidade que tem sobre a própria aprendizagem e a possibilidade de poder contribuir para a aprendizagem de seus colegas.

1.3 Interação em ambientes virtuais de aprendizagem

Neste estudo, a aprendizagem é entendida como uma experiência social que acontece em um determinado contexto sócio-histórico-cultural em que o processo de construção do conhecimento do sujeito ocorre por meio da interação pela linguagem e pela ação, como postulou Vygotsky ([1934] 2008). Nesse cenário teórico, dizemos que a linguagem - instrumento de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento - é socialmente constituída e possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do homem.

Os indivíduos, ao se desenvolverem, constroem, pela linguagem, conceitos de mundo, adquirem e produzem conhecimento e se constituem como sujeitos. A produção de conhecimento se dá por meio de interações sociais com os outros e com o mundo, tanto em situações do dia a dia como no âmbito da aprendizagem formal.

Em contextos formais de aprendizagem, a produção de conhecimento é considerada uma construção conjunta, que ocorre por meio da troca e do intercâmbio de saberes entre os envolvidos. Segundo esse arcabouço teórico, portanto, a construção do conhecimento pressupõe postura ativa do aluno e implica uma relação colaborativa, uma vez que não constitui mera transmissão do saber: consiste em um encontro de sujeitos que dialogam em busca da construção de significados.

Na aprendizagem *online*, como vimos, a linguagem é um instrumento de mediação por meio do qual os sujeitos interagem e se desenvolvem para a construção do saber, em um ambiente caracterizado pela comunicação mediada por computador e situado num determinado contexto sócio-histórico-cultural. Nesse cenário,

evidentemente, o professor, em seu papel de mediador, intervém pedagogicamente pela linguagem e visando a facilitar a aprendizagem do aluno procura contribuir para que ele exercite a consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo.

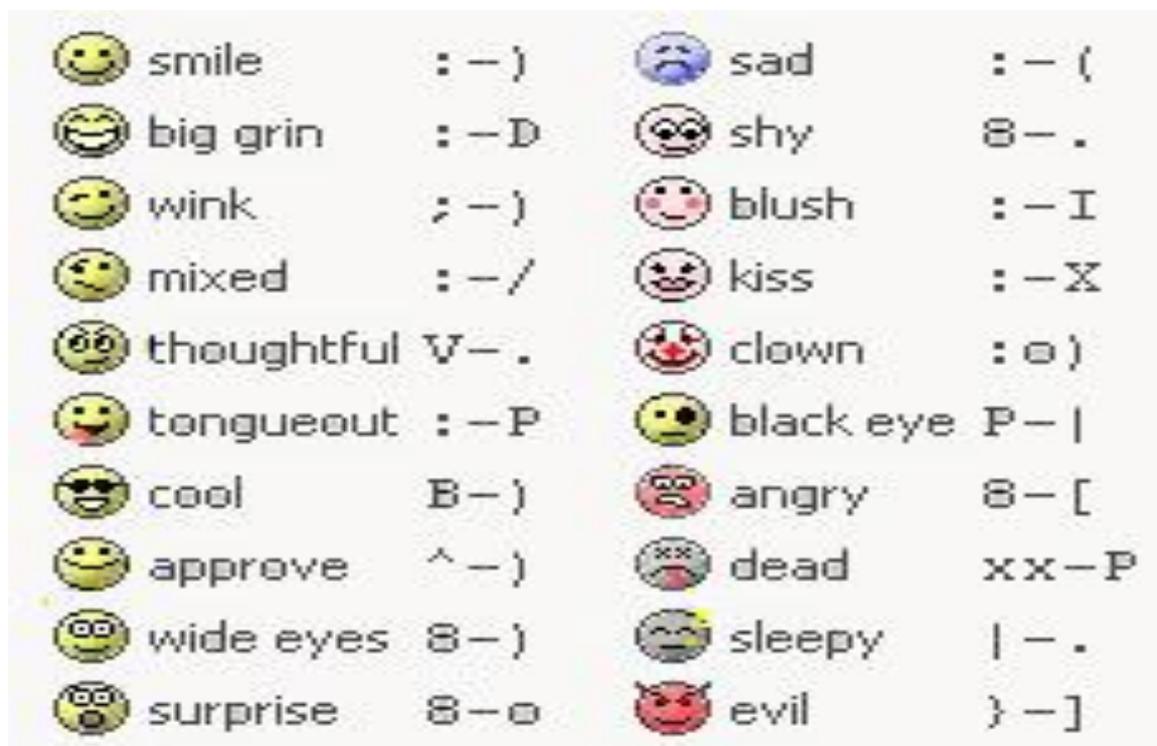
Mas exatamente porque a comunicação é mediada, postulamos que o educador necessitar tomar certos cuidados: além de desenvolver um ambiente amigável com seus alunos, por meio de recursos tecnológicos que incitem uma aprendizagem autônoma e colaborativa, é importante criar vínculos interacionais que possibilitem minimizar a ausência dos recursos com que conta a interação face a face (presença física, tom de voz, gestos e expressões faciais e, sobretudo, distância transacional, como concebida por Moore e Kearsley (2010) 1996, contribuindo para que a aprendizagem ocorra em uma atmosfera agradável, afetiva e motivadora).

Vale lembrar que o ambiente *online* disponibiliza, além de variações visuais da linguagem escrita, devido à possibilidade de alterações no tamanho, na cor e no tipo de letra, outras formas de linguagem, tais como aquelas propiciadas por imagens, áudios e vídeos, que podem interferir positivamente no processo de aprendizagem e motivar o aluno a nele se engajar.

Entre as inúmeras possibilidades de linguagem imagética, citamos o uso de *emoticons*, combinações dos caracteres do teclado, criados para demonstrar uma expressão facial de emoção, como alegrias, tristeza, surpresa, humor. Servem para evitar mal entendidos (CRYSTAL, 2005) e instituir laços afetivos entre professor e aluno (GERALDINI, 2003). Vejamos alguns *emoticons* na Figura 1, adiante.

Sobre a motivação, podemos dizer que ela é estimulada por fatores externos e contribui para transformar as diversas situações de aprendizagem bem como dar sentido a elas, passando a contribuir de maneira significativa para despertar o interesse do aprendiz na busca de seus objetivos. Daí a importância, é bastante importante que o professor promova um ambiente motivador que envolva e acolha o aluno ao longo de seu processo educacional.

FIGURA 1 - Emoticons: marcas de expressões e emoções na Web



Fonte: https://docs.moodle.org/19/en/images_en/4/4d/HTML_toolbar_Smiley_icon_selections.JPG.
Acesso em 15/08/2014.

Com Moore e Kearsley (2010: 152), acreditamos que “o ensino a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia”. Nesse sentido, destacamos **três tipos de interação** que podem ser estabelecidas nos ambientes virtuais de aprendizagem e que precisam ser cuidadosamente planejados: a interação aluno-conteúdo, a interação aluno-professor e a interação aluno-aluno.

Para a interação **aluno-conteúdo**, o material didático é elemento-chave da educação, já que pode conter estratégias linguísticas que sirvam para estimular o aprendiz em relação ao curso e também contar com instruções que contribuam para que o aluno possa planejar seu estudo, fazer escolhas e estabelecer prioridades.

Orientações claras e objetivas permitem ao aluno ter mais autonomia para refletir acerca do assunto estudado e possibilitam que ele tenha condições de organizar o seu processo de aprendizagem da forma que melhor lhe convier, levando em conta sua disponibilidade de tempo. Além disso, o oferecimento de material didático diversificado (textos escritos, áudio, vídeo) torna a aprendizagem mais prazerosa por permitir o contato e a familiarização com diferentes linguagens.

Um dos desafios do professor ao elaborar cursos e materiais didáticos para EAD, conforme entendem Crescitelli e Campos (2006: 4), é “torná-los mais acessíveis aos estudantes que apresentam um baixo nível de autonomia, auxiliando-os e motivando-os na construção do conhecimento”. Elas ressaltam também a importância de orientar o aluno e de estimulá-lo em seu percurso de aprendizagem, o que pode ser feito oferecendo-lhe sugestões de leituras complementares com a finalidade de atender necessidades individuais.

A interação **aluno-professor** é considerada essencial pelos aprendizes e muito desejada pelos educadores. Os professores oferecem informações aos alunos, procurando auxiliá-los a interagir com o material, bem como mantê-los autogeridos e motivados a aprender. Nesse processo, o docente apresenta conteúdos e organiza os estudantes para que reflitam sobre os conhecimentos adquiridos e produzam conhecimentos. Do mesmo modo, o professor avalia o desempenho dos alunos, aconselhando-os e fazendo os ajustes nos procedimentos e nas estratégias de aprendizagem, caso necessário.

A interação **aluno-aluno** diz respeito ao envolvimento entre os estudantes, com ou sem a presença do professor. Moore e Kearsley (2011) advertem que sua importância depende de fatores como a idade dos participantes, sua experiência, seu grau de autonomia. A relevância que será dada a esse tipo de interação vai depender, por exemplo, da abordagem do curso, dos objetivos traçados, da necessidade de desenvolver competências em determinado grupo (por exemplo, a liderança, elemento essencial para a realização eficaz de negócios na sociedade).

Em determinados casos, esse tipo de interação é fundamental, pois contribui para promover a motivação e a autonomia entre os estudantes; já em outros, dependendo do perfil do aluno, da estrutura e dos objetivos do curso, tal interação pode não ser tão necessária. Nessa direção, Moore e Kearsley (2010) defendem que, em cursos avançados, como os de extensão e de especialização, cujo público-alvo é composto por alunos adultos em níveis avançados de aprendizagem, a interação aluno-aluno não é tão necessária, já que esse perfil de aluno prioriza o estudo individual e o intercâmbio com o professor e o material didático.

Nossa experiência em disciplinas semipresenciais mostra que o ambiente virtual de ensino e de aprendizagem, especificamente o ambiente Moodle em que as disciplinas semipresenciais contexto de nossa pesquisa são oferecidas, fornece diversos recursos e ferramentas que permitem ao professor construir uma *homepage* autoexplicativa, que pode contribuir para potencializar esses três tipos de interação apresentados (interação aluno-conteúdo; aluno-professor e aluno-aluno).

Holmberg (1995), em seus estudos sobre EAD, defende que a aprendizagem é mais eficaz se há uma boa relação pessoal entre os envolvidos no processo. O autor propõe que o professor elabore uma **conversa didática orientada** para envolver e motivar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem. Nessa conversa, o docente deve:

- apresentar o assunto a ser estudado de modo claro e objetivo;
- usar uma linguagem concisa e coloquial;
- dar conselhos e sugestões explícitas de como proceder, tanto em relação ao que precisa ser evitado, como sobre o que deve ser observado e considerado, fornecendo as devidas explicações;
- efetuar convites para a troca de ideias, dando liberdade para a elaboração de perguntas e exposição de pontos de vista;
- apresentar estilo pessoal, incluindo o uso de pronomes pessoais e possessivos;

- demarcar a mudanças de temas, por meio de colocações explícitas, meios tipográficos ou comunicação oral gravada.

Por meio da conversa didática orientada, segundo o autor, torna-se mais fácil conduzir o aluno à tomada de decisões de forma independente. A interação promovida por essa conversa/ comunicação contribui para o prazer pelo estudo e para o estabelecimento de empatia entre os envolvidos. São dois tipos de comunicação com o aluno: a primeira, estabelecida por meio de e-mails, fóruns, *chat*, é chamada de comunicação real e ocorre em uma via de mão dupla; a segunda, chamada de comunicação simulada, dá-se em uma via de mão única e ocorre entre o aprendiz e o material didático.

Quando o professor utiliza linguagem clara, objetiva, afetuosa e mais informal consegue maior envolvimento e adesão do aluno no processo de aprendizagem. Da mesma forma, à medida que o docente aperfeiçoa os recursos oferecidos pelas interações assíncronas (fóruns, e-mails, diários) e pelas interações síncronas (*chats*, encontros presenciais), consegue motivar o estudante em sua autoaprendizagem e na interação com seus pares de modo a promover a construção colaborativa do conhecimento (HOLMBERG, 1995). Assim, verificamos que, ao estabelecer uma relação mais próxima com o aluno, estimular a sua participação, manter diálogos constantes e fornecer rápido *feedback*, o docente pode obter resultados bastante significativos.

Para promover a interação em ambientes dessa natureza, Moore e Kearsley (2010: 134) sugerem alguns **procedimentos** que consideramos significativos, por isso os listamos para finalizar esta seção. São eles:

- organizar o curso de modo que o aluno compreenda aquilo que precisa aprender e o que se espera dele;
- definir objetivos de aprendizagem claros, fazer boas seleções de tecnologia e mídia e criar bons instrumentos de avaliação;

- preparar o conteúdo do curso em unidades pequenas, cada uma delas com um objetivo de aprendizagem;
- estimular a interação e participação de todos, planejando as tarefas de modo a promover a interação aluno-aluno; aluno-professor e aluno-conteúdo;
- elaborar um material didático de maneira cuidadosa e que contenha comentários sobre o conteúdo apresentado;
- apresentar resumos de finalização *online* na forma de texto, áudio ou vídeo para oferecer reforço à aprendizagem do aluno e contribuir para a sintetização do que aprenderam;
- disponibilizar materiais variados, criativos e de diferentes mídias para atrair e manter a atenção do aluno e atender a diferentes interesses;
- oferecer atividades por meio das quais o aluno possa adaptar seus conteúdos de acordo com interesses e situações particulares;
- fornecer *feedbacks* constantes aos alunos em relação às tarefas e sobre sua atuação no curso, bem como avaliar de maneira sistemática a eficácia da mídia e dos métodos de instrução.

Tendo em vista que, neste estudo, analisamos as mensagens (disponibilizadas pelos professores) de orientações para a realização de atividades na disciplina, mensagens que constituem o chamado gênero agenda digital, passamos a tratar de gênero textual e de gênero agenda digital.

1.4 Gêneros digitais e gênero agenda

Os gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Os estudos sócio-históricos dos gêneros nos auxiliam a compreender a organização da sociedade e como se processa o funcionamento da língua. Eles nos auxiliam também a entender como se exercem as práticas sociais e como se estabelecem as formas sociais de interação.

Os gêneros surgiram, num primeiro momento, em sociedades de culturas essencialmente orais. A partir da invenção da escrita, por volta do século VII a.c. e, sobretudo, com a invenção da imprensa, eles foram se multiplicando, conforme a

necessidade de organizar as atividades comunicativas do dia a dia. Atualmente, no contexto de avanços tecnológicos e de novos meios de comunicação em que estamos inseridos, gêneros digitais, sobre os quais discorreremos logo adiante, têm emergido.

Tomando como base os estudos Bakhtin (2000: 279), concebemos gênero dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva em que a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. Segundo o autor, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que revelam o contexto sócio-histórico-cultural e as finalidades da esfera da atividade humana em que se inserem.

Cada esfera de atividade social (científica, jornalística, acadêmica etc.) possui seus próprios gêneros. Dessa forma, uma dissertação de mestrado, por exemplo, apresenta características próprias da esfera acadêmica, tais como a linguagem formal e maior grau de objetividade no enunciado; um romance, por sua vez, geralmente, apresenta uma linguagem informal e traços individuais, característicos da esfera literária. Reconhecemos, com base nos estudos bakhtinianos, a existência de uma imensa riqueza e diversidade de gêneros, decorrente das inesgotáveis possibilidades de atividade humana.

Embora os gêneros tenham certa estabilidade, oriunda do contexto sócio-histórico e da esfera em que estão inseridos, eles sofrem constantes modificações, relacionadas a mudanças sociais e novas necessidades comunicacionais. Por essa razão, alguns gêneros desaparecem, outros se modificam e ainda novos gêneros surgem fruto de novas necessidades enunciativas.

Outro fator relevante da concepção bakhtiniana para compreensão de gêneros diz respeito aos elementos que o constituem. De acordo com o filósofo, os gêneros possuem três dimensões constitutivas:

- *conteúdo temático*, que se relaciona ao conjunto de temáticas que podem ser tratados em uma esfera discursiva;

- *estilo*, que se refere aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, os quais determinam as formas de dizer;
- *construção composicional*, que consiste na estruturação e organização do discurso.

Segundo o teórico, embora os gêneros apresentem traços em comum, decorrentes de sua natureza histórica e do contexto social em que se encontram, cada enunciado constitui um evento único, pois depende da postura do falante em determinada ação interativa. Essa postura varia conforme o propósito comunicativo e a construção de sentidos que se constitui entre os interlocutores. Nesses termos, observamos que o conceito de gênero inclui, essencialmente, o contexto de produção, não como simples elemento complementar, mas como aspecto constitutivo central.

Desse modo, consideramos que compreender os gêneros, no estudo da língua, significa procurar reproduzir situações reais de uso dessa língua, em que um determinado falante determina o que dizer, como dizer e para quem dizer e o interlocutor, por sua vez, interfere no que se diz, para juntos construírem sentido à situação comunicativa.

Bakhtin (1979, 2000) classificou os gêneros em dois grupos: primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários estão vinculados a situações verbais do dia a dia como um simples diálogo do cotidiano, um relato familiar, um bilhete; já os secundários, gerados em situações comunicacionais mais elaboradas e, sobretudo geralmente escritas, dizem respeito aos romances, artigos científicos, anúncios etc. Contudo, os modos de expressão oral e escrito por si só não são suficientes para a classificação de um gênero como primário ou secundário: se pensarmos, por exemplo, no seminário, gênero bastante empregado no meio acadêmico, verificamos que, embora transmitido oralmente, ele nem por isso surge de maneira espontânea.

É importante destacar que os gêneros secundários incorporam e transformam os gêneros primários e estes, ao serem absorvidos, conservam sua forma e

significado cotidiano apenas no conteúdo, mas tem por realidade concreta a do gênero que o incorporou. Também, dependendo da intenção comunicativa e da situação social de interação, o falante determina o modo como utilizará os gêneros e esses podem interpor-se, tanto os primários como os secundários, devido à sua plasticidade. Esse processo em que um gênero é inserido no outro assumindo a sua função é chamado de hibridização.

Para tratarmos de **gêneros digitais**, assumimos as ideias de Marcuschi (2005). De acordo com o autor, todos os textos se manifestam em algum gênero textual e são reflexo do ambiente em que são produzidos. Dessa maneira, os textos eletrônicos disponíveis na internet surgem dentro de uma determinada esfera da comunicação, a esfera digital, e são denominados gêneros digitais. Eles se desenvolvem em conformidade com as novas tecnologias de comunicação e têm características próprias do meio digital, tais como aquelas relativas à plasticidade, à fluidez e à própria escrita.

Os gêneros digitais, apesar de possuírem semelhanças com outros gêneros pertencentes à mídia impressa, por exemplo, possuem especificidades, características próprias, visto que o meio tecnológico interfere em sua natureza comunicativa. Pensemos no *e-mail*: ele possibilita, entre outros aspectos, a comunicação assíncrona; o rápido alcance de milhares de sujeitos; a colagem gerada pelo *software*. Mas em sua estrutura composicional, há características que se assemelham as de uma carta, uma vez que é constituído de endereço do remetente, data, saudação etc.

A respeito da dinâmica de surgimento ou criação de novo gêneros, especialmente no contexto digital, Marcuschi (2005: 17) afirma:

Criam-se novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais nesse novo enquadre participativo. Não é propriamente a estrutura que se reorganiza, mas o enquadre que forma a noção de gênero. Em suma: muda o gênero. Desde que não tomemos a contextualização como um simples processo de situar o gênero numa situação exteriorizada, mas sim como enquadre cognitivo, os gêneros virtuais são formas bastante características de contextualização.

Seguindo esse raciocínio com o autor, destacamos que os gêneros ligados à internet são eventos textuais cuja base é a escrita. Desse modo, a tecnologia da comunicação oferece novas maneiras de uso da escrita, possibilitando inovação tanto do ponto de vista linguístico como no que se refere à forma de organizar o discurso. Em outras palavras, o meio eletrônico traz peculiaridades diferentes do que ocorre nas relações interpessoais face a face.

Embora, neste estudo, nos propomos a analisar questões relacionadas à organização do discurso do ponto de vista linguístico, que dizem respeito às estratégias interacionais, importa lembrar que no gênero agenda, *corpus* deste trabalho, leva-se em consideração as possibilidades que a tecnologia oferece para organizar a escrita (variações visuais, por exemplo) bem como o que pode ser considerado limitação imposta pelo meio (limitação do número de caracteres no espaço destinado para a postagem da agenda e que exige, entre outros aspectos, um texto mais sucinto e objetivo).

Vimos que o gênero é “(...) situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, relativamente estável do ponto de vista estilístico e composicional” (MARCUSCHI, 2005, p.17) e que os gêneros se fundam na recorrência de ações e situações, ou seja, no dia a dia fazemos as mesmas coisas diante de situações similares. Essas recorrências revelam o propósito comunicativo.

Os gêneros consolidados vão-se firmando em convenções sociais recorrentes que são sempre reproduzidas e sempre produzem os mesmos efeitos, quando as situações são análogas. Essa consolidação dos gêneros demonstra que a própria noção de recorrência está vinculada à maneira como construímos nosso entendimento, sobretudo, em relação aos aspectos funcionais do gênero. Para se entender a função social do gênero, é preciso considerar que o que recorre não são os aspectos individuais, pois eles são únicos e não admitem repetição, mas os fenômenos intersubjetivos e sociais. (MILLER, 1984)

As mensagens que constituem as agendas das disciplinas semipresenciais que analisamos nesta pesquisa são elaboradas semanalmente pelo professor com a finalidade de orientar os alunos a respeito das atividades a serem realizadas. Por meio de tópicos, o docente apresenta instruções sobre a problemática a ser tratada e os objetivos a serem alcançados; expõe referências bibliográficas de textos selecionados para a leitura; exibe *links* de acesso ao conteúdo didático escolhido e aos recursos para a realização das atividades, tais como fóruns de discussão, wiki, diário digital e *chats*.

As mensagens são postadas em um espaço central da homepage do AVA, que contém data de início e término das atividades propostas. As postagens ocorrem semanalmente, pois é dessa forma que os módulos são organizados nas disciplinas. Um conjunto de mensagens semanais geralmente compõe um módulo ou uma unidade de estudo, que corresponde a uma temática específica.

Por tratar-se de um gênero digital, a agenda contém especificidades relativas ao contexto digital, tais como variações visuais na escrita (tipo, tamanho e cor das letras), e conta com outras linguagens, além da verbal: imagem, áudio, vídeo e *emoticons*, que podem ser observadas nos *prints* das agendas analisadas e que são exibidos no capítulo 3.

Com Marcuschi (2005), entendemos que ainda é bastante difícil e controverso definir os gêneros produzidos na Web, pelo fato de o mundo virtual ser bastante dinâmico, maleável e fluido, o que dificulta a observação das características que determinam a classificação de um determinado gênero digital.

Apesar disso, verificamos que, nas três disciplinas contexto desta pesquisa, as agendas possuem convenções sociais recorrentes, especialmente no que diz respeito aos aspectos funcionais, isto é, atendem ao mesmo propósito que é o de orientar o aluno sobre o que deve realizar e como deve proceder, daí concluirmos que podem ser chamadas de gênero digital agenda.

Tais agendas também contemplam, a nosso ver, alguns dos aspectos apontados por Bahktin em seus estudos sobre gêneros, os quais são apresentados a seguir:

- são um tipo relativamente estável de enunciado e atendem a determinado propósito comunicativo, uma vez que servem como instrumento para o professor enviar mensagens aos alunos com orientações sobre a forma como devem proceder e também em relação ao que se espera deles. Além disso, direcionam-se a uma determinada audiência, possuem regularidades e conteúdos determinados;
- sua finalidade, conforme mencionamos, é orientar o aluno sobre o que deve realizar e como deve proceder;
- pertencem à esfera educacional e à esfera digital das atividades humanas;
- conteúdo temático sempre relacionado à esfera acadêmica;
- estilo marcado por linguagem mais informal e recursos do meio digital na escrita;
- construção composicional similar (em estrutura e organização das informações) à que é usada em uma agenda impressa, pois contêm data, título, saudação, exibição de tópicos de estudo, lembretes etc.

No próximo capítulo, procuramos ampliar os conhecimentos sobre a interação pela linguagem, apresentando considerações sobre estratégias linguísticas interacionais que possam contribuir para a eficiência do processo educacional *online*.

CAPÍTULO 2

Linguagem e interação

Partindo do pressuposto de que a interação é fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem, resgatamos, neste capítulo, e discutimos estudos que tratam da interação por meio de fatores linguísticos, aos quais subjaz a concepção de que a linguagem é atividade interacional socialmente constituída.

Tomamos como base fundamentos teóricos sobre a natureza dialógica da linguagem, de Bakhtin (1979/ 2000), e princípios da teoria da enunciação, de Benveniste (1989 e 1995), com contribuições de Kerbrat-Orecchioni (1980 e 1995), bem como postulados de estudos que concebem a linguagem como forma de ação e interação como é o caso de Bronckart (1999) e de Koch (2010, 2011 e 2013).

Discutimos se e como essas concepções teóricas contribuem para a compreensão das formas possíveis de realizar interações que conduzam à criação de ambientes colaborativos e potencializem a autonomia do aluno, fazendo-o compreender a dinâmica da educação *online* e o papel que deve desempenhar para construir o conhecimento. Refletimos também sobre o emprego de estratégias interacionais.

Primeiramente, tratamos da natureza dialógica e subjetiva da linguagem. Depois, da linguagem como forma de interação e ação e, finalmente, de estratégias interacionais, procurando refletir sobre se e como propiciam o envolvimento mais significativo do aluno em seu processo educacional.

2.1 Natureza dialógica e subjetiva da linguagem

Bakhtin ([1979] 2000) trouxe inúmeras contribuições à teoria linguística no século XX. Com base em uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva, que também é assumida neste estudo, ele concebe a linguagem como um processo contínuo de interação, em que ocorre uma comunicação efetiva, mediada pelo *diálogo*. Mas o filósofo russo adverte que não interessa analisar o diálogo em si, mas avaliar como se dá o posicionamento e o envolvimento dos sujeitos nas situações dialógicas interacionais. Ele define:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1981: 123).

Ao usar a linguagem, o locutor age sobre o seu interlocutor, e esse processo interacional, dialógico, resulta em uma produção de sentidos entre interlocutores, situados em um determinado contexto social, histórico e cultural, os quais carregam consigo suas ideologias e seu modo de estar no mundo.

Em se tratando de ideologias, corroborando com Faraco (2003), reconhecemos que, em um evento comunicativo, o dizer está entrelaçado com a *práxis* do sujeito, tanto a social como a histórica, e emerge impregnado de valores advindos dela (práxis). Nesse sentido, surgem diferentes entendimentos de mundo, proferidos por diferentes vozes ou línguas sociais.

Bakhtin ([1979] 2000), ao abordar o evento comunicativo, afirma que, por um lado, o locutor procura escolher palavras que tornem seu enunciado compreensível para seus destinatários e que, por outro lado, o interlocutor, tendo uma postura ativa, interpreta e responde àquele enunciado do locutor em pensamento ou proferindo um novo enunciado. Como resultado, temos que o enunciado constitui um elo em uma corrente de comunicação discursiva e está interligado aos elos de enunciados que o precederam e o determinaram. E tais enunciados precedentes geram no novo enunciado atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Isso quer dizer que, além de os enunciados se instaurarem em uma situação de interação entre sujeitos, eles dialogam entre si e trazem consigo a voz de outros enunciados.

Nessa corrente de comunicação discursiva, o locutor e o interlocutor interagem entre si com o intuito de construir sentidos em sua troca dialógica. A palavra é a ponte que liga os dois sujeitos: ela comporta duas faces, a do locutor e a do interlocutor; é o território comum entre eles; diz respeito à expressão de um em

relação ao outro; por meio dela, um sujeito se define perante o outro, demonstra suas ideias, pensamentos, pontos de vista.

O sentido se dá pelo intercâmbio entre os envolvidos no processo interacional e, embora o locutor tenha um propósito comunicativo, suas palavras se concretizam apenas quando o seu interlocutor percebe e compreende o que ele (locutor) disse e atua como coautor, isto é, quando concorda, discorda, aprecia, complementa e transforma a mensagem.

Todavia, considerando que o interlocutor tem uma postura ativa, cabe ao locutor elaborar o seu enunciado com vistas a obter a adesão do seu interlocutor, agindo sobre ele, transformando seu comportamento, procurando envolvê-lo de forma colaborativa, para que complemente determinada ação e o auxilie a alcançar os seus objetivos.

A alternância de sujeitos caracteriza o caráter dialógico e subjetivo da linguagem: existe um *eu* que dialoga com um *tu* sobre determinado assunto. Dessa maneira, pelo fato de a comunicação ser dialógica, não é possível falar para *ninguém*: de fato, mesmo num monólogo, falamos para alguém que, no caso, somos nós mesmos. Além disso, o dialogismo ocorre em qualquer atividade humana concreta, visto que o ser humano é dialógico por natureza e não vive isolado.

Por meio da interação que se estabelece pela linguagem, fazemos escolhas linguísticas com a finalidade de demonstrar nossas intenções, negociar, convencer nosso interlocutor, sempre levando em consideração o contexto em que o enunciado é proferido. Nesse arcabouço teórico, a linguagem é o lugar de interação em que se instauram os sentidos de nossas mensagens, cabendo ao sujeito atuar sobre o outro e, com a intenção de alcançar seu propósito comunicativo, empregar estratégias linguísticas, a fim de obter adesão àquilo que deseja alcançar.

As relações sociais, históricas, dialógicas do cotidiano ocorrem nas diferentes esferas da sociedade; ocorrem também, evidentemente, no universo escolar. Como na vida, o diálogo é de extrema importância nos processos educacionais, sobretudo na educação *online* que ocorre a distância, porque, entre inúmeras outras razões, permite a troca de ideias, experiências, reflexões. Acreditamos que o discurso que o professor profere deve ser cuidadosamente planejado e elaborado, a fim de que tenha maior probabilidade de obter a adesão, a participação e o comprometimento dos alunos e, conseqüentemente, possa obter resultados satisfatórios de acordo com as metas estabelecidas.

Dizemos, em outras palavras, que o educador precisa compreender a importância do uso adequado da linguagem que vai permitir promover um diálogo que envolva e aproxime o aluno, criando laços afetivos com ele, a fim de instaurar uma atmosfera propícia ao partilhamento de saberes e ao desenvolvimento de habilidades significativas para um aprendiz autodirigido.

É importante destacar que nos ambientes virtuais de aprendizagem a comunicação assíncrona, própria do gênero digital agenda, permite que o professor tenha condições de preparar cuidadosamente suas mensagens, podendo fazer os ajustes necessários, antes de disponibilizá-las no ambiente virtual. E exatamente porque a interação não ocorre em tempo real, o professor deve lembrar que o aluno também contará com mais tempo para refletir acerca do sentido da sua (professor) mensagem; daí o cuidado que o docente deve ter ao organizar o seu discurso.

Consideramos que, ao preparar as mensagens aos alunos, compete ao educador recorrer às diversas ferramentas que o ambiente de aprendizagem disponibiliza, bem como às estratégias interativas que enriqueçam seu discurso, tornando-o mais atrativo, mais criativo, mais afetivo, incluindo substituir os recursos da interação face a face (gestos, expressões faciais e emocionais) por *emoticons* ou por outras formas.

Com Crescitelli (1997), reconhecemos que o professor, para arquitetar seu discurso eletrônico visando a preencher as lacunas da interação face a face e conseguir maior proximidade com os interlocutores, terá sucesso se levar em consideração o contexto e as condições da enunciação, o que significa dizer que, além de empregar recursos que o ambiente virtual disponibiliza, não pode economizar no uso dos recursos que a própria língua oferece para atingir seu objetivo. São exemplos os marcadores conversacionais (*sabe, entende*), as perguntas retóricas e a linguagem coloquial, marcas características de envolvimento em um evento comunicativo.

Bakhtin (1979/2000) destaca que a enunciação é, em sua totalidade, exclusiva, e isso quer dizer que cada enunciado é único e acontece em cenas enunciativas distintas e em instâncias diferentes, pois, como mencionamos, são proferidos em um determinado momento e em uma dada condição sociohistórico e cultural específica.

À vista disso, conclui-se que a linguagem é peculiar a cada evento enunciativo no qual é proferida, sendo o enunciado determinado pelas condições reais da enunciação em questão, ou seja, pela situação em que estiver inserido. Por isso, o teórico enaltece a importância de se examinar o contexto para compreender o enunciado.

Bronckart (1999), comungando com as ideias bakhtinianas, afiança que a dimensão referencial (conteúdo temático do discurso) e a dimensão contextual da ação da linguagem guardam estreita relação, visto que identificar as estratégias linguísticas que se ajustam melhor a determinado conteúdo temático significa reconhecer as condições de uso, a pertinência e a adequação de tais estratégias para determinado contexto social.

Em um processo interacional, os sujeitos precisam ter contato com o meio em que estão inseridos e, mais ainda, com as relações estabelecidas nesse meio, para poderem fazer adequações. Ao falarmos, seja uma fala oral ou escrita, para um

único sujeito ou para um auditório, temos de ajustar a nossa fala àquele a quem estamos nos dirigindo e isso será feito de acordo também com a situação comunicativa em que estivermos envolvidos. A esse respeito, Bakhtin (1981: 112) pontua:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais ou mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.).

Como resultado dessas considerações, defendemos a ideia bakhtiniana de que a linguagem é uma atividade sociocultural, caracterizada por práticas discursivas que ocorrem em situações interacionais diversas. O professor pode, em sua prática discursiva, aproveitar ao máximo o caráter comunicativo, interacional e dialógico da linguagem, procurando mobilizar o aluno para aquilo que dele se espera.

Não é nosso intuito simplificar as ideias de Bakhtin (1979/2000), no entanto, enfatizamos algumas reflexões traduzidas em linguagem mais simples que julgamos importantes acerca dos estudos do teórico: a primeira concerne à interação como fundamento da linguagem e ao fato de existir uma relação de interdependência entre linguagem e comunicação; a segunda está relacionada à construção de sentidos que irá depender do modo como o locutor emprega os recursos discursivos no ato da enunciação e da relação que estabelece com seu interlocutor; a terceira asserção diz respeito à comprovação de que é na interação que o sujeito se constrói como tal e essa construção irá variar de acordo com o indivíduo com que estiver interagindo, com as condições específicas da situação interacional e com as reações do interlocutor.

Enquanto Bakhtin considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e da construção do sentido, Benveniste ([1989], 1995) considera o sujeito como a origem do sentido, perspectiva na qual aborda a *subjetividade da linguagem*, que se relaciona à capacidade de o enunciador propor-se como sujeito de seu enunciado e mostrar sua identidade, por meio de suas escolhas linguísticas, que denotam certa liberdade de ação.

Com base no autor, dizemos que a enunciação consiste em colocar a língua em funcionamento por meio de uma ação individual, disso resultando a produção de um enunciado. Assim, o enunciado é a concretização da enunciação em determinada situação comunicativa. Também nesse contexto teórico, não se concebe a linguagem como mero instrumento de comunicação. Como já o dissemos, concebê-la apenas na perspectiva comunicacional é desconsiderar seu caráter essencial, que diz respeito à própria definição da natureza humana.

Benveniste (1995: 288) postula que o homem se constitui como sujeito na e pela linguagem; é nela que o sujeito simboliza o próprio ser, o interlocutor e o mundo e “(...) não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo.” Ao enunciar, o *eu* emprega a linguagem para dirigir-se ao *tu* e esse ato pressupõe uma reciprocidade, o que significa que o *eu* pode se tornar *tu* na alocação que se designa por *eu*. E é essa alternância de sujeitos que caracteriza o caráter dialógico e subjetivo da linguagem.

O diálogo constitui o ato pelo qual se utiliza a língua, por meio das figuras enunciativas de locutor e interlocutor. O *eu*, ao dialogar com o *tu*, faz escolhas linguísticas que demonstram a expressão de sua subjetividade, em um determinado tempo e espaço. A linguagem implica, pois, um sujeito que, ao se apropriar da língua, coloca-a em funcionamento e sua enunciação funda certa relação com o mundo, instituindo a referência no discurso, as marcas espaciais e temporais. Todos esses elementos constituem “um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação.” (BENVENISTE, 1989: 84).

Nesse jogo enunciatório, o enunciador, levando em conta o *aqui e agora*, produz um discurso subjetivo, segundo suas proposições, e faz escolhas linguísticas de modo a obter aquilo que deseja ou necessita alcançar, gerando efeitos de sentido e deixando pistas em seu enunciado, as quais serão interpretadas pelo interlocutor.

O teórico reconhece que o primeiro ponto de apoio que revela a subjetividade da linguagem são os *pronomes pessoais, de primeira e segunda pessoa*, que designam os interlocutores, os sujeitos envolvidos na interlocução. Já os *pronomes pessoais de terceira pessoa*, chamados de pronomes de não-pessoa, designam os referentes, ou seja, os seres de quem se fala e que não pertencem à mesma classe dos primeiros.

Benveniste (1995: 228) complementa que os pronomes pessoais que marcam a presença dos interlocutores no discurso dependem

(...) de outras classes de pronomes, que participam do mesmo status. São os indicadores da dêixis, demonstrativos, advérbios, adjetivos que organizam as relações espaciais e temporais em torno do 'sujeito' tomado como ponto de referência: 'isto, aqui, agora' e suas numerosas correlações 'isso, ontem, no passado, amanhã' etc.

Em outras palavras, ele considera que os *pronomes pessoais em primeira e segunda pessoa* (que marcam a presença dos interlocutores no discurso), dependem de dêiticos, que representam signos vazios, isto é, signos cuja referência está na situação exclusiva de enunciação e que se tornam plenos apenas quando assumidos pelo enunciador em sua instância discursiva; representam um espaço único, ocupado por um *eu* na linguagem. Enquanto os pronomes de primeira e segunda pessoa pertencem à sintaxe da língua, os dêiticos dizem respeito ao que Benveniste (1995) chama de instâncias do discurso e são atualizados no ato enunciatório. Esse conjunto da enunciação é denominado aparelho formal da enunciação.

A contribuição de Kerbrat-Orecchioni (1995) é que, além dos pronomes pessoais em primeira e segunda pessoa, os comportamentos axiológicos - que dizem respeito à presença de termos e expressões afetivas, interpretativas e avaliativas que o sujeito imprime em seu discurso (aqueles relacionados aos *verbos, advérbios e adjetivos*) - sejam vistos como estratégias de subjetividade eficazes.

Acerca dos *verbos*, ela reconhece que encontramos naqueles que expressam sentimento, opinião e julgamento o caráter subjetivo. Dessa forma, considera que

os verbos de *sentimento* são ao mesmo tempo afetivos e axiológicos; exprimem uma disposição favorável, ou desfavorável, do locutor diante de seu objeto, e, de modo correlato, uma avaliação positiva ou negativa desse objeto. Já os verbos de *opinião* e de *juízo*, por estarem mais relacionados aos aspectos de verdadeiro e falso, exercem uma função mais modalizadora do que avaliativa e, ao atuarem como modalizadores, implicam um julgamento avaliador do locutor, que pode se comprometer ou não com seu enunciado.

Em relação aos *advérbios*, ela afirma que propiciam subjetividade afetiva, avaliativa-axiológica ou avaliativa-modalizadora, contudo, funcionam mais como modalizadores, ou seja, determinam com mais frequência o grau de adesão do sujeito da enunciação ao conteúdo do enunciado.

Esses estudos são corroborados por Neves (2000), que afirma serem os advérbios capazes de demonstrar a subjetividade do enunciador num determinado discurso e permitirem que se compreenda em que medida a seleção de estratégias linguísticas interacionais por parte do locutor pode levar a uma maior adesão do interlocutor. A autora classifica-os quanto à função em modificadores e não modificadores e também os classifica semanticamente, no caso dos modificadores.

Quanto à função, os advérbios são considerados heterogêneos e divididos, por Neves (2000: 236), nas duas classes citadas:

- *modificadores* são advérbios que afetam o significado do elemento sobre o qual incidem, fazendo uma *predicação* sobre as propriedades desses elementos, isto é, modificando-os;
- e os *não modificadores*, os quais não originam nenhuma modificação no elemento ao qual se relacionam e, por conseguinte, diferentemente dos primeiros, não marcam o ponto de vista do falante.

Semanticamente, os advérbios *modificadores* se classificam em:

- advérbios de *modo* (ou *qualificadores*): qualificam uma ação, um processo ou um estado expressos num verbo ou num adjetivo (ex.: *Sei muito bem* que ninguém deve passar atestado da virtude alheia);

- advérbios de *intensidade* (*intensificadores*): intensificam o conteúdo de um adjetivo, verbo ou advérbio (ex.: Acho que, por hoje, você já *ouviu BASTANTE*);
- advérbios *modalizadores*: modalizam o conteúdo de uma asserção, [...] tem como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor da verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística. (NEVES, 2000: 236-241).

Buscamos nesta pesquisa verificar em que medida os advérbios modificadores demonstram a subjetividade do professor e o auxiliam em sua orientação aos alunos.

O uso dos *advérbios* e das *locuções adverbiais modalizadoras* constitui uma das estratégias para marcar a atitude do falante em relação ao que ele próprio diz. Tais advérbios, segundo propõe a autora (NEVES, 2000: 237-8 e 244), são de 4 tipos:

<i>epistêmicos ou asseverativos</i>
indicam uma crença, uma opinião, uma expectativa sobre a asserção (exemplos: <i>certamente, possivelmente, provavelmente</i>)
<i>delimitadores ou circunscritores</i>
delimitam o ponto de vista do qual uma asserção pode ser considerada verdadeira (exemplos: <i>historicamente, teoricamente, tecnicamente</i>)
<i>Deônticos</i>
apresentam uma obrigação, uma necessidade (exemplo: <i>obrigatoriamente, necessariamente</i>)
<i>afetivos ou atitudinais</i>
indicam um estado de espírito do falante em relação ao conteúdo da asserção (exemplo: <i>felizmente, infelizmente, francamente</i>)

Já Koch (2002: 136) afirma que são modalizadores todos os elementos linguísticos que estão ligados ao evento de produção do enunciado e que indicam intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Ela afirma que os modalizadores

[...] caracterizam os tipos de atos de fala que (o falante) deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso.

Vimos, com base em todas as contribuições apresentadas, que a modalização é uma estratégia em que o enunciador, além de organizar a mensagem, demonstra seu ponto de vista com respeito à sua proposição, marcando sua atitude em face do interlocutor, podendo, no ato enunciatório, colocar-se como doador ou solicitador, asseverador, questionador, ordenador etc.

Sobre a questão de a subjetividade ser propiciada pelos *adjetivos*, Kerbrat-Orecchioni (1995) assevera que os adjetivos avaliativos-axiológicos, em se tratando do sujeito da enunciação e de seus sistemas de avaliação (estético, ético), acrescentam ao objeto que determinam um juízo de valor, que pode ser positivo ou negativo. No caso, esses adjetivos atuam de duas maneiras: variam conforme a natureza do sujeito da enunciação, refletindo seu caráter ideológico e posicionamento, de maneira favorável ou contrária ao objeto.

Já Neves (2000) contribui para o tema com a proposta de classificar os adjetivos em *qualificadores ou qualificativos* que indicam uma predicação para os substantivos que os acompanham, conferem um caráter vago ao substantivo, e *classificadores* que têm um caráter não vago, fornecem indicação sobre os substantivos.

Nesta pesquisa, interessam-nos os classificadores, os quais, conforme explica Neves (2000: 192), expressam diversos valores semânticos, como vemos a seguir:

- a. *avaliação psicológica*: exprimem propriedades que definem o substantivo na sua relação com falante (exemplos: *fantástico, espantoso, lamentável, evidente, atraente* etc.);
- b. *avaliação de propriedades intencionais*: exprimem propriedades que descrevem o substantivo de modo positivo, negativo ou neutro (exemplos: *bonito, feio, razoável*);
- c. *avaliação de termos linguísticos*: ocorre quando o adjetivo qualifica o substantivo como um termo legítimo em seu uso (exemplos: *clássico, genuíno, verdadeiro*) ou como um termo que tem sua aplicabilidade relativizada, sendo seu uso considerado apenas aproximado (exemplos: *teórico, aproximado, relativo*)

Kerbrat-Orecchioni (1980) aborda o aparelho formal da enunciação e as manifestações da subjetividade linguística nos usos individuais da linguagem, assegurando que o locutor, ao enunciar, seleciona determinadas unidades relacionadas ao conteúdo lexical e sintático da língua, e, dependendo de suas escolhas, tem maior ou menor *envolvimento* em seu enunciado.

Nessa perspectiva, o locutor, pode realizar um *enunciado objetivo*, apagando suas (locutor) marcas na enunciação, *ou subjetivo*, em que sua presença no enunciado é evidente. Contudo, a autora ressalta que mesmo a objetividade é subjetiva, em razão de alguns fatores, entre eles, o próprio caráter subjetivo da linguagem; as escolhas linguísticas do falante e suas intenções comunicativas. Por isso, garante que não há dicotomia entre o discurso objetivo e o discurso subjetivo, visto que, na interação verbal, o que há, na verdade, é gradação entre eles.

A respeito da *presença do locutor* no enunciado, a autora explica que são três as possibilidades de ocorrência:

- presença explícita: é aquela em há intervenção direta por meio do pronome *eu* ou de um de seus variantes;
- presença indireta: em que o enunciador inscreve-se por meio de expressões afetivas, interpretativas, avaliativas, modalizadoras;
- presença que se manifesta por intermédio do conjunto de escolhas estilísticas e da organização que o sujeito elabora em seu discurso.

Por fim, ela chama a atenção para a descrição do *estatuto linguístico do alocutário* e postula que, embora sua presença seja menos direta que a do locutor, o alocutário é resgatado na cena enunciativa por meio de escolhas linguísticas, como os vocativos, os verbos no imperativo e as perguntas, que visam a levá-lo a compreender as intenções do locutor. Percebe-se, então, no discurso do locutor, a figura daquele a quem ele dirige a palavra.

Com base no que expusemos e considerando o processo de ensino e de aprendizagem a distância, entendemos que, em razão da complexidade que

envolve o aspecto interacional em ambientes virtuais de aprendizagem, é essencial que o professor adote recursos linguísticos que promovam uma interação mais significativa e que resulte em maior envolvimento do aprendiz, conduzindo-o a uma postura ativa e colaborativa.

Entre tais procedimentos, em síntese, estão os pronomes e expressões que revelam a pessoa; os advérbios indicadores de adesão; os adjetivos que podem indicar julgamento de valor; as marcas da oralidade e marcas do alocutário.

A análise do discurso do professor, bem como de seus efeitos de sentido, são apresentados no capítulo 4.

É importante destacar que, além de entendermos que as contribuições de Benveniste (1989, 1995); Kerbrat-Orecchioni (1980, 1995) e Neves (2000) sobre a subjetividade na linguagem tenham condições de explicar os fatores de interação em um discurso escrito, também consideramos, com base em Bronckart (1999) e Koch (2010), que existem fatores de natureza extralinguística que influenciam a construção daquilo que desejamos falar e o nosso propósito comunicativo, bem como interferem na negociação de sentidos que se instaura entre os interlocutores da interação.

Tendo em vista a crescente preocupação com o aprimoramento da interação em ambientes de aprendizagem *online* e o fato de que o emprego de uma escrita que se aproxima da conversação geralmente facilita o processo interacional, ressaltamos a importância do uso de uma *linguagem mais informal* como sugerido por Kerbrat-Orecchioni (1995) e de *variantes orais*, como a apresentação, a saudação e outras expressões da oralidade (por exemplo, *não é mesmo?, você sabe, veja bem, com certeza*).

Kerbrat-Orecchioni (2006) destaca que o emprego do pronome de tratamento *você* imprime familiaridade ao discurso e aproxima os interlocutores, enquanto o uso do pronome de tratamento *senhor(a)* gera distanciamento. De modo similar ao que

ocorre com o uso de *você*, tratar o interlocutor por *amigo*, *querido*, *José* e *Zé* também contribui para estreitar a relação entre os envolvidos no ato enunciatório. Já referir-se ao interlocutor por *caro colega* ou *senhor* mostra uma relação mais distante entre os envolvidos.

Crescitelli (1997) observa que as marcas de oralidade no discurso eletrônico muitas vezes revelam a preocupação em se elaborar um texto mais pessoal, menos denso, mais rápido, que propicie uma leitura mais agradável e rápida, o que nos parece pertinente porque, na Internet de modo geral e também em ambientes de aprendizagem *online*, há certas restrições quanto ao número de caracteres que pode ser utilizado, como ocorre no twitter, ou em que a comunicação deve ser rápida, como se vê em *chats*. Na verdade, o próprio contexto digital demanda textos mais objetivos e sucintos, especialmente em situações síncronas. A oralidade pode atenuar a distância inerente ao próprio ambiente.

Pensar na necessidade de o professor aproximar-se de seu aluno e minimizar a distância transacional também nos remete aos recursos e as estratégias de *polidez*, elemento essencial para a negociação que se instaura pela linguagem, uma vez que pode auxiliar na construção de uma atmosfera agradável e afetiva no processo de ensino e de aprendizagem.

Entendemos a *polidez* como “todos os aspectos do discurso que são regidos por regras cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal”, conforme explica Kerbart-Orecchioni (2006: 77). Trata-se de um fenômeno ligado à imagem social do sujeito em suas interações que exige que se considere o contexto sociohistórico-cultural para a compreensão do modo como devemos agir em cada situação.

A autora focaliza as marcas do contato face a face (sorrisos, entonação da voz e postura) que podem contribuir para o engajamento maior entre os envolvidos no processo interacional e aborda tópicos significativos nesse contexto, como, por exemplo, a distância horizontal (relacionada à certa aproximação dos interactantes;

há um contato mais íntimo por meio do emprego do pronome de tratamento *ocê* e por registros linguísticos mais familiares) e a distância vertical (diz respeito a um relacionamento mais formal em que se utilizam marcas de distanciamento por meio do uso do pronome de tratamento *senhor*). Mas também sabemos que, dependendo da situação, outros elementos - como elogios, agradecimentos e *emoticons* - possibilitam a prática da polidez em ambientes virtuais de aprendizagem.

O respeito às regras de polidez conduz a uma interação colaborativa, por atenuar as possíveis diferenças e discordâncias, bem como colabora para o gerenciamento adequado de conflitos que possam surgir no desenrolar do evento comunicativo. Como já sabemos, em cursos *online*, em que a relação entre os participantes se caracteriza pela distância transacional, esses conflitos podem adquirir amplitude maior.

Ao lado disso, a autora lembra que existe sempre uma relação de hierarquia entre parceiros em um processo comunicacional, como observamos entre pai e filho, chefe e assistente, professor e aluno. Essas são relações assimétricas. É possível e conveniente, contudo, dependendo da ocasião, diminuir o grau dessa hierarquia e minimizar seus efeitos, por meio de estratégias interacionais.

No caso da relação professor e aluno, assimétrica, visto que envolve diferenças de experiências, de idade, de nível de conhecimento, como dizem Barros e Crescitelli (2008), há um processo que é construído ao longo da interação, que implica uma negociação permanente entre docente e discente e não pode prescindir da colaboração do aprendiz.

Os estudos iniciais sobre polidez de Brown & Levinson (1987), por volta do final dos anos 70, já mostravam que a polidez se articula com e se baseia na noção de *face*, postulada por Goffman (1967). A *face* consiste na imagem social que o sujeito deseja mostrar de si em uma interação. Dependendo do tipo de *face* que apresente ao seu interagente, obterá determinada reação emocional. Embora a *face* seja o

que o sujeito tem de mais pessoal, trata-se apenas de um empréstimo da sociedade, que pode ser retirado, caso o sujeito adote atitudes tidas como socialmente inadequadas (desrespeitosa, por exemplo).

Os interagentes visam a preservar suas faces, por meio de estratégias de polidez, para garantir o sucesso na interação comunicativa e as marcas que apresentam em sua enunciação mostram suas intenções e as normas que pretendem seguir. Kerbrat-Orecchioni (2006) explica que há uma série de estratégias comunicativas que afastam ou aproximam o falante e o ouvinte nas interações e que, em se tratando de uma interação com dois participantes, quatro faces são colocadas em presença, já que cada sujeito possui duas faces: a positiva, que diz respeito à autoimagem ou personalidade que os interlocutores constroem de si e buscam impor na interação; e a negativa, que corresponde ao território do *eu* (corporal, espacial ou temporal, saberes secretos).

Nessa perspectiva, os atos de fala se dividem em quatro categorias:

<i>atos que ameaçam a face negativa do emissor¹⁵</i>	por exemplo, o caso da oferta ou da promessa, pelas quais se propõe ou se compromete a efetuar um ato suscetível de lesar seu próprio território, num futuro próximo ou distante
<i>atos que ameaçam a face positiva do emissor</i>	confissão, desculpa, autocrítica e outros comportamentos “autodegradantes”
<i>atos que ameaçam a face negativa do receptor</i>	violações territoriais de natureza não verbal são numerosas (ofensas proxêmicas, contatos corporais inadequados, agressões visuais, sonoras ou olfativas, infiltração por invasão nas “reservas” do outro etc.), mas ameaças territoriais também podem ser de natureza verbal: é isso que ocorre nas chamadas perguntas “indiscretas” e no conjunto dos atos que são, em alguma medida, inoportunos ou “diretivos” (ordem, interpelação proibição ou conselho)
<i>atos que ameaçam a face positiva do receptor</i>	colocam em risco o narcisismo do outro, como crítica, refutação reprovação, insulto e injúria, chacota e sarcasmo.

(KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.79)

¹⁵ Optamos por manter, nessa apresentação, os termos utilizados no original (emissor, receptor), apesar dos avanços havidos que tratam os sujeitos como locutor, interlocutor etc.

As regras de polidez servem para preservar essas faces, já que na maioria dos atos há a possibilidade de elas serem ameaçadas, como vimos nas quatro categorias de atos de fala apresentadas. Kerbrat-Orecchioni (2006: 82) esclarece:

- *a polidez negativa é de natureza abstencionista ou compensatória:* consiste em evitar produzir um FTA (*Face Threatening Act*: atos que ameaçam as faces), ou em abrandar, por meio de algum procedimento, sua realização – quer esse FTA se refira à face negativa (por exemplo, ordem) ou à face positiva (por exemplo, crítica) do destinatário;
- *a polidez positiva é, ao contrário, de natureza produtiva:* consiste em efetuar algum FTA para a face negativa (por exemplo, presente) ou positiva (por exemplo, elogio) do destinatário.

Ainda, para ilustrar tais postulados, Kerbrat-Orecchioni (2006: 85-91) lista alguns exemplos de estratégias que permitem realizar a polidez negativa. São elas:

<i>FORMULAÇÃO INDIRETA DO ATO DE FALA: CASO DA ORDEM</i>	Há, na língua portuguesa, o modo imperativo, reservado exclusivamente para expressar o ato ilocutório de ordem que, no entanto, muito raramente é usado. Meios mais indiretos são preferidos (em vez de <i>Feche a porta!</i> usa-se <i>Você pode fechar a porta?</i>)
<i>CONFISSÃO DE INCOMPREENSÃO</i>	<i>Eu não entendo isso muito bem</i> em vez de <i>Você não se expressa claramente</i>
<i>USO DO CONDICIONAL</i>	<i>Você poderia fechar a porta</i>
<i>PASSADO DE POLIDEZ</i>	<i>Eu queria te pedir que</i>
<i>DESATUALIZADOR TEMPORAL ACUMULÁVEL COM O DESATUALIZADOR MODAL</i>	<i>Eu teria gostado de saber se</i>
<i>DESATUALIZADORES PESSOAIS</i>	Apagamento da referência direta aos interlocutores por meio do emprego da voz passiva, do impessoal ou do indefinido (<i>O problema não foi resolvido corretamente</i>)
<i>MINIMIZADORES</i>	Sua função é parecer reduzir, por meio da maneira pela qual se apresenta o FTA, a ameaça que ele constitui (<i>Eu queria simplesmente te pedir; É só para saber se; Você pode me dar uma ajudazinha?</i>)
<i>MODALIZADORES</i>	Ao acompanharem uma asserção, instauram certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado (em vez de <i>eu penso/ creio/ acho</i> , usa-se <i>me parece que; possivelmente; provavelmente; para mim na minha opinião</i>)
<i>DESARMADORES</i>	Com eles, se antecipa uma possível reação negativa do destinatário do ato e se tenta neutralizá-la (<i>Espero que você não me interprete mal, mas; Não queria te importunar, mas</i>)
<i>SUAVIZADORES</i>	Formas indiretas como: <i>Você que sempre toma notas</i>

FAZER ENGOLIR A PÍLULA DO FTA ¹⁶	<i>tão bem, poderia me passar essas suas aí?; Por gentileza, me passe o sal?; Você que sabe das coisas me diz então...</i>
---	--

Finalmente, a polidez positiva está relacionada à produção de atos *antiameaçadores* para o interlocutor, tais como convites, elogios, agradecimentos, fórmulas votivas ou de boas-vindas etc. e a esse respeito a autora destaca que, geralmente, emprega-se uma formulação intensiva, por meio do modo superlativo, no caso do agradecimento, por exemplo: *Muito obrigada; Obrigada infinitamente*.

Vale ressaltar, segundo Leech e Barros (*apud* Barros e Crescitelli, 2007) e Barros (2007) que a polidez não pode ser considerada uma regra absoluta de conduta; ela depende de outros fatores e envolve gradação. A polidez positiva é um recurso para se melhorar ou enaltecer ou até manter a própria face, por meio de uma atitude de simpatia em relação ao ouvinte.

Mediante o que foi exposto, consideramos necessário defender que a prática da polidez em ambientes de aprendizagem *online* contribui para o desenvolvimento de parceria entre os alunos, entre os alunos e o professor, a qual vai culminar em posturas colaborativas, uma vez que seu emprego leva à valorização dos parceiros na interação.

Tratemos, a seguir, de aspectos relacionados ao interacionismo sociodiscursivo, destacando os estudos de Bronckart (1999) e Koch (2010, 2011), que analisam as ações humanas em suas dimensões social e discursiva constitutivas.

¹⁶ Tradução de Carlos Piovezani Filho em Kerbrat-Orecchioni (2006).

2.2 Linguagem como forma de interação e ação

A linguagem é o próprio lugar de interação no qual se estabelece a relação entre os sujeitos envolvidos em um processo de comunicação. Nas palavras de Koch (2010: 7-8), a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação

é aquela que encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. Trata-se, como diz W. Geraldi (1991), de um jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.

Nesse jogo enunciativo, o texto, que se materializa pela linguagem, também é concebido como lugar de interação em que o autor-leitor e/ ou falante-ouvinte ocupam papéis sociais e interagem entre si, com o intuito de construir sentidos na situação comunicativa. No texto ocorre uma complexa atividade interacional de produção de sentidos, que exige a mobilização de saberes, que são construídos e reconstruídos nesse evento comunicativo.

Nesses termos, o sentido do texto ou da comunicação se dá pela interação entre os envolvidos no processo e, embora o locutor tenha um propósito comunicativo, o sentido de suas palavras se concretiza na medida em que o interlocutor percebe e compreende o que se diz e, assumindo uma postura responsiva ativa, atua como coautor da interação.

Nessa interlocução, os sujeitos “são vistos como atores/ construtores sociais” (KOCH, 2011: 17), isto é, têm um caráter ativo na situação comunicativa em que se engajam. Por meio de suas escolhas linguísticas, o locutor demonstra suas ideologias, intenções, propósitos comunicativos, em um determinado contexto sócio-histórico-cultural e, juntamente com seu interlocutor, estabelece sentidos ao processo interativo, negociando, argumentando, concordando, discutindo, complementando o que é dito.

Assim, ao produzirmos um texto, embora tenhamos um objetivo a alcançar, o significado de nossa mensagem irá depender do modo como nosso interlocutor a recebe e a interpreta. Nota-se, portanto, que a produção de texto é uma prática social bastante complexa e não uma atividade puramente individual.

O produtor do texto, por meio do vocabulário que utiliza, do nível de linguagem que emprega e das marcas linguísticas que deixa em seu enunciado, determina o tipo de relação social que se estabelece com seu interlocutor. Essa relação pode ser de colaboração, de indiferença, de aceitação ou de conflito.

Nesse evento dialógico, é fundamental que se leve em conta o contexto de produção, que envolve, entre outros elementos, os papéis que locutor e interlocutor exercem, a imagem que cada um projeta de si, o momento da produção do enunciado e o propósito comunicativo.

Cada sujeito, ao utilizar a língua, não apenas expressa aquilo que pensa e sente, mas também age sobre seu interlocutor, com o intuito de fazê-lo assumir determinadas atitudes ou comportamentos. Essa realidade está presente também no contexto educacional e, desse modo, compete ao professor saber empregar adequadamente a linguagem para instaurar uma relação em que os alunos se envolvam, participem, tenham interesse em colaborar e sejam sujeitos da própria aprendizagem.

A esse respeito, Campos (2008) observa que, ao utilizar a linguagem escrita, o professor pode criar estratégias linguísticas que estabeleçam uma conexão de cunho afetivo com o aluno, a qual conduza a uma interação colaborativa. Entre essas estratégias, ela sugere saudações, perguntas, elogios e sugestões. Ainda, destaca que, mesmo que o professor utilize procedimentos imperativos, os quais fazem parte da esfera pedagógica, eles se tornam mais leves com o uso dessas estratégias, o que facilita o estabelecimento de uma atmosfera afetiva e o alcance dos objetivos delineados.

Bronckart (1999) elaborou um modelo de análise textual, partindo também do pressuposto de que a linguagem concretiza-se na interação em um processo de socialização. Nesse processo, o sujeito tem de gerenciar suas intenções comunicativas e tomar decisões relacionadas às escolhas linguísticas que materializam sua ação, nas dimensões textual e discursiva. Na perspectiva do autor, a interação é um processo cooperativo, cujo instrumento é a linguagem, por meio da qual o sujeito, além de representar o mundo em que está inserido, constrói e negocia sentidos.

O autor salienta que o processo interacional compreende: a apropriação das formas linguísticas; as representações que o sujeito faz da realidade em que está inserido; as representações do mundo social que o cerca e as representações que faz de si mesmo. A eficácia do processo interacional, caracterizado pela alternância de papéis, depende tanto das pistas deixadas pelos sujeitos – e essas pistas demonstram suas intenções comunicativas – como da representação que eles fazem da realidade e da imagem que desejam projetar de si mesmos.

Como a intenção é verificar de que modo os mecanismos enunciativos interferem nos processos interacionais e definir o tipo de interação que se estabelece entre os interlocutores, destacamos a importância de o professor criar estratégias linguísticas que levem os alunos a compreender suas intenções em um terreno propício à aceitação daquilo que é proposto, a fim de obter uma resposta satisfatória deles.

Bronckart (1999: 93-94), em seu estudo minucioso sobre a análise textual, explica que o contexto de produção é definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado. Ele agrupa esses fatores em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo.

Em relação ao primeiro plano, afirma que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e

do tempo, ou seja, resulta de um *contexto físico*. Ele o define em quatro parâmetros precisos:

<i>LUGAR DA PRODUÇÃO</i>	lugar físico em que o texto é produzido
<i>MOMENTO DE PRODUÇÃO</i>	extensão do tempo durante a qual o texto é produzido
<i>EMISSOR</i> ¹⁷ (ou produtor ou locutor)	pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita
<i>RECEPTOR</i> a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto	na produção oral, o receptor está situado no mesmo espaço-tempo do emissor e, assim, pode responder-lhe diretamente (também é chamado de co-produtor ou de interlocutor); na escrita [...], esse receptor distante pode responder ao produtor e, assim, tornar-se seu interlocutor na troca de cartas, por exemplo)

No segundo plano, a produção de todo o texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de *interação comunicativa* que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociossubjetivo é decomposto em quatro parâmetros principais:

- o *lugar social*: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido? (escola, mídia, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal etc?);
- a *posição social do emissor* (que lhe dá estatuto de *enunciador*): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso? (de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo etc?);
- a *posição social do receptor* (que lhe dá seu estatuto de *destinatário*): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto? (de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc?);
- o(s) *objetivo(s) da interação*: qual é, do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito (s) que o texto pode produzir no destinatário?

Diante do exposto, observamos que o produtor/ locutor, ao se manifestar linguisticamente, realiza uma interação comunicativa que está inserida em um determinado contexto físico e sociossubjetivo. Essa interação se dá por meio de

¹⁷ Também neste momento optamos por manter os termos usados no original do autor (emissor, receptor), apesar de serem considerados ultrapassados em razão do avanço dos estudos da área.

uma ação em que seu agente apresenta suas intenções comunicativas, suas representações pessoais, bem como uma imagem de si e os conhecimentos verbais que possui da língua em uso. Trata-se de uma atividade humana cuja organização textual-discursiva está atrelada a determinado contexto social que, por sua vez, está atrelado a determinado espaço e tempo.

Ainda em relação ao seu estudo sobre análise textual, Bronckart (1999, p.168-170) destaca características e marcas linguísticas que contribuem para aprimorar a relação interativa. São elas:

- forma de diálogo ou monólogo;
- produção oralmente ou por escrito;
- frases não declarativas: interrogativas, imperativas e exclamativas;
- unidades que remetem ou a objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço ou ao tempo de interação: ostensivos (isso, aí), dêiticos espaciais (aqui, lá), dêiticos temporais (agora, daqui a pouco);
- nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal;
- auxiliares de modo: poder, querer, dever, preciso.

Ao pensarmos em organização textual-discursiva em ambientes virtuais de aprendizagem, conforme mencionamos, uma série de fatores deve ser levada em consideração, entre eles, o fato de locutor e interlocutor não dividirem o mesmo espaço e tempo; o uso de *emoticons*; o emprego de uma linguagem híbrida que agrega marcas de oralidade e escrita; a apresentação do conteúdo de forma clara e objetiva. Tais fatores, em última instância, estão relacionados à preocupação com a elaboração de um enunciado que promova a interação e colaboração entre os participantes do evento comunicativo.

Após termos apresentado as contribuições que constituem a base teórica deste estudo sobre as marcas linguísticas que promovem a interação em textos escritos, fazemos uma explanação sobre a escolha das estratégias interacionais que contribuem para o envolvimento do aprendiz para, no Capítulo 3, tratar da natureza e do contexto de pesquisa, dos procedimentos metodológicos, bem como das categorias de análise e do material que constitui o objeto de nossas reflexões.

2.3 Estratégias interacionais e envolvimento do aprendiz

Concebendo a linguagem como o lugar de interação em que se instauram os sentidos de nossas mensagens, pudemos observar que, ao usar a linguagem, agimos sobre o outro em um processo interacional, dialógico, que resulta em produção de sentidos entre interlocutores, situados em um determinado contexto sócio-histórico-cultural. Conforme ensina Bakhtin (2000), o dialogismo é o elemento constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso.

Na interação pela linguagem, o dialogismo não é apenas a orientação da palavra ao outro, mas ação conjunta, momento de tensão em que o locutor emprega estratégias interacionais visando à adesão de seu interlocutor. Por meio de escolhas linguísticas, o locutor deixa pistas em seu discurso, demonstrando suas intenções e agindo sobre o outro, transformando seu comportamento, procurando envolvê-lo de forma colaborativa para que ele o auxilie a alcançar seu propósito comunicativo.

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, de acordo com Benveniste (1989), a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.

Entre as escolhas linguísticas, Neves (2000) ponderou que o emprego de modalizadores constitui uma das estratégias para marcar a atitude do locutor em relação ao que ele próprio diz e Koch (2002) mostrou que os modalizadores indicam suas intenções, sentimentos e atitudes com relação ao seu discurso, razão pela qual podem facilitar o processo interacional. Também Kerbrat-Orecchioni (2006) afirmou que as estratégias interacionais de polidez facilitam a negociação

que se instaura pela linguagem, podendo auxiliar no estabelecimento de uma atmosfera agradável e afetiva.

Com base nessas afirmações, dizemos então que o professor, ao se constituir como sujeito do discurso em um processo de ensino e de aprendizagem, se tem consciência de que pode empregar estratégias interacionais que visem a promover um diálogo para envolver e aproximar seu aluno, e efetivamente as emprega, cria laços afetivos com ele, instaura uma atmosfera propícia para partilhar saberes e para desenvolver as características de um aprendiz autodirigido.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, tecemos considerações sobre a natureza da pesquisa e os procedimentos metodológicos, o contexto de pesquisa e a seleção do *corpus* e, por fim, elencamos as categorias de análise, para que, com base no arcabouço teórico exposto, analisemos as mensagens semanais do professor com orientações para a realização das atividades propostas, que se encontram na *homepage* de disciplinas semipresenciais, inseridos na matriz curricular do curso de Letras da PUC-SP.

Iniciemos retomando os *objetivos específicos* definidos para este estudo. São eles:

- identificar e descrever as estratégias interacionais que o professor utiliza em seu discurso que podem levar à compreensão do que é proposto e ao envolvimento do aluno;
- analisar, com base nas categorias elencadas, os efeitos/implicações que as estratégias linguísticas podem provocar no aprendiz.

3.1 Natureza da pesquisa e procedimentos metodológicos

Para análise de nosso *corpus* adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa ou interpretativa. Acreditamos que, por se tratar de uma investigação que busca examinar dados de modo subjetivo, isto é, que não são obtidos por números, estatísticas e tabelas, mas são particulares a situações específicas, levando-se em conta a perspectiva histórica e social do momento em que se faz a análise, a pesquisa qualitativa nos permite atender os objetivos gerais pretendidos neste estudo, acima retomados.

Apoiando-nos em alguns teóricos, entre eles Chizzotti (2003) e Creswell (2007), podemos considerar que, cada vez mais, a pesquisa qualitativa vem sendo usada no campo das Ciências Sociais, entre as quais a Antropologia, Educação, História Social e Psicologia Social. Para Creswell (2007: 35), a pesquisa qualitativa é “aquela em que o investigador sempre faz alegações do conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas [...] ou em perspectivas reivindicatórias/ participatórias ou em ambas”.

Nessa direção, em razão das disciplinas semipresenciais, *corpus* de nosso estudo, estarem estabelecidas em um ambiente virtual de aprendizagem cuja base é construtivista e entendendo a linguagem como forma de interação, apoiando-nos em Creswell (2007), acreditamos que por meio de experiências individuais construídas socialmente é possível desenvolver princípios, conceitos, bem como contribuir para a mudança do objeto pesquisado; o desenvolvimento de princípios e estudo do objeto pesquisado ocorre ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

Também fundamentamo-nos em Flick (2009: 20) que reconhece a particular relevância da pesquisa qualitativa no âmbito das relações sociais, justificando que sua importância decorre da “pluralização das esferas da vida, que origina novas diversidades de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida variadas”, exigindo uma nova maneira de ver o estudo empírico das questões.

Nesse sentido, com o propósito de estudar contextos sociais, os pesquisadores vêm necessitando, cada vez mais, lançar mão de estratégias indutivas e “conceitos sensibilizantes”, os quais estão tomando o lugar das metodologias dedutivas tradicionais, já que essas últimas não permitem analisar a diversidade de objetos, e essa diversidade é característica das mudanças sociais aceleradas dos novos tempos. Ele indica que as quatro principais ideias orientadoras da pesquisa qualitativa são as indicadas no Quadro 01, adiante.

Por último, mas não menos importante, o autor destaca que, apesar de a pesquisa qualitativa possuir um caráter subjetivo, é bastante relevante na atualidade, uma vez que é pertinente à análise de fatos concretos, em sua particularidade no tempo e no espaço, partindo de manifestações e atividades das pessoas em seus contextos locais.

Visando complementar o que já foi destacado sobre pesquisa qualitativa, selecionamos algumas das considerações de Strauss e Corbin (2008: 23) que

concebem a pesquisa qualitativa como “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados por meio de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”, entre elas a pesquisa sobre a vida das pessoas; sobre funcionamento organizacional; a respeito de movimentos sociais e fenômenos culturais. Segundo os autores, nesse tipo de pesquisa, embora a maior parte dos dados não possa ser quantificada, há dados específicos que permitem a quantificação, como, por exemplo, informações históricas sobre sujeitos. Contudo, ressaltam que, na realidade, trata-se de dados qualitativos quantificados.

QUADRO 1 – Características da pesquisa qualitativa segundo Flick

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
APROPRIABILIDADE DE MÉTODOS E TEORIAS	Cuidado na escolha dos métodos e teorias que os pesquisadores utilizarão em sua pesquisa, uma vez que são a base de referência para uma análise adequada dos conceitos e das questões para investigação baseada na experiência
PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES E SUA DIVERSIDADE	Necessidade de um estudo que leve em conta as perspectivas, os conhecimentos e aspectos subjetivos dos sujeitos que constituem o <i>corpus</i> de análise, no contexto em que estão inseridos
REFLEXIVIDADE DO PESQUISADOR E DA PESQUISA	Tanto a subjetividade do pesquisador como daqueles que são alvos dos estudos torna-se parte do processo de pesquisa e, nesse sentido, as impressões, sentimentos, observações etc. do pesquisador são dados que também devem ser interpretados
VARIEDADE DE ABORDAGEM E MÉTODOS	Possibilidade de empregar diversas abordagens, perspectivas, pensamentos e métodos nas práticas de pesquisa

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em Flick (2009: 23).

Os autores observam que a pesquisa qualitativa não visa analisar a quantificação de dados qualitativos, já que seu objetivo é formar conceitos e relações com o propósito de organizá-los em um esquema de explicação teórica. Para eles, esse tipo de pesquisa conta com três componentes básicos:

- dados, que são obtidos por várias fontes, tais como entrevistas, documentos, registros e observações;
- procedimentos metodológicos, que são utilizados para interpretação dos dados, tais como as categorias de análise;
- análise propriamente dita que resulta em uma série de declarações proposicionais.

Feitas essas considerações, afirmamos que, neste estudo, a pesquisa qualitativa vai ao encontro daquilo que buscamos alcançar, uma vez que não almejamos

fornecer generalizações sobre o objeto de nosso estudo, mas descrever e interpretar dados em um ambiente específico, com a intenção de contribuir para a maior compreensão do fenômeno da interação em ambientes virtuais de aprendizagem.

Para finalizar esta seção, apresentamos os *procedimentos metodológicos*. Antes, com a finalidade de mostrar sua pertinência neste estudo, retomamos que o nosso objetivo é identificar e descrever as estratégias interacionais que o professor utiliza que podem levar ao envolvimento do aluno em disciplinas semipresenciais e que, orientadas por esse objetivo e baseadas nos fundamentos teóricos principalmente relativos à linguagem e interação, elaboramos as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução da dissertação e aqui lembradas:

- Quais são as estratégias de interação empregadas no gênero agenda em três disciplinas semipresenciais do curso de Letras da PUC-SP em 2012 e 2013?
- As estratégias interacionais docentes encontradas podem contribuir para que o aluno se envolva no processo de ensino e aprendizagem, para que colabore com o processo, para que desenvolva sua autonomia?

Procurando reunir as condições necessárias para responder às questões definidas, empregamos os seguintes procedimentos metodológicos:

- leitura de obras que tratassem da educação a distância e de suas particularidades bem como da educação *online* e do processo de ensino e de aprendizagem com foco na ação, interação, autonomia e colaboração;
- leitura de obras que apresentassem a linguagem como forma de interação e como fenômeno socialmente constituído e abordassem estratégias linguísticas que atuam como estratégias interacionais;
- delimitação do *corpus* de pesquisa;
- elaboração do quadro teórico para definição das categorias a serem utilizadas na análise;
- análise e interpretação dos dados do *corpus*.

3.2 Contexto da pesquisa e seleção do *corpus*

As disciplinas semipresenciais do curso de Letras da PUC-SP têm sido ofertadas desde 2006 e foram instituídas em decorrência da necessidade de se incorporarem as TIC ao currículo dos cursos de formação de professores, de acordo com orientação das Diretrizes dos Cursos de Letras (CNE, 2001) e das Diretrizes de Formação de Professores (CNE, 2002).

Com essas disciplinas, a Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) está procurando preparar futuros docentes para lidar com as demandas contemporâneas do contexto digital e procura propiciar aos aprendizes um ambiente virtual de aprendizagem que propicie a construção colaborativa do conhecimento.

De acordo com Quevedo, Crescitelli e Geraldini (2009), a equipe responsável pela elaboração das disciplinas semipresenciais acredita que o desenvolvimento das competências necessárias para o uso das novas tecnologias na educação não inclui apenas adquirir habilidades técnicas, mas também refletir sobre o processo de aprendizagem, entendendo a tecnologia como ferramenta sociocultural criada com base no desenvolvimento histórico do conhecimento humano. Desse modo, integrar as TIC ao currículo de forma que contribuam para que os futuros professores tornem-se indivíduos autônomos, ativos e responsáveis em seu processo de aprendizagem e para que se insiram na cultura digital é uma maneira de torná-los sujeitos aptos a enfrentar os desafios com que vão deparar em sua trajetória profissional e até pessoal.

Nossa vivência como aluna e monitora das disciplinas semipresenciais leva-nos a concordar com Quevedo (2011: 6), que afirma:

formar um professor para atuar em contextos digitais implica passar pela experiência de ser aluno nesse mesmo contexto, em um espaço onde as informações são compartilhadas, os questionamentos geram discussões e os conhecimentos são construídos com o apoio de todos.

Como é possível acompanhar, o que defendemos e postulamos nesta pesquisa vai ao encontro daquilo que as autoras compreendem quanto à importância da construção partilhada de conhecimento.

O **corpus** deste trabalho é composto por mensagens do professor disponibilizadas na agenda do ambiente virtual de aprendizagem Moodle de três diferentes disciplinas semipresenciais do curso de Letras da PUC-SP, ministradas por professores distintos, de departamentos diferentes, que foram oferecidas nos anos de 2012 e 2013.

As disciplinas semipresenciais selecionadas, em ordem decrescente, de acordo com a época em que foram oferecidas aos alunos são:

- *Projetos Pedagógicos de Gêneros Midiáticos* – primeiro semestre de 2013 (2013.1).
- *Formação de Professores no/para o Contexto Digital* – segundo semestre de 2012 (2012.2);
- *Tecnologias Digitais* – turma MXB – primeiro semestre de 2012 (2012.1);

A escolha dessas disciplinas, entre outras inseridas na matriz curricular do curso, deve-se a dois fatores:

- o primeiro diz respeito à nossa participação como aluna e como monitora das três disciplinas, o que nos possibilitou experiências distintas e olhares e avaliações diferenciadas a respeito do processo de ensino e de aprendizagem em cada uma delas;
- o segundo fator está relacionado ao fato de que cada disciplina foi ministrada em um momento diferente do curso, o que nos faz acreditar que as expectativas dos alunos, a familiaridade e experiência com a EAD e ainda as opiniões sobre essa modalidade de ensino também variaram em decorrência do momento:
 - disciplina *Tecnologias Digitais* é a primeira semipresencial oferecida ao aluno, que está cursando o primeiro período do curso, assim que ingressa na universidade; portanto, ela gera muitas expectativas;
 - disciplina *Projetos Pedagógicos de Gêneros Midiáticos* é oferecida no meio do curso;
 - disciplina *Formação de Professores no/ para o Contexto Digital* é a última disciplina semipresencial do currículo (oferecida no último período do curso),

momento em que os alunos já deveriam estar mais familiarizados com essa modalidade de ensino.

Optamos por analisar agendas de disciplinas e de professores distintos, pois acreditamos que, dessa forma, o material para estudo será mais diversificado: cada enunciado é único e acontece em cenas enunciativas distintas e em instâncias diferentes. Em relação à escolha de quais agendas analisar, foi aleatória e decidimos apresentar a análise de duas agendas de cada disciplina.

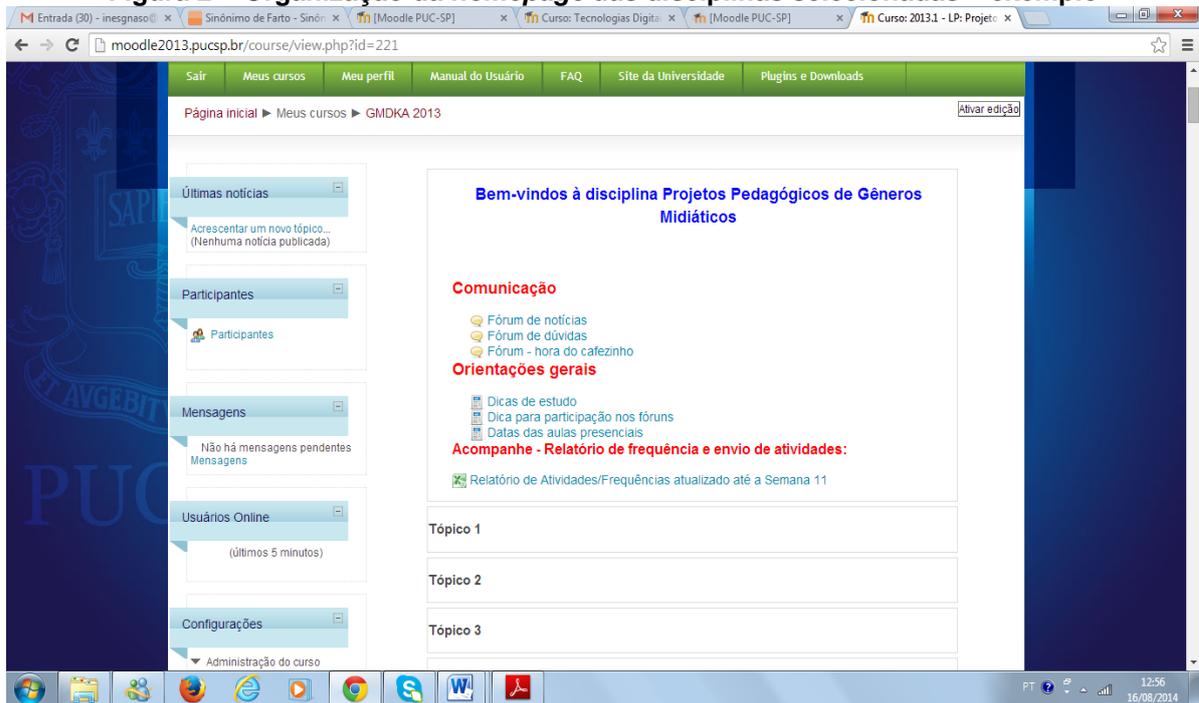
Nessa análise, procuramos destacar as estratégias interacionais utilizadas pelo professor na agenda e os possíveis efeitos de sentido que elas geram. Apresentamos as agendas analisadas bem como as respectivas análises no capítulo 4, que se intitula *Análise dos dados e discussão dos resultados*.

A título de informação, uma vez que as agendas encontram-se inseridas na parte central da *homepage* de cada disciplina semipresencial, apresentamos informações relevantes sobre a configuração da *homepage*.

Na *homepage* temos o modo como a disciplina está estruturada, incluindo os *links* por meio dos quais o aprendiz deve navegar e interagir com o material disponibilizado, com os colegas da turma e com o monitor e/ ou professor. Cada *link* tem uma finalidade: alguns servem para a comunicação; outros para orientações gerais e há também aquele em que está disponível o perfil de todos os participantes da disciplina e ainda aquele utilizado para troca de mensagens entre os envolvidos na disciplina. Em cada AVA, a *homepage* é organizada conforme o projeto pedagógico do professor, o qual determina o que é necessário para o alcance dos objetivos propostos.

Para exemplificar como é a organização das *homepages* das disciplinas selecionadas, apresentamos na Figura 2 a imagem da disciplina *Projetos Pedagógicos de Gêneros Midiáticos* ministrada no primeiro semestre de 2013 (uma das disciplinas cujas agendas compõem o *corpus*) e também a descrevemos.

Figura 2 – Organização da *homepage* das disciplinas selecionadas – exemplo



Fonte: <http://moodle2013.pucsp.br/course/view.php?id=221>

A *homepage* é dividida em duas colunas. Na coluna da esquerda, constam os seguintes *links*:

- o de acesso às *últimas notícias* (espaço em que se tem acesso às últimas mensagens postadas pelo professor no fórum de notícias);
- o de *participantes* (espaço reservado para postagem de perfil e foto de modo que os interlocutores conheçam um pouco as histórias e /ou percurso dos colegas e do professor);
- o de *mensagens* (espaço reservado para troca de mensagens entre os envolvidos na disciplina);
- o de *usuários online* (informa quem está *online*).

Na coluna da direita, que aqui denominamos *coluna central*¹⁸, constam inicialmente, e após a identificação da disciplina, *links* que são exibidos da seguinte maneira:

Comunicação

¹⁸ Coluna central: a *homepage* pode ser organizada com até três colunas: uma à esquerda, uma central e uma à direita. Quando há apenas duas colunas, costumamos nos referir à coluna da esquerda e à coluna central.

- *Fórum de Notícias* – espaço reservado para a comunicação do professor. Todas as informações sobre propostas de atividades, prazos de entregas de atividades, avisos diversos, orientações etc. são postadas aqui;
- *Fórum de Dúvidas* – este espaço é um lugar para encaminhamento das dúvidas que podem surgir sobre as atividades e os conteúdos da disciplina;
- *Fórum Hora do Cafezinho* – espaço reservado para troca de ideias e convívio mais informal entre professor-alunos; alunos-alunos;

Orientações gerais

- *Dicas de estudo* – orientações de como proceder ao longo do curso;
- *Dicas para participação nos fóruns* – orientações para um bom aproveitamento desse espaço no sentido de troca de informações e construção de conhecimento;
- *Datas das aulas presenciais* – cronogramas contendo das estipuladas para discussão do programa do curso, metodologia, critérios de avaliação, orientações sobre o trabalho final etc.
- *Relatório de Atividades/ Frequência* – exibido no Excel, apresenta a situação de cada aluno sobre as atividades e frequências no curso.

Após tais *links*, inicia-se a agenda propriamente dita. Na Figura apresentada, está representada por Tópico 1, Tópico 2 etc.

Quanto ao conteúdo das disciplinas semipresenciais, é disponibilizado em módulos semanais, totalizando geralmente 17 semanas, que pode, às vezes, chegar a 20 semanas. Essa edição da disciplina que selecionamos para análise teve 19 módulos; em alguns deles, contudo, foi trabalhado um mesmo conteúdo, devido à necessidade de aprofundamento do assunto estudado. Sobre as duas outras disciplinas contexto deste estudo, possuem sua estrutura bastante similar a da que acabamos de exibir.

3.3 Categorias de análise

Para análise do *corpus* selecionado, definimos três categorias, a seguir identificadas:

1. marcas de subjetividade reveladoras da intenção comunicativa do professor

Por meio do uso de marcas de subjetividade, o docente demonstra sua intenção comunicativa e se posiciona em relação ao seu discurso, com a finalidade de negociar sentidos, obter adesão dos discentes para alcançar seu propósito comunicativo. As marcas consideradas são:

pronomes indicadores de pessoa
advérbios modificadores
adjetivos classificadores
grau de presença do enunciador no enunciado
verbos que expressam opinião e julgamento
estatuto linguístico do alocutário
marcas de oralidade e informalidade

2. marcas de afetividade e polidez para construção de ambiente amigável, envolvente e colaborativo

O estabelecimento de um ambiente amigável e envolvente, por meio do uso dos índices listados a seguir, contribui para a criação de um ambiente humanizado e estimula a atitude colaborativa do aluno:

uso de emoticons
emprego do pronome de tratamento <i>você</i> (explícito ou implícito na desinência verbal)
produção de atos antiameaçadores para o destinatário, tais como: convite, elogio, agradecimento, fórmula votiva ou de boas-vindas etc.; emprego do modo superlativo (ex.: Muito obrigada; Obrigada infinitamente)

3. conversa didática orientada para a promoção do desenvolvimento da autonomia do aluno

A conversa didática orientada auxilia o aprendiz a desenvolver sua autonomia, uma vez que fornece subsídios para que ele possa se organizar em seu estudo, verificar a melhor forma de administrar seu tempo, além de sentir-se amparado ao longo de seu percurso educacional. As marcas consideradas são:

linguagem clara, objetiva, afetuosa e mais informal
conselhos e sugestões explícitas aos alunos sobre como devem proceder
convites para trocas de ideias e estímulo à participação
apresentação de modo claro e objetivo do assunto a ser estudado

disposição para perguntas
estilo pessoal, incluindo o uso de pronomes pessoais e possessivos
demarcação de mudanças de temas, por meio de colocações explícitas
meios tipográficos ou comunicação oral gravada

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos imagens com os *prints* das agendas das disciplinas selecionadas e, em seguida, procedemos às análises, visando mais especificamente:

- identificar e descrever as estratégias interacionais utilizadas pelo professor que podem levar ao envolvimento do aluno;
- discutir, com base na teoria apresentada, os efeitos/ implicações que as estratégias linguísticas identificadas podem provocar no aprendiz.

Em outras palavras, procuramos refletir sobre o modo como as estratégias linguísticas adotadas pelo professor colaboram para efetivar procedimentos pedagógicos considerados neste trabalho valiosos para a educação *online*, tais como o desenvolvimento da autoaprendizagem do aluno e a promoção de um ambiente colaborativo.

Antes de passarmos à apresentação dos dados e a sua análise propriamente dita, entretanto, entendemos ser necessário discorrer sobre a forma como foi organizado o capítulo.

Após estas considerações iniciais deste capítulo, os dados e a análise deles são apresentados em três seções que correspondem a cada uma das três disciplinas selecionadas para este estudo. As seções são:

4.1 Disciplina <i>Projetos Pedagógicos de Gêneros Midiáticos</i> , 1º semestre de 2013
4.2 Disciplina <i>Formação de Professores no/ para o Contexto Digital</i> , 2º semestre de 2012
4.3 Disciplina <i>Tecnologias Digitais</i> , 1º semestre de 2012

Já no interior de cada disciplina, a organização é feita por agenda: por exemplo, em 4.1, na análise da disciplina *Projetos Pedagógicos (...)*, primeiramente apresentamos a análise da *Agenda da Semana 8* e adiante a da *Agenda da Semana 10* etc.

No espaço dedicado a cada uma das agendas, iniciamos fornecendo informações relevantes a respeito do contexto, do momento em que a postagem foi realizada, com o objetivo de facilitar o entendimento o mais adequadamente possível do que

está sendo analisado e, conseqüentemente, a compreensão da própria análise, já que não é possível apresentarmos todo o conteúdo da disciplina. *Contextualização* é a designação que utilizamos para essas informações.

Em seguida, é apresentada a imagem da agenda – copiada da *homepage* da disciplina. Depois, segue a análise propriamente, segmentada em três grupos, que já apresentamos no capítulo anterior, os quais se referem às categorias consideradas, que reproduzimos novamente:

GRUPO 1	marcas de subjetividade (reveladoras da intenção comunicativa do professor)
GRUPO 2	marcas de afetividade e polidez (para o estabelecimento de ambiente amigável, envolvente e colaborativo)
GRUPO 3	conversa didática orientada (para a promoção do desenvolvimento da autonomia do aluno)

Em síntese, temos o seguinte formato neste capítulo:

4.1 Disciplina *Projetos Pedagógicos*

➤ *Agenda da Semana XX*

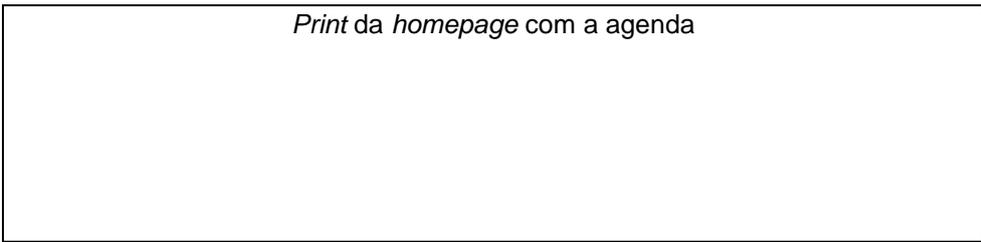
Contextualização

A agenda em análise está inserida na Unidade XX da disciplina. O professor havia indicado anteriormente aos alunos etc etc.

Imagem da agenda



Print da homepage com a agenda



Grupo 1 – Marcas de subjetividade

Verificamos nessa agenda o uso pelo professor de marcas conversacionais que (..)

Grupo 2 – Marcas de afetividade e polidez

Notamos que o docente se valeu das estratégias de (...)

Grupo 3 – Conversa didática orientada

Observamos que o docente se valeu das estratégias de (...)

➤ ***Agenda da Semana XXI***

Contextualização

A agenda em análise está inserida na Unidade XX da disciplina. O professor havia indicado anteriormente aos alunos etc etc.

[e assim por diante]

Todas as figuras que reproduzem as *homepages* das disciplinas semipresenciais e exibem as agendas, que aqui apresentamos, tiveram suprimidas as fotos e vídeos, por questões jurídicas de direitos autorais. No lugar delas, há um retângulo no qual aparece o título relativo à imagem ou vídeo suprimido. Também foram retirados os nomes dos professores para preservar a identidade deles.

4.1 DISCIPLINA PROJETOS PEDAGÓGICOS DE GÊNEROS MIDIÁTICOS

Análise das agendas das semanas 8; 10 e 11

➤ AGENDA DA SEMANA 8

Contextualização:

A agenda compõe a Unidade 3 da disciplina (portanto, o docente já teve a oportunidade de se apresentar aos alunos), razão pela qual ele não inicia se identificando. A enunciação *Você teve até o dia 12/04/13 para realizar a atividade desta semana* foi incluída na agenda no final do prazo estipulado para a entrega da atividade proposta, ou seja, no final do módulo, que corresponde a uma semana: trata-se de uma prática estabelecida entre professor e aluno para lembrar sobre o término do prazo de entrega. Contudo, caso necessário, o docente prorroga essa data. O uso do advérbio *apenas* em *Nesta semana faremos apenas a leitura do texto* sinaliza ao aluno que o professor não o está sobrecarregando com a solicitação de muitas atividades, já que tem conhecimento da existência de afazeres de outras disciplinas. A frase também indica que o aluno terá mais tempo de estudo para a avaliação que ocorrerá na semana seguinte.

Imagem da agenda:

FIGURA 3 - Agenda da semana 8 (Unidade 3)

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle course page. The URL in the address bar is moodle2013.pucsp.br/course/view.php?id=221. The page content is as follows:

Semana 8
06/04/13 a 12/04/13

UNIDADE 3 – GÊNEROS MIDIÁTICOS E MULTILETRAMENTO

Você teve até o dia 12/04/13 para realizar a atividade desta semana

Em práticas pedagógicas, temos de enfrentar o desafio de considerar as diversas linguagens presentes nos gêneros midiáticos - aspecto que se acentuou com o advento das novas tecnologias. Você já parou para pensar nisso?

Para refletirmos sobre esse aspecto, proponho a **leitura do texto Multiletramento midiático**.

Nesta semana, faremos apenas a leitura do texto, mas leia-o com atenção, pois na próxima semana faremos uma avaliação presencial com base nessa leitura.

Bom trabalho!

Atividade:

[O multiletramento midiático](#)

Semana 7
30/03/13 a 05/04/13

Atividade encerrada

RECESSO ACADÊMICO - SEMANA SANTA

Fonte: <http://moodle2013.pucsp.br/course/view.php?id=221>

GRUPO 1 - Marcas de subjetividade

Observamos que o docente, por meio do emprego de pronomes de primeira pessoa do plural implícitos na desinência verbal de número pessoal (*temos; refletirmos; faremos*), deixa pistas de sua intenção comunicativa, que é a de se incluir no grupo como se também fosse realizar as atividades propostas, ou seja, ele quer gerar efeito de inclusão. Conforme vimos, Benveniste (1995) considera que o pronome *nós*, inclusivo, realmente implica a diminuição da distância entre os interlocutores. No caso, diminuir a distância é fazer parte do grupo apenas como mais um membro dele, não como professor, uma autoridade.

Procurando minimizar o distanciamento natural que costuma existir na relação professor-aluno, que é assimétrica, o docente busca o engajamento e a adesão do discente. Essa estratégia sugere o envolvimento e a colaboração do aprendiz para a construção conjunta de conhecimento.

A diminuição da distância hierárquica e a promoção de um ambiente colaborativo incentivam "(...) aqueles que gravitam em torno do papel de gerentes do processo a exercitarem tal papel (...) a responsabilidade pelo gerenciamento da experiência de aprendizagem será compartilhada" (PALLOF e PRATT, 2004: 148). Essa atitude do professor, a nosso ver, estimula a autoaprendizagem do aluno e contribui para o desenvolvimento de sua autonomia.

No entanto, o educador não deixa de demonstrar sua autoridade, em outros momentos, como quando emprega verbo no imperativo (*leia- o*), não apenas para assegurar sua posição hierárquica e demonstrar segurança e domínio sobre seu papel de educador, mas também para tentar garantir o cumprimento das atividades propostas. Ao usar esse modo verbal, bem como perguntas (*Você já parou para pensar nisso?*), conforme postulou Kerbrat-Orecchioni (1980), o professor evoca o aluno a participar da cena enunciativa, com a finalidade de motivá-lo a realizar a atividade proposta. Depois, novamente, há o uso de estratégia que imprime um tom mais familiar à interação e atenua o caráter mandatário do modo imperativo,

facilitando o processo interacional pela aproximação dos interlocutores: o pronome de tratamento *você*.

Além do emprego dos pronomes de primeira pessoa do plural, que demonstram a subjetividade da linguagem, observamos o uso de locução adverbial modalizadora (*leia-o com atenção*) que, conforme Neves (2000), constitui uma das estratégias do falante para expressar uma avaliação prévia a respeito do conteúdo de seu enunciado, marcar sua atitude, sua opinião em relação ao que diz. Aqui, destacamos o fato de o docente ressaltar a importância da leitura do texto proposto. Entendemos que, com essa valorização da atividade que promove, ele está estimulando o aluno a se envolver em seu processo de ensino e de aprendizagem.

Notamos ainda que o professor utiliza linguagem informal (*Você teve; Bom trabalho!; Você já parou para pensar nisso?*), a qual contribui para aproximá-lo de seus alunos e implica uma atmosfera amigável, facilitando o processo interacional.

Vale lembrar que a pergunta, entre outros recursos, conduz ao diálogo, gera desafio, sugere posicionamentos e reflexões, incita a autoaprendizagem, demonstra a mediação do professor em sua função de orientador, consultor das atividades propostas e facilitador de atividade construtiva (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000; MASETTO, 2009). Portanto, estimula a interação e a colaboração. Como observamos, a aprendizagem colaborativa é “um processo de interação no qual se compartilham, negociam-se e constroem-se significados conjuntamente para solucionar um problema, criar ou produzir algo” (ONRUBIA, COLOMINA e ENGEL, 2010: 211).

GRUPO 2 - Marcas de afetividade e polidez

Verificamos que o professor empregou os seguintes recursos:

- estratégias de polidez, quando (a) fornece explicações (*Em práticas pedagógicas, temos de enfrentar o desafio de considerar as diversas linguagens presentes nos gêneros midiáticos; Nesta*

- semana, faremos apenas*); (b) faz questionamento (em forma de pergunta retórica) (*Você já parou para pensar nisso?*); (c) faz sugestões (*proponho a leitura do texto*); (d) faz recomendações (*leia-o com atenção*) ao aluno;
- linguagem coloquial (*Você teve; Bom trabalho!; Você já parou para pensar nisso?*), que demonstra uma aproximação do docente visando a uma relação mais afetiva;
- o pronome de tratamento *você* explícito (*Você já parou...*) e também implícito na desinência verbal (*leia-o*), aspectos que, de acordo com o que defende Campos (2008), atenuam a ordem dada ao aluno e, conseqüentemente, instaura uma atmosfera favorável ao cumprimento do que é proposto.

A preocupação em construir um ambiente amigável e envolvente, por meio de um tratamento mais próximo (com o uso dos recursos que acabamos de listar) e do emprego de estratégias de polidez, implica a valorização do aluno e, ao menos potencialmente, conduz ao envolvimento e à colaboração.

Destacamos ainda que um ambiente em que há respeito mútuo, valorização dos envolvidos, relações de empatia, viabilização do diálogo, emprego de linguagem cuidada e clara estimula o aluno a se envolver em seu processo de ensino e de aprendizagem e contribui para a construção colaborativa do conhecimento, de acordo com o que defendem Moran, Masetto e Behrens (2002).

GRUPO 3 - Conversa didática orientada

Observamos que a enunciação do docente caracterizou-se por uma conversa didática orientada, por meio da qual ele vai auxiliando o aluno a desenvolver sua autonomia. Os dêiticos temporais (*Nesta semana; na próxima semana*) e espaciais (*link onde o texto está disponibilizado no ambiente digital*) empregados pelo professor demonstram a instância do discurso; permitem que o aluno possa organizar-se em seu estudo e verificar a melhor forma de administrar seu tempo.

Além disso, sente-se amparado em seu percurso educacional. Como vimos, em capítulos anteriores, os dêiticos são um dos exemplos de que a organização textual-discursiva está atrelada a determinado contexto social (BRONCKART, 1999).

Nessa conversa orientada, temos: (a) o emprego de uma linguagem objetiva, afetuosa e mais informal; (b) os conselhos e sugestões explícitas de como proceder; (c) a apresentação do assunto a ser estudado de modo claro. São ocorrências que favorecem o envolvimento do aprendiz e colaboram para tornar o processo de aprendizagem mais eficaz e prazeroso.

➤ AGENDA DAS SEMANAS 10 e 11

Contextualização:

A agenda em análise, como a anteriormente apresentada, compõe a Unidade 3 da disciplina. Os trechos *Você teve até o dia 12/04/13 para realizar a atividade desta semana; Atividade encerrada. Veja comentário da professora; [ATIVIDADE ENCERRADA. CLIQUE PARA VER COMENTÁRIO DA PROFESSORA]* também foram incluídos na agenda no final do prazo estipulado para a entrega da atividade proposta, isto é, no término do módulo, sinalizando que o prazo para a entrega da atividade se expirou.

Imagem da agenda:

FIGURA 4 - Agenda das semanas 10 e 11 (Unidade 3)

Semanas 10 e 11
20/04/13 a 05/05/13

Atividade encerrada. Veja comentário da professora

UNIDADE 3 – GÊNEROS MIDIÁTICOS E MULTILETRAMENTO

Você teve até 05/05/13 para realizar atividades desta semana

Considerando as leituras que fizemos até o momento,

- estabeleça um objetivo de aprendizagem para uma aula de leitura do texto multimidiático *Cotidiano*, de Chico Buarque de Hollanda - que está no link logo abaixo - para alunos do 2o. ano do Ensino Médio. Observe que esse gênero é o gênero canção, já abordado no texto *Multiletramento midiático*;
- com base nesse objetivo de aprendizagem, proponha um enunciado de atividade que explore o caráter multimidiático desse gênero.

Envie aqui sua atividade [ATIVIDADE ENCERRADA. CLIQUE PARA VER COMENTÁRIO DA PROFESSORA]

Video do Chico Buarque

Fonte: <http://moodle2013.pucsp.br/course/view.php?id=221>

GRUPO 1 - Marcas de subjetividade

O professor inicia empregando a forma verbal na primeira pessoa do plural (*fizemos*) para se incluir na realização das atividades propostas. Essa inclusão torna-se mais relevante com o emprego do dêitico *até o momento*, uso que torna clara a preocupação do professor em demonstrar que caminha junto com os alunos, o que identificamos de imediato com o *estar junto virtual*, nos termos de Valente (2002). Essa estratégia implica a aproximação dos discentes bem como contribui para a criação de um contexto amigável, afetivo e para o estabelecimento de um ambiente colaborativo.

Na sequência, o professor se dirige aos alunos empregando vários verbos no imperativo (*estabeleça, observe, proponha, envie*) na forma verbal da segunda pessoa do singular. Sabemos que as orações imperativas e o uso dos pronomes na segunda pessoa do singular, embora tenham caráter mandatório, demonstram tratar-se de uma enunciação em que se busca resgatar o interlocutor na cena enunciativa. Para Kerbrat-Orecchioni (1980), esse recurso tem a finalidade de incluir os aprendizes na enunciação, visando a estimulá-los a realizar aquilo que é proposto.

Ao utilizar o pronome *sua* (*Envie aqui sua atividade*), o docente ratifica a ideia de tratar-se de uma relação dialógica entre docente e discente. Notamos, ainda, que naturalmente o uso dos dêiticos espaciais *logo abaixo* e *aqui* facilita a compreensão dos procedimentos que devem ser seguidos e contribuem para o sucesso da interação (BRONCKART, 1999).

Em resumo, observamos tratar-se de uma enunciação em que o professor deixa pistas linguísticas que revelam suas intenções comunicativas. O docente transita entre a subjetividade e a objetividade em um *continuum*, ora se aproximando do discente, ora dele se distanciando, visando a produzir variados efeitos de sentido, de acordo com o seu propósito comunicativo em determinado momento. No início da enunciação, apresenta maior envolvimento, gerando uma relação mais próxima com o aluno (quando faz uso de *fizemos*) e, num segundo momento, posiciona-se de

maneira mais distante (ao empregar os verbos no imperativo), visando a que o aluno assumira ser o sujeito de sua aprendizagem e realize o que é proposto.

GRUPO 2 - Marcas de afetividade e polidez

Notamos que, embora na enunciação em análise predominem marcas linguísticas relacionadas a processos mandatórios, que fazem parte do contexto educacional, há a preocupação em instaurar uma relação interacional amigável e colaborativa, já que o professor tem o cuidado em aplicar estratégias de polidez, entre elas as que listamos a seguir:

- explicações (*Observe que esse gênero é o gênero canção, já abordado no texto Multiletramento midiático*);
- orientações (*estabeleça um objetivo de aprendizagem para uma aula de leitura do texto multimidiático Cotidiano, de Chico Buarque de Hollanda [que está no link logo abaixo] para alunos do 2o. ano do Ensino Médio; com base nesse objetivo de aprendizagem, proponha um enunciado de atividade que explore o caráter multimidiático desse gênero*);
- retomadas (*.... já abordado no texto Multiletramento midiático*).

Entendemos que, nesse contexto, as explicações e orientações demonstram que o docente está preocupado em se fazer entender, ou seja, em oferecer condições para que o aluno compreenda o que é necessário para um resultado positivo. Em consequência, o aluno pode ver o esforço do docente com simpatia e se sentir prestigiado, respeitado. Podemos dizer que se trata de uma situação em que a polidez foi colocada em relevo para dar um caráter harmonioso à interlocução.

A retomada que faz o professor de um assunto já abordado possibilita que o aluno ative sua memória e resgate conceitos importantes discutidos em situações de aprendizagem anteriores. Esse processo contribui para a construção de conhecimento.

GRUPO 3 - Conversa didática orientada

Vimos que a enunciação do professor nessa agenda caracteriza-se por uma conversa didática orientada, por meio da qual ele auxilia o aprendiz a desenvolver sua autonomia. As orientações e explicações detalhadas e claras são contribuições importantes para o aluno compreender aquilo que se espera dele. Também os recursos usados na escrita, tais como variação de cores, de tipos e de tamanhos de letras, que demarcam, orientam os procedimentos que precisam ser seguidos potencializam a autoaprendizagem e a autonomia.

Sobre a autonomia do aprendiz, Moore e Kearsley (2010: 129) ressaltam a importância de o professor oferecer condições para que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam atuar de forma autodirigida, alegando que “os bons alunos autodirigidos são capazes de: criar seus próprios objetivos de aprendizado, identificar recursos que os ajudarão a alcançar seus objetivos, escolher métodos de aprendizado para cumprir tais objetivos e testar e avaliar seu desempenho”.

Também julgamos relevante indicar que o professor coloca em evidência a informação de que está fornecendo *feedback* ao aluno (em *ATIVIDADE ENCERRADA. CLIQUE PARA VER COMENTÁRIO DA PROFESSORA*), o que é bastante significativo, já que a avaliação do desempenho propicia ajustes e aprimoramentos tanto da parte do docente como da parte do discente. Um *feedback* cordial pode contribuir para uma melhor compreensão do que está sendo ensinado e estimula o aprendiz a querer buscar resultados ainda melhores.

4.2 DISCIPLINA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO/PARA O CONTEXTO DIGITAL

Análise das agendas das semanas 4, 7, 8 e 9.

➤ AGENDA DA SEMANA 4

Contextualização

Nas primeiras semanas o professor apresentou o Programa da Disciplina, tomou conhecimento a respeito do grau de familiaridade dos alunos com o uso de tecnologias na educação e sobre as expectativas em relação ao curso. Nesta agenda, iniciou a realização propriamente dita das atividades.

Imagens da agenda

FIGURA 5 - Agenda da semana 4 (parte de cima)

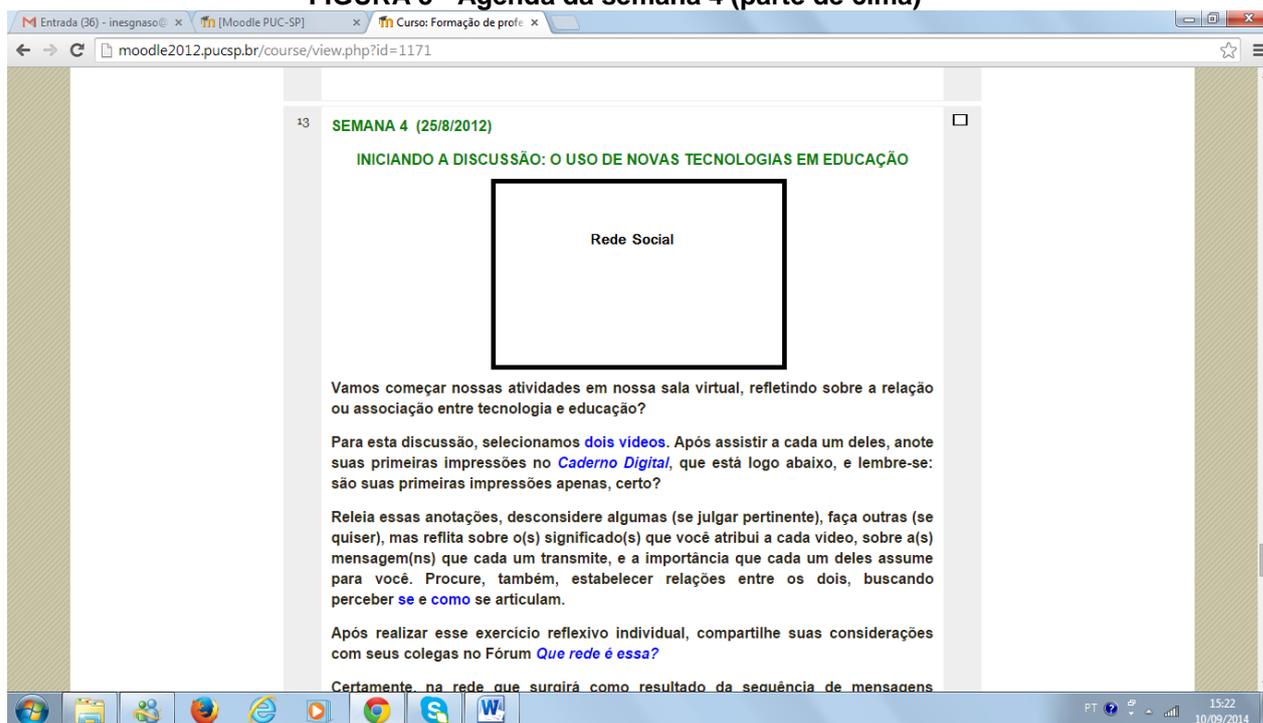


FIGURA 6 - Agenda da semana 4 (parte central) – adiante

GRUPO 1 - Marcas de subjetividade

Constatamos nessa agenda que o professor, em sua mediação pedagógica, age como uma ponte dinâmica entre o aprendiz e os conteúdos de aprendizagem, como

um orientador e consultor nas atividades propostas, procurando estimular a troca de ideias (*compartilhe suas considerações com seus colegas*) para o alcance dos objetivos traçados, já que a interlocução com troca de ideias possibilita o alcance dos objetivos, como alguns estudiosos defenderam, entre os quais Maseto (2009). Intervindo pedagogicamente pela linguagem, o docente faz escolhas linguísticas que expressam sentimento, julgamento, opinião. As pistas deixadas no enunciado demonstram o propósito comunicativo e visam a aproximar e envolver o discente de modo que ele participe e colabore de seu processo educacional.

FIGURA 6 - Agenda da semana 4 (parte central)

Vamos começar nossas atividades em nossa sala virtual, refletindo sobre a relação ou associação entre tecnologia e educação?

Para esta discussão, selecionamos **dois vídeos**. Após assistir a cada um deles, anote suas primeiras impressões no *Caderno Digital*, que está logo abaixo, e lembre-se: são suas primeiras impressões apenas, certo?

Releia essas anotações, desconsidere algumas (se julgar pertinente), faça outras (se quiser), mas reflita sobre o(s) significado(s) que você atribui a cada vídeo, sobre a(s) mensagem(ns) que cada um transmite, e a importância que cada um deles assume para você. Procure, também, estabelecer relações entre os dois, buscando perceber **se e como** se articulam.

Após realizar esse exercício reflexivo individual, compartilhe suas considerações com seus colegas no Fórum *Que rede é essa?*

Certamente, na rede que surgirá como resultado da sequência de mensagens enviadas ao fórum, você encontrará muitos argumentos e opiniões interessantes para discutir, confrontar, concordar, discordar e, principalmente, continuar refletindo...

Bom trabalho!

Professora

Video 1: Educação em rede
Video 2: O professor na sociedade em rede
Caderno digital
Fórum de discussão - Que rede é essa?

PRAZO PARA A PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM: 03/09/12

Fonte de ambas as Figuras (5 e 6): <http://moodle2012.pucsp.br/course/view.php?id=1171>

O emprego do pronome de primeira pessoa do plural implícito na desinência, em *Vamos começar nossas atividades em nossa sala virtual, refletindo sobre a relação ou associação entre tecnologia e educação?*, constitui uma estratégia do professor para estabelecer uma relação inclusiva e se aproximar de seus alunos, buscando desenvolver um ambiente colaborativo. A oração em forma de pergunta, por sua vez, é outra estratégia bastante apropriada para potencializar o diálogo e promover uma interação colaborativa (CAMPOS, 2008), bem como ainda incentivar a coautoria no processo de aprendizagem. A pergunta – vale lembrar – leva ao diálogo, sugere

reflexões, demonstra que o docente está fazendo a mediação pedagógica estimulando o aluno a se colocar, a colaborar consigo próprio.

Ao dizer que selecionou *dois vídeos para esta discussão*, o professor deixa claro que pretende promover o diálogo. Ao solicitar que o aluno *anote suas primeiras impressões no caderno digital*, intenciona colaborar para o aprendiz desenvolver sua autoaprendizagem.

O emprego de modalizadores (se julgar pertinente; se quiser; *mas reflita*) em *Releia essas anotações, desconsidere algumas (se julgar pertinente), faça outras (se quiser), mas reflita sobre o(s) significado(s) que você atribui a cada vídeo...* é importante, pois serve para estimular a reflexão do aluno em seu percurso de aquisição de conhecimento. Entendemos que a conjunção adversativa *mas*, nesse caso, tem a função de adição e, com isso, pode potencializar a reflexão.

O uso de advérbios modalizadores epistêmicos (*Certamente*, *na rede que surgirá como resultado da sequência de mensagens enviadas ao fórum...[...]* e, *principalmente*, *continuar refletindo...*) e advérbios intensificadores (*você encontrará muitos argumentos*) marcam a avaliação e atitude do falante em relação ao que ele próprio diz, como explica Neves (2000: 245-249), e buscam envolver o interlocutor. Nesse caso, o professor demonstra que a troca de ideias é importante para desenvolver a criticidade, pois a discussão e o confronto de opiniões potencializam a construção conjunta de conhecimento.

O emprego de adjetivos de avaliação psicológica (*você encontrará muitos argumentos e opiniões interessantes*) expressam julgamento de valor positivo e tendem a gerar a aproximação, uma vez que propiciam o estreitamento de laços de afetividade entre os envolvidos no processo interacional.

A utilização de verbos no imperativo (*anote; releia; faça; reflita; procure; compartilhe*) resgata o locutor na cena enunciativa e estimula a participação. Também o uso do pronome de tratamento *você* demonstra a intenção do professor de estabelecer uma

interlocução mais próxima com o aluno e gera a percepção de que o docente está se dirigindo diretamente àquele discente. Como efeito, sentindo-se prestigiado, contatado de forma direta pelo professor, o aluno provavelmente se envolverá mais na interação: as estratégias linguísticas citadas potencializam a participação e tendem a produzir empatia e uma relação mais pessoal, elementos que conduzem ao envolvimento do aprendiz.

As marcas de oralidade (*são suas impressões, certo?; Bom trabalho!*) empregadas também se configuram, no caso, como estratégias interacionais eficazes, já que imprimem um tom mais informal, mais convidativo à interação, o que tende a aproximar e envolver o aluno, estimulando-o a ser verdadeiramente proativo na construção de conhecimento.

Ao desejar *Bom trabalho!* e finalizar a enunciação identificando-se, o sujeito-professor imprime, a nosso ver, um caráter pessoal à sua enunciação, estratégia que busca a aproximação com os aprendizes.

GRUPO 2 - Marcas de afetividade e polidez

Com base na fundamentação teórica deste estudo, afirmamos que em um processo de ensino e aprendizagem a distância, no qual não há a interação face a face, estratégias linguísticas que contribuam para um maior engajamento entre os participantes potencializam o envolvimento e a colaboração. Também são muito importantes para o envolvimento do aluno os recursos linguísticos de polidez, que atuam para estabelecer uma atmosfera agradável e afetiva em processos interacionais, como afirma Kerbrat-Orecchioni (1980).

Nessa agenda, verificamos que houve o emprego de diversas estratégias de polidez, a seguir listadas, que atuam positivamente no sentido de (a) demonstrar a preocupação do professor em estabelecer uma relação harmoniosa com o aluno; (b) atenuar o efeito que determinada ordem pode causar; (c) facilitar a aproximação; (d)

criar laços afetivos; (e) estabelecer uma atmosfera de mútuo respeito; (f) levar ao envolvimento e à participação.

As estratégias que detectamos são:

- lembrete em forma de pergunta retórica: *Lembre-se: são suas primeiras impressões apenas, certo?*
- orientações e recomendações: *Releia essas anotações, desconsidere algumas (se julgar pertinente), faça outras (se quiser), mas reflita sobre o(s) significado(s) que você atribui a cada vídeo, sobre a(s) mensagem(ns) que cada um transmite e a importância que cada um deles assume para você. Procure, também, estabelecer relações entre os dois, buscando perceber se e como se articulam;*
- explicações: *Certamente, na rede que surgirá como resultado da sequência de mensagens enviadas ao fórum, você encontrará muitos argumentos e opiniões interessantes para discutir, confrontar, concordar, discordar e, principalmente, continuar refletindo;*
- marcas de oralidade e o uso do pronome *você*: *...Lembre-se: são suas primeiras impressões apenas, certo?* (atenuam, a nosso ver, a hierarquia assimétrica existente entre professor e aluno, decorrente segundo Barros e Crescitelli (2008) de diferenças de experiências, de idade, de nível de conhecimento, e promovem a aproximação entre eles;
- elogios: [...] *você encontrará muitos argumentos e opiniões interessantes.*

GRUPO 3 - Conversa didática orientada

Holmberg (1995) defende que a conversa didática orientada pode propiciar o envolvimento do aprendiz e motivar sua participação. Por meio da conversa, o professor pode conduzir o aluno à tomada de decisões de forma independente, decidindo o que e como aprender. Também afirma que a interação promovida por essa conversa contribui para o prazer pelo estudo e empatia entre os envolvidos do processo. Verificamos tratar-se de uma enunciação caracterizada por uma conversa guiada, que contempla os seguintes elementos:

- apresentação do assunto a ser estudado de modo claro e objetivo;
- uso de linguagem concisa e coloquial;
- conselhos e sugestões explícitas aos alunos sobre como proceder, tanto em relação ao que deve ser evitado, como sobre o que deve ser observado e considerado, fornecendo as devidas explicações;
- convites para troca de ideias, havendo liberdade para a elaboração de perguntas e exposição de pontos de vista;
- estilo pessoal, incluindo o uso de pronomes pessoais e possessivos.
- postagem de vídeo que trata do tema tratado.

Determinados procedimentos pedagógicos adotados pelo professor contribuem sobremaneira para a criação e o desenvolvimento de ambientes colaborativos. Entre os procedimentos viáveis, citamos: definição de objetivos de aprendizagem claros; estímulo à interação e participação de todos; planejamento de tarefas de modo que se promova a interação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo; disponibilização de materiais variados, criativos e de diferentes mídias para atrair e manter a atenção do aluno e atender a diferentes interesses, de acordo com Moore e Kearsley (2010).

Do mesmo modo, há certas propostas pedagógicas que são imprescindíveis para o alcance de objetivos educacionais que dependem da autonomia do aluno e de um cenário colaborativo, tais como aquelas que levam em conta o emprego da linguagem de maneira cuidadosa; as que procuram promover a motivação e propor desafios, reflexões; as que possibilitam trabalhar na perspectiva de situações-problema, conforme preconizam Moran, Mazetto e Behrens (2000).

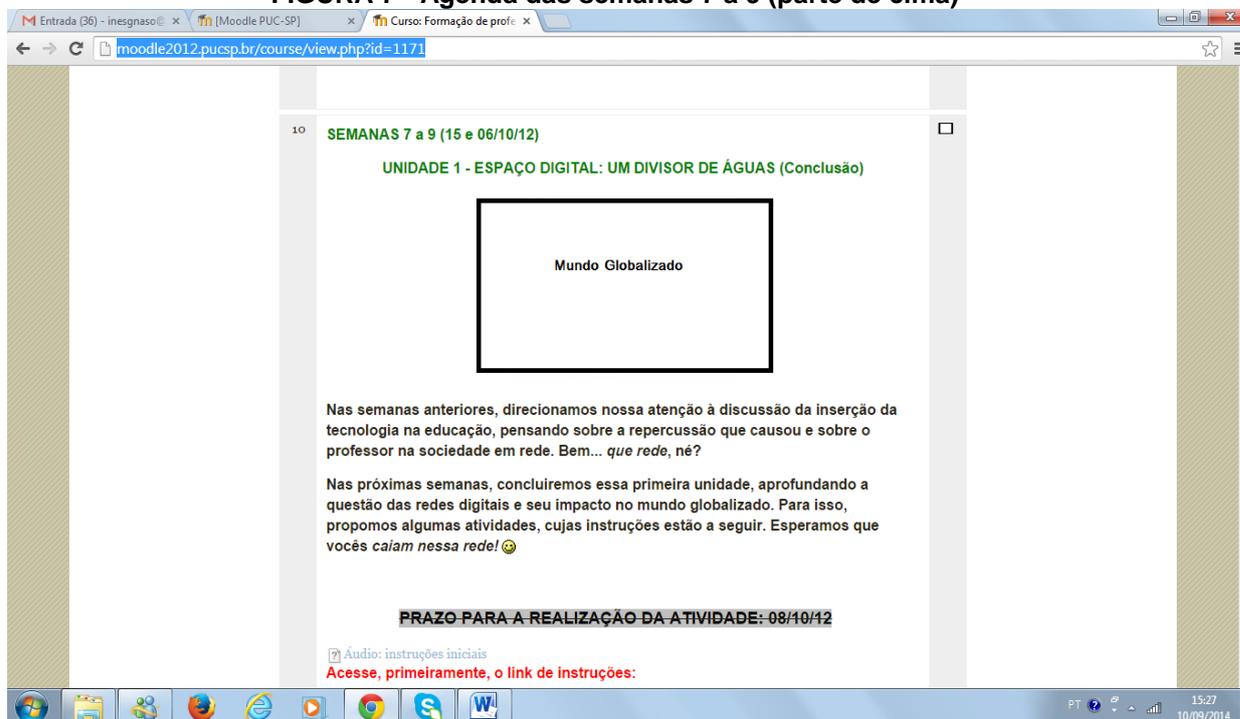
➤ *AGENDA DAS SEMANAS 7 a 9*

Contextualização

Após discutir sobre questões relacionadas à inserção da tecnologia na educação, discutindo sobre o papel do professor e do aluno na sociedade em rede, nesta agenda, o docente conduz os discentes para a finalização dessa temática de estudo.

Imagens da agenda:

FIGURA 7 - Agenda das semanas 7 a 9 (parte de cima)



<http://moodle2012.pucsp.br/course/view.php?id=1171>

FIGURA 8 - Agenda das semanas 7 a 9 (parte central) adiante

GRUPO 1 - Marcas de subjetividade

Em relação às marcas de subjetividade, o professor, ao retomar conceitos estudados em aulas anteriores, inicia sua enunciação propondo-se como sujeito de seu enunciado por meio do emprego do pronome de primeira pessoa do plural, implícito na desinência verbal de número pessoal (*direcionamos*). Trata-se de elemento linguístico que revela um locutor comprometido com o que diz.

Em seguida, o docente ainda mantém o grau de aproximação que deseja com seus alunos, usando outros pronomes de primeira pessoa do plural, implícitos na desinência verbal de número pessoal (*concluiremos, propomos, Esperamos*). Tais usos revelam um enunciador que visa a causar em seu interlocutor o efeito de inclusão e quer se aproximar de seus interlocutores. Essa estratégia tende a contribuir para o estabelecimento de um ambiente colaborativo.

FIGURA 8 - Agenda das semanas 7 a 9 (parte central)

você caíam nessa rede! 😊

PRAZO PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE: 08/10/12

Áudio: instruções iniciais
Acesse, primeiramente, o link de instruções:

UNIDADE 1: Espaço Digital (instruções)

- Caderno digital
- Fórum: Preparação da Apresentação
- Chat: Preparação da apresentação Final

Poste, aqui, a sua apresentação:

DICA: Para fazê-lo, clique logo abaixo em "Apresentação Final" e, em seguida, clique em "Acrescentar item". Dai, é só fazer o upload do arquivo.

FEEDBACK DISPONÍVEL (10/11/12)

- Síntese da avaliação geral- apresentações finais
- Apresentação Final

Material de referência:

- Áudio: A Internet como Divisora de Gerações
- Texto: Dos baby boomers às gerações X e Y: engajamento, ousadia e inovação
- Vídeo 1: O impacto das redes sociais no mundo
- Vídeo 2: Did You Know - Você Sabia?

<http://moodle2012.pucsp.br/course/view.php?id=1171>

Além dessas marcas reveladoras da intenção comunicativa do professor, o emprego de marcas da oralidade (*Bem... que rede, né?*) e de índices de informalidade (*Esperamos que vocês caíam nessa rede!*) criam maior proximidade com os alunos, já que a enunciação adquire um tom conversacional. O uso do pronome de tratamento *você* , conforme observamos nessa oração, também contribui para aproximar o aprendiz e para chamá-lo a participar, reiterando que a relação entre docente e discente tem natureza afetiva também.

A segunda parte do discurso do professor (que se inicia com a frase *Acesse, primeiramente, o link de instruções:*) é marcada por *links* autoexplicativos que, como sabemos, direcionam o aluno para as páginas que contém orientações, explicações, recomendações, indicações bibliográficas etc. E, embora os *links* sejam autoexplicativos, além de estarem organizados de forma bastante clara, são acompanhados por orientações e dicas elaboradas pelo docente em um discurso que conta com verbos no imperativo (*acesse, poste, clique, acrescente*), os quais

concorrem para assinalar a presença do aprendiz na enunciação e potencializar a interação.

Aqui, notamos, ainda, uma marca de linguagem informal empregada pelo professor em *Daí, é só fazer o upload do arquivo*. Essa frase demonstra, literalmente, que a aproximação do locutor com o interlocutor se dá por meio de recursos linguísticos, ou seja, observamos aqui o uso, pelo professor, de uma linguagem informal, que implica uma aproximação do aluno. Embora a linguagem acadêmica seja bastante importante e necessária, o emprego de uma linguagem informal é uma estratégia eficaz para atenuar a distância entre docente e discente e, conseqüentemente, envolver o aprendiz. O emprego de linguagem acadêmica e/ou formal ou de linguagem informal irá depender, evidentemente, da situação e do propósito comunicativo.

Também colabora destacar que Crescitelli (1997) já mostrava que o emprego de marcas da escrita e da oralidade no discurso eletrônico faz parte de um *continuum* e que isso ocorre devido a diversas variáveis, entre elas a preocupação em se elaborar um texto mais pessoal, que pode possibilitar maior envolvimento do aprendiz.

GRUPO 2 - Marcas de afetividade e polidez

Constatamos que o docente se preocupou em adotar a polidez, que lhe permite “preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 77). A polidez no caso se caracteriza por exemplo por

- (a) convites à participação (*Esperamos que vocês caiam nessa rede!*);
- (b) fornecimento de *feedback* aos alunos (*Síntese da avaliação geral - apresentações finais Página*).

Trata-se de ações que demonstram o docente tentando valorizar o discente, despertando seu interesse e visando a estabelecer uma relação de empatia com o

aluno. A nosso ver, contribuem para o envolvimento do aluno e para estimular que tenha disposição para colaborar.

Também é preciso registrar que o uso de *emoticons* (no caso, criados para representar expressões faciais de diversas emoções, como alegria, tristeza, surpresa, humor etc., serve para criar laços afetivos entre professor e aluno. Essa ideia é compartilhada por vários autores, entre os quais Crystal (2005) e Geraldini (2003). Na agenda em análise, o *emoticon* usado denota basicamente bom-humor e complementa de maneira espirituosa o sentido da oração *Esperamos que você caíam nessa rede!*

Além do uso de *emoticons*, o professor empregou outras estratégias que demonstram sua atenção ao aluno e sua preocupação em levá-lo a compreender o que está explicando e que podem ser observadas em:

- (a) retomada de conceitos estudados (*Nas semanas anteriores, direcionamos nossa atenção à discussão da inserção da tecnologia na educação, pensando sobre a repercussão que causou e sobre o professor na sociedade em rede. Bem... que rede, né?*);
- (b) explicações detalhadas (*Nas próximas semanas, concluiremos essa primeira unidade, aprofundando a questão das redes digitais e seu impacto no mundo globalizado. Para isso, propomos algumas atividades, cujas instruções estão a seguir*).

GRUPO 3 - Conversa didática orientada

A conversa orientada impressa nessa agenda, para nós, indica claramente que se trata de um docente preocupado em desenvolver a autonomia do aluno, facilitando o seu percurso educacional e contribuindo para que ele se autodirija, de acordo com sua disponibilidade de tempo, preferências e prioridades. Avaliamos que o passo a passo direcionado ao aluno que o guia num caminho que seria eficiente para o processo de aprendizagem; as próprias instruções relativas às atividades propostas

e ao modo como deve o aluno proceder e os dêiticos espaciais (*aqui; logo abaixo*) e temporais (*Nas semanas anteriores; Nas próximas semanas*) utilizados servem como excelentes e importantes norteadores para um desempenho positivo do aluno.

Aqui, consideramos que o professor empregou, de maneira bastante satisfatória, recursos (linguagem semiótica; áudio, vídeo) e ferramentas (caderno digital; fórum; chat) que a plataforma Moodle disponibiliza e aplicou, também de modo bastante produtivo, procedimentos pedagógicos construtivistas (possibilidades variadas de o aluno interagir com o meio ambiente: caderno digital, fórum, *chat*) a fim de oferecer ao aluno “... [...] diferentes propostas educativas que incorporam novas tecnologias, às vezes de forma implícita, às vezes de forma explícita” (REZENDE, 2002: 3).

4.3 DISCIPLINA TECNOLOGIAS DIGITAIS

Análise das agendas das semanas 2 e 9

➤ AGENDA DA SEMANA 2

Contextualização

A disciplina *Tecnologias*, conforme mencionamos, é a primeira das disciplinas semipresenciais oferecidas na matriz curricular do curso. A agenda em análise contém as primeiras mensagens endereçadas aos alunos, já que é da Semana 2, portanto muito no início da disciplina. Desse modo, contém a apresentação do professor e as primeiras orientações sobre o ambiente virtual de aprendizagem e sobre como proceder para a realização das duas atividades propostas: participação no fórum *Expectativas* e preenchimento do perfil do aluno. Este fórum permite ao aprendiz apresentar uma reflexão em relação a: o que espera da disciplina; quais são suas experiências nesse universo educacional; que desafios e temores acredita que irá enfrentar; No que diz respeito ao perfil do aluno, é o espaço em que o aprendiz descreve um pouco de sua histórica acadêmica, profissional e pessoal, relatando experiências, projetos e até *hobbies*, por meio de uma linguagem informal, para dar um tom mais pessoal ao relato

Imagem da agenda

FIGURA 9 - Agenda da semana 2 – adiante

1 - Marcas de subjetividade

Nessa agenda, o professor apresenta um enunciado em que demonstra seu posicionamento em relação ao que diz. Vejamos:

- emprega o pronome *eu* implícito na desinência (*Sou a professora XXXX, responsável por ministrar a disciplina Tecnologias Digitais para a turma MXB1*) indicando de forma explícita sua presença no discurso. Por meio dessa estratégia que busca aproximação entre os sujeitos do processo, o educador estabelece uma relação mais próxima com os aprendizes, apesar de deixar clara a relação de hierarquia existente: além de ser a figura de autoridade, é o responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, a saudação, proferida antes da

identificação (Olá!), a nosso ver ajudou a criar um contexto amigável para a relação. Mostrar aos alunos que seu papel é o de orientador implica um professor que se posiciona como mediador e facilitador do processo educacional, atuando como orientador e consultor nas atividades propostas;

FIGURA 9 - Agenda da semana 2

17 **Semana 2 - 18/02/12 a 24/02/12**

Conhecendo a sala virtual

Rede Social

Olá!

Sou a professora **XXXXX** responsável por ministrar a disciplina Tecnologias Digitais para a turma MXB1.

Iniciamos, nesta semana, nosso trabalho na sala virtual. Preparamos algumas atividades que certamente irão ajudá-lo(a) a se familiarizar com a plataforma Moodle! Nesse momento, é importante que você navegue pelo ambiente e conheça os campos que ele contém, ok?

Veja, a seguir, as atividades e, se houver alguma dúvida, não deixe de me escrever no fórum de dúvidas.

Atividades

- Fazer o perfil (veja o Tutorial *O que escrever no meu perfil?*, logo abaixo)
- Participar do fórum Expectativas

Fórum - Expectativas

Tutorial - O que escrever no perfil?

Fonte: <http://moodle2012.pucsp.br/course/view.php?id=428>

- a oração [...] *se houver alguma dúvida, não deixe de me escrever no fórum de dúvidas* ratifica a ideia de que se trata de um docente que é facilitador do processo de ensino e de aprendizagem e que fornece indícios de estar disposto a viabilizar o *estar junto virtual*, como referido por Valente (2002), seja criando situações que permitam acompanhar o aluno e auxiliá-lo ao longo do processo, seja promovendo uma interação inserida em um jogo enunciatário em que questionamentos, troca de ideias e reflexões estão presentes e têm a finalidade de construir conhecimento que seja significativo;

- o *fórum Expectativas*, recurso pedagógico escolhido pelo educador para o desenvolvimento da atividade proposta, possibilita a construção de saberes e o desenvolvimento da interação, uma vez que é um espaço em que os envolvidos expõem suas ideias, concordam, discordam, questionam;
- o emprego do pronome de primeira pessoa do plural implícito na desinência (*iniciamos*) revela um professor disposto não só a se aproximar dos alunos como também a se colocar como participante das atividades propostas, postura que também contribui para promover o *estar junto virtual*.

O professor, por meio de estratégias linguísticas, assume sua condição de quem revela opiniões e procura promover a motivação, o envolvimento e o espírito colaborativo do aluno. É o que acompanhamos nos seguintes usos:

- pronome possessivo de primeira pessoa do plural (*Iniciamos [...], nosso trabalho na sala virtual*) que gera o efeito de inclusão;
- advérbio classificador epistêmico (*Preparamos algumas atividades que certamente irão ajudá-lo(a)*) revela a opinião do professor de que a realização das atividades irá produzir resultados produtivos. Portanto, trata-se de um julgamento de verdade que implica, da parte do docente, que está comprometido com o que diz;
- modalizador *se e a* expressão na forma negativa *não deixe* (*se houver alguma dúvida, não deixe de me escrever no fórum de dúvidas*) revelam a preocupação do docente em auxiliar o discente caso necessário; pretende que o aluno se sinta à vontade para pedir auxílio; demonstra que o percurso do aprendiz não é solitário;
- marcas de alocação (*[...] que certamente irão ajudá-lo(a); Nesse momento [...] é importante que você; Veja, a seguir...*) resgatam o locutor na cena enunciativa, chamando-o a participar;

- adjetivo classificador axiológico avaliativo (*Nesse momento é importante que você navegue pelo ambiente e conheça os campos que ele contém, ok?*) revela a opinião do professor sobre a importância de o aluno navegar e se familiarizar com o ambiente virtual de aprendizagem.

GRUPO 2 - Marcas de afetividade e polidez

Iniciar um discurso por meio de uma saudação (*Olá!*) é uma estratégia eficiente, pois, tende a estimular a participação dos alunos e levar ao engajamento naquilo que é proposto, conforme afirma Kerbrat-Orecchioni (2006).

A agenda em análise – lembramos – foi elaborada na Semana 2 da disciplina; trata-se, portanto, basicamente de contatos iniciais do docente com os alunos. Para nós, a saudação demonstra que o professor deseja instaurar uma relação de proximidade e afetividade com os aprendizes, a fim de envolvê-los nas atividades da disciplina, fazê-los sentirem-se peças importantes no processo de ensino e de aprendizagem, levá-los a assumirem o papel de sujeitos, de agentes da construção do conhecimento. A atitude, desse modo, revela disposição e receptividade por parte do docente.

Também é importante que se diga que, subjacente, há a ideia de que o discente deverá se dedicar realmente ao seu processo educacional; entretanto, as orientações gentis, as solicitações modalizadas e as perguntas – retóricas ou não – trabalham para instaurar um clima amigável ao ambiente e contribuem para motivar o aprendiz, apesar do desafio de que necessariamente deverá se envolver.

GRUPO 3 - Conversa didática orientada

A conversa orientada é estabelecida em toda a enunciação e fornece condições ao aluno para que desenvolva sua autoaprendizagem, podendo organizar seus estudos da maneira que melhor lhe convier. Nessa conversa, podemos observar as seguintes ocorrências:

- apresentação de modo claro e objetivo do que se pretende;
- uso de linguagem concisa e coloquial;
- conselhos e sugestões explícitas;
- convites para o diálogo;
- estilo pessoal.

➤ AGENDA DA SEMANA 9

Contextualização

Dando continuidade ao tema Busca e Pesquisa na Internet e após ter tratado dos conceitos de *informação* e *conhecimento*, nesta agenda, o professor propõe outras atividades que irão conduzir os alunos ao aprofundamento do tema. Em relação à oração *Prazo de entrega das 2 atividades prorrogado até 29/04.* [Js, professora, 21/04, 13:40 h., foi postada no ambiente para informar aos alunos sobre a prorrogação das atividades propostas.

Imagem da Agenda

FIGURA 10 - Agenda da semana 9 (parte de cima)

The screenshot shows a Moodle course page titled "Semana 9: de 09 a 16/4/2012". The main heading is "EXPANDINDO AS NOÇÕES DE BUSCA E PESQUISA NA INTERNET". Below this is a box with the text "Pesquisando na internet". The page content includes a paragraph about continuing the search and research topic, followed by a notice: "Prazo de entrega das 2 atividades prorrogado até 29/04" with a comment "[Js, Prof. 21/04, 13:40h". The activities listed are: "Atividade 1: Resenha crítica- entrega: até 29/04" and "Atividade 2: Pesquisas bem e mal sucedidas- Entrega até 29/04". A red notice states: "Material de apoio para realização das atividades da semana de 14 a 20/04/12". At the bottom, there is a link to an article: "ARTIGO PARA LEITURA E RESENHA: A utilização da internet como ferramenta indispensável na busca..." and a link to "Opções e Instrumentos".

Fonte: <http://moodle2012.pucsp.br/course/view.php?id=428>

GRUPO 1 - Marcas de subjetividade

Verificamos que foi utilizado o pronome de primeira pessoa do plural de forma implícita na desinência verbal (*Vamos; atingirmos; começaremos; exemplificaremos*). Trata-se de um uso revelador de enunciação e de subjetividade, pois cada ocorrência designa o interlocutor, o sujeito envolvido na interlocução. Há, também, o emprego de adjetivos classificadores que servem como norteadores aos alunos para a realização das atividades propostas, a saber: resenha *crítica*; busca *mal sucedida*; busca *bem sucedida*. Por meio desses adjetivos, o docente deixa pistas ao aluno, revelando que a busca e a pesquisa na internet requerem certas estratégias e cuidados para que se obtenha, de fato, a informação que se deseja e de maneira confiável.

FIGURA 11- Agenda da semana 9 (parte central)

The screenshot shows a Moodle course page titled "Pesquisando na internet". The page content includes a paragraph explaining the activity: "Vamos dar continuidade às questões de busca e pesquisa na Internet, aprofundando esses conceitos, bem como nossa discussão dos resultados obtidos na procura de informações. Para atingirmos esses objetivos, faremos 3 atividades: começaremos com a leitura de um texto, faremos uma busca para orientar a realização de uma resenha crítica e exemplificaremos uma busca mal e outra bem sucedida, conforme apresentado abaixo:". Below this, there is a highlighted deadline: "Prazo de entrega das 2 atividades prorrogado até 29/04." followed by a box containing "[]s, Prof." and "1/04, 13:40h". The "Atividades:" section lists two tasks: "Atividade 1: Resenha crítica- entrega: até 29/04" and "Atividade 2: Pesquisas bem e mal sucedidas- Entrega até 29/04.". A red link is provided: "Material de apoio para realização das atividades da semana de 14 a 20/04/12". Below the link, there is a list of resources: "ARTIGO PARA LEITURA E RESENHA: A utilização da internet como ferramenta indispensável na busca...", "Opções e Instrumentos", "Existe busca além do Google?", and "Estratégias de busca". The browser's address bar shows "moodle2012.pucsp.br/course/view.php?id=428". The Windows taskbar at the bottom shows the date and time as "15:14 03/09/2014".

Fonte: <http://moodle2012.pucsp.br/course/view.php?id=428>

GRUPO 2 - Marcas de afetividade e polidez

Retomando aqui a ideia de que o uso de polidez tem como objetivo “preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 77),

podemos falar da preocupação do docente em se fazer compreender e em auxiliar o aluno a realizar o que é proposto, ao explicar detalhadamente o percurso que irão seguir (*Vamos dar continuidade [...]... aprofundando.[...]. Para atingirmos esses objetivos, faremos 3 atividades...*).

GRUPO 3 - Conversa didática orientada

Verificando atentamente o trecho, vemos que o discurso do professor está bem organizado e que contém explicações suficientemente detalhadas sobre os objetivos que espera alcançar bem como o “passo a passo” que deve ser cumprido pelo aluno para chegar a bom termo: *Vamos dar continuidade às questões de busca e pesquisa na internet [...] bem como nossa discussão dos resultados obtidos na procura de informações. Para atingirmos esses objetivos, faremos 3 atividades: começaremos com a leitura de um texto, faremos uma busca para orientar a realização de uma resenha crítica e exemplificaremos uma busca mal e outra bem sucedida.* Também são apresentados os *links* que conduzem ao material didático de apoio e ao espaço para a postagem das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, consideramos que os sujeitos, ao interagirem, têm objetivos a alcançar, relações que desejam estabelecer, efeitos que pretendem causar, comportamentos que intencionam desencadear. Trata-se de interação dialógica em que processos discursivos são instaurados pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos, em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Procedemos a uma pesquisa qualitativa que nos permitiu analisar as agendas de disciplinas semipresenciais de um curso de graduação em Letras presencial e com isso efetivamente ampliamos nossa compreensão a respeito de processos de aprendizagem *online*. Guiadas por nossas perguntas de pesquisa, que dizem respeito à identificação das estratégias de interação empregadas pelo professor no gênero agenda de disciplinas semipresenciais e à reflexão sobre se tais estratégias podem contribuir e como o fazem para o aluno sentir-se envolvido a fim de colaborar com sua aprendizagem e desenvolver sua autonomia.

Em nossa análise, pudemos identificar e descrever estratégias interacionais utilizadas pelos docentes visando ao envolvimento do aluno. Pudemos também inferir a respeito dos efeitos/ implicações que as estratégias linguísticas empregadas podem provocar no aprendiz.

De modo geral, os três professores tiveram a preocupação em se colocarem como sujeitos de suas enunciações, demonstrando responsabilidade em relação ao que escreveram e validade sobre o que disseram e, sobretudo, tomando cuidado com o aluno empregando uma linguagem amigável e agradável, visando a estabelecer relações de cordialidade e demonstrar respeito e preocupação por ele.

O passo a passo detalhado apresentado por meio de orientações, explicações, sugestões, bem como o estímulo à participação, pelo uso do imperativo, também deixaram claro que se trata do esforço do professor para alcançar sucesso na

interação e, conseqüentemente, contribuir para a produção colaborativa de conhecimento e desenvolvimento da autonomia do aluno.

Considerando que a interação entre os interlocutores em EAD se dá pela linguagem mediada pelas TIC, pudemos verificar que cabe ao professor empregar estratégias interacionais que o auxiliem na instauração de um ambiente amigável, que implique um aluno motivado, disposto a dialogar, partilhar saberes e agir como sujeito de sua aprendizagem. Já o docente se coloca como agente mediador, facilitador e, ainda, problematizador do processo de ensino e de aprendizagem. Caso contrário, o aluno pode acreditar que seu percurso é solitário e sentir-se desmotivado para realizar o que é proposto e para seguir em frente em seu percurso educacional.

Considerando nossos objetivos neste estudo, entendemos que pudemos efetivamente contribuir para ampliar o conhecimento acerca da interação em ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que as mensagens do docente nos permitiram buscar estratégias interacionais adotadas confrontando, desse modo, teoria e prática. Nesse sentido, nosso estudo permitiu uma reflexão sobre a formação (inicial e continuada) de professores no contexto digital de ensino.

Entretanto, dada a complexidade do tema, bem como a rapidez com que se desenvolvem os fenômenos relacionados ao contexto digital, temos clareza de que não é possível o esgotarmos, em razão de haver ainda inúmeras questões (aquelas não contempladas, porque fugiam ao escopo desta dissertação), que precisam ser estudadas. São muitos os desafios que tangem o universo educacional que, cada vez mais, agrega a tecnologia aos processos pedagógicos e pode oferecer uma aprendizagem com múltiplas possibilidades de produção colaborativa de conhecimento, a fim de viabilizar a formação e o desenvolvimento de um sujeito apto a tomar decisões e exercer a cidadania.

Em razão de a EAD promover novas maneiras de ensinar e aprender com as TIC, ela necessita de profissionais preparados para empregar os recursos tecnológicos

a favor dos procedimentos pedagógicos. No que diz respeito à interação verbal de professores e alunos, o docente deve ter consciência sobre sua responsabilidade na busca de estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades de seus alunos para as relações sociais virtuais.

É do nosso conhecimento que os estudos sobre a formação de professores nessa modalidade educacional são um campo profícuo para futuras pesquisas, devido à necessidade de se compreender que as TIC determinam os modos de pensar, comunicar, lidar com a informação e construir conhecimento. Contudo, essa compreensão só ocorrerá, de fato, se as tecnologias forem integradas às atividades curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. J. (2013). Os limites como possibilidade de um currículo web. In: ALMEIDA, M. E. B. de; DIAS, P.; SILVA, B. D. da (orgs.) *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Loyola, p. 75-86.

ALMEIDA, M. E. B. de. (2003). Tecnologias e gestão do conhecimento na escola. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (orgs.) *Gestão educacional e tecnologia – formação de educadores*. 1ª ed. São Paulo: Avercamp, p. 113-130.

ALVES, J. R. M. (2009). A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs.) *Educação a Distância - o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson.

ARAÚJO, J. C. (2007). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes: 2000.

BAKHTIN, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed. Trad. M. LAHUD e Y. F. VIEIRA. São Paulo: Hucitec.

BAKHTIN, M. (2000). Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 279-336.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV. (1981). A interação verbal. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, p. 110-127.

BARBERÁ, E.; ROCHERA, J. (2010). Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no projeto de materiais autossuficientes e na aprendizagem autodirigida. In: COLL, C.; MONEREO, C.; et al. (orgs.) *Psicologia da educação virtual – aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p. 157-170.

BARROS, K. S. M. (2007). Polidez, conciliação e conflito em gêneros da esfera acadêmica. *Trabalho apresentado no V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística, 28/02 a 03/03 de 2007*. Belo Horizonte: UFMG.

BARROS, K. S. M. & CRESCITELLI, M. F. C. (2007). O Discurso sobre Práticas democráticas em EAD. *Revista Investigações. Lingüística e Teoria Literária*, vol. 20, no. 2, julho (publicação do Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da UFPE).

BARROS, K. S. M. de; CRESCITELLI, M. F. C. (2008). Prática docente virtual e polidez na interação. In: CABRAL, A. L. T.; ELIAS, V. M. da S.; MARQUESI, S. C. (orgs.) *Interações virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: Clara Luz, p. 73-92.

BEHRENS, M. A. (2005). Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: ALMEIDA, M. E. B de; MORAN, J. M. (orgs.). *Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro*. Brasília: MEC, p. 74-79.

BELLONI, M. L. (2001). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.

BENVENISTE, É. (1995). *Problemas de linguística geral I*. 4ª ed. Tradução M. da G. NOVAK e M. L. NERI. Campinas: Pontes.

_____ (1989). *Problemas de linguística geral II*. Tradução E. Guimarães e outros. Campinas: Pontes.

BEZERRA, B. G. (2007). Gêneros introdutórios mediados pela Web. O caso da homepage. In: ARAUJO, J. C. *Internet & ensino. Novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 113-125.

BRAIT, B. (1997). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. UNICAMP.

BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, no. 248, Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL (2005). *Decreto nº 5.622*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm.
Acesso em: 25/11/13.

BRASIL (2007). MEC/Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>. - Acesso em 26/06/2014.

BRONCKART, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discurso*. Trad. A. R. MACHADO e P. CUNHA. São Paulo: EDUC.

BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: CUP.

CAMPOS, K. S. R. (2014). *Gênero digital homepage em educação online: uma análise sociorretórica bidimensional*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP.

_____ (2008). Estratégias de interação em um ambiente virtual de aprendizagem: o fórum educacional. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S. CABRAL, A. L. T. (orgs.) *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: Claraluz, p. 93-104.

_____ (2004). *Cursos de língua portuguesa: a interação em foco*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP.

CASTELS, M. (1999). *A sociedade em rede*. Trad. R. V. MAJER. São Paulo: Paz e Terra.

CHIZZOTTI, A. (2003). A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 16, no. 2, Braga/Portugal. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf. Acesso em 15/08/14.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2001). *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Parecer CNE/CES 492/2001*. Brasília: MEC.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002*. Brasília: MEC.

COLL, C. e MONEREO, C. (2010). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2010). Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C. e MONEREO, C. et al. (orgs.) *Psicologia da educação virtual – aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p.15-46.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. (2010). A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C. e MONEREO, C. et al. (orgs.) *Psicologia da educação virtual – aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p. 66-93.

CRESCITELLI, M. F. C. e CAMPOS, K. S. R. (2006). A escrita do material didático virtual. In: BASTOS, N. M. B. O. *Língua Portuguesa*. São Paulo: EDUC, p. 317-334.

CRESCITELLI, M. F. C. e GERALDINI, A. F. S. (2004). Cursos digitais: tecnologia educacional, interação e perfil dos alunos. *Revista Unicsul*, 11: 22-32.

CRESCITELLI, M. F. C.; GERALDINI, A. F. S. e QUEVEDO, A. G. (2008). Gênero fórum educacional digital. In: BASTOS, N. M. O. B. *Lusofonia – Memória e Diversidade Cultural*. São Paulo: EDUC.

CRESCITELLI, M. F. C. (1993). Ensino de Língua Portuguesa mediado por rede eletrônica. *Revista Unicsul*, nº 3, p. 60-67.

CRESWELL, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. Trad. de L. de O. da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

CRYSTAL, D. (2005). O papel da internet. Trad. de R. Quintana. In: CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar.

DEMO, P. (2006). *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes.

DEWEY, J. and BENTLEY, A. F. (1949). *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press.

ERICSON, T. (2000). Making sense of computer-mediated communication: conversation as genres. In: NUNAMAKER Jr.; J. F. & SPRAGUE Jr.; R. H. (eds). *Proceedings of Thirty – Third Hawaii International Conference on Systems Science* IEEE Press. Disponível em http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/. Data de acesso: 23/07/14.

GROF, L. et al. (2010). *A teoria da distância transaccional – Michael Moore*. Modelos de Ensino a Distância. Lisboa: Universidade Aberta, 2010.

FARACO, C. A. (2003). *A filosofia da linguagem. Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Criar, p. 87-131.

FILATRO, A. C. (2008). *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

FIORIN, J. L. (2008). *As astúcias da enunciação – as categorias da pessoa, espaço e tempo*. 2ª. ed. São Paulo: Ática.

FRAGOSO, S. (2001). De interações e interatividade. *X Compós – Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Texto apresentado e debatido no Grupo de Trabalho Comunicação e Sociedade Tecnológica – Brasília. Disponível em <http://www.miniwebcursos.com.br/artigos/PDF/interatividade.pdf>

FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

GARCÍA A. L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.

GERALDINI, A. F. S. (2003). *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. Tese (doutorado). São Paulo: PUC-SP. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/alexandra_geraldini.pdf. Acesso em 24/06/2014.

GOLDENBERG, M. (1999) *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.

GONZALES, M. (2005). *Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância*. São Paulo: Avercamp.

GUAREZI, R. C. M e MATOS, M. M. (2009). *Educação a distância sem segredos*. Curitiba: Ibpex.

GOFFMAN, E. (1967). *Interaction ritual*. Essays on face-to-face behaviour. New York: Garden City.

HARASIM, L. (1989). On-line education: a new domain. In: MASON, R. D. and KAYE A. R. (eds). *Mindweave: communication, Computers and Distance Education*. Oxford: Pergamon Press. Disponível em: <http://www.bdp.it/rete/im/harasim1.htm>. Acesso em 13/06/14.

HILGERT, J. G. (2002). A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante – um caso de interação intraturno. In: PRETI, D. (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, p.89-124.

HOLMBERG, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. 2a. ed. London and New York: Routledge.

KEEGAN, D. (1993). *Theoretical Principles of Distance Education*. Trad. W. Azevedo. London: Routledge, p. 22-38.

_____ (1996). *Foundations of Distance Education*. 3a. ed. London and New York: Routledge.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006). *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola.

_____. (1995). *Les interactions verbales*. Tome I. Paris: Armand Colin.

_____. (1992). *Les interactions verbales*. Tome II. Paris: Armand Colin.

_____. (1980). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. 3ª ed. Buenos Aires: Edicia.

KOCH, I. G. V. (2011). *Desvendando os segredos do texto*. 7ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2010). *A inter-ação pela linguagem*. 10ª ed. São Paulo: Contexto.

_____. (2013). *O texto e a construção dos sentidos*. 10ª ed. São Paulo: Contexto.

_____ (2009). *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

KOCH, I. G. V e ELIAS, W. M. (2007). *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.

LANDIM, C. M. P. F. (1997). *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LEMO, A. L.M. *Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais*. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>. Último acesso em 19/07/14.

LÉVY, P. *Cibercultura* (1999). Trad. C. I. da COSTA. São Paulo: Editora 34.

_____. (1996). *O que é virtual*. Trad. P. NEVES. São Paulo: Editora 34.

LITTO F. M. e FORMIGA, M. (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson.

MACHADO JUNIOR, F. S. (2008). *Interatividade e interface em um ambiente virtual de aprendizagem*. Passo Fundo: IMED.

MARCUSCHI, L. A. (2001). *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez.

_____. (2001). O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. In: *Linguagem e Ensino*, v. 4, nº 1, 2001, p. 79-111.

MARCUSCHI, L. A. (2005). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67.

MASETO, M. T. (2009). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 15ª ed. Campinas: Papyrus, p.133-173.

MAURI, T; ONRUBIA, J. (2010). O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. et al. (orgs.) *Psicologia da educação virtual – aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p.118-135.

MILLER, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70.

MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (2007). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, p. 1-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>. Acesso em 30/12/14.

MOORE, M. (1993). Three types of interaction. In: HARRY, K.; JOHN, M. & KEEGAN, D. *Distance education: new perspectives*. London and New York: Routledge.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. (2011). *Educação a Distância: uma visão integrada*. 4ª reimpr. São Paulo: Cengage Learning.

MONEREO, C.; POZO, J. I. (2010). O aluno em ambientes virtuais - condições, perfil e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. et al. (orgs.). *Psicologia da educação virtual – aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p. 97-117.

MORAN, J. M. (2011). Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. In: MORAN, J. M.; VALENTE, J. A.; ARANTES, V. A. (org.). *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, p. 47-52.

_____ (2003). Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, p. 39-50.

_____ (2005). O que é um bom curso a distância. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (org.). *Integração das tecnologias na Educação: salto para o futuro*. Brasília: MEC, 146-148.

_____. (2002). *O que é educação a distância*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>. Acesso em: 21/01/14.

MORAN, J. M.; MASETTO, M., BEHRENS, M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.

NEVES, C. M. de C. (2005). A educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (orgs.). *Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro*. Brasília: MEC, p.136-141.

NEVES, M. H. M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.

NUNAN, D. (1997). *Research methods in language learning*. 6a. th. Cambridge: CUP.

NUNES, I. B. (1992). *Noções de educação a distância*. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/EAD/document/?code=3>. Acesso em 30/12/2014.

_____ (2009). A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. (2010). Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. *et al.* (orgs.). *Psicologia da educação virtual – aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p. 208-225.

PALLOF, R.; PRATT, K. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: ARTMED.

_____. (2004). *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: ARTMED.

PARKER, A. (1999). Interaction in distance education: the critical conversation. *Education Technology Review*, 1 (12), p. 13-17.

PETERS, O. (1993). Understanding distance education. In: HARRY, K.; MAGNUS, J. and KEEGAN, D. (1993). *Distance education: new perspectives*. London and New York: Routledge.

PRADO, M. E. B. B. P.; ALMEIDA, M. E. B. de. (2003). Redesenhando estratégias na própria ação: formação do professor a distância em ambiente digital. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. (orgs.) *Educação a Distância via internet – formação de educadores*. São Paulo: Avercamp, p. 71-85.

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. *On the Horizon*. NCB University Press, vol. 9, no. 5, October. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 25/06/2014.

QUEVEDO, A. G. (2011). O ensino presencial do ponto de vista do aluno. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, no. 1.

QUEVEDO, A. G.; CRESCITELLI, M. F. C.; GERALDINI, A. F. S. (2009). Do presencial para o digital: uma mudança significativa na formação de professores (curso de Letras). *Revista e-Curriculum*, vol. 4, no. 2, junho. Disponível em http://www.academia.edu/477185/DO_PRESENCIAL_PARA_O_DIGITAL_UMA_MUDANCA_SIGNIFICATIVA_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORES_CURSO_DE_LETRAS. Acesso em: 13/01/2013.

QUEVEDO, A. G.; CRESCITELLI, M. F. C. (2005). *Recursos tecnológicos e ensino da língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial)*. Disponível em www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/37278/39998. Último acesso em 26/06/2014.

REZENDE, F. (2002). As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte, vol. 2, no. 1, p.1-18, março.

RODRIGUES, R. H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros teorias, métodos, debates*. 1ª ed. São Paulo: Parábola.

ROPOLI, E. et al. (2002). *Orientações para o desenvolvimento de cursos mediados por computador*. Campinas: EAD Unicamp. Disponível em <http://www.unicamp.br/EA/documentos/orientacoes.pdf>.

SILVA, M. (orgs.) (2012). *Formação de professores para docência online*. São Paulo: Loyola.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet. 2000.

SOUZA, T. R. P. & SAITO, C. H. (2008). *A centralidade do planejamento na elaboração do material didático para EAD*. CEAD/Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/thelma_rosane_de_souza.htm. Acesso em 22/03/2013.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, p. 17-62.

TAYLOR, J. C. (2001). *Fifth generation distance education*. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/ajet/e-jist/docs/vol4no1/Taylor.pdf>. Acesso em 22/06/2014.

VALENTE, J. A. (2003). Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*. vol. 7, no. 12, p. 139-142.

_____ (2002). Uso da internet em sala de aula. *Educar*, n.19, p.131-146. Curitiba, Editora da UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2086/1738>. Acesso em 22/06/2014.

_____ (2000). Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (org.). *EAD. BR: educação a distância no Brasil na era da internet*. Ed. Anhembi-Morumbi/ Ed. Universitária UFPE.

VAN DIJK, T. A. (2000). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.

_____ (1983). *La ciência del texto*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

_____ (1977). *Text and context*. London and New York: Longman.

VIGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Trad. J. L. Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. (1934). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. 2a. ed. Newbury Park: Sage.