

Marcia Telesca Kerckhoff

A ATUAÇÃO E O DISCURSO DO PROFESSOR NA TUTORIA *ONLINE* NO ENSINO
SUPERIOR

Tese de doutorado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Cristina do Amaral Tavares

Rio de Janeiro
2014

K39a Kerckhoff, Marcia Telesca.

A atuação e o discurso do professor na tutoria *online* no ensino superior / Marcia Telesca Kerckhoff. – Rio de Janeiro, 2014.

278 f.; 30 cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kátia Cristina do Amaral Tavares.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Bibliografia: f. 209-232.

Inclui anexos.

1. Linguística aplicada. 2. Educação a distância. 3. Aprendizagem colaborativa. 4. Internet na educação. I. Título. II. Tavares, Kátia Cristina do Amaral.

CDD 418

Marcia Telesca Kerckhoff

**A atuação e o discurso do professor na tutoria
online no Ensino Superior**

Tese de doutorado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Aprovada em:

Prof^a. Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares (orientadora)
Faculdade de Letras – UFRJ

Prof^a. Doutora Andrea da Silva Marques Ribeiro – PPGEB / UERJ

Prof. Doutor Cláudio de Paiva Franco – PROFLETRAS / UFRJ

Prof. Doutor Luiz Barros Montez – PIPGLA / UFRJ

Prof. Doutor Márcio Luiz Corrêa Vilaça – UNIGRANRIO

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Kátia Cristina do Amaral Tavares, por seus ensinamentos e sua visão crítica, por seu desprendimento, compreensão e amizade em todos os momentos.

À Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali, pelos valiosos comentários e sugestões.

Aos Prof^a. Dr^a. Andrea da Silva Marques Ribeiro, Prof. Dr. Cláudio de Paiva Franco, Prof. Dr. Luiz Barros Montez e Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça, que gentilmente aceitaram o convite para participar da banca examinadora.

À Universidade Vila Velha (UVV), representada pela Professora Ester Maria Klippel, Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância (NEaD)/UVV, pelo apoio à pesquisa, desenvolvida no âmbito do NEaD/UVV no 2º. semestre de 2012.

Ao meu colega André, docente no NEaD/UVV, por sua disponibilidade e colaboração na pesquisa como interlocutor crítico.

Aos meus alunos, participantes do curso *online* (Língua Portuguesa), oferecido na UVV no 2º. semestre de 2012, sem os quais a pesquisa não seria possível.

À minha família pelo apoio incondicional em todos os momentos.

RESUMO

KERCKHOFF, Marcia Telesca. **A atuação e o discurso do professor na tutoria online no ensino superior**. Tese de doutorado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

Investiga a atuação e a linguagem utilizada pelo professor-tutor que ministra disciplina *online* no contexto do ensino superior privado. Focaliza as ações do professor e as estratégias interacionais e sociodiscursivas utilizadas, bem como uma reflexão sobre as características desse discurso e sua influência no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Construído na interface entre os campos da Linguagem, Educação e Tecnologia, aborda, entre outros aspectos teóricos: a questão da interação e da construção social do conhecimento (VYGOTSKY, 1998 e seguidores); os papéis, habilidades e competências do professor virtual (BERGE, 1995; TAVARES, 2004, 2007; dentre outros); a relação entre tecnologia, sociedade e educação (ALMEIDA, 2001; COLL e MONEREO, 2010); o Modelo *Community of Inquiry Framework/CoI* (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000) e sua aplicação ao ensino superior; a conexão existente entre os construtos integrantes do Modelo *CoI* e o conceito de *footing* (GOFFMAN, 1981; PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009); a contribuição dos estudos sobre argumentação (CHARAUDEAU, 1993, 1998; KOCH, 1984, 2001; LIBERALI, no prelo; dentre outros) para a análise do discurso de sala de aula. Adota a pesquisa-ação como curso de investigação (MCNIFF, 1988; THIOLLENT, 1998; entre outros) e inclui instrumentos etnográficos de geração de dados, como: diário do professor-pesquisador, questionários, entrevistas, documentos e registros eletrônicos produzidos na interação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e na interação face a face. Faz uso complementar da técnica da introspecção para a geração de dados. Como resultados, estabelece implicações para a atuação e o (auto)desenvolvimento do professor *online* no ensino superior no contexto investigado e para outros contextos semelhantes, dentre elas a atenção às formas de desenvolver a “comunicação didática”, diretamente relacionadas à *presença de ensino* (Anderson *et al.*, 2001). Além de oportunizar uma compreensão mais reflexiva sobre a minha prática no meu contexto de atuação, esta pesquisa oferece aos professores a distância no contexto investigado e em contextos educacionais semelhantes um quadro síntese contendo ações realizadas e estratégias interacionais e sociodiscursivas adotadas para a condução do curso a distância.

Palavras-chave: educação a distância, ensino superior, atuação do professor, interação *online*.

ABSTRACT

KERCKHOFF, Marcia Telesca. **A atuação e o discurso do professor na tutoria online no ensino superior**. Tese de doutorado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

An instructor's teaching practice and language use in an online course in higher education in a private university is investigated. The focus is on teacher discourse produced in teaching practice, in online and face to face interactions with students. An analysis of the features of this discourse and a reflection on its influence on technology-mediated teaching and learning is provided. Built at the intersection of Language, Education and Technology, the study addresses: interaction and the social construction of knowledge (VYGOTSKY, 1998 and followers); the virtual teacher's roles, skills and competencies (BERGE, 1995; TAVARES, 2004, 2007; and others); the interplay of technology, society and education (ALMEIDA, 2001; COLL and MONEREO, 2010); the Community of Inquiry Framework/CoI (GARRISON, ANDERSON and ARCHER, 2000), dedicated to teaching and learning online in higher education; the existing connection between CoI constructs and the concept of *footing* (GOFFMAN, 1981; PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009); the contribution of studies on argumentation and rhetoric (CHARAUDEAU, 1993, 1998; KOCH, 1984, 2001; LIBERALI, in press; among others) for the analysis of classroom discourse. Action research (MCNIFF, 1988; THIOLLENT, 1998) is the chosen course of investigation and data collection procedures include: the subject's research diaries; electronic records of online and face to face teacher-student interactions; questionnaires, interviews and documents, along with complementary introspection techniques. A number of implications for the online teacher's practice and (self) development in higher education is highlighted, such as appropriate ways of developing communication (between teacher and students), which are directly related to the concept of *teaching presence* online (ANDERSON et al., 2001). Besides fostering a more reflective understanding of my teaching practice, this research offers distance education teachers in the same educational context and in similar ones a summary table with actions e interaction strategies employed in distance teaching and learning.

Key words: distance education, higher education, teaching practice, online interaction.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Concepção Tridimensional do Discurso em Fairclough (2001, p. 101)	22
FIGURA 2 – O Modelo <i>CoI</i>	51
FIGURA 3 – O Ciclo de Investigação Prática (reproduzido de GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000, p. 17)	55
FIGURA 4 – Reprodução de trecho referente à Semana 2 da agenda do curso <i>online</i> em foco.....	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Áreas de atuação, papéis do professor-tutor (cf. BERGE, 1995; COLLINS e BERGE, 1996), ações e exemplos no contexto de pesquisa	26
QUADRO 2 – Ferramentas digitais utilizadas na modalidade assíncrona.....	43
QUADRO 3 – Presença Social – Categorias	52
QUADRO 4 – Presença de Ensino – Categoria Design e Organização Instrucional	58
QUADRO 5 – Presença de Ensino – Categoria Facilitação do Discurso	58
QUADRO 6 – Presença de Ensino – Categoria Instrução Direta.....	59
QUADRO 7 – Tipos de argumento	71
QUADRO 8 – Fóruns de discussão realizados	97
QUADRO 9 – Instrumentos de geração de dados utilizados	109
QUADRO 10 – Footing de identidade (Fórum Semana 2)	125
QUADRO 11 – Footing afetivo (Fórum Semana 2)	126
QUADRO 12 – Footing de interação (Fórum Semana 2)	128
QUADRO 13 – Facilitação do discurso (Fórum Semana 2)	132
QUADRO 14 – Instrução direta (Fórum Semana 2)	134
QUADRO 15 – Indicadores da presença cognitiva (Fórum Semana 2)	141
QUADRO 16 – Footing de identidade (Fórum Semana 6)	152
QUADRO 17 – Footing afetivo (Fórum Semana 6)	153
QUADRO 18 – Footing de interação (Fórum Semana 6)	153
QUADRO 19 – Facilitação do discurso (Fórum Semana 6)	157
QUADRO 20 – Instrução direta (Fórum Semana 6)	159
QUADRO 21 – Indicadores da presença cognitiva (Fórum Semana 6)	164

QUADRO 22 – Footing de identidade (Fórum Semana 13)	175
QUADRO 23 – Footing afetivo (Fórum Semana 13)	176
QUADRO 24 – Footing de interação (Fórum Semana 13)	178
QUADRO 25 – Facilitação do discurso (Fórum Semana 13)	183
QUADRO 26 – Instrução direta (Fórum Semana 13)	184
QUADRO 27 – Indicadores da presença cognitiva (Fórum Semana 13)	190
QUADRO 28 – Ações realizadas e estratégias interacionais e sociodiscursivas adotadas pelo professor-tutor no curso <i>online</i> investigado	198

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DA LITERATURA	21
2.1 O PAPEL DA INTERAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA...	24
2.2 PAPÉIS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR VIRTUAL	25
2.2.1 A formação crítico-reflexiva do professor	34
2.2.2 Estratégias e formas de ação para a reflexão crítica	36
2.2.2.1 A reflexão crítica na formação do professor com o uso das TIC	38
2.2.3 A reflexão na formação do professor que atua na educação a distância mediada por computador: propostas e ações	39
2.3 TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS E DESAFIOS MÚLTIPLOS	41
2.3.1 Desafios para o Ensino Superior	48
2.4 O MODELO DE COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO (COI)	50
2.4.1 Presença Social	52
2.4.2 Presença Cognitiva	54
2.4.3 Presença de Ensino	58
2.5 AS PRESENÇAS SOCIAL, DE ENSINO E COGNITIVA COMO MANIFESTAÇÕES DE <i>FOOTING</i>	61
2.6 LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO	63
3 METODOLOGIA	74
3.1 OS OBJETIVOS DO ESTUDO E A ABORDAGEM DE PESQUISA ADOTADA	74
3.2 O USO COMPLEMENTAR DA TÉCNICA DA INTROSPECÇÃO PARA A GERAÇÃO DE DADOS	78

3.3 A PESQUISA-AÇÃO COMO CURSO DE INVESTIGAÇÃO	79
3.4 CONTEXTO DE PESQUISA	84
3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	89
3.6 DESCRIÇÃO DO CURSO (DISCIPLINA <i>ONLINE</i>) OFERECIDO	94
3.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	103
3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	111
3.9 CONSIDERAÇÕES DE ORDEM ÉTICA ENVOLVIDAS NA PESQUISA	113
 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	115
4.1 PRIMEIRAS ANÁLISES E REFLEXÕES	116
4.1.1 Análise do fórum referente à Semana 02 do Curso.....	122
4.2 NO MEIO DO PERCURSO: AÇÕES E NOVAS REFLEXÕES	145
4.2.1 Análise do fórum referente à Semana 06 do Curso	146
4.3 FINAL DO PERCURSO: AÇÕES E REFLEXÕES	170
4.3.1 Análise do fórum referente à Semana 13 do Curso	171
4.4 A DISCUSSÃO EFETUADA NO FÓRUM E A PRODUÇÃO DO TRABALHO FINAL NO CURSO	196
4.5 RESUMO DOS RESULTADOS OBTIDOS	197
 CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS	202
 REFERÊNCIAS	209
 ANEXOS	233

1 INTRODUÇÃO

Observa-se cada vez mais a presença e influência da tecnologia da informação, representada pelo computador e pela Internet, em todas as instâncias do conhecimento e intercâmbio humanos, inclusive da Educação. Particularmente no âmbito da atuação e formação docente, observa-se que sua utilização como ferramenta nos processos de ensino e aprendizagem a distância tem-se expandido.

Existe de fato um enorme potencial na aprendizagem digital e na educação a distância (doravante EaD) ou *tele-educação* para a formação permanente do professor, conforme assinala Demo (2006), ainda que em nossa “sociedade intensiva do conhecimento”¹, regida pela lógica do mercado, a universidade se enquadre no paradigma “fábrica de conhecimento”², como discutido por Aronowitz (2000). Nesse ambiente, as instituições educacionais, empurradas pela competitividade, estão sendo forçadas a mudar e o estão fazendo rapidamente (DEMO, 2006).

Representativo dessa mudança é o aumento expressivo da oferta de cursos superiores na modalidade EaD no Brasil. Os dados do censo realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) referentes a 2009 (ABED, 2011) revelam que em todo o país havia 1.075.272 alunos matriculados em cursos a distância credenciados para atuar em EaD. Na graduação existiam 727.961 mil alunos, o que representa 67,7% do montante total, com um aumento expressivo de 22% em relação ao censo anterior, realizado em 2007 (ABED, 2008). Na graduação e na pós-graduação são 35% de crescimento em quatro anos. Já o Censo da Educação Superior de 2009, realizado pelo MEC/INEP aponta para o aumento expressivo do número de matrículas nessa modalidade. Segundo esse censo, entre 2004 e 2009, a participação da EaD na Educação Superior passou de 1,4% para 14,1%, totalizando 838 mil matrículas, das quais 50% em cursos de licenciatura. Levantamentos apontam, ainda, que 37% dos estudantes de EaD estão na pós-graduação e que 42% estão fora do seu estado de origem.

¹ Segundo Demo (2006, p. 20), não seria adequada a expressão “sociedade do conhecimento” em referência à sociedade atual, uma vez que as sociedades humanas sempre o foram em maior ou menor grau.

² Expressão utilizada por Aronowitz (2000) com sentido pejorativo de produtora de conhecimento subserviente ao mercado.

Nas Instituições de Ensino Superior, tem crescido, em especial, a oferta de cursos e disciplinas a distância via Internet, mediante a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação disponíveis (NTICs)³. Com frequência, argumenta-se que essa modalidade de ensino, em lugar do ensino presencial, oferecerá uma série de vantagens ao educando / estudante e ao educador/professor, entre outras:

- a) Conforto oferecido pela flexibilidade de horários e pela ausência da necessidade de deslocamento, facilitada pela possibilidade de interação assíncrona via Internet;
- b) Ampliação da possibilidade de acesso ao ambiente pedagógico e aos conteúdos disciplinares, disponíveis on-line, 24 horas por dia;
- c) Ambiente esteticamente atraente, com estímulo aos vários sentidos propiciado pela utilização de multimeios;
- d) Relativa simplicidade dos recursos tecnológicos necessários;
- e) Possibilidade de interação frequente entre docente e educando(s) e entre os educandos via ambiente virtual de aprendizagem (AVA), nas interações síncronas e assíncronas;
- f) Formação de arquivo de contribuições dos sujeitos participantes (docente e educandos) aberto a consulta e ampliação permanentes;
- g) Estímulo à autonomia do aprendiz;
- h) Incentivo à aprendizagem colaborativa, com a construção coletiva do conhecimento facilitada.

Contudo, a adoção dessa modalidade de ensino merece uma análise (e reflexão) cuidadosa acerca de suas especificidades, o que implica considerar vários aspectos inter-relacionados, a saber: a) as características do meio tecnológico utilizado para fins educacionais; b) a natureza do conhecimento científico que se pretende ministrar; c) o contexto institucional específico; d) a natureza do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido e a visão de ensino e aprendizagem subjacente; e, finalmente, e) a atividade do professor/tutor nesse (novo) ambiente de trabalho (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005).

Especificamente em relação à atuação do professor, observa-se que as mudanças ocorridas na educação contemporânea com a introdução da tecnologia *online* no contexto educacional têm provocado transformações na atuação docente. Isso tem gerado

^{3 3} Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, termo usado na acepção de Belloni (1999, p.65).

questionamentos nos professores e/ou educadores sobre o seu papel e a sua prática pedagógica, bem como tem colocado em evidência a necessidade de formação e aperfeiçoamento desses profissionais nas diferentes áreas de sua atuação docente (TAVARES, 2007; KERCKHOFF e TAVARES, 2009).

Na esfera do ensino superior, em particular, seria pertinente afirmar que a situação é crítica, pois se percebe uma carência de formação mais sólida do professor no campo educacional e sobre como atuar via redes tecnológicas de comunicação (PRETTO e RICCIO, 2010). A formação passa a se dar a partir do engajamento na prática, o que também se verifica em relação ao docente presencial, e o professor virtual

[...] aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (MARTINS, 1995, p. 131)

No contexto institucional do Ensino Superior no qual se dá o trabalho docente, pode-se verificar que ainda há uma preocupação com a competência profissional do docente na área de sua formação, que se observa no estímulo das instituições para a realização de cursos de pós-graduação, com ênfase na pesquisa no campo de origem do docente (OLIVEIRA e VASCONCELLOS, 2011). Todavia, o desempenho do professor universitário acaba ficando sem uma reflexão sistematizada que eleja sua prática pedagógica como foco de análise (FERNANDES, 1998). Esta pesquisa buscou criar um espaço para essa reflexão, conforme se verá adiante.

É necessário considerar, ainda, que, como qualquer outro ator social, o professor universitário tem consciência limitada de suas ações; não é necessariamente consciente de tudo o que faz, simultaneamente ao que faz. Além disso, nem sempre sabe o que norteia ou embasa as suas ações. Estas, por seu turno, têm, muitas vezes, consequências imprevistas (desejáveis ou não), não intencionais, cuja existência e alcance, muitas vezes, ele também desconhece (TARDIF, 2007). A atividade do professor, concebida como atividade social, abarca dois aspectos inseparáveis: um aspecto intencional “que pode ser estudado levando-se em conta os motivos do ator, seu discurso, seus objetivos, os significados que atribui a sua atividade, etc.” (TARDIF, 2007, p. 212), e um aspecto não intencional, “que pode ser estudado levando-se em conta as regularidades resultantes dessa ação” (ibidem).

Com foco na atuação e formação docente no ensino superior, em estudo-piloto conduzido por esta pesquisadora, apresentado em Kerckhoff e Tavares (2009), buscou-se traçar o perfil do professor-tutor que ministra disciplinas a distância via Internet em uma instituição de ensino superior (IES) privada e a visão geral que este tem/tinha sobre sua prática docente virtual e sua formação.

De natureza exploratória, o trabalho pretendeu investigar a visão geral que o professor-tutor virtual tem/tinha sobre sua prática docente e sua formação, a fim de levantar, para a realização de uma pesquisa mais ampla (a presente pesquisa), questões práticas e teóricas sobre os papéis e funções desempenhados pelo professor *online*, assim como sobre as mudanças/transformações operadas em sua prática – do ponto de vista do próprio professor. Outros trabalhos, como Berge (1995), Kearsley (1998) e Tavares (2004) também examinam a perspectiva do professor virtual sobre sua própria prática.

Os resultados do estudo-piloto realizado estabelecem implicações para a formação e atuação do professor *online* que atua no ensino superior. Dentre elas, ressaltam Kerckhoff e Tavares (2009) que deva ser dada especial atenção às formas de desenvolver a “comunicação didática” (entre professor e alunos) exclusivamente por escrito, via Internet, considerando a necessidade de domínio pelo professor desse gênero discursivo emergente nas interações com os alunos em cursos *online*. Essa recomendação, diretamente relacionada à *competência linguística* (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005) do professor virtual, insere-se em uma área ainda pouco explorada em Linguística Aplicada, embora haja algumas indicações na literatura (KEARSLEY, 1998; MOORE e KEARSLEY, 2007; VILLARDI e OLIVEIRA, 2005, dentre outros) de habilidades necessárias ao professor *online*.

Esses resultados sinalizam a necessidade de pesquisar a linguagem usada em cursos *online* para que se possa propor e avaliar formas de ensinar o professor a interagir de modo eficiente em seus cursos a distância via Internet (KERCKHOFF e TAVARES, 2009). Contudo, é preciso considerar que a linguagem não ocorre em um vácuo; é por natureza social e dialógica, conforme teoriza Bakhtin (2000), para quem há uma relação estreita entre o discurso e as atividades humanas: “[t]odas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da lingua[gem]” (p. 279). Desse modo, a linguagem do professor está enraizada em sua prática, e não há como compreender uma sem a outra (BRONCKART, 2008).

Nesse enquadre, o trabalho do professor é inseparável da experiência, ou seja, do modo como é vivenciado “e recebe significado por ele e para ele” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 52) e é parte essencial do seu processo formativo. Entretanto, tal experiência, assim como a linguagem (inscrita nas práticas ou *jogos de linguagem*), não se circunscreve ao âmbito estritamente pessoal e privado (WITTGENSTEIN, 1995); supõe um discurso comum e uma cultura partilhada, um mundo vivido (TARDIF e LESSARD, 2009). Desse modo, a experiência particular de cada professor é “também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 53). Sendo assim, a experiência do professor *online* que atua no ensino superior, entendida como experiência social, com suas situações, contradições e significações, é também, de certa maneira, a experiência de todos os professores que atuam nesse contexto, e merece ser investigada.

Cumprе ressaltar, ainda, que a experiência da docência *online* no Ensino Superior é inseparável tanto dos processos de aprendizagem como dos de formação continuada (PRETTO e RICCIO, 2010). Segundo os autores, o espaço virtual de atuação docente constitui um lócus rico em possibilidades de diálogo com o conhecimento instituído, de construção de novos conhecimentos e de ampliação da visão de mundo dos participantes (op. cit., p. 158). O engajamento efetivo do professor na docência on-line na/pela linguagem é visto como propiciador de reflexão crítica e autonomia, de diálogo entre a prática e as reflexões teóricas advindas dos diversos campos do saber implicados nesta e a prática docente *online* propriamente dita.

As considerações apresentadas até aqui sinalizam a relevância de se investigar a prática linguístico-discursiva do professor que ministra disciplina *online* no Ensino Superior relacionando-a com a sua atuação nesse contexto, ou seja, com as ações que circundam a prática no ambiente específico em que desempenha suas funções, a fim de se buscar uma compreensão mais aprofundada sobre sua atuação docente e (auto)formação. O presente estudo orientou-se nessa direção.

A fim de preencher essa lacuna teórica, foi realizada uma pesquisa-ação, com a utilização de instrumentos etnográficos, como: diário do professor-pesquisador, notas de campo, entrevistas, questionários, documentos e registros eletrônicos. A pesquisa também contou com procedimentos introspectivos para a geração complementar de dados, com a utilização de protocolo verbal retrospectivo, para que se pudesse ter acesso ao que a

professora pensava durante a realização de algumas tarefas pedagógicas que envolviam a comunicação a distância no contexto em foco.

O estudo objetivou investigar a atuação docente e a linguagem utilizada pelo professor que ministra cursos/disciplinas através da Internet no contexto do Ensino Superior privado. A opção metodológica adotada se norteou pela busca de coerência entre os propósitos e as concepções epistemológicas relacionados ao estudo e a pesquisa-ação como curso de investigação (conforme apresentado em detalhe no Capítulo 3 desta tese).

A investigação focalizou: as diferentes áreas de atuação do professor-tutor; o discurso produzido pelo professor em sua prática e nas interações com seus alunos; e a reflexão sobre as características desse discurso/gênero discursivo emergente e sua influência no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas NTICs/TIC, considerando a visão do próprio professor sobre a sua prática.

A pesquisa, centrada na atuação docente e nas práticas discursivas desenvolvidas no contexto de atuação e (auto)formação do professor do ensino superior, enquadra-se no conjunto de estudos sobre interação e discurso, em que a linguagem é entendida como forma de ação e produto da socialização, estando vinculada à linha de pesquisa *Discurso e práticas sociais* (do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ) e filiada ao projeto de pesquisa em curso intitulado *O professor e a interação em contextos educacionais mediados pelas novas tecnologias*, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Kátia Cristina do Amaral Tavares.

O estudo visa contribuir para a compreensão das práticas educacionais desenvolvidas no contexto de ensino/aprendizagem a distancia *online* e seu impacto na atuação e (auto)formação continuada do professor no contexto do Ensino Superior. Objetivou investigar as mudanças/transformações operadas na prática docente e a linguagem utilizada pelo professor que ministra cursos/disciplinas *online* nesse contexto. Focaliza a atuação do professor-tutor nas diferentes áreas de sua atuação (BERGE, 1995; COLLINS e BERGE, 1996) e o discurso produzido por este nas interações com os alunos (na “comunicação didática”), aliada à reflexão sobre as características desse discurso e sua influência no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas NTICs, considerando a perspectiva do próprio professor sobre sua prática e seu (auto)desenvolvimento, e busca especificamente:

- apontar ações realizadas e discutir exemplos dessas ações (relacionadas às diferentes áreas de atuação do professor-tutor no contexto do ensino superior a distância *online*);
- identificar estratégias interacionais e sociodiscursivas utilizadas pelo professor nesse ambiente e discutir exemplos dessas estratégias (e de suas realizações linguísticas) a elas relacionadas.

Tendo em vista o exposto, o estudo objetivou responder à seguinte questão geral de pesquisa:

Como se dá a atuação do professor-tutor ao longo da experiência de tutoria, tendo em vista as diferentes áreas dessa atuação, as possíveis ações realizadas e os conflitos e significações a elas relacionados?

Essa questão foi subdividida em questões menores, a saber:

- Que ações são realizadas pelo professor-tutor no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (no fórum, em especial, e via mensagens no AVA e *e-mail*) e no contato face a face, relativamente às diferentes áreas de sua atuação?
- Que estratégias interacionais e sociodiscursivas são utilizadas pelo professor nas interações? Como essas estratégias se realizam linguisticamente?

A elucidação da questão geral apresentada acima é o foco da pesquisa, que poderá contribuir para os seguintes campos:

- o estudo dos gêneros discursivos emergentes utilizados em contextos institucionais educacionais *online*;
- a compreensão do impacto da utilização das novas tecnologias digitais no processo de ensino / aprendizagem via Internet no Ensino Superior;
- a compreensão da transformação de processos de ensino-aprendizagem presencial em processos assíncronos a distancia, na esfera da atuação e formação profissional continuada do corpo docente no Ensino Superior, com foco no ensino a distância *online*.

Com os resultados do estudo espera-se contribuir para a compreensão e o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido no âmbito da educação à distância no contexto investigado, incluindo aspectos como a atuação e a (auto)formação continuada dos professores *online*, as práticas pedagógicas adotadas, as formas de utilização do ambiente virtual de aprendizagem, entre outros – estabelecendo implicações para outros contextos educacionais e contribuindo para o desenvolvimento prático e teórico da área de formação do professor a distância.

Após esta introdução, a tese é desenvolvida em mais três capítulos, em que são apresentados, respectivamente: uma revisão da literatura, a metodologia utilizada, a análise e discussão dos resultados. Na última parte, são apresentadas as conclusões e reflexões finais.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica que norteia as observações e análises expressas neste trabalho. O referencial teórico escolhido aponta para a natureza interdisciplinar do estudo, situado/construído na interface entre os campos da Linguagem, Educação e Tecnologia. São discutidos, especificamente: 1. a questão da interação e da construção social do conhecimento (VYGOTSKY, 1998 e seguidores) no contexto de atuação e formação de professores; 2. os papéis, habilidades e competências do professor virtual (BERGE, 1995; COLLINS e BERGE, 1996; TAVARES, 2004, 2007; dentre outros), incluindo-se aí aspectos relacionados a sua formação crítico-reflexiva; 3. a relação entre tecnologia, sociedade e educação, suas influências recíprocas e desafios múltiplos enfrentados, salientando-se os desafios contemporâneos com que se defronta o Ensino Superior ; 4. o *Modelo CoI/Community of Inquiry Framework* (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000), voltado ao ensino e aprendizagem *online* no Ensino Superior, de cujo arcabouço teórico derivará parte da análise de dados, e a relação existente entre o conceito de *footing* (GOFFMAN, 1981, 2002) e as *presenças social, de ensino e cognitiva* (construtos integrantes do *Modelo CoI*), segundo a perspectiva de Paiva e Rodrigues Júnior (2009); 5. as elaborações teóricas de Charaudeau (1998, 2012) e Koch (1984, 2001) articuladas às formulações de Liberali (no prelo), dentre outras contribuições, sobre linguagem e argumentação, pois são utilizadas como apoio complementar à análise efetuada. Tal embasamento teórico iluminou a elaboração dos instrumentos de pesquisa e orientou a análise de dados.

O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada nesta pesquisa. Primeiramente são apresentados os pressupostos teóricos que orientaram a opção pela pesquisa de base etnográfica, situando-a no escopo da etnografia crítica, e a escolha da pesquisa-ação como

curso de investigação. Então são apresentados o contexto de pesquisa, os participantes e os instrumentos de geração e de análise de dados utilizados. Finalmente são discutidos aspectos relacionados a questões éticas relevantes tanto para o campo da pesquisa em Linguística Aplicada em geral quanto para este estudo em particular. Tais questões foram consideradas no estudo, durante todo o processo de investigação, constituindo-se um procedimento metodológico indispensável, a fim de evitar danos de qualquer natureza aos participantes do processo de pesquisa.

O quarto capítulo trata da análise de dados e discussão dos resultados da pesquisa, com base em: registros eletrônicos produzidos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), diário da professora-pesquisadora, notas de campo, documentos, entrevistas e questionários. A análise incide, prioritariamente, sobre o discurso produzido pelo sujeito focal de pesquisa na atividade de tutoria (esta professora-pesquisadora) e na interação com seus alunos no AVA, com base nos quadros teóricos oferecidos por Berge (1995), Garrison, Anderson e Archer (2000), Rourke et al. (1999), Goffman (1981, 2002), Paiva e Rodrigues Júnior (2009), Koch (1984, 2001, 2012), Liberali (no prelo), dentre outros, a fim de identificar e agrupar trechos em que se evidenciem as diferentes ações do professor-tutor e as possíveis estratégias interacionais e sociodiscursivas empregadas (e as realizações linguísticas relacionadas a estas).

A última parte apresenta as conclusões e reflexões finais, limitações e encaminhamentos decorrentes desta pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Os discursos (e os signos que eles veiculam) são fundadores do social, pois permitem o compartilhamento das representações do mundo e a avaliação da atividade que nele se desenvolve; além disso, na medida em que constituem objeto de apropriação e interiorização por parte de cada agente social, eles são, ao mesmo tempo, fundadores da pessoa pensante e consciente.

Bronckart (1998, p. XVII)

O pensamento reflexivo é uma capacidade, [e], como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem que ser cultivado e requer condições favoráveis para desabrochar.

Alarcão (1996, p. 181)

[O] importante é reconhecer que as práticas educativas supõem processos comunicativos [...] intencionais, visando alcançar objetivos de formação humana. Por outro lado, toda comunicação é educativa, conforme escreveu no início do século [XX] o educador norte-americano John Dewey, porque ela é o processo de compartilhamento da experiência comum e, com isso, não só proporciona aos indivíduos disposições emocionais e intelectuais como provê experiência mais ampla e variada.

Libâneo (2001, p. 54)

A primeira epígrafe, acima, aponta para o aspecto inicial discutido a seguir, isto é, a visão de que as questões abordadas neste estudo (a atuação e o discurso do professor *online*⁴) estão ancoradas na visão de interação social construída pelo/no discurso dos interagentes situados historicamente (VYGOTSKY, 1998). Segundo essa concepção, que embasa a pesquisa sócio-histórica em linguística aplicada (Vygotsky e seus seguidores), a linguagem é entendida como uma prática discursiva, “[...] isto é, produções simbólicas, que se constituem nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constituem essas

⁴ Em referência ao professor *online* (ou professor virtual) será utilizado também o termo ‘tutor’, comumente usado na área de Educação a Distância para designar aquele que exerce funções docentes com interação direta com o aluno. Dessa forma, ainda que os termos ‘professor’ e ‘tutor’ possam apresentar diferentes conotações, neste estudo, são usadas as expressões ‘professor *online*’, ‘professor virtual’, ‘tutor *online*’, ‘tutor virtual’, ‘professor-tutor *online*’ e ‘professor-tutor virtual’ como equivalentes para designar o docente que atua no ambiente *online* (também chamado de ambiente virtual ou digital). Observe-se que o professor (ou tutor ou professor-tutor) a distância é aquele que leciona a distância, não necessariamente ou exclusivamente no ambiente *online* (cf. KERCKHOFF e TAVARES, 2009, p. 02).

práticas” (CELANI, 2003, p. 25). Por meio dessas, o homem se constitui como tal, desenvolvendo o pensamento e a linguagem.

Ao propor que a atividade interpessoal desencadeie processos intrapsicológicos, Vygotsky (1998) coloca as ações educacionais no centro do processo de desenvolvimento dos sujeitos sociais e concebe a linguagem como o principal instrumento de representação simbólica e, por conseguinte, como a condição mais importante para o desenvolvimento da consciência do sujeito social. Para o autor, o conteúdo da experiência histórica do homem reflete-se nas formas verbais de comunicação, ou seja, na linguagem (CELANI, 2003).

Sob esse prisma, ensino e aprendizagem são inseparáveis, e estudar a linguagem do educador/professor assume importância central (LIBERALI, 2010, 2003, 1999; MAGALHÃES, 2003). Sendo a linguagem objeto e instrumento da ação do educador/professor (LIBERALI, 2010, p. 37), faz-se necessário instrumentalizar os educadores/professores para refletir sobre suas ações (LIBERALI, 1999, 2003, 2009, 2010; KERCKHOFF, 2003; 2004) e para agir [presencial ou virtualmente, a distância] no espaço educativo de interação discursiva, com vistas à construção do conhecimento e à emancipação (FREIRE, 1970, 2001), conforme sinaliza a segunda epígrafe (p. 10, acima).

Cumprе assinalar que o presente estudo subscreve-se à visão tridimensional do discurso apresentada por Fairclough (2001), que propõe “considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (p. 90). Sob esse prisma, as práticas sociocognitivas dos indivíduos são concebidas como moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social, cuja demarcação transcende a produção de sentido, conforme pode ser visualizado na figura abaixo:



Figura 1

Concepção Tridimensional do discurso em Fairclough (2001, p. 101)

Desse modo, as “dimensões sócio-cognitivas específicas de produção e interpretação textual” (op. cit., p. 109), que se centralizam na inter-relação entre os recursos das partes constitutivas do discurso, incorporam experiências interiorizadas para a sequência do processamento textual, ou seja, o próprio texto. Numa contribuição mais recente, Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam uma visão crítica explanatória do discurso “como um elemento da vida social interconectado dialeticamente a outros elementos e a suas implicações teórico-metodológicas” (p. 26). Conservam-se as dimensões discursivas, mas a prática do discurso é interpretada como um momento das práticas sociais.

Uma prática particular traz consigo diferentes elementos da vida – tipos particulares de atividade, ligadas de maneiras particulares a condições materiais, temporais e espaciais específicas; pessoas particulares com experiências, conhecimentos e disposições particulares em relações sociais particulares; fontes semióticas particulares e maneiras de uso da linguagem particulares; e assim por diante. Uma vez que esses diversos elementos da vida são trazidos juntos em uma prática específica, nós podemos chamá-los “momentos da prática” e ver cada momento como “internalizando” os outros sem ser redutível a eles. (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21)

E é nessa perspectiva que a concepção de enunciação incorpora fenômenos de ordem multidisciplinar e inscreve inferências conjugadas nos processos linguísticos, pragmáticos e cognitivos próprios da capacidade humana de comunicar e compreender.

Essa visão subjaz à compreensão de que, no contexto institucional educacional (em que está inserido este estudo), os processos discursivo-comunicativos que se atualizam nas práticas educativas cotidianas estão submetidos à coerção institucional, pois

[...] as instituições, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. Dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este segmento foi submetido ao controle social. (BERGER e LUCKMANN, 2002, p. 80)

Contudo, não obstante reconhecer-se a natureza intrinsecamente coercitiva das instituições educacionais, entende-se que as práticas educativas aí instauradas visam alcançar objetivos de (auto)formação em vários domínios da experiência humana. Nesse sentido, as

(novas) tecnologias da comunicação e informação (NTICs/TIC)⁵, têm muito a contribuir para a educação e para a formação (inicial e continuada) de professores e educadores, pois, desse ponto de vista – relacionado à terceira epígrafe acima (p. 21) –, educação e comunicação caminham juntas na prática e na reflexão pedagógicas.

2.1 O PAPEL DA INTERAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTANCIA

Para Vygotsky (1998), o sujeito é essencialmente interativo, uma vez que se constitui a partir das relações interpessoais que estabelece em seu ambiente sócio-histórico. É na troca, isto é, na mediação semiótica, com outros sujeitos que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que lhe permite a construção de significados e a constituição da própria consciência. Esse processo caminha do plano social para o individual, de forma dinâmica, promovendo aprendizagem e transformação contínuas, durante toda a vida do indivíduo. O funcionamento mental deste, de natureza social, é necessariamente mediado/constituído por signos. Smolka (2001, p. 87) destaca que a palavra, signo por excelência, constitui modos de ação significativa interdiscursiva, o que permite ao indivíduo construir significados, interpretar o mundo e agir sobre ele.

Na educação formal, no contexto social de sala de aula, o professor, em sua ação discursiva, colabora para a aprendizagem dos alunos nos moldes, por assim dizer, do andaime/scaffolding (BRUNER, 1985) vygotskiano (Vygotsky, 1998 e seguidores). Atua como um interlocutor (ou par mais competente/desenvolvido), que complementa, contrapõe ou solicita razões e explicitação de fundamentos das asserções verbalizadas pelos aprendizes e realiza o que Bruner (1986) denomina “cooperação cognitiva” de “suporte social”.

Ainda, de acordo com Wertsch e Smolka (1994), a aprendizagem, inserida no contexto social, constitui-se na assimilação do discurso do outro e do seu componente ideológico (BAKHTIN, 2000, 2002). Ao aprender, o sujeito se apropria do discurso do “outro”,

⁵ “[...] as NTICs são fundamentalmente aquelas [tecnologias] – recheadas de informática – que permitem a estocagem e transmissão de informações em quantidade, qualidade e velocidade inéditas [...] e que têm como característica essencial a ‘materialidade’ de sua matéria-prima, a informação” (BELLONI, 1999, p. 65). Ainda, “[a]s TIC são aquelas tecnologias relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação [...]”. Todas as TIC baseiam-se no mesmo princípio: a possibilidade de utilizar sistemas de signos – linguagem oral, linguagem escrita, imagens estáticas ou em movimento, símbolos matemáticos, notações musicais, etc. – para representar uma determinada informação e transmiti-la” (COLL e MONEREO, 2010, p. 17).

incorporando-o à sua subjetividade e às suas ações no mundo. Assim, nos diversos contextos sociais, constrói-se o conhecimento partilhado por meio de processos interacionais.

Por essa razão, Moita Lopes (1994) é taxativo quando se refere à questão de que a preocupação com a linguagem/interação⁶ deva “ser central na formação de *todo professor, em qualquer nível*, e não somente na formação do professor de línguas” (MOITA LOPES, 1994, p. 363, meu grifo). Segundo o autor, a atenção que a linguagem deve ter nesse processo, seria motivada por três fatores: 1) o papel crucial que a leitura tem na educação; 2) a função da interação na aprendizagem; 3) a natureza social da construção do significado (conforme discutido acima). E vai além, ao destacar que “[a] *consciência* desses três pontos parece essencial na formação de todo professor” (p. 363). Esse processo (auto)formativo permitiria levar o professor a assumir uma postura investigativa e reflexiva na sua prática pedagógica e a ver-se como professor-pesquisador⁷ (CHARLOT, 2002; DEMO, 1991; MOITA LOPES, 1996; ZEICHNER, 1995, 1997), interessado em promover transformações qualitativas no seu contexto de atuação educacional e no contexto social mais amplo.

Desse modo, também em um contexto institucional de ensino a distância via Internet no Ensino Superior, foco deste estudo, a linguagem e as práticas discursivas dos participantes dos eventos sociais, professores/tutores *online* (em sua interação com os aprendizes), propiciam sua construção do conhecimento, assim como fundamentam sua teoria e prática pedagógica (sua *práxis*), em sua trajetória de (auto)desenvolvimento continuado.

2.2 PAPÉIS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR VIRTUAL

Em estudo que examina a perspectiva que o professor virtual tem sobre sua própria prática, Tavares (2004) assinala que diversos trabalhos apresentam listas de habilidades, competências e/ou características que o bom professor *online* deve ter. Tais trabalhos visam auxiliar o professor a estar mais bem preparado para atuar em contextos virtuais.

⁶ Não se pode perder de vista que a interação mediada pela tecnologia (NTICs/TIC) veio permitir novas formas de ação e de sociabilidade. “A interação passa a dissociar-se do ambiente físico, estendendo-se no espaço e proporcionando uma ação a distância” (PRIMO, 2008, p. 19), de modo síncrono ou assíncrono. Por sua vez, Marchuschi (2004) mostra a variedade de relações atualizadas num contínuo de identidades sociais, variando desde o pessoal e conhecido até o impessoal e irreal (como, por exemplo, no caso dos MUDs/Multi User Domains, quando se interage no ambiente virtual com monstros ou seres imaginários).

⁷ Uma discussão mais aprofundada sobre a relação existente entre pesquisa e reflexão no âmbito da atuação e formação docente pode ser encontrada em Lüdke (2001), e será comentada na sessão 2.2, a seguir.

Nessa perspectiva, Berge (1995) agrupa as condições para uma tutoria bem-sucedida em quatro áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica. A área pedagógica refere-se ao papel do professor-tutor (ou moderador, segundo a denominação do autor) como facilitador, que focaliza as discussões em conceitos, habilidades e princípios críticos. A segunda área – a social – relaciona-se ao estabelecimento de um ambiente social amigável mediante a promoção de relações humanas, da valorização da contribuição dos alunos, do desenvolvimento do senso de coesão do grupo, do incentivo ao trabalho conjunto, entre outros aspectos. A área gerencial, por sua vez, envolve os papéis de estabelecer a agenda e o ritmo da conferência eletrônica/discussão. A quarta e última área, a técnica, destaca a importância de o professor se sentir confortável com a tecnologia e fazer com que os alunos/participantes se sintam da mesma forma, para que o aprendiz possa se concentrar na tarefa acadêmica em questão (KERCKHOFF e TAVARES, 2009). As áreas de atuação do professor-tutor, suas respectivas funções/papéis, possíveis ações e respectivos exemplos no contexto de pesquisa podem ser visualizados no quadro-resumo abaixo:

Quadro 1 – Áreas de atuação, papéis do professor-tutor (cf. BERGE, 1995; COLLINS e BERGE, 1996), ações e exemplos no contexto de pesquisa

AREA DE ATUAÇÃO	PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR (descriptor)	AÇÕES	EXEMPLOS NO CONTEXTO DE PESQUISA
Pedagógica (intelectual, educacional)	Facilitador educacional: focaliza as discussões (em especial, mediante o uso de perguntas) em conceitos, habilidades e princípios críticos.	Envio de mensagem ao fórum, em resposta à de um aluno (incluída logo abaixo). O professor valoriza a fala e a contribuição do aluno, e intervém em prol da aprendizagem deste, direcionando a contribuição do aluno ao foco da discussão/tarefa e buscando colaboração.	Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem por <u>Marcia Telesca Kerckhoff</u> - domingo, 19 agosto 2012, 20:28 Marcela⁸, Você classificou o texto corretamente. Porém não é um texto publicitário (Veja, por favor, a especificação desta tarefa no meu "post" de abertura deste fórum de discussão). Procure trazer para a discussão um texto publicitário / de propaganda, ok? Abraço, Marcia Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem Por: Marcela - quinta-feira, 16 ago 2012, 19:36 "Vias são interditadas em Vitória, no final da semana". Aqui há o predomínio da função REFERENCIAL, visto que faz predominar o assunto e transmite um fato. http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2012/08/vias-sao-interditadas-em-vitoria-no-final-de-semana.html

⁸ Nota: Nome fictício. Por razões éticas de pesquisa.

Social	Responsável pelo estabelecimento de um ambiente social amigável mediante a promoção de relações humanas, da valorização da contribuição dos alunos, do desenvolvimento do senso de coesão do grupo, do incentivo ao trabalho conjunto, dentre outros aspectos.	Publicação da mensagem inicial no fórum de discussão, convidando e incentivando os alunos à participação e à troca de informações pessoais.	Olá, Seja muito bem-vindo(a) ao nosso curso! Para que nos conheçamos melhor, escreva um pequeno texto de apresentação ao grupo que inclua alguns dos seus dados pessoais, atividades de que participa regularmente e interesses. Mencione também quais são as suas expectativas em relação a nossa disciplina on-line, Língua Portuguesa. Participe do Fórum durante esta semana (6 a 12 de agosto), apresentando-se e comentando, <u>no mínimo</u>, 01 postagem (de outro colega)[...]. Um ótimo semestre letivo! Um abraço, Marcia Telesca
---------------	--	---	---

Gerencial (organizacional, relativa a procedimentos, administrativa)	Estabelece a agenda, os objetivos, prazos, procedimentos e o ritmo da discussão eletrônica e do curso.	Mensagem do professor-tutor enviada a todos os participantes incluídos no AVA no início do semestre letivo informando sobre o início das atividades	Caros alunos, As atividades de nossa disciplina a distância, Língua Portuguesa, estarão disponíveis a partir de 06 de agosto de 2012 no ambiente virtual de estudo em: http://nead.uvv.br No ambiente vocês encontrarão todas as informações iniciais necessárias a sua participação na disciplina, bem como os conteúdos a serem estudados no semestre e os critérios de avaliação adotados. Quem não puder comparecer à aula inaugural no dia 06, em caso de dúvida, poderá me procurar nos horários de tutoria no NEaD (Prédio de Tecnologia) ou contactar-me no chat (link no ambiente virtual de estudo). Desejo a todos um excelente semestre letivo! Abraço, Profa. Marcia Telesca
Técnica	Responsável por fazer com que os alunos / participantes se sintam confortáveis/à vontade com a tecnologia, para que o aprendiz possa se concentrar na tarefa acadêmica em questão.	Mensagem pessoal enviada a um aluno, em resposta a uma dúvida de ordem operacional (incluída logo abaixo da mensagem do professor). O professor mostra-se receptivo e solidário; procura manter um tom amigável na comunicação.	terça-feira 14 agosto 2012 Marcia Telesca Kerckhoff [17:13]: Olá, Bruno⁹, Na tela referente à atividade há, na parte inferior, um botão: "Enviar arquivo". Clique sobre ele e, a seguir, faça o <i>upload</i> do arquivo de sua máquina e pronto! Espero ter ajudado. Abraço, Marcia [12:31]: Professora, Como faço pra enviar a Atividade 1 (proposta de redação – quadrinhos de Quino)? Mando pro seu e-mail ou é pelo ambiente? Bruno

Já Palloff e Pratt (1999), em seu livro sobre comunidades virtuais de aprendizagem¹⁰, retomam as quatro áreas de funções do instrutor *online* propostas por Berge (1995), também

⁹ Nome fictício, por razões éticas de pesquisa.

apontadas em Collins e Berge (1996), para comentá-las e exemplificá-las com base na experiência de suas aulas e seminários. A intenção é ilustrar e discutir as categorias no âmbito da proposta dos autores de construção de comunidades virtuais de aprendizagem, em que o papel pedagógico do professor/instrutor é o de facilitador educacional, que oferece orientação e uma linha geral de trabalho, permitindo que os alunos explorem o material do curso e outros relacionados, sem restrições (KERCKHOFF e TAVARES, 2009). Como parte dessa função, o professor/instrutor age como um animador que procura incentivar os alunos a aprofundar e ampliar os conhecimentos mais do que o fariam em uma sala de aula presencial (PALLOFF e PRATT, 1999, p. 75).

Em sua análise do trabalho de Palloff e Pratt (1999), Tavares (2007) chama a atenção para o fato de que esses autores

[...] ampliam o escopo das funções técnicas do professor virtual apontadas por Collins e Berge (1996), acrescentando e priorizando a habilidade do instrutor de conduzir uma reflexão sobre como ocorrem a aprendizagem e a geração de conhecimento on-line, como a tecnologia contribui para tal e o que se aprende sobre a própria tecnologia quando se engaja neste tipo de aprendizagem. Os autores sugerem, então, a criação de um espaço reservado no curso para responder a estas questões, onde os alunos podem, por exemplo, discutir sobre seu desconforto em interagir com a tecnologia, assim como comemorar seus sucessos ao dominá-la. (TAVARES, 2007, p. 07-08)

E enfatiza a autora, ainda, que

Palloff e Pratt (1999, p. 81) acreditam que aprender através do uso da tecnologia envolve mais do que o domínio de um software ou a familiaridade com o equipamento em uso, envolve uma conscientização do impacto que esta forma de aprendizagem tem no processo de aprendizagem em si – conscientização esta que deve ser estimulada e facilitada pelo professor / instrutor. (TAVARES, 2007, p. 07-08)

Essas considerações nos levam a refletir sobre a responsabilidade adicional atribuída ao professor virtual no sentido de que este deva propiciar o desenvolvimento do conhecimento

¹⁰ “Uma comunidade de aprendizagem *online* é muito mais que apenas um instrutor interagindo mais com seus alunos e alunos interagindo mais entre si. É, na verdade, a criação de um espaço no qual alunos e docentes podem se conectar como iguais em um processo de aprendizagem, onde podem se conectar como seres humanos. Logo eles passam a se conhecer e a sentir que estão juntos em alguma coisa.” (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 53)

estratégico dos alunos, isto é, promover reflexões de natureza metacognitiva. A ação pedagógica do professor pode ser uma alternativa interessante no sentido de levar os aprendizes a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem mediado pela tecnologia e sobre as formas de aprender nesse ambiente, o que poderia favorecer a promoção da autonomia e do empoderamento destes¹¹.

Por sua vez, Belloni (1999), em seu livro sobre EaD em geral, não discute a formação do professor para atuar em EaD de forma separada da questão da formação do professor para atuar na modalidade presencial, em que, conforme pondera Tavares (2007, p. 10), “as situações educativas estão cada vez mais mediatizadas”. Sobre esse aspecto, comenta a pesquisadora:

Tal abordagem sugere, por um lado, a existência de competências comuns à atuação do professor nos ambientes presencial e a distância e, por outro, a expectativa de uma crescente incorporação de novas tecnologias de comunicação e informação (usadas na modalidade à distância) à modalidade presencial. (TAVARES, 2007, p. 10).

Belloni (1999) destaca temas como a formação continuada e reflexiva do professor e recomenda que a formação deste venha a atender a necessidades de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. A dimensão pedagógica se refere às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria, e inclui o domínio de conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem oriundos da psicologia, ciências cognitivas e ciências humanas. A dimensão tecnológica envolve as relações entre tecnologia e educação, desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até a produção de materiais pedagógicos utilizando esses meios. A dimensão didática diz respeito ao conhecimento do professor sobre sua disciplina específica, envolvendo também a necessidade de constante atualização (KERCKHOFF e TAVARES, 2009).

Apoiadas nos trabalhos de Belloni (1999) e Tardif (2002), em capítulo específico sobre tutoria a distância, Villardi e Oliveira (2005) delineiam cinco competências do “professor invisível” ou professor-tutor a distância (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005, p. 107). Partindo das três primeiras dimensões apresentadas por Belloni (1999), mencionadas anteriormente, acrescentam duas outras: a dimensão linguística, “essencial a partir da

¹¹ Para um aprofundamento sobre essa questão, remeto o leitor ao trabalho de COLLINS (2008), *Distance learning, autonomy development and language: discussing possible connections*, referenciado neste estudo.

migração do discurso oral (presencial), para o discurso escrito próprio da EAD; e uma última, [...] ‘saberes pessoais’, correspondentes, de certa forma, aos saberes experienciais de Tardif” (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005, p. 120-121), ou seja, aos saberes desenvolvidos pelo professor em sua própria prática. De acordo com as autoras, essa última dimensão envolveria, entre outros aspectos, a competência para estabelecer a dialogicidade, na acepção de Freire (1979), por meio de um discurso racional e comunicativo (KERCKHOFF e TAVARES, 2009).

No que tange especificamente à *competência linguística* (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005) do professor virtual, existem ainda algumas indicações na literatura (KEARSLEY, 1998; MOORE e KEARSLEY, 2007; VILLARDI e OLIVEIRA, 2005; dentre outros) de habilidades linguístico-discursivas necessárias ao professor *online*, tais como: redigir com clareza e precisão; traduzir adequadamente o discurso científico para a forma narrativa; adotar um registro coloquial e um tom amigável na comunicação escrita (KERCKHOFF e TAVARES, 2009).

Em virtude da importância central atribuída à linguagem na mediação semiótica, que leva à produção de significado e subjaz à visão socioconstrutivista (VYGOTSKY, 1998) de aprendizagem (comentada na seção 2.1, acima), Collins (2009) frisa que se deve “observar os indicadores linguísticos da mediação [pedagógica] bem e mal sucedida em contextos de comunicação (síncrona e assíncrona) e em contextos individuais e colaborativos de produção” (op. cit., p. 19). Segundo a autora, a mediação pedagógica eficiente ao lado de um design *web* claro e amigável e a um design instrucional adequado aos objetivos de ensino-aprendizagem podem oferecer uma experiência educacional em EaD “oportunizadora de participação, proximidade, criatividade, expressividade e relacionalidade” (ibidem, p. 20).

Em estudo com foco na mediação pedagógica do professor em contextos de aprendizagem *online* (em um curso de formação continuada de professores), Gervai (2007) identifica ações de mediação específicas que podem gerar resultados diferentes de participação e envolvimento dos aprendizes, o que a leva/levou a perceber que os professores (nessa pesquisa) deixam poucas oportunidades para o engajamento dos alunos nas interações, apesar de o meio digital favorecer/ter favorecido a possibilidade. Os resultados desse estudo mostram que a compreensão dos diferentes tipos de mediação pode ajudar a delinear propostas de ações pedagógicas em ambientes de aprendizagem *online* que possam ser incorporadas à formação do professor para atuar em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem.

Almeida (2001) e Prado e Martins (2002) também discutem aspectos relacionados à formação de professores nesses ambientes, focalizando a mediação pedagógica do professor como promotora da aprendizagem. Almeida (2001) resume as competências desejáveis dos educadores para atuar em EaD do seguinte modo:

Para atuar em EaD, os educadores precisam desenvolver competências que lhes dêem condições para assumir a autoria, atuar na mediação pedagógica durante as interações com os alunos, criando espaços para a autoria desses alunos e a realização de investigações. Cabe ao educador, articular ou favorecer a articulação entre os conceitos envolvidos nos temas em estudo ou nos problemas de investigação, com o domínio da ferramenta computacional, numa prática pedagógica que promova interação, comunicação, discussão, pesquisa e criação. Nessa ótica, a realização de atividades colaborativas no espaço virtual cria uma dinâmica que entrelaça formação, ação e investigação. (ALMEIDA, 2001, p. 26)

Segundo essa ótica, o professor/educador que desenvolve seu trabalho docente em EaD *online* não é visto como um trabalhador que se contenta em aplicar tecnologias e/ou em ser um reprodutor de conteúdos estanques produzidos por outros (Tavares, 2007); ele é o sujeito de seu próprio trabalho e “ator de sua pedagogia” (Tardif, 2002: 149), pois é ele quem a desenvolve e modela, quem lhe dá sentido na interação com os outros sujeitos no ambiente virtual de (ensino e) aprendizagem com vistas à construção do *conhecimento comum*¹².

Contudo, conforme assinala Gervai (2007), é importante ressaltar que a visão sociocultural (subjacente a essas ponderações)

valoriza[] não somente a intervenção de professores, pais ou profissionais mais experientes, mas também, destaca [] a importância da interação entre os pares. No caso do contexto escolar, a interação entre os alunos também promovem (*sic.*) construção de conhecimentos. Nesse sentido, se um professor propõe uma atividade para seus alunos, a troca de informações entre eles deve ser entendida como estratégia fundamental para possibilitar o trabalho coletivo, pois acredita-se que cada participante poderá ter algo a contribuir para o desenvolvimento do outro. Portanto, entendemos que qualquer modalidade de ação pedagógica que propicie o trabalho integrado de alunos, pode ser produtiva em uma situação escolar. (GERVAI, 2007, p. 39)

Sobre a questão específica de como formar o professor para atuar em EaD, Almeida (2001) indica, ainda, os pressupostos que devem orientar essa formação:

¹² Expressão utilizada na acepção de Edwards e Mercer (1987) e Mercer (1985), segundo a qual, mediante a interação social professor-aluno, propicia-se a construção de um contexto mental comum que leve ao desenvolvimento de conhecimento conjunto (socialmente valorizado).

Para desenvolver as competências requeridas para a atuação em EaD, os pressupostos da formação do educador encontram-se alicerçados na articulação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, formação e investigação, ação e reflexão, mediação e interação, tecnologias e mídias interativas. Segundo esses pressupostos, os educadores em formação acompanham e atuam em todas as fases características do desenvolvimento de ações a distância [...]. (ALMEIDA, 2001, p. 26)

A abordagem explicitada por Almeida (2001), acima, supõe a colaboração¹³ de todos os envolvidos no processo de formação na problematização e construção de sentidos sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sua relação com a efetiva prática docente no ambiente de aprendizagem, em que se atualizam as competências relacionadas a diferentes níveis de conhecimento do professor em formação. Tal contexto educativo se apresenta como locus propício à reflexão “na ação” e “sobre a ação” (SCHÖN, 1983¹⁴, 1995) pelo praticante em formação. Este toma decisões, coloca-as em prática, avalia e ajusta-as progressivamente em função dos seus conhecimentos e da sua experiência – não como um mero executor das decisões de outros ou como um aplicador de métodos e fórmulas fixas de atuação – mas como um profissional consciente, que desenvolve ativa e colaborativamente um trabalho.

Com base nesse enquadre, Lüdke (2001), por seu turno, sugere a possibilidade de se pensar relações entre prática reflexiva e pesquisa, levando-se em conta as seguintes alternativas:

1. Ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva;
2. Pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um seu desdobramento natural;
3. Conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa;
4. E, por fim, entender que a prática reflexiva *pode* ou *deve* envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa (como em 3, acima), nem a pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (como em 2). (LÜDKE, 2001, p. 41-42)

A autora deixa claro que nem toda pesquisa levará a uma prática reflexiva, mas sinaliza que toda pesquisa realizada pelos próprios professores tem o potencial de facilitar uma prática reflexiva na medida em que esteja voltada a questões de interesse do professor e relacionadas a sua prática (LÜDKE, 2001, p. 42), como é o caso desta pesquisa.

¹³ A aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino que envolve atividade intelectual conjunta entre os aprendizes envolvidos. Estes trabalham juntos com o intuito de negociar sentido ou alcançar compreensão; solucionam problemas e criam produtos em colaboração – a qual é resultado do intercâmbio mútuo entre os aprendizes (CELANI, 2003; GARRISON e INNES, 2010, p. 22).

¹⁴ HARVEY (2005) informa que “[a] crescente proliferação das políticas neoliberais, nos Estados Unidos, coincidiu com a publicação do livro *O profissional reflexivo*, em 1983” (HARVEY, 2005 apud ZEICHNER, 2008, p. 548), o qual marcou o ressurgimento da prática reflexiva como tema importante na formação docente norte-americana (ZEICHNER, 2008, p. 538).

Tendo em vista os objetivos deste estudo e a metodologia escolhida (a ser apresentada no Capítulo 3), buscou-se desenvolver uma prática reflexiva ao longo do período de geração de dados que pudesse favorecer uma mudança qualitativa na atuação desta professora-pesquisadora no contexto de EaD *online* na IES pesquisada no semestre então em curso e depois dele. Por essa razão, a seguir, serão discutidos aspectos relacionados à formação reflexiva do professor (ou educador) e que têm implicações para a atuação deste como profissional reflexivo.

2.2.1 A formação crítico-reflexiva do professor

Baseando-se em seus vários anos de experiência como formador de educadores e como pesquisador, Zeichner (2008) analisa as implicações decorrentes da incorporação do conceito de *reflexão* à esfera do ensino e da formação docente, tendo como marco referencial a publicação da obra de Schön (1983), *O profissional reflexivo*. Zeichner vê na prática reflexiva um caráter estruturante e emancipatório na formação docente. Isso significa que

[o] movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino. (ZEICHNER, 2008, p. 539)

Contudo, o autor alerta que, um importante aspecto a ser considerado, e que poderia levar ao fracasso da formação docente reflexiva, é a ênfase do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os aprendizes, desconsiderando-se as condições sociais, estruturais e institucionais envolvidas – as quais influenciam decisivamente o trabalho educacional e impõem limitações ao alcance das transformações almejadas no processo de formação (continuada). Zeichner (2008) enfatiza o teor político da reflexão docente e afirma que a formação docente reflexiva que promova efetivamente o desenvolvimento profissional somente deveria ser apoiada

se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. (ZEICHNER, 2008, p. 545)

Apoiando-se em Kemmis (1985), Zeichner (2008) afirma, ainda, que, como ato político, a reflexão “contribui ou atrapalha a construção de uma sociedade mais humana, justa e decente” (op. cit. p. 545), pois todas as ações de ensino têm consequências e, dentre estas, três precisam necessariamente ser consideradas na formação docente reflexiva:

1) consequências pessoais – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais; 2) consequências acadêmicas – os efeitos [...] sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3) consequências políticas – os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes. (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Portanto, a reflexão situa-se dentro da prática sócio-histórica e profissional do indivíduo como um instrumento de característica emancipatória, capaz de promover transformações sociais no mundo do trabalho (KEMMIS, 1985, 1987; SMYTH, 1992). Esse instrumento parece adequado ao desenvolvimento de professores, considerados “trabalhadores do conhecimento” no contexto educacional. Com base em Kemmis (1987), Liberali (1999) aponta que a “reflexão implica num processo de auto-avaliação que coloca o praticante dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social, e, acima de tudo, tomando partido” (LIBERALI, 1999, p. 15), em uma perspectiva crítica.

Como argumenta Freire (2001),

[...] não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria, pois, no contexto concreto ‘onde os fatos se dão’, nos encontramos envolvidos pelo real, ‘molhados’ dele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. (FREIRE, 2001, p. 158).

Para esse autor, “no ‘contexto teórico’, ‘tomando distância’ do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos [...], procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona [...]” (FREIRE, 2001, p. 158). Na esfera educacional, de uma perspectiva crítica, a reflexão do educador/professor ultrapassa o simples processo de pensar e consiste em “[...] uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências” (LIBERALI, 2010, p. 25).

Diferentes concepções sobre *reflexão* são utilizadas no contexto de formação de professores, conforme apontam Liberali (2010), Richards & Lockhart (2004), Richards (2001), Tavares (2007) e Zeichner (2008), dentre outros pesquisadores. De acordo com a

visão habermasiana¹⁵ sobre os três tipos de interesses vinculados ao conhecimento humano formulada por Van Manen (1977) são considerados três tipos ou níveis de reflexão:

1. Reflexão técnica: relacionada ao conhecimento técnico, de caráter instrumental; voltada à previsão e controle dos eventos;
2. Reflexão prática: relacionada à solução de problemas práticos; direcionada ao entendimento das ações e ao entendimento com outros;
3. Reflexão crítica: inclusiva das duas anteriores, porém com ênfase em critérios morais “[...] e [n]as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos” (LIBERALI, 2010, p. 26); centrada na resolução das contradições dos outros dois níveis; e direcionada à autonomia e emancipação.

Liberali (2003), discute as implicações educacionais decorrentes desses três tipos de reflexão e, em sua análise desse autor, conclui que:

(...) o educador técnico estaria preocupado primeiramente em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros. Já o educador prático consideraria as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. Por sua vez, o educador crítico ocupar-se-ia das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte. (LIBERALI, 2003, p. 2).

Com foco na reflexão crítica, Smyth (1992) propõe um trabalho que propicie a reflexão de educadores, apresentado a seguir.

2.2.2 Estratégias e formas de ação para a reflexão crítica

O tema da formação (inicial e continuada) do professor como profissional reflexivo tem sido discutido por diversos autores (cf.: GÓMEZ, 1995; NÓVOA, 1995; LIBERALI, 2010; MAGALHÃES, 2003; ROMERO, 1998; dentre outros), que se debruçam/debruçaram sobre a questão do desenvolvimento das competências necessárias para o desempenho profissional docente na contemporaneidade (cf. LIBÂNEO, 1998). Em uma proposta de educação continuada, Schön (1995) sugere a adoção de *praticums* reflexivos, orientados para a solução de problemas e criação de hipóteses¹⁶, em diferentes estágios da formação e da

¹⁵ Em referência a Habermas (1973).

¹⁶ Conforme pondera Celani (2003), tal proposta está relacionada a *princípios* e não a regras. “A reflexão, no contexto educacional, envolve a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica” (CELANI, 2003, p. 26).

prática profissionais, como em cursos e outros espaços que visem levar os professores / educadores (em formação) a se conscientizarem sobre sua própria aprendizagem e/ou refletirem sobre a sua atuação docente a partir de dados observáveis (cf. LIBERALI, 1999, 2003, 2009; KERCKHOFF, 2003, 2004; SZUNDY, 2009). Em sua análise de Schön (1995), Tavares (2007) observa que,

[d]entre outros resultados, o procedimento de confrontação com dados diretamente observáveis pode levar a um choque educacional, à medida que os professores descobrem que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam. (TAVARES, 2007, p. 12)

Com o objetivo de favorecer a reflexão crítica, Smyth (1992, p. 295-300), apoiado em Freire (1970), propõe que os professores se engajem em quatro tipos de ação a partir das quais desenvolver-se-ia a reflexão crítica, a saber: descrever (*O que faço?*), informar (*Qual a fundamentação teórica para minha ação?*), confrontar (*Como me tornei assim?* ou *Quero ser assim?*) e reconstruir (*Como posso agir de forma diferente?*). Tavares (2002), ao analisar esse estudo, comenta: “Esta forma de refletir implica uma confrontação entre teoria e prática, uma possibilidade real de emancipação através da escolha (e não sujeição às teorias formais) neste ‘confrontar’ e uma perspectiva de transformação através da ação comprometida do ‘reconstruir’” (op. cit., p. 07-08).

Cumprе frisar, ainda, conforme assinala Liberali (2010), com base em Magalhães e Liberali (2004), que é possível relacionar as formas de ação reflexiva (SMYTH, 1992) apresentadas acima (descrever, informar, confrontar e reconstruir) aos domínios sociais de comunicação: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996)¹⁷. Nesse enquadre, Liberali (2010, p. 70) explicita, ainda, a conexão existente entre as formas de ação reflexiva e as capacidades de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998) – capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva¹⁸, implicadas na construção/no desenvolvimento da reflexão crítica.

¹⁷ Dolz e Schneuwly, 1996, apud Liberali, 2010, p. 68.

¹⁸ A capacidade de ação refere-se à adequação do sujeito ao contexto de produção e o domínio por este do conteúdo temático; a capacidade discursiva abrange o domínio pelo sujeito dos tipos de discursos, sequências prototípicas e plano global do texto; a capacidade linguístico-discursiva relaciona-se ao domínio dos mecanismos de textualização – conexão (nominal e verbal) e segmentação – e mecanismos enunciativos (distribuição de vozes e modalização) (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

2.2.2.1 A reflexão crítica na formação do professor com o uso das TIC

Com base na orientação teórica apresentada na seção acima, e privilegiando o contexto de formação do professor de língua estrangeira, Kerckhoff (2003, 2004) investiga as formas de ação reflexiva desenvolvidas por duas professoras licenciandas em Inglês ao se comunicarem através da ferramenta digital *blog* (utilizado como diário dialogado on-line) com a finalidade de discutirem, entre si e com a professora (também pesquisadora no referido contexto), aspectos pertinentes a sua formação e atuação pedagógica. A autora conclui por considerar o *blog* uma ferramenta viável, acreditando ser possível adaptá-lo para uso corrente, como propiciador de formação reflexiva, nos cursos de Licenciatura em Letras.

Uma experiência bem sucedida de destaque na área de formação a distância *online* que contempla a formação reflexiva do professor (de língua estrangeira), e voltada à integração entre extensão, pesquisa e docência online, é o curso on-line *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. O curso vem sendo implementado há mais de uma década pela Coordenadoria de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização – COGEAE na modalidade aperfeiçoamento (COLLINS, 2009) e tem como objetivos centrais: oferecer ao professor de inglês oportunidade de aperfeiçoamento nas seguintes áreas: em língua inglesa; de sua capacidade de reflexão crítica¹⁹ sobre o seu papel no ensino; de sua capacidade de planejar e organizar sua ação docente; e de sua habilidade para usar as TIC.

Segundo o relato de Collins (2009), o curso tem se beneficiado das contribuições advindas dos estudos de vários pesquisadores ligados ao LAEL, a saber: Celani e Collins (2004, 2005), Collins (2006 a, b), Geraldini (2003), Martins (2004), Sprenger (2004) e Victoriano (2005), dentre outros, cujas análises da comunicação no âmbito do curso, tanto em fóruns de comunicação assíncrona quanto em comunicação síncrona têm dado atenção especial ao papel da formação reflexiva do professor no contexto de sua formação.

¹⁹ Collins (2009, p. 20) esclarece que o aporte teórico principal referente à reflexão crítica que embasa o curso é o desenvolvido nos trabalhos de Garrison, Anderson, Rourke e Archer (cf. GARRISON *et al.*, 2000), Comunidade de Investigação (*Community of Inquiry – CoI*). Esse modelo será abordado na seção 2.4.

2.2.3 A reflexão na formação do professor que atua na educação a distância mediada por computador: propostas e ações

Geraldini (2003, p. 46), citada na seção acima, aponta uma carência de trabalhos abordando a prática docente reflexiva em ambiente digital. Entretanto, conforme assinala Tavares (2007),

a importância da reflexão na formação do professor a distância e, mais especificamente, do professor que atua na educação a distância mediada por computador começa a ser reconhecida, defendida e utilizada em alguns trabalhos, como Belloni (1999, [...]), Riding e Daw (2002) e Geraldini (2003), e em projetos pioneiros, como o Projeto Nave²⁰, desenvolvido na PUC-SP [...]. (TAVARES, 2007, p. 13).

Com o objetivo de contribuir para a formação de professores reflexivos, Geraldini (2003) investiga a experiência de uma professora (experiente no contexto presencial) no contexto de um curso de leitura instrumental em inglês via internet. O processo reflexivo desenvolvido pela professora ao longo do curso foi registrado através de conversas reflexivas entre a professora e a pesquisadora e confrontado com as ações docentes. A pesquisadora valoriza a possibilidade de discussão das ações docentes com parceiros mais ou menos experientes ao longo do processo de docência *online* a fim de permitir um aprofundamento da reflexão (Geraldini, 2003, p. 231). Os resultados obtidos indicam a influência do processo reflexivo na atuação docente *online* da professora.

Ao longo do processo reflexivo desenvolvido pela professora investigada, Geraldini (2003, p. 228) observa que, à medida que a professora foi se adaptando ao novo meio e ao uso das ferramentas, sua reflexão foi deixando de se concentrar em aspectos mais operacionais para focalizar elementos constitutivos da atividade em foco, isto é, do ensino. Com base nessa constatação, a autora destaca a importância da capacitação específica para a prática docente no contexto digital e reforça a recomendação feita por Almeida e Valente (1997) de que a formação do docente para atuar *online* seja realizada no próprio contexto digital, visão essa também compartilhada por Salmon (2000) e Riding & Daw (2002).

²⁰ O Projeto NAVE (Novas Perspectivas Curriculares para Ambientes Virtuais e Colaborativos a Distância), um projeto de pesquisa, ensino e formação de professores, vem sendo desenvolvido, desde fevereiro de 2000, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP. De acordo com o site do projeto (<http://www.nave.pucsp.br>), “o projeto privilegia pesquisas sobre concepções curriculares, repensadas em função da inserção das novas tecnologias; a formação de professores para o uso de tecnologia em ambiente virtual de aprendizagem e a avaliação do impacto desta tecnologia no ensino e na aprendizagem”.

Ao indicar o uso da modalidade de educação a distância via Internet para a formação do professor on-line, Geraldini (2003, p. 229) também sugere a adoção da abordagem de “estar junto virtual” (Valente, 2003). A utilização dessa abordagem em cursos *online* para a formação de professores é assim descrita por Valente:

No caso da formação de professores, é necessário que estes estejam engajados na resolução de um problema ou no desenvolvimento de um projeto pedagógico de uso da informática com seus alunos. Se nessa situação surgem algumas dificuldades ou dúvidas, elas podem ser resolvidas com o suporte do docente do curso, via rede. *A ação que o professor realiza produz resultados que podem servir como objetos de reflexões.* Estas podem gerar novas indagações e problemas, que ele não tem condições de resolver. Ele pode enviar para o docente do curso essas questões ou uma breve descrição do que ocorre. O docente do curso reflete sobre as questões solicitadas e envia sua opinião ou algum tipo de material [...]. Ele recebe essas idéias e tenta colocá-las em ação, gerando novas dúvidas, que poderão ser resolvidas com o suporte do docente do curso ou mesmo de seus colegas em formação, participantes também do curso a distância ou de outros profissionais de seu contexto de atuação. Essa troca de informações e questionamentos estabelece um ciclo que mantém o professor em um processo de aprendizagem, realizando atividades inovadoras, gerando conhecimento sobre como desenvolver as ações, ao mesmo tempo que ele conta com o suporte do docente do curso e dos colegas. Assim, a rede telemática pode propiciar o “estar junto” do docente do curso com os professores, todos vivenciando um processo de construção do conhecimento. (VALENTE, 2003, p. 31-32, meu grifo).

De acordo com Valente (2003), uma das vantagens da abordagem do “estar junto virtual”, que se baseia na intensa e frequente interação entre docente e aprendiz e entre os próprios aprendizes *online*, tem sido “a formação de um profissional capaz de refletir durante a ação pedagógica que realiza, bem como sobre esta ação e, com isso, poder rever e reconstruir sua prática de sala de aula” (p. 25), visão essa também compartilhada por Prado e Martins (2002):

[...] a mediação pedagógica demanda do professor abertura para aprender, flexibilidade e uma postura reflexiva para rever constantemente a sua prática, bem como, criticidade e autonomia para relativizar suas intenções em determinados momentos da interação. (PRADO e MARTINS, 2002, [s.n.])

Não obstante o reconhecimento da importância da formação reflexiva do professor *online* apontada na literatura, é preciso ter clareza quanto ao que se entende por “reflexão” e “formação reflexiva”. Nesse sentido, compartilha-se, no presente estudo, com a visão de Tavares (2007), segundo a qual “espera-se também que, ao recomendar ou relatar uma formação de caráter reflexivo para o docente *online*, os diversos trabalhos explicitem e discutam o conceito e o(s) tipo(s) de reflexão (a ser) desenvolvido(s) em cada proposta” (op. cit., p. 20), para que se possa explorar os tipos de reflexão desenvolvidos.

2.3 TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS E DESAFIOS MÚLTIPLOS

Conforme ponderam Coll e Monereo (2010), seria reducionista buscar entender o impacto educacional das (novas) tecnologias da informação e da comunicação (NTICs/TIC) considerando apenas sua influência sobre o aprendiz que utiliza um computador e que, por meio deste, relaciona-se com os conteúdos e tarefas de aprendizagem, com seus colegas ou com seu professor. O impacto das TIC na educação é uma faceta de um fenômeno muito mais abrangente, relacionado com o papel destas na sociedade contemporânea. O surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, denominada Sociedade da Informação (SI), sustentada, em grande medida, pelo desenvolvimento das TIC, “comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar, em suma, de viver” (COLL e MONEREO, 2010, p. 15). Estaríamos diante de um novo paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação (CASTELLS, 1999), cuja influência socioeconômica e sociocultural é marcante.

O fenômeno da Internet seria uma das manifestações desse novo paradigma. A Internet não é apenas uma ferramenta de comunicação e de busca, processamento e transmissão de informações que oferece possibilidades de acesso a serviços extraordinários (COLL e MONEREO, 2010). Constitui, principalmente através da *Web* (ou *WWW*), um espaço global para a ação social, que engloba, dentre outros, a ação educacional e o aprendizado. Configura novas formas de relacionamento social e de manifestação da *inteligência coletiva* (LÉVY, 1994, 1999) em que a presença física, face a face, não é mais uma pré-condição: expandem-se as possibilidades de intercâmbio e de associações “virtuais”²¹ e as práticas a elas relacionadas, como, por exemplo, comércio eletrônico, telemarketing, teletrabalho, tele-educação – ou ensino a distância.

Nesse contexto, o advento das TIC tem contribuído para promover uma transformação na Educação a Distância (EaD). De um modelo marcadamente instrucional²² e informativo, centrado na transmissão de conhecimento, e apoiado em conteúdos padronizados e materiais didáticos estanques (cf.: COLL e MONEREO, 2010; MOORE e KEARSLEY, 2007;

²¹ Adota-se aqui o termo “virtual/virtuais” em referência às organizações, comunidades, atividades e práticas que operam e ocorrem na Internet (cf.: COLL e MONEREO, 2010; LÉVY, 1995).

²² O foco dessa abordagem é a instrução, “[...] ou seja, as ações desenvolvidas para o processo ensino-aprendizagem visam à interação dos estudantes com os materiais didáticos impressos ou *online* para que eles cumpram os objetivos de aprendizagem. Nessa abordagem, a proposta para EAD é a de materiais de instrução que comuniquem o ensino aos estudantes” (CRUZ, 2010, p. 286).

MORAN, 2007; SILVA, 2000; SWAN, 2010), evoluiu para algo além de uma mídia, ou seja, contemplaria

a possibilidade de que a Educação a Distância se faça não mais entre sujeitos separados no tempo e no espaço, mas entre indivíduos separados pelo espaço físico, num mesmo tempo, reunidos num espaço específico, que não é nem o de um, nem o do outro, mas um terceiro, virtual. (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005, p. 54)

Diferentemente da EaD convencional, em que predomina “a autoaprendizagem como característica fundante” (SANTOS, 2010, p. 40), com a aprendizagem sendo mediada e construída predominantemente pelo material didático (composto por conteúdos e atividades voltados à produção individual e retornáveis ao professor-tutor), o modelo *online* (mediante a incorporação das TIC ao *design instrucional*), oferece a possibilidade de comunicação dialógica múltipla entre sujeitos “promovida a partir de um processo sistemático de trocas e assistência permanente” (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005, p. 55). Tal prática é propiciada (e concretizada) mediante a construção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que permitem a interação multidirecional, o que, por sua vez, favorece a colaboração e a cooperação dos envolvidos na construção coletiva do conhecimento (ORNUBIA, COLOMINA e ENGEL, 2010), sem abdicar do potencial dos AVA para a autoaprendizagem (SANTOS, 2010).

Ao conceber a educação *online* como um fenômeno da cibercultura, Santos (2010) a define como “[...] o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (p. 37). Nessa esfera, os AVA abarcam as interfaces para socialização de informações e conteúdos de ensino e também as interfaces de comunicação nas modalidades síncrona e assíncrona. As primeiras “permitem produzir, disponibilizar, compartilhar conteúdos digitalizados em diversas linguagens: texto, som, imagem” (op.cit., p. 38), em diversos suportes, como hipertexto, multimídia ou hipermídia. Já as segundas possibilitam a troca de mensagens entre os interlocutores de um grupo e a comunicação síncrona, em tempo real (como, por exemplo, o *chat* e a videoconferência, dentre outros), e a comunicação assíncrona, em tempos diferentes (de que são exemplos: o fórum, a lista de discussão, *e-mail*, mensagens no AVA, o *blog* e o *wiki*, dentre outros).

Dentre as ferramentas de comunicação mencionadas, foram selecionadas para sistematização²³ as ferramentas digitais utilizadas na modalidade assíncrona: fórum (ou E-Fórum, segundo a denominação adotada por XAVIER, 2013), e-mail e mensagens via AVA. No quadro abaixo são apresentadas essas três ferramentas, sua definição e características principais:

Quadro 2 - Ferramentas digitais utilizadas na modalidade assíncrona

FERRAMENTA DIGITAL	DESCRIÇÃO
Fórum de discussão (ou E-Fórum)	Espaço aberto por portais de Internet (provedores e instituições) para possibilitar a discussão, na modalidade escrita, de temas relevantes, em geral de cunho acadêmico. “Não existem temas de discussão fixos, mas um enquadre geral de temas que podem ser abordados pelos participantes, os quais são identificados pelo nome ou pelo endereço eletrônico” (MARCUSCHI, 2004, p. 58). Permite acesso às mensagens já publicadas/postadas e oferece espaço para publicação da contribuição do participante que entrar na discussão assíncrona. A autoria é coletiva e permite um “alto grau de interação, já que as opiniões postadas podem ser acessadas por quem visita e pode, a partir de tais opiniões, corroborá-las ou contra-argumentá-las” (XAVIER, 2013, p. 105) ou, ainda, complementá-las. Não há limite para o número de contribuições/mensagens enviadas para publicação por cada participante. Em fóruns educacionais, geralmente (mas não necessariamente), a discussão é mediada por um (ou mais de um) formador, moderador ou professor que acompanha as postagens e faz as intervenções necessárias. Possibilita “co-presença ou proximidade temporal” (BRAGA, 2004, p. 159). Tem uma característica híbrida, em que oralidade e escrita estão imbricadas (PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009). Dentre as características discursivas desse gênero digital são apontadas: 1) a interação assíncrona; 2) organização em sequências ou turnos comunicativos; 3) a tendência a agrupar vários tópicos discursivos; 4) uso de

²³ Tal escolha para sistematização foi feita em função da relevância das ferramentas de comunicação assíncrona mencionadas para este trabalho, cujos propósitos e escopo não contemplaram as demais.

	uma linguagem “mais cuidada”; 5) certa rigidez quanto às possibilidades de mudanças de <i>footing</i> dos participantes (PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2004, 2007).
E-mail	É a ferramenta de interação assíncrona baseada na escrita mais utilizada na Internet. Introduziu novas formas de comunicação, pois pessoas distantes geograficamente passaram a comunicar-se de maneira mais ágil e rápida. Possibilita “co-presença ou proximidade temporal” (BRAGA, 2004, p. 159). O e-mail permite o compartilhamento privado de informações e arquivos, que podem ser anexados ao texto da mensagem. Quanto ao grau de interação, este pode se dar de um para um ou de um para muitos. Apresenta variações no que concerne à configuração linguístico-textual das mensagens trocadas, dependendo dos propósitos comunicativos almejados e da situação de comunicação vigente.
Mensagens via AVA	Em geral, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) possuem a ferramenta assíncrona denominada mensagem, na modalidade escrita. Possibilita “co-presença ou proximidade temporal” (BRAGA, 2004: 159). Tal ferramenta, como se dá com o e-mail, possibilita que os participantes (alunos e professor/moderador) se comuniquem uns com os outros de maneira ágil e privada, de um para um ou de um para muitos. Dependendo do AVA, uma cópia das mensagens pode ser enviada para o e-mail pessoal dos participantes-destinatários. Os registros de todas as mensagens trocadas entre os participantes ficam arquivados no AVA, que, em geral, oferece o recurso de busca de mensagens por nome e palavra-chave, o que facilita a localização e (re)leitura de mensagens.

Tendo em vista as potencialidades oferecidas pelos AVA para a educação formal, Santos (2010) adverte, no entanto, que “[é] fundamental nos preocuparmos com a organização do projeto educacional que contemple as potencialidades do hipertexto, da interatividade e da simulação nestes novos espaços do saber” (p. 41). Para a autora, essas potencialidades das TIC, presentes nos AVA, estruturariam práticas educacionais *online* de qualidade. Vale ressaltar que essas potencialidades não são exclusivas das TIC, embora tenham se acentuado no contexto da cibercultura, conforme aponta a autora, em função dos processos de digitalização.

Nesse enquadre, Braga (2004) indica duas vantagens principais do uso da tecnologia para fins pedagógicos na interação a distância: 1. a agilização da comunicação; e 2. as maneiras novas de organizar e veicular informação no meio eletrônico (op. cit., p. 158). Segundo a autora, os recursos tecnológicos oferecem potencial para facilitar a construção coletiva do conhecimento e favorecer a aprendizagem independente e o pensamento reflexivo ou crítico.

O uso da tecnologia beneficiaria o ensino aprendizagem na medida em que propicia uma proximidade social entre seus participantes, “gerada pela situação de co-presença ou proximidade temporal, que caracteriza as interações síncronas (on-line) ou assíncronas (*off-line*)” (BRAGA, 2004, p. 159), semelhante à que ocorre nas interações face a face. Do ponto de vista educacional, a possibilidade de “simultaneidade” da comunicação escrita no ambiente virtual favorece a adoção dos princípios norteadores da aprendizagem colaborativa (BRAGA, 2004), discutidos na literatura (cf.: COLL e MONEREO, 2010; ORNUBIA, COLOMINA e ENGEL, 2010; SWAN, 2010) como uma alternativa viável ao ensino presencial e a modelos de EaD centrados na mera transmissão do conhecimento.

No ambiente virtual, o uso da comunicação escrita também pode favorecer os aprendizes pelo fato de “não provocar sobreposição de enunciados, nem demandar proximidade física entre os interlocutores [...], todos podem interagir com todos indiscriminadamente” (BRAGA, 2004, p. 161). Além disso, haveria a diminuição da pressão de fatores situacionais e institucionais (que ocorrem nas interações em sala de aula presencial), uma vez que, os textos escritos, ao aparecerem em sucessão linear na tela, oferecem ao leitor/participante a opção de lê-los, ou não, e responder seletivamente às diferentes contribuições (BRAGA, 2004, p. 161).

Em relação aos fatores subjetivos, Braga (2004) assinala que

[é] necessário considerar que a comunicação escrita minimiza ou exclui a pressão comunicativa nas interações síncronas e assíncronas, respectivamente. O aluno não sofre a pressão de tempo imposta pela situação face a face e pode interagir com menor sanção social, já que a intermediação da tela pode dar a sensação de um maior distanciamento, um fator que pode diminuir a inibição. Além disso, a tela pode também neutralizar um pouco as reações sociais [negativas], já que não inclui a comunicação extraverbal. (BRAGA, 2004, p. 161)

Seria pertinente observar, também, que o distanciamento oferecido ao aprendiz pela utilização da tecnologia no ambiente virtual (especialmente nas interações assíncronas efetuada), favorece a (re)leitura e (re)elaboração de textos²⁴ lidos e/ou produzidos pelo(s) aprendiz(es), em mensagens gerais e particulares, de um modo mais cuidadoso e refletido – o que poderia contribuir para a (re)construção de conhecimento.

Esses fatores, dentre outros abordados na literatura (cf. COLL e MONEREO, 2010, SILVA, 2003a), explicam por que as interações com foco pedagógico via Internet (mediante a utilização das ferramentas de interação *chat*, fórum ou correio eletrônico) tem sido apontadas na literatura como uma alternativa viável à participação ativa dos alunos e voltada à construção do conhecimento (BRAGA, 2004). Tal prática discursiva favorecerá uma mudança nos papéis do professor e do aluno (cf. discutido na seção 2.2, acima), com o professor assumindo a posição de orientador (*guide on the side*²⁵) do processo de aprendizagem e o aluno, a de colaborador e co-construtor do conhecimento (BRAGA, 2004).

Contudo, cumpre ressaltar, como já o fizeram diversos autores (BRAGA, 2004; COLLINS, 2009; KENSKI, 2003; NUNAN, 1999; RAMAL, 2003; RIBEIRO, 2012; SANTOS, 2010; SILVA, 2000; TAVARES, 2007; VILLARDI e OLIVEIRA, 2005; dentre outros), que os recursos tecnológicos favorecem, mas não garantem, uma experiência educacional de qualidade – “oportunizadora de participação, proximidade, criatividade, expressividade e relacionalidade” (COLLINS, 2009, p. 20) –, se estiverem a serviço da pedagogia da mera transmissão de conhecimento.

Contudo, há que se considerar, também, outros fatores. Leffa (2005) assinala que “uma diferença fundamental [...] entre a aula presencial e a aula a distância é o domínio que o

²⁴ Em relação ao conceito de texto, incorpora-se, aqui, a perspectiva de BEAUGRANDE (1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80), segundo a qual “[é] essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Assim, produzir um texto envolve, ainda, segundo MARCUSCHI (2008: 95): “1. aspectos lingüísticos (o ato de fala verbalmente produzido); 2. aspectos sociais (a situação sócio-histórica [...]); e 3. aspectos cognitivos (conhecimentos investidos)”.

²⁵ Expressão cunhada por King (1993).

aluno já possui dos artefatos [instrumentos] típicos da sala de aula e a falta desse domínio em EAD” (op. cit., p. 04), o que poderia provocar uma sensação de desorientação no aprendiz. Por sua vez, Braga (2004), baseando-se em estudos empíricos²⁶, relata que os aprendizes “tendem a transportar para o contexto virtual o modelo hierárquico de interação, centrado no professor [...] e que faz parte da cultura de aprender” (op. cit., p.162). Por essa razão, “[n]ão basta abrir espaços de interação na rede para que o aluno participe” (ibid. p. 162), pois o tipo de atividade proposto também deve ser considerado. Outro aspecto importante é o teor das intervenções que são feitas pelo moderador (ou professor/tutor), o que pode promover ou inibir as participações em discussões *online* (conforme discutem COLLISON *et al.*, 2000 e GUANAWARDENA, 1998), aspecto esse diretamente relacionado às competências e habilidades necessárias ao professor para atuar em redes de comunicação²⁷ (cf. discussão apresentada na seção 2.2, acima).

Embora a literatura em geral aponte a participação ativa na interação aluno-aluno como um dos fatores propiciadores da aprendizagem *online*, Anderson (2008, p. 52) afirma que a maior motivação [ou o maior atrativo] para alunos escolherem a educação a distância é a liberdade de estabelecerem o seu próprio ritmo de estudo. Essa liberdade fica limitada se o aluno obrigatoriamente tiver que participar de uma comunidade de aprendizagem, mesmo que seja na modalidade assíncrona [como é o caso do fórum de discussão]. Tal obrigatoriedade não atenderia aos diferentes perfis e necessidades dos alunos, que, apesar de estarem inscritos em um mesmo curso, encontram-se em momentos vivencial e acadêmico diferentes, como é o caso dos alunos da turma *online* investigada neste trabalho.

A interação direta não seria necessária para todos os aprendizes, pois a aprendizagem também pode se dar mediante a observação e processamento ativo das interações entre outros alunos, o que Sutton (2001) classifica como interação vicária. Ao discutir a pesquisa de Beaudoin (2002), Souza Leão (2013) comenta que os resultados obtidos mostram que

os alunos “ausentes” nas discussões-chave de um curso de mestrado estavam de fato participando através de leituras da bibliografia, observação dos comentários dos colegas, navegando na internet para pesquisas e redigindo tarefas para submissão. A invisibilidade na comunidade, por falta de contribuições no fórum de discussão, se deu por vários motivos – entre eles estilo de aprendizagem, falta de tempo, desconforto com o ambiente – mas, ainda assim os alunos estavam engajados em atividades do curso e em seus processos de aprendizagem. [...] A autora menciona

²⁶ Respectivamente, os estudos de Braga e Costa (2000) e Rocha (2000), citados por Braga (2004, p. 162).

²⁷ Para um aprofundamento sobre o que os aprendizes esperam dos professores na Educação a Distância *Online*, remete-se o leitor ao estudo de Araújo (2002), disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=71> e <www.comunicar.pro.br/artigos/expect.htm>.

que alguns professores consideram esse comportamento inadequado, pois os alunos se beneficiam do curso sem contribuir para ele. Por essa razão alguns cursos estipulam uma quantidade mínima de contribuições nos fóruns, forçando a interação dos participantes. (SOUZA LEÃO, 2013, p. 72-73)

Ao ressaltar a complexidade inerente ao processo de estudar *online*, Ribeiro (2012), por sua vez, destaca o perfil heterogêneo característico do alunado que cursa a modalidade *online* e cita os resultados obtidos por Carelli (2003) na identificação de sete tipos de problema enfrentados pelos alunos, a saber: “1. na interação com a comunidade do curso; 2. no domínio dos recursos tecnológicos; 3. nas tarefas em grupo; 4. na proficiência em inglês; 5. no gerenciamento do tempo; 6. no *design*; e, ainda, 7. problemas pessoais” (RIBEIRO, 2012, p. 02). O conjunto desses problemas aponta para a complexidade envolvida no *design* e na mediação de um curso *online* (op. cit., p. 3), aspectos indissociavelmente relacionados que devem ser considerados centrais na concepção e oferta de cursos na modalidade *online* (RIBEIRO, 2012).

2.3.1 Desafios para o Ensino Superior

Quando se analisa a sociedade atual e os desafios que ela coloca para os jovens, especialmente em relação à inserção destes no mundo do trabalho, e para os professores, no que tange ao seu trabalho docente, constata-se que a Universidade dificilmente conseguirá atingir os objetivos a que almeja se permanecer submetida à ótica racionalista da terminalidade e da fragmentação do conhecimento, e se continuar a reboque de modelos tradicionais de ensino, baseados na mera transmissão de conhecimento (ALMEIDA, 2001).

Cumprе lembrar que, no bojo dessa questão, está o fato de que a docência superior como prática social não existe no vácuo. “[...] Para ser problematizada, compreendida e *transformada* precisa ser dialogada” (VEIGA, 2010, p.18, meu grifo) e ressignificada na prática pedagógica concreta construída entre professores e alunos. Tal prática social, por sua vez, não está dissociada de “condições institucionais e de trabalho, remuneração, organização da categoria, planos de saúde, direitos previdenciários e sociais, carreira e estatuto do magistério” (VEIGA, 2010, p. 18) que exercem influência direta sobre os limites e possibilidades da ação docente.

Ressalte-se, ainda, a natureza complexa da docência no ensino superior, entendida como *práxis*²⁸, a qual exige do docente autonomia e habilidades de reflexão crítica sobre a prática e sua natureza dinâmica, sobre as finalidades educativas almejadas, e sobre como o contexto social mais amplo se relaciona com a função social da docência (VEIGA, 2010).

Nessa concepção, o professor produz, no exercício da docência, os conhecimentos necessários à sua ação, revisando e reconstruindo sua intervenção pedagógica, numa atitude crítico-reflexiva, construindo formas de ser e de agir necessárias para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. (VEIGA, 2010, p. 19)

Conclui-se, então, que as responsabilidades do professor/docente que atua no ensino superior são cada vez mais amplas; não mais se restringem à formação acadêmica especializada, compreensiva, que forja um intelectual com domínio de conteúdo e expertise em sua área de especialização.

É preciso pensar o ensino superior em bases totalmente novas, nas quais o centro seja o aluno, as suas necessidades efetivas e o seu engajamento social, enquanto o professor assume o papel de articulador e estimulador da sua aprendizagem, além de mediar o saber existente e a realidade social em que ele vive. Nesse contexto, a escolha dos meios ou dos recursos pedagógicos pode ser decisiva, na medida em que eles assumem um papel estratégico no desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. (JIMENEZ et al., 2005, [s. n.])

E salientam, ainda, os autores que

[a] questão, entretanto, não se reduz à escolha dos recursos técnicos para o ensino, mas concerne também às concepções de ensino e aprendizagem que subjazem à ação pedagógica articuladas aos meios utilizados pelo professor, pois são essas concepções que direcionam o processo educativo e encaminham os alunos para um certo tipo de aprendizagem. Neste momento em que as novas tecnologias invadem todos os setores de atividades e, como não poderia deixar de ser, chegam à escola e à universidade, a questão que se coloca é: como utilizar essa tecnologia em prol de uma aprendizagem mais efetiva, coerente com os desafios da sociedade atual, e ao mesmo tempo contextualizada e significativa para o aluno durante o seu processo de formação universitária? (JIMENEZ et al., 2005, [s. n.])

Na tentativa de responder a essas demandas, no Ensino Superior, tem crescido, em especial, a oferta de cursos e disciplinas a distância via Internet em contextos exclusivamente *online* ou híbridos²⁹. Tais contextos, mediados por tecnologias emergentes³⁰, requerem o

²⁸ Entende-se por *práxis* a união inseparável entre teoria e prática, não existindo relação de anterioridade ou superioridade entre uma e outra, mas sim de reciprocidade (GADOTTI, 2004; ARANHA, 2006). “Como *práxis*, qualquer ação humana é sempre carregada de teoria (explicações, justificativas, intenções, previsões, etc.). Também toda teoria, como expressão intelectual de ações humanas já realizadas ou a realizar, é fecundada pela prática” (ARANHA, 2006, p. 76).

²⁹ Compreendem a integração orgânica de abordagens e tecnologias de aprendizagem presencial e *online* (GARRISON e VAUGHN, 2008, p. 148 *apud* VAUGHAN, 2010, p. 165).

desenvolvimento de modelos teóricos e ferramentas de análise que possam dar conta da natureza complexa dos processos de ensinar e aprender que ocorrem nesses ambientes. Um desses modelos, que tem atraído inúmeros pesquisadores e professores (AKYOL *et al.*, 2009; GARRISON e ARBAUGH, 2007; ORNUBIA, COLOMINA e ENGEL, 2010; ROURKE e KANUKA, 2009), é o Modelo de **Comunidade de Investigação** ou **Comunidade Crítica** (*Community of Inquiry Framework – CoI*), desenvolvido por Garrison, Anderson e Archer (2000) com o objetivo específico de orientar o uso da comunicação assíncrona, na modalidade escrita, mediada por computador para dar suporte ao desenvolvimento do pensamento crítico no Ensino Superior (ROURKE *et al.*, 1999, p. 03; GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 23) e priorizada em espaços destinados à discussão de temas acadêmicos como, por exemplo, o fórum de discussão.

Esse modelo será apresentado a seguir, tendo em vista a sua relevância para este estudo, que visou investigar a atuação do professor e a linguagem utilizada pelo professor que ministra cursos/disciplinas a distância *online* no contexto do Ensino Superior nas interações discursivas com seus alunos.

2.4 O MODELO DE COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO (COI)

Filiado à abordagem construtivista de aprendizagem³¹ (SWAN, GARRISON e RICHARDSON, 2009; CLEVELAND-INNES e GARRISON, 2010; PAYNE, 2009; SWAN, 2010; VAUGHAN, 2010; entre outros), o modelo de Comunidade de Investigação (*Community of Inquiry*), doravante denominado *CoI*, adota a perspectiva de que a construção da aprendizagem profunda e significativa³² – almejada no contexto do Ensino Superior – está necessariamente ancorada em uma comunidade de investigação crítica composta por professores e alunos – os participantes centrais no processo educacional (AKYOL,

³⁰ A tecnologia é classificada como emergente na medida em que é nova e/ou substitui uma tecnologia já estabelecida (SWAN, 2010).

³¹ O termo “construtivismo” designa teorias de aprendizagem ancoradas em uma visão epistemológica alternativa às teorias objetivistas do conhecimento (LEVY e STOCKWELL, 2006; SWAN, 2010). Na visão construtivista, os indivíduos constroem significado e compreensão ao vivenciarem e se engajarem em(o) mundo (SWAN, 2010, p. 127). Dessa perspectiva, a aprendizagem é vista como um processo ativo de criação e adequação de modelos mentais para integrar novas experiências.

³² Hay (2007 *apud* ROURKE e KANUKA, 2009, p. 23-24) explica que os termos *profunda* e *significativa*, atrelados ao termo *aprendizagem*, são conceitos inter-relacionados. A origem da expressão *aprendizagem significativa* pode ser encontrada em Ausubel (1961), que a relaciona a abordagens educacionais do tipo aprendizagem por descoberta e solução de problemas. No âmbito do Ensino Superior, a expressão *aprendizagem profunda* é atribuída a Marton e Säljö (1976), que a definem como o exame crítico de fatos novos e o esforço para estabelecer relações múltiplas com estruturas de conhecimento preexistentes.

GARRISON e OZDEN, 2009; GARRISON e ARBAUGH, 2007). Considerando a perspectiva de desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem *online*, o modelo atribui importância central à criação de laços sociais e vínculos cognitivos que possibilitem a criação e a manutenção do sentido de comunidade entre os participantes (em colaboração) da experiência educacional *online*.

O modelo *CoI* (cf. Figura 2, abaixo) representa a experiência construtivista colaborativa *online* (SWAN, 2010) como uma função da interseção de três elementos ou domínios que interagem de modo dinâmico (AKYOL *et al*, 2009): 1. Presença social (*social presence*); 2. Presença cognitiva (*cognitive presence*); e 3. Presença de ensino (*teaching presence*) (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; GARRISON e ANDERSON, 2003). No modelo proposto, esses três elementos, em conjunto, têm um papel fundamental na construção da aprendizagem significativa pelos aprendizes, ensejada pela participação na experiência educacional *online* e têm implicações relevantes para a pedagogia *online* (SWAN, 2010).

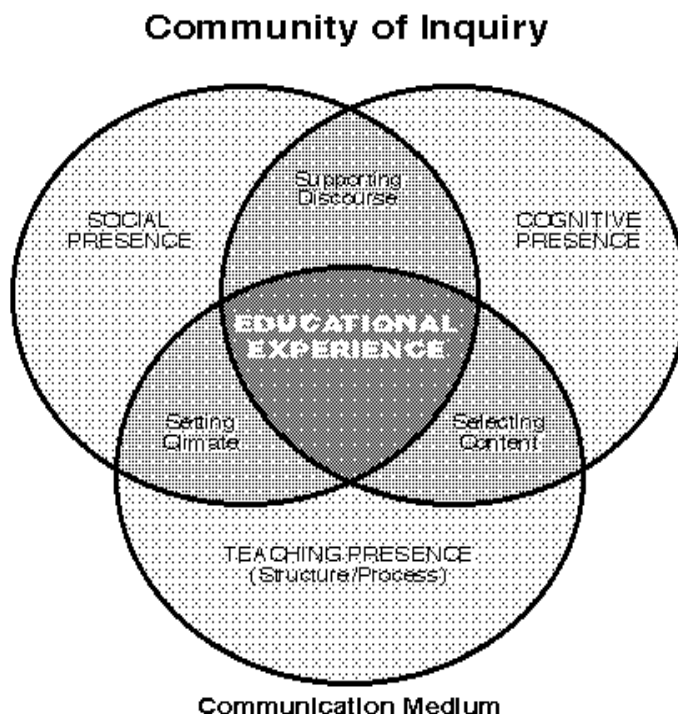


Figura 2 – Modelo *COI* (reproduzido de GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000, p. 88)

2.4.1 Presença Social³³

De acordo com o modelo *CoI*, a **Presença Social** é definida como “a capacidade de os aprendizes se projetarem social e emocionalmente na comunidade de investigação”³⁴ (ROURKE *et al.*, 1999, p. 52). Posteriormente, Garrison (2006a) reescreve essa definição como “a capacidade de projetar o ‘eu’ e estabelecer relações pessoais e propositadas”³⁵ (p. 04), numa clara referência aos aspectos sociocomunicativos constitutivos dessa presença.

No modelo *CoI*, a percepção de vínculos interpessoais com ‘outros’ virtuais representa um fator importante para o sucesso da aprendizagem *online* (GARRISON e ANDERSON, 2003. RICHARDSON e SWAN, 2003; SWAN, 2010). A presença social é que dá suporte ao alcance de objetivos afetivos e cognitivos de aprendizagem e engloba três categorias amplas de respostas comunicativas, a saber: 1. *Affective Responses* / Afetiva; 2. *Interactive Responses* / Interativa; e 3. *Cohesive Responses* / Coesiva (ROURKE *et al.*, 1999). Essas três categorias são atualizadas no discurso dos participantes por meio de indicadores observáveis (resumidos no quadro abaixo):

Quadro 3: Presença Social – Categorias

1. **Afetiva** - expressão de emoções, uso de humor e apresentação de detalhes da vida pessoal.
2. **Interativa** - menção a mensagens anteriores, perguntas gerais, expressão de elogios, apreciação e concordância.
3. **Coesiva** - uso de vocativos, referências ao grupo, expressões fáticas, saudações e despedidas.

Fonte: Anderson *et al.* (2001)

A primeira categoria (*Affective Responses*) abarca a expressão de emoções e sentimentos (GARRISON *et al.*, 2000). No meio virtual, na modalidade escrita, na ausência de pistas não verbais, tais como expressão facial e linguagem corporal, essa categoria se manifesta de várias outras maneiras, como, por exemplo, pela utilização de representações

³³ A expressão “presença social” (do inglês: *social presence*), criada por Short, Williams e Christie (1976 *apud* BELDARRAIN, 2006), refere-se ao nível de intimidade, de proximidade e o papel assumido em um relacionamento – percebidos pelos indivíduos envolvidos.

³⁴ Do original, em inglês: “[...] the ability of learners to project themselves socially and emotionally in a community of inquiry” (ROURKE *et al.*, 1999, p. 03), minha tradução.

³⁵ Do original, em inglês: “[...] the ability to project one’s self and establish personal and purposeful relationships.” (GARRISON, 2006a, p. 03), minha tradução.

simbólicas não convencionais (por exemplo, mediante o uso de *emoticons*), humor e comunicação aberta (*self-disclosure*) (ROURKE *et al.*, 1999).

Já a segunda categoria (*Interactive Responses*) inclui todo um leque de manifestações relacionadas a reforço positivo, como, por exemplo, elogios, reconhecimento de contribuições e expressões de admiração e apreço. Essas manifestações contribuiriam sensivelmente para o desenvolvimento e manutenção da interação no ambiente virtual de aprendizagem (ROURKE *et al.*, 1999).

A terceira categoria (*Cohesive Responses*), por seu turno, envolve aspectos que dizem respeito à construção e manutenção do sentido de compromisso partilhado entre os membros da comunidade de investigação crítica. Expressões fáticas, saudações, vocativos e referência ao grupo como ‘nós’ são indicadores incluídos nessa categoria que reforçariam os laços sociais entre os membros da comunidade (ROURKE *et al.*, 1999).

Essas três categorias são propostas no modelo *CoI* como aspectos essenciais para se criar a base de respeito, confiança e ajuda mútua necessária que possa viabilizar, com sucesso, a construção colaborativa do conhecimento em uma dada comunidade de aprendizagem on-line.

Subscrevendo-se a essa visão, Garrison e Arbaugh (2007) sublinham que, no contexto educacional on-line, é muito importante dar atenção especial à promoção da interação entre os participantes e oferecer apoio adequado, desde o início de um dado curso. Entretanto, enfatizam os autores que a presença social não deve ser medida simplesmente pela quantidade de interação gerada, posto que a razão de ser dessa presença é a criação de condições propícias à investigação crítica e à interação qualitativa (em discussões temáticas reflexivas) que visem ao alcance, em colaboração, de objetivos educacionais válidos (op. cit., p. 161).

Em virtude da importância atribuída ao estabelecimento de vínculos sociais para a aprendizagem, a presença social representou o foco catalisador inicial em torno do qual se desenvolveu a maior parte das pesquisas sobre aprendizagem on-line (GARRISON, 2006a). De acordo com esse autor, embora as pesquisas realizadas nessa direção tenham contribuído significativamente para o avanço dos estudos sobre a aprendizagem *online*, boa parte não teria dado a devida atenção ao papel determinante das presenças de ensino e cognitiva para a construção da aprendizagem profunda e significativa. Em relação a essa lacuna, Garrison (2006a) comenta, ainda, que é no encontro das presenças social e cognitiva que estaria localizada a principal questão relevante para o ensino e aprendizagem *online*, uma vez que o

desenvolvimento e manutenção do sentido de comunidade basear-se-ia em objetivos compartilhados e em investigação crítica (GARRISON, 2006a, p. 03), foco da presença cognitiva, segundo elemento do modelo *CoI*, apresentado a seguir.

2.4.2 Presença Cognitiva

Com base na visão de Dewey (1933) sobre ensino reflexivo, Garrison (2006a) define a **Presença Cognitiva** como “a exploração, resolução e confirmação da compreensão mediante colaboração e reflexão em uma comunidade de investigação”³⁶ (p. 04). Em outro texto, o autor esclarece que “a presença cognitiva é o processo de construção colaborativa de sentido e confirmação de compreensão em uma comunidade de investigação crítica sustentável”³⁷.

Em tal comunidade, a presença cognitiva diz respeito ao desenvolvimento de processos mentais superiores, isto é, relativos à ocorrência do pensamento crítico, propiciado pela reflexão contínua realizada discursivamente por seus membros (COLLINS, 2008). Refere-se ao nível em que os aprendizes constroem significados a partir da reflexão e do discurso conjunto. Tal processo é representado pelo modelo de investigação prática (*practical inquiry model*, cf. GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000), que caracteriza o pensamento crítico, e é operacionalizado por meio de quatro fases distintas (AKYOL *et al.* 2009; GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2001, p. 09-11; VAUGHAN, 2010, p. 193), em que cada fase caracteriza um nível de complexidade maior que o anterior:

1. Evento desencadeador (*triggering event*): uma questão, um dilema ou problema que emerge da experiência é identificado;
2. Exploração (*exploration*): caracterizada por *brainstorming*, questionamento de idéias, troca de informação e seleção de aspectos relevantes ao problema ou à questão em foco;
3. Integração (*integration*): marcada pela construção de sentido a partir das idéias geradas na fase anterior e testagem da aplicabilidade de idéias em termos de sua adequação à questão ou ao evento sob investigação;

³⁶ Minha tradução do original em inglês: “[...] the exploration, resolution and confirmation of understanding through collaboration and reflection in a community of inquiry” (GARRISON, 2006a, p. 04).

³⁷ Minha tradução do original em inglês: “[...] cognitive presence is the process of constructing meaning and confirming understanding in a sustainable community of inquiry” (GARRISON, 2006b, p. 04 *apud* PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009, p. 57).

4. Resolução (*resolution*): caracterizada pela ação direta ou vicária dos participantes, envolvendo a construção de consenso dentro da comunidade de investigação crítica e capaz de desencadear (ou não) um novo dilema ou questão.

Esse ciclo da investigação prática (e suas respectivas fases) é representado graficamente por meio da figura abaixo:

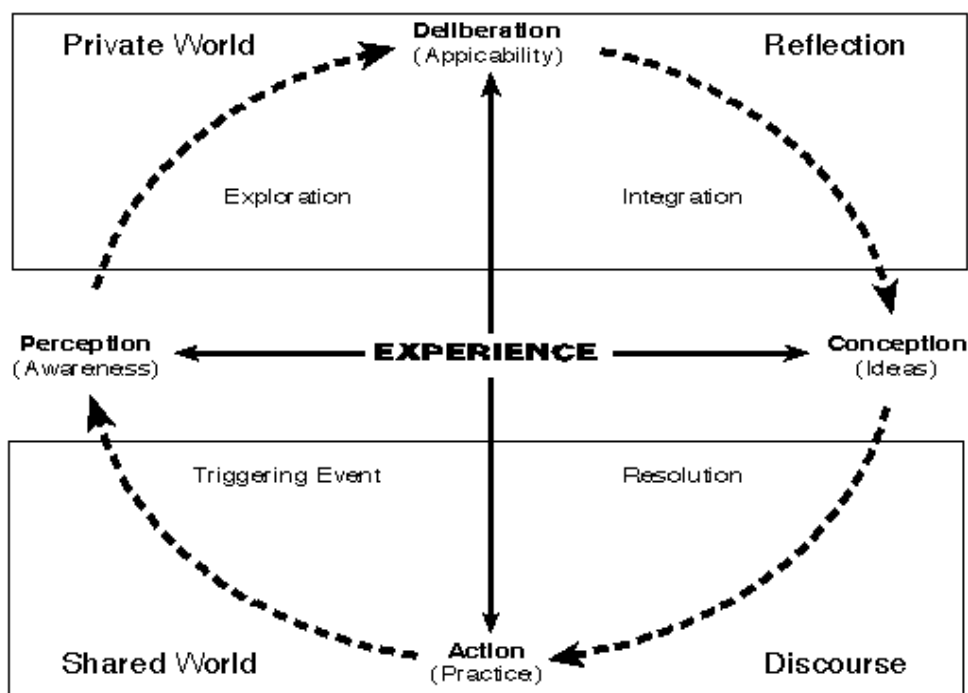


Figura 3 – O ciclo de investigação prática (reproduzido de GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000, p. 17)

Tal ciclo, todavia, não deve ser visto de modo rígido e representa tão somente uma sequência lógica idealizada do processo sociocognitivo de investigação/indagação crítica, conforme assinalam Garrison, Anderson e Archer (2001, p. 10), e também Kanuka e Anderson (1998), Garrison e Anderson (2003) e Garrison e Arbaugh (2007).

O *processo* social de construção conjunta do conhecimento (GARRISON e ANDERSON, 2003; AKYOL *et al.*, 2009) é muito valorizado no modelo *CoI*. O trabalho de Akyol e Garrison (no prelo), citado em Akyol *et al.* (2009, p. 125), reafirma a forte relação existente no modelo entre processos e produtos de aprendizagem, enfatizando-se o vínculo indissociável existente entre o ciclo de investigação prática, constitutivo da presença cognitiva, e: a) os produtos discursivos; b) a percepção da presença cognitiva pelos próprios aprendizes engajados discursivamente na construção do conhecimento compartilhado.

Entre os três tipos de presença constitutivos do modelo *CoI*, a presença cognitiva é considerada a que representaria um desafio maior para pesquisa e desenvolvimento em cursos *online* (CELANI e COLLINS, 2005; GARRISON e ARBAUGH, 2007; GARRISON e CLEVELAND-INNES, 2005; MOORE e MARRA, 2005). Estudos realizados nessa direção evidenciam a complexidade e a dificuldade envolvidas na condução do discurso dos aprendizes das fases iniciais para as fases posteriores de construção colaborativa do conhecimento (AKYOL *et al.*, 2009; KANUKA e ANDERSON, 1998).

No tocante a esse aspecto, um dos pontos mais abordados nas pesquisas sobre a presença cognitiva gira em torno das questões relacionadas à avaliação da qualidade das contribuições individuais dos participantes no contexto *online* e, nesse sentido, um problema que se coloca é o da identificação de ocorrências claras (isto é, produtos) dessa presença no discurso dos aprendizes (ROURKE e KANUKA, 2009), considerando-se as fases de desenvolvimento do pensamento crítico constitutivas do modelo de investigação prática apresentado acima.

Estudos realizados com esse foco, em sua análise do conteúdo de transcrições de contribuições de alunos em fóruns *online*, revelam que a maioria das contribuições seria classificada como *exploração* (41 – 61 %), uma parcela menor como *integração* (13 – 33%), e uma fração mínima (1- 9%) como *resolução* (ROURKE e KANUKA, 2009).

A aparente dificuldade de passagem da fase de *integração* para a de *resolução* poderia ser atribuída a diversos fatores intervenientes, tais como: 1. design (a natureza da tarefa proposta), facilitação e orientação (AKYOL *et al.*, 2009); 2. orientação epistemológica relativa ao design e à organização do curso (ICE, AKYOL e GARRISON, 2009); 3. uso não abundante das tecnologias de comunicação (AKYOL *et al.*, 2009); e 4. ausência de (ou pouca) colaboração (AKYOL *et al.*, 2009). Tais fatores estão intimamente relacionados à projeção da **presença de ensino** adequada (AKYOL *et al.* 2009; GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; GARRISON e ARBAUGH, 2007; GARRISON e CLEVELAND-INNES, 2005), presença esta que tem importância crucial para o desenvolvimento da presença cognitiva na construção da aprendizagem profunda e significativa *online*. A presença de ensino será discutida a seguir.

2.4.3 Presença de Ensino

A **Presença de Ensino** (*Teaching Presence*) é definida como “o design, a facilitação e orientação dos processos cognitivos e sociais com o propósito de alcançar resultados significativos do ponto de vista pessoal e educacional”³⁸ (ANDERSON *et al.*, 2001, p. 05). Manifesta-se desde o início de um dado curso, quando o professor define o programa, planeja e elabora o curso, e continua durante toda a oferta deste, no direcionamento e orientação dos alunos, sempre que necessário. É por meio dessa presença que a aprendizagem formal é alcançada. Por educação formal, entende-se não apenas aquela que é construída por meio do diálogo entre alunos e professor(es), mas também a que envolve leituras, exploração de *sites*, atividades e projetos individuais e colaborativos.

A presença de ensino pode ser incorporada por outros membros que não o professor do grupo, tais como designers instrucionais ou coordenadores de curso e até os próprios alunos (ANDERSON *et al.*, 2001). Por essa razão, a expressão *teaching presence*, em vez de *teacher presence*, é usada no modelo *CoI*. Ao adotar essa perspectiva, o modelo abre espaço para a possibilidade de compartilhamento de papéis entre professor e aluno(s) – o que tem implicações relacionadas à promoção da autonomia³⁹ e do *empowerment* do(s) aprendiz(es) engajados no processo.

São consideradas três categorias vinculadas à *teaching presence*: 1. Design e organização instrucional; 2. Facilitação do discurso; e 3. Instrução direta.

A primeira categoria, design e organização instrucional, sintetizada no quadro apresentado a seguir, diz respeito à definição do currículo, design da metodologia, estabelecimento do cronograma de atividades, utilização do meio (de comunicação) de modo eficiente e estabelecimento de expectativas em termos de *netiqueta* (Anderson *et al.*, 2001: 05-06), ou seja, essa categoria engloba aspectos relacionados ao design, à organização e à coordenação do curso. Essa categoria estaria relacionada à área gerencial de atuação do professor (ou moderador) de acordo com a concepção de Berge (1995), apresentada

³⁸ Minha tradução do original, em inglês: “[...] design, facilitation and direction of cognitive and social processes for the purpose of realising personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes” (ANDERSON *et al.*, 2001, p. 05).

³⁹ Para uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre EaD, autonomia e linguagem, remeto o leitor a Collins (2008), disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000300008&lng=en&nrm=iso >.

anteriormente neste trabalho (na seção 2.2), e com o que Mason (1991) denomina função organizacional.

Quadro 4: Presença de Ensino – Categoria Design e Organização Instrucional

<u>Objetivo</u>	<u>Encargos / atividades do professor</u>
Desenho e organização instrucional (de um curso)	Definir o currículo Planejar o ensino, suas etapas e tarefas Estabelecer cronograma de atividades Utilizar o meio de modo efetivo Estabelecer "netiqueta" Fazer comentários macro sobre o conteúdo do curso

Fonte: Anderson *et al.* (2001, p. 05-06)

A segunda categoria, facilitação do discurso, resumida no quadro abaixo, representa mais do que a facilitação de contatos sociais. “Refere-se aos aspectos sociais das mensagens do professor que têm relação direta com o conteúdo das contribuições dos alunos” (SOUZA LEÃO, 2013, p. 81). Inclui aspectos como: identificação de áreas de concordância e discordância; busca por consenso; incentivo, reconhecimento e reforço relacionados às contribuições dos membros; atração dos participantes; promoção de discussão; e aferição da eficácia do processo (Anderson *et al.*, 2001). Em síntese, é uma atuação voltada especificamente à construção colaborativa do conhecimento. Para Berge (1995), essas funções estão incluídas na área Pedagógica de atuação do professor (ou moderador).

Quadro 5: Presença de Ensino – Categoria Facilitação do Discurso

<u>Objetivo</u>	<u>Encargos / atividades do professor</u>
Facilitar o discurso	Identificar áreas de concordância / discordância Buscar o consenso / entendimento Incentivar, reconhecer ou reforçar as contribuições dos aprendizes Estabelecer um "clima" favorável à aprendizagem Promover o engajamento dos participantes e estimular a discussão

	Aferir a eficácia do processo
--	-------------------------------

Fonte: Anderson *et al.* (2001)

Por sua vez, a terceira categoria, instrução direta, sintetizada no quadro abaixo, compreende: apresentação de conteúdo; endereçamento de questionamentos; focalização e síntese de discussões; confirmação de entendimento mediante avaliação e *feedback* explanatório; diagnóstico de concepções incorretas; inserção de conhecimento originário de fontes diversas; e resposta a problemas técnicos (Anderson *et al.*, 2001). Segundo Berge (1995), essas ações configuram a área pedagógica e, para Mason (1991), representam o que essa autora denomina função intelectual. Portanto, essa categoria está diretamente relacionada à área de especialização (*expertise*) do professor, e é muito valorizada pelos aprendizes em cursos *online*, conforme mostra, por exemplo, a pesquisa qualitativa conduzida por Perry e Edwards (2005) com alunos de cursos *online* de pós-graduação em enfermagem da Athabasca University (CA) e que utilizou o modelo *CoI* em sua análise de dados.

Quadro 6: Presença de Ensino – Categoria Instrução Direta

<u>Objetivo</u>	<u>Encargos / atividades do professor</u>
Instrução Direta	Apresentar o conteúdo Focalizar a discussão sobre assuntos específicos Sintetizar a discussão Confirmar o entendimento por meio de avaliação e "feedback" explanatório Diagnosticar concepções incorretas Incluir conhecimento de fontes diversas Responder a problemas técnicos

Fonte: Anderson *et al.* (2001)

As três categorias integrantes da presença de ensino mencionadas acima atribuem ao professor um papel mais amplo, que não se limita ao de moderador ou facilitador. Garrison e Anderson (2003) criticam abertamente as caracterizações do professor como um mero orientador, frisando que estas podem levar a se desconsiderar um elemento fundamental do ensino e aprendizagem em processos educacionais formais – a presença de um especialista em processos pedagógicos e em conteúdo(s) específico(s) –, responsável por intervenções diretas em prol da aprendizagem dos alunos. Destacam os autores a importância central do professor

para, de modo criterioso, promover entre os alunos, os tipos de interação discursiva mais adequados aos propósitos (socio)cognitivos almejados no contexto educacional. Em suma, sob a ótica do modelo *CoI*, cabe ao docente a responsabilidade de criar e manter *online* níveis adequados das presenças cognitiva, social e de ensino que possam conduzir a níveis altos de aprendizagem profunda e significativa, almejada pelo modelo (ANDERSON *et al.* 2001).

É importante frisar que as concepções de aprendizagem adotadas neste estudo não coincidem exatamente com as do grupo de Garrison e colaboradores, mas as visões não são incompatíveis. Conforme pontua Gervai (2008),

[a]s contribuições desses pesquisadores são fundamentais para nos fazer entender elementos essenciais da mediação pedagógica online. Os conceitos de aprendizagem e interação que embasam as propostas de Garrison e colaboradores estão relacionados às concepções das teorias cognitivas. Os autores falam em construção conjunta de conhecimento, mas em nenhum momento falam do conhecimento socio-construído. Não mencionam Vygotsky e pouco relacionam seus estudos com os trabalhos de Piaget, que também tem como foco o desenvolvimento da cognição para promover aprendizagem. Nos trabalhos do grupo, o ponto central das discussões sobre aprendizagem recai sobre a necessidade de promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas, muito relacionado à solução de problemas, pois acredita-se que a solução de problemas envolva o uso de capacidades cognitivas mais elaboradas. (GERVAI, 2008, p. 98)

O modelo *CoI* (e seus três elementos constitutivos tem implicações relevantes para o planejamento e a atuação docente na modalidade a distância *online* em contextos de ensino e aprendizagem em que a comunicação assíncrona na modalidade escrita é utilizada na interação entre os participantes (professor e alunos) para a discussão de temas relevantes. Esse lócus privilegiado de interação discursiva requer a criação e manutenção de uma comunidade de aprendizagem voltada à investigação (colaborativa) crítica, propícia ao desenvolvimento da aprendizagem profunda e significativa, cerne do modelo *CoI*.

Ao professor *online* caberia refletir sobre o que esse processo envolve em termos do planejamento e desenvolvimento do curso, tendo em vista os espaços de interação discursiva criados e os recursos tecnológicos disponíveis para o alcance de objetivos educacionais, de natureza humana. Nesse sentido, no seu contexto de atuação profissional, a tarefa altamente complexa do professor consiste em planejar, organizar e viabilizar experiências de aprendizagem de sucesso (KERCKHOFF, 2011). Da perspectiva do modelo *CoI* (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000), o professor (ou educador) com maiores chances de ser bem-sucedido nessa tarefa é aquele que consiga criar e manter *online* uma presença social, cognitiva e de ensino consistente, projetando uma presença humana “visível”

no espaço da sala de aula virtual por meio da/na interação discursiva entre os participantes da comunidade de aprendizagem (KERCKHOFF, 2011).

Especificamente em relação ao presente estudo, o Modelo *CoI* constitui uma importante ferramenta de análise da comunicação (assíncrona) efetuada no âmbito do curso ministrado por esta professora-pesquisadora (sujeito focal deste estudo) no AVA pesquisado, objetivando-se identificar o exercício discursivo das presenças social, cognitiva e de ensino nesse contexto.

2.5 AS PRESENÇAS SOCIAL, DE ENSINO E COGNITIVA COMO MANIFESTAÇÕES DE *FOOTING*

Conforme discutido acima, Garrison, Anderson e Archer (2000), em seu *Modelo de Comunidade de Investigação (Community of Inquiry Framework/CoI)*, centram a discussão teórica em torno das questões pertinentes à aprendizagem profunda e significativa, almejada no contexto do Ensino Superior *online*. No modelo teórico (*CoI*) proposto pelos autores, há três elementos que denominam de presenças social, de ensino e cognitiva (*social, teaching and cognitive presences*), que têm um papel fundamental na construção da aprendizagem significativa pelos aprendizes. Tais presenças, de acordo com Paiva e Rodrigues Júnior (2009, p. 57), poderiam ser interpretadas como manifestações de *footing* (GOFFMAN, 1981), “[...] em função de seu papel para/na construção do significado na interação quando os interagentes estão construindo discursivamente o encontro social em que a negociação de significado está em curso”⁴⁰ em um ambiente virtual, conforme se verá adiante neste estudo, na análise e discussão dos dados.

O termo *footing*, cunhado pelo sociólogo americano Erving Goffman (1981), designa “a postura, a atitude, a disposição, o eu projetado dos participantes”⁴¹ (GOFFMAN, 1981, p. 12) que se manifestam nos comportamentos múltiplos, adotados por ocasião de um encontro social, e que evidenciam as qualidades sociais (“social capacities”, na expressão do autor) que se requerem dos participantes (op. cit., p. 126).

⁴⁰ Minha tradução do original em inglês: “[...] given their role to the construction of meaning in interaction when interactants are discursively constructing the social encounter where meaning negotiation is taking place.”

⁴¹ Minha tradução do original em inglês: “Participant’s alignment, or set, or stance, or posture, or projected self [...]”

Na mesma obra, Goffman afirma que uma mudança de *footing* implica, necessariamente, numa relação entre linguagem e interação (p. 126). Paiva e Rodrigues Júnior (2004), citando Duranti (1997), esclarecem que:

[...] *footing* seria uma outra maneira de expressar a relação entre linguagem em uso (discurso) e indexação, ou seja, o processo através do qual relacionamos os enunciados a momentos, lugares e sujeitos sociais particulares, incluindo, neste sistema, nosso próprio *eu* e suas múltiplas formas de expressão em interação (*e.g.*, sentimentos de emoção, distância afetiva, crença, ceticismo, sinceridade, ironia, dentre outros). (PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2004, p. 173)

Em seu estudo sobre interação *online* efetuada no lócus discursivo fórum de discussão, Paiva e Rodrigues Júnior (2004) afirmam que “os tópicos discursivos apresentados pelos interactantes virtuais e suas escolhas linguísticas (adjetivos, advérbios, pronomes de tratamento, palavras abreviadas, dentre outros) e paralingüísticas (interjeições, *emoticons*, letras minúsculas ou maiúsculas, etc.) são as “pistas” discursivas que representam seus *footings*” (op. cit., p. 175), visto que, segundo Goffman (2002), “a mudança de *footing* está muito comumente vinculada à linguagem; quando tal não for o caso, ao menos poderemos afirmar que os marcadores para-lingüísticos estarão presentes” (op. cit., p. 114). Paiva e Rodrigues Júnior (2004) destacam, ainda, a característica híbrida da interação *online* (efetuada no contexto do fórum de discussão), em que oralidade e escrita estão imbricadas.

Ao se buscar analisar como os *footings* de interlocutores / participantes de interações síncronas e assíncronas *online* em eventos (como, por exemplo, fórum de discussão, *e-mail*) estão materializados em suas produções discursivas, isto é, nos textos de suas mensagens, pode-se observar nas mudanças de *footing* os vários enquadres⁴² relacionados aos eventos em foco (PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009). Assim, “[...] os *footings* dos interlocutores têm nos textos por eles produzidos os elementos discursivos para se expressarem enquanto participam das negociações interacionais” (PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2007, p. 150).

Com base nessa visão sociointeracional (GOFFMAN, 1974, 1981, 2002), acredita-se que a análise das interações efetuadas no AVA pesquisado relacionadas aos resultados de participação e aprendizagem dos alunos possa ser realizada mediante a observação da materialidade discursiva dos textos produzidos pelo professor e alunos na/por meio da interação. Com esse fim, na próxima seção, serão apresentadas as elaborações teóricas de Koch (1987, 2001), articuladas às formulações de Charaudeau (1993, 1998, 2005, 2012) e

⁴² O termo *enquadre* é entendido como o modo pelo qual os participantes compreendem a situação em que interagem (GOFFMAN, 1974).

Liberali (no prelo), dentre outras contribuições, sobre linguagem e argumentação, pois são utilizadas como apoio complementar à análise, apresentada no Capítulo 4 deste trabalho.

2.6 Linguagem e argumentação

Ao longo da História, a linguagem tem sido concebida de diversas maneiras, que podem ser sintetizadas brevemente em três principais: 1. como representação do pensamento (ou “espelho” do mundo); 2. como instrumento (ou ferramenta) de comunicação; 3. como forma (ou “lugar”) de ação ou interação (GERALDI, 1984, 1997; KOCH, 1984, 2001, 2012).

A primeira visão, a de linguagem como representação do pensamento, corresponde, em linhas gerais, à de sujeito psicológico individual, “que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada [...]” (KOCH, 2007, p. 52), de modo passivo, sem considerar as experiências e os conhecimentos do interlocutor e os propósitos sociocognitivos constituídos pela/na interação.

Já a segunda visão considera a língua como um código através do qual um emissor transmite a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem, segundo essa concepção, é a transmissão de informações. É comumente associada à corrente de estudos linguísticos denominada Estruturalismo (ou Linguística do Sistema). Dessa perspectiva, procura-se descrever a língua em abstrato, fora de qualquer contexto de uso (GERALDI, 1984; KOCH, 2001).

O presente trabalho alinha-se à terceira concepção, em que a linguagem é entendida como “**ação sobre o mundo dotada de intencionalidade**, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (KOCH, 1984, p. 17, grifo da autora). Em sua ação interindividual, por meio da linguagem, os membros de um grupo social engajam-se nos mais diversos tipos de atos, “que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes” (KOCH, 2001: 9-10). Essa concepção de linguagem, como ação entre sujeitos, é tributária das formulações da Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 2002) e da Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1965; SEARLE, 1969).

A Teoria da Enunciação, cujo precursor foi o pensador russo M. Bakhtin,

tem como postulado básico que não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma

língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a enunciação – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isso porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito. (KOCH, 2001, p. 13-14)

Nesse enquadre, em qualquer interação linguageira ou, nas palavras de Geraldi (1997), no *jogo* inscrito na interlocução, busca-se a persuasão e objetivam-se efeitos pragmáticos da linguagem, ainda que os envolvidos não tenham plena consciência disso (KOCH, 2001). Portanto, evidencia-se na interação a capacidade que a linguagem tem de influenciar as pessoas e seu comportamento. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível afirmar que a argumentação está presente na língua, não importando qual meio as pessoas usem-na para interagir e se comunicar (KOCH, 2001), ou seja, a argumentação é um elemento básico, estruturante do discurso (BRANDÃO, 2004).

Alinhando-se a essa visão, Marcuschi (1984) esclarece que termos interrelacionados, como *argumentação*, *argumentar* e *argumentatividade* “não se inscrevem no contexto lógico-formal [demonstrativo] com o valor de prova, mas no âmbito da retórica” (op. cit., p. 12). O ato de argumentar equivaleria ao ato de persuadir, “que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando a adesão [...]” (ibidem). Pode-se, então, afirmar, seguindo Citelli (2004), que

[p]ersuadir é, sobretudo, a busca de adesão a uma tese, entendimento, conceito, etc. evidenciado a partir de um ponto de vista que deseja convencer alguém ou um auditório sobre a validade do que se enuncia. Quem persuade leva o outro a aceitar determinada ideia, valor, preceito. (CITELLI, 2004, p. 14)

A argumentação inscreve-se, desse modo, nos processos de formação de sentidos e caracteriza as relações pragmáticas entre enunciado e enunciação (BRANDÃO; 2004; MARCUSCHI, 1984) e está presente, em maior ou menor grau, em qualquer tipo de discurso (KOCH, 1984).

Este trabalho não tem o objetivo de empreender uma retrospectiva histórica das ideias sobre argumentação e retórica, contudo toma-se como marco referencial o estudo acerca da relevância da argumentação no discurso apresentado pelos autores da Nova Retórica⁴³ (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1958/2005), discurso este que é visto como “produzido em situação com a finalidade de obter a adesão de um interlocutor” (MAURO,

⁴³ No escopo das elaborações da Nova Retórica, a teoria aristotélica da organização do discurso retórico volta a encontrar espaço para a reflexão, com foco em dois polos: os mecanismos e técnicas da argumentação e o estudo das figuras de linguagem.

2004, p. 183) e situado no âmbito da lógica do verossímil, sustentada pelo raciocínio argumentativo. Com base nas elaborações contidas no Tratado da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), “pode[-se] inferir que não existe discurso sem retórica” (XAVIER, 2013, p. 98). Todo discurso tem uma orientação argumentativa que o conduz e que pode funcionar para convencer (KOCH, 1987; MARCUSCHI, 2008; MAURO, 2004; XAVIER, 2013; dentre outros).

Sob esse enfoque, as estratégias retóricas são aplicáveis “a todas as situações de interação entre sujeitos mediada por alguma linguagem⁴⁴” (XAVIER, 2013, p. 98). Assim, os sujeitos, quando se comunicam, influenciam uns aos outros, em alguma medida, de modo consciente ou não. O discurso científico, por exemplo, embora direcionado à clareza, à objetividade e à precisão, também opera sob a orientação retórico-argumentativa. O trabalho científico tem uma tese ou proposta a ser defendida e, por isso, lança mão de “teorias que a corroborem e análises de dados que a consubstanciem” (ibidem). Na construção do discurso científico, ainda, de acordo com Pontecorvo, Ajello e Zuccheromaglio (2005), a argumentação tem um papel determinante,

[...] como *manifestação explícita* de um *processo de pensamento e raciocínio*, que, em relação a qualquer conteúdo de conhecimento, natural ou social, procede por via argumentativa, estejam ou não presentes outros interlocutores. Nesse sentido deve ser superada a contraposição entre argumentação e demonstração [...]. (op. cit., p. 78-79, meus grifos)

Pode-se concluir, então, que, considerando-se os diversos domínios discursivos⁴⁵ em que se situa a ação humana, “[...] a retórica constitui o uso da língua(em) em quaisquer gêneros textuais ancorados em quaisquer suportes de comunicação, inclusive nos gêneros digitais que emergem da nova mídia” (XAVIER, 2013, p. 98), como é o caso dos fóruns eletrônicos de discussão e das mensagens eletrônicas (*e-mail* e mensagens via AVA) abordados neste trabalho.

Por essa razão, segundo Xavier (2013), no que diz respeito ao aspecto social inerente ao gênero mobilizado no discurso, este estaria diretamente relacionado à intenção do locutor em se fazer entender – recorrendo ao Princípio da Cooperação, proposto por Grice (1982), – segundo o qual as pessoas se esforçam para compreender umas às outras quando interagem

⁴⁴ O autor faz referência à característica multimodal dos textos encontrados no ambiente digital, cuja tessitura envolve a inter-relação de sistemas (socio)semióticos diversos.

⁴⁵ Segundo MARCUSCHI (2008), “domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados [...]” (p. 155, grifo do autor).

publicamente. Com esse fim, o locutor faz as escolhas linguístico-discursivas que julga apropriadas ao/no *jogo* (cf. Geraldi, 1997) com o interlocutor. “Essa preocupação em fazer-se reconhecido, compreendido e conseqüentemente merecer uma resposta do interlocutor orienta o locutor na direção da escolha correta do gênero a ser lançado ocasionalmente na interação” (XAVIER, 2013, p. 83) e na construção dos enunciados inscritos nesse gênero. Tal operação requer um esforço conjunto do interlocutor no sentido de perceber o propósito comunicativo do locutor, a partir das pistas linguísticas deixadas no(s) texto(s) produzido(s) no interior do gênero mobilizado (MARCUSCHI, 2008; XAVIER, 2013).

Sob o enfoque discursivo, Koch (1984, 2001, 2012) estuda as manifestações linguísticas (da materialidade linguística), de qualquer extensão, produzidas por indivíduos em situações concretas de uso da língua, em contextos e condições específicas de produção, que almejam atingir determinados fins, ou seja, obter de outro(s) determinadas reações verbais ou não verbais, envolvendo, dentre outros: relações que pretendem estabelecer, efeitos que desejam causar, comportamentos que objetivam desencadear. Por essa razão é que, no dia a dia, “pretendemos orientar os enunciados produzidos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras)” (KOCH, 2001, p. 29), fazendo com que os enunciados ganhem força argumentativa.

Charaudeau (2012), por seu turno, caracteriza a argumentação como uma relação triangular que se estabelece entre um *sujeito argumentante*, uma proposta/tese sobre o mundo e um *sujeito-alvo* (op. cit., p. 205). Argumentar é uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, envolve, de um lado, “uma *busca de racionalidade*, que tende a um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo” (ibidem) e, de outro, uma *busca de influência* que tende a um ideal de persuasão. Portanto, argumentar representa uma *maneira de agir sobre o outro* (CHARAUDEAU, 2012, p. 206) voltada a fazer com que o sujeito-alvo (isto é, o interlocutor ou destinatário) compartilhe “um certo *universo de discurso* até o ponto em que [...] seja levado a ter as mesmas propostas do sujeito argumentante atingindo o objetivo de uma co-enunciação” (ibidem).

No tocante ao discurso professor-aluno no contexto de ensino e aprendizagem institucional, em sala de aula [seja esta presencial ou a distância], observa-se que a fala (e a escrita) do professor não é aleatória, mas dirigida por/aos interesses dos interlocutores (parceiros), engajados na comunicação didática. As interações verbais se dão, então, por meio de um *jogo* (GERALDI, 1997), a partir de estratégias estabelecidas pelos interlocutores no

contrato de comunicação didática (CHARAUDEAU, 1993), instituído sob determinadas condições para que os parceiros reconheçam entre si o direito à fala e à construção de sentido.

Os princípios a serem atendidos nesse contrato contemplam: 1. Princípio de interação, que define o ato de linguagem como troca entre parceiros que se encontram em relação assimétrica; 2. Princípio da pertinência: relacionado ao reconhecimento recíproco da competência de ambos, ou seja, quem e quando tem o direito à palavra; 3. Princípio da influência: que envolve estratégias de persuasão e sedução; 4. Princípio de regulação: que permite o engajamento dos parceiros no reconhecimento do contrato de comunicação didática, o que abre espaço para a troca comunicativa entre os parceiros.

Segundo Charaudeau (1993), para agir nesse *jogo*, ou espaço de estratégias, o sujeito comunicante (o professor) busca organizar a sua fala de acordo com três níveis de realização: a) legitimidade; b) credibilidade; c) captação. O primeiro nível deriva da identidade socioinstitucional do sujeito; o segundo relaciona-se às estratégias que este desenvolve na sala de aula para fazer com que o outro (o aluno/os alunos) aceite sua fala como verdadeira; o último nível diz respeito à ação por meio da qual o sujeito comunicante procura atingir o lado emocional do outro, seduzindo-o e procurando envolvê-lo no processo de aprendizagem.

Assim, na comunicação didática, em sala de aula, em função dos objetivos de influência e de regulação almejados (cf. CHARAUDEAU, 2005, 2012), o discurso argumentativo do professor poderá basear-se em duas posições: na autoridade institucional, que lhe atribui a autoridade do saber (especialista) ou do poder de decisão (representante de uma organização); na autoridade pessoal, ancorada na persuasão e na sedução daquele outro, o aluno, que dá autoridade ao professor, podendo aquele se sobrepor a este (CHARAUDEAU, 1998), ou seja, envolve influência recíproca entre ambos.

Em síntese, na interação verbal professor-aluno, é na relação triangular (cf. CHARAUDEAU, 1998, 2012) entre um professor (dotado de credibilidade e legitimidade), um aluno [ou mais de um] (a quem se dirige o professor, e que reconhece a credibilidade e legitimidade da fala desse professor) e uma tese (proposta inicialmente pelo professor) que se constrói a argumentação (CHARAUDEAU, 1993).

Para Liberali (no prelo⁴⁶), em referência ao desenvolvimento da argumentação em contextos escolares, “[...] os enunciadores se tornam membros da multiplicidade ou parte de

⁴⁶ “Categorias argumentativas para entender e transformar a prática” (LIBERALI, no prelo).

uma comunidade argumentativa, em que o desequilíbrio na relação de lugares sociais é um pressuposto esperado” (op. cit.). Nessa relação dialógica⁴⁷, de acordo com a autora,

[a] imagem do outro e suas posições de sujeito (produtor-orador ou ouvinte-leitor) se materializam pelas posições assumidas em relação a um objeto ou tema sobre o qual elaboram uma discussão. Esse objeto é imbuído de valores, o que gera uma tensividade retórica em que um feixe de possibilidades se oferece para a procura paradoxal e dialética de formulações que contêm uma parte da possibilidade de verdade na forma de perspectivas opostas e complementares. Nesse sentido, discordâncias, conflitos conceituais, choques semânticos, diferentes proposições de mundo e/ou propostas sobre o mundo surgem como base para a controvérsia que desencadeia o processo argumentativo. (LIBERALI, no prelo)

Tendo em vista as diferentes posições assumidas pelos interlocutores na enunciação (ou “cena” enunciativa), estes podem ter objetivos distintos, objetivos esses que, segundo Liberali (no prelo), “serão fundamentais no modo de exposição e organização do discurso”. Tais objetivos são elencados por Liberali (op. cit.) e incluem:

- agradar e comover;
- provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentam;
- suscitar comentário, discussão, argumentação;
- examinar criticamente a argumentação do outro;
- enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos;
- colaborar para a construção do pluralismo;
- atingir a vontade, sentimento dos interlocutores;
- mudar o pensamento do outro;
- dar forma orgânica à multiplicidade de possibilidades e não escolher a melhor alternativa;
- estabelecer diálogo na busca do verossímil;
- levar ao posicionamento diante de situações de conflito, à tomada de medidas e à busca de soluções;
- fazer compartilhar uma opinião (que pode ter como consequência uma ação);
- reconhecer os próprios erros e reconhecer a verdade alheia;
- intensificar o pensamento por meio da compreensão de rede e multiplicidade;
- produzir conhecimento;
- compreender e experimentar diferentes possibilidades.

⁴⁷ Na acepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2000, 2002).

Os aspectos enunciativos mencionados logo acima compõem, por assim dizer, o quadro de possibilidades (em jogo na “cena” concreta da interação discursiva) em que se dá a organização argumentativa (LIBERALI, no prelo). A esses aspectos somam-se os mecanismos discursivos da organização argumentativa (op. cit.), tomados “a partir de quatro aspectos centrais com relação ao modo como o texto pode ser disposto: 1. o plano organizacional; 2. a organização temática; 3. o foco sequencial e; 4. a articulação entre as ideias apresentadas”.

O plano organizacional diz respeito ao modo como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra:

[n]a abertura (ou início), os interactantes entram em contato observando regras sócio-comunicativas que variam, em função da cultura em que os agentes enunciadore se inserem; nas operações transacionais (desenvolvimento), o conteúdo temático da interação é co-construído; e no encerramento, ocorre o fim da interação. (LIBERALI, no prelo)

Em uma aula, por exemplo, a forma de apresentação das ideias, a ordenação de propostas e o modo de condução das atividades são fatores essenciais para se definir que concepções de produção de conhecimento estão subjacentes às ações do professor/educador, e fornecem pistas sobre a visão de ensino-aprendizagem adotada.

No que tange à organização temática, Pontecorvo (2005) propõe analisar (em contexto presencial de coprodução da argumentação na escola) se há: desenvolvimento (ou não) do tema em discussão; pertinência do novo turno/contribuição ao tema proposto. O desenvolvimento está relacionado a fazer “avançar e progredir, coletivamente, a análise, bem como a interpretação e a definição do objeto de discurso, mediante a introdução de novos elementos e de novas perspectivas” (PONTECORVO, 2005, p. 69); o não desenvolvimento se refere à situação em que há o bloqueio ou interrupção do processo de construção das ideias pelo enunciadore ou grupo. Já a pertinência permite verificar se o tema proposto foi seguido ou não, comprometendo (ou não) a progressão do discurso.

O foco sequencial está relacionado à escolha do conteúdo temático e a seu desdobramento e entrecruzamento discursivo (LIBERALI, no prelo).

Por exemplo, pode se pautar por uma tematização absolutamente utilitária e instrucional em que regras de agir, avisos, cobranças são o foco da sequencia temática ou de apresentação simples de resultados ou finalizações de propostas. Por outro lado, pode assumir caráter mais prático e voltado ao conhecimento cotidiano (Vygotsky, 1934) ou mais teórico e/ou científico (Vygotsky, 1934). A abordagem central das sequências de conteúdo do enunciado poderá permitir uma compreensão das escolhas dos interlocutores sobre o modo de lidar com os temas e como sequenciá-los na produção de conhecimento. (LIBERALI, no prelo).

Os modos de articulação do discurso se relacionam “[à] forma como ideias, posições, pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados, acordados” (LIBERALI, no prelo). Conforme assinala a autora, com base em Orsolini (2005), para fins de análise “é fundamental perceber se os modos de articulação se estruturam de forma simples (como breves respostas ou colocações) ou elaboradas (de formas mais complexas e longas)” (LIBERALI, op. cit.), bem como a função que desempenham no encadeamento do discurso. Alguns dos modos de articulação do discurso são levantados por Liberali (op. cit.), com suas respectivas características, a saber:

1. Exórdio, abertura do tema ou introdução e estabelecimento de contato com os interlocutores;
2. Questão controversa, ou seja, questão que cria possibilidade de respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem posicionamento;
3. Apresentação de ponto de vista/tese, i.e., apresentação de uma posição pelo interlocutor que demanda sustentação ou requer refutação por parte dos demais interlocutores;
4. Espelhamento, recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada ou reproduzida;
5. Espelhamento com pedido de (dis)concordância, ou seja, uso do espelhamento como forma de recolocação da questão controversa, porém com uso do posicionamento de outro interlocutor;
6. Concordância com ponto de vista, i.e., aceitação de ideia apresentada com ou sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação do tema;
7. Discordância/contestação do ponto de vista, em outras palavras, apresentação de oposição ao ponto de vista expresso, sem necessariamente expandir em um novo posicionamento;
8. Negação/refutação de argumento, não aceitação de suporte apresentado para ponto de vista, mesmo que o posicionamento do enunciador seja o mesmo daquele de quem nega o argumento. Pode se realizar por meio de antecipação das razões do adversário, contestação global dos argumentos, reservas aos argumentos do outro, proposição de argumentos contra o outro, questionamento das ligações entre posição e razões;
9. Acordo ou síntese, isto é, tentativa de encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de concessões, imposição de condição, descarte, acordo pontual, integração de ideias, reformulação;
10. Pedido ou apresentação de esclarecimento, solicitação e/ou apresentação de maiores detalhes sobre argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado;
11. Pedido ou apresentação de contra argumentação - solicitação ou apresentação de posição distinta da que está sendo discutida ou da que foi proposta por outro interlocutor;
12. Questões para entrelaçamento de falas, modos de questionar que contribuem para que os interlocutores percebam ou criem relações entre suas falas e de outros participantes do evento;
13. Pedido ou apresentação de sustentação, que podem ocorrer por suportes com reprodução da voz, apelo emocional, explicação, descrição/descrição de ação, realização de performance (teatralização de uma situação).

Na mesma obra, Liberali apresenta outros modos de defender um posicionamento (tipos de argumento), entre estes os listados por Meaney (2009) a partir dos estudos de

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/2005). Esses tipos de argumento podem ser visualizados no quadro apresentado abaixo:

Quadro 7 – Tipos de argumento (reproduzido de Meaney, 2009, p. 79-80)

Tipo de Argumento	Descrição	
Referência a	Hierarquia	A voz do outro é colocada como algo a ser seguido ou não em função de sua posição hierárquica.
	Teorias	Endossadas pelo grupo, reforçam a tese, do contrário refutam-na.
	Fontes	Precisam ser consideradas fidedignas pelo grupo.
	Parceiros	A valoração de sua voz depende de sua aceitação no grupo.
	Alunos	Tem importância ou não dependendo do contexto.
Pragmático	Estabelece relação de causalidade ou finalidade entre duas idéias. Pode justificar um fato por outro anterior ou refutar uma ação em função de uma possível consequência. É possível englobar aqui os argumentos por desperdício, que justificam uma ação em função do muito que foi feito em direção a ela.	
Identidade ou regra de justiça	Assegura que casos ou fatos semelhantes devem ter o mesmo tratamento.	
Exemplo	Menciona um fato ou caso anterior para confirmar ou negar a tese.	
Comparações	Estabelece o valor de um termo em relação a outro do mesmo gênero. Pode-se incluir aqui o argumento por sacrifício, que exprime o valor de um ato pelo esforço impresso ao fazê-lo.	
Analogias	Traça relações de semelhança entre termos de gêneros diferentes.	
Ilustrações	Apresenta um exemplo fictício.	
Compatibilidade/ Incompatibilidade	Mostra que uma idéia ou argumento é compatível ou não com a tese.	
Quase-matemáticos	Transitividade	Demonstra que, se A está para B e B para C, então A está para C.
	Divisão	Pressupõe que uma idéia que está presente nas partes também está no todo. Do mesmo modo, se está no todo também está nas partes.
	Exclusão	Define que, se nenhum dos outros termos é possível, então só o é o que resta.
	Dilema	Revela que duas alternativas levam à mesma conclusão.
Definição	Define-se algo a partir de suas características observáveis.	
Definição expressiva	Define-se algo a partir de uma visão subjetiva.	
Definição normativa	Baseia-se em uma convenção, estando assim, livre de ser julgado como certo ou errado.	

Liberali (no prelo) propõe, ainda, a abordagem de características linguísticas da organização argumentativa, tomando por base “alguns aspectos da materialidade do texto considerados como mecanismos de composição do discurso” (op. cit.), a saber:

1. Mecanismos conversacionais;
2. Mecanismos de coesão verbal;
3. Mecanismos lexicais;
4. Mecanismos de coesão nominal;
5. Mecanismos de valoração;
6. Mecanismos de conexão;
7. Mecanismos de distribuição de vozes;
8. Mecanismos de modalização;
9. Mecanismos de interrogação.

Em função do escopo e dos objetivos deste trabalho, serão abordados, a seguir, os **mecanismos de valoração, distribuição de vozes, modalização e interrogação**.

Os mecanismos de **valoração** assinalam a posição assumida pelos locutores “frente aos temas, aos interlocutores, ao momento de enunciação” (LIBERALI, no prelo) e a avaliação do modo de intervenção efetuado. Compreendem, segundo a autora, o uso de adjetivação, expressões apreciativas, expressões depreciativas, expressões descritivas, expressões atributivas e expressões identificatórias.

Os mecanismos de **distribuição de vozes** marcam a implicação do sujeito no enunciado mediante as inscrições da 1ª. e da 2ª. pessoa do discurso (KOCH, 1984; LIBERALI, no prelo), “formas pessoais para assumir uma opinião [...] ou para envolver e implicar o destinatário [...] (LIBERALI, no prelo). Também estão incluídos aqui o discurso direto, indireto ou indireto livre (KOCH, 1984) e as vozes verbais a partir das quais são criados efeitos de sentido distintos (NEVES, 1987).

Os mecanismos de **modalização** comportam os aspectos ligados à enunciação “que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso” (KOCH, 1984: 138). Segundo Charaudeau (1992), a modalização é um fenômeno complexo que traduz o modo como o sujeito falante se apropria da língua para organizar os discursos e integra atos enunciativos que correspondem a uma posição particular e a um comportamento particular do locutor em seu ato de locução. Esse autor esclarece que a modalização encontra-se no nível implícito do discurso, podendo estar expressa ou não por alguma marca linguística. De acordo com Liberali (no prelo), os mecanismos de modalização comportam:

1. Aspectos/condições de realização, condições de verdade, lógica, probabilidade e obrigatoriedade (necessariamente, certamente, é evidente, necessário, indiscutível, exclusivo). Podem expressar-se em graus: alto (certamente, definitivamente, isto deve ocorrer), médio (provavelmente, isto pode ocorrer) ou baixo (possivelmente, isto poderia ocorrer) – *modalidade lógica*;

2. Aspectos de domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso (deve, posso, é concebível, é inadmissível). Podem ser expressos em graus: alto (obrigações e necessidade: Você deve fazer as lições), médio (conselhos: Você deveria fazer as lições) e baixo (permissões: Você pode fazer suas lições mais tarde) – *modalidade deôntica*;
3. Resultados do julgamento como benéficos, infelizes, estranhos, etc. (infelizmente, felizmente, graças a Deus) – *modalidade apreciativa*;
4. Capacidade /desejo (quis fazer, pode ir, imaginou-se) – *modalidade pragmática*.

Os **mecanismos de interrogação** relacionam-se aos diversos modos de questionar implicados na construção da argumentação. Liberali (no prelo) focaliza a distinção existente entre: perguntas de sim/não; perguntas de escolha única; e perguntas com pronomes interrogativos. A análise da ocorrência desses tipos de pergunta no discurso “pode permitir observar e interpretar o modo como o conhecimento está sendo produzido, entrelaçado nas interações” (op. cit.).

Nesta pesquisa, busca-se, mediante a análise da materialidade linguística dos textos produzidos, e utilizando, como apoio complementar, as contribuições de Charaudeau (1992, 1993, 1998, 2012), Liberali (no prelo), Koch (1984, 2011, 2012), dentre outras contribuições sobre a construção da argumentação, entender como o professor-tutor se posiciona em sua interação discursiva com os alunos no curso pesquisado (Língua Portuguesa a distância *online* no ensino superior) a fim de buscar trazer à tona/desvelar os possíveis significados atribuídos às ações do professor (na interação com os alunos) nesse contexto.

Tendo sido apresentada a revisão da literatura que norteia este trabalho, será indicada, a seguir, a metodologia de pesquisa utilizada.

3 METODOLOGIA

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho, é que se pode descrever adequadamente o movimento real. Se isto se consegue, ficará, espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada [...].

Karl Marx, *O capital*

Aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo.

Clifford Geertz, *O saber local*

Neste capítulo, será apresentada, em primeiro lugar, a retomada dos objetivos de pesquisa (já apresentados na Introdução) e a abordagem de pesquisa utilizada neste estudo. Serão discutidos os pressupostos teóricos que norteiam a opção metodológica escolhida e serão apresentadas as razões por que a pesquisa de orientação etnográfica foi utilizada; então, será justificada a escolha da pesquisa-ação como curso preferencial de investigação. Em seguida, serão apresentados: o contexto e os participantes de pesquisa; uma descrição do curso *online* oferecido; os procedimentos de geração e de análise de dados utilizados. Finalmente, serão tecidas algumas considerações sobre questões de ordem ética envolvidas no estudo.

3.1 OS OBJETIVOS DO ESTUDO E A ABORDAGEM DE PESQUISA ADOTADA

A pesquisa, voltada à compreensão das práticas educacionais desenvolvidas no contexto de ensino/aprendizagem a distancia *online* e seu impacto na atuação e (auto)formação (continuada) do professor no contexto do Ensino Superior, objetivou investigar as mudanças / transformações operadas na prática docente e a linguagem utilizada pelo professor que ministra curso / disciplina *online* nesse contexto.

Para tanto, o estudo focalizou a atuação do professor-tutor nas diferentes áreas de sua atuação (cf. BERGE, 1995; COLLINS e BERGE, 1996) e o discurso escrito produzido por este nas interações com os alunos (na “comunicação didática”), aliada à reflexão sobre as características desse discurso e sua influência no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas NTICs, considerando a perspectiva do próprio professor sobre sua prática e (auto)desenvolvimento, e buscou especificamente:

- apontar possíveis ações realizadas e discutir exemplos dessas ações (relacionadas às diferentes áreas de atuação do professor-tutor no contexto do ensino superior a distância *online*);
- identificar estratégias interacionais e sociodiscursivas utilizadas pelo professor nesse ambiente e discutir exemplos dessas estratégias e de construções linguístico-discursivas relacionadas.

Tendo em vista o exposto, este estudo objetivou responder à seguinte questão geral de pesquisa:

Como se dá a atuação do professor-tutor ao longo da experiência de tutoria, tendo em vista as diferentes áreas dessa atuação, as possíveis ações realizadas e os conflitos e significações a elas relacionados?

Essa questão foi subdividida em questões menores, a saber:

- Que ações são realizadas pelo professor-tutor no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (no fórum, em especial, e via mensagens no AVA e *e-mail*) e no contato face a face, relativamente às diferentes áreas de sua atuação?
- Que estratégias interacionais e sociodiscursivas são utilizadas pelo professor nas interações? Como essas estratégias se realizam linguisticamente?

A pesquisa realizada, de orientação etnográfica, focalizou a inserção dos participantes em um contexto cultural específico. Esse tipo de investigação tem como princípio central a crença de que o contexto em que o comportamento ocorre influencia significativamente o próprio comportamento (NUNAN, 1992, p. 53). No caso particular desta pesquisa, o contexto específico estudado é o de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Superior, no

nível de graduação, na modalidade a distância *online*, efetuado em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), baseado na plataforma *Moodle*⁴⁸ (*software* utilizado na IES pesquisada), e que conta com uma série de recursos e funcionalidades, dentre elas ferramentas de interação assíncrona (fórum e mensagens via AVA) e síncrona (*chat*), contexto esse que difere significativamente do de ensino presencial, face a face.

Da perspectiva etnográfica, a pesquisa empreendida buscou responder a três perguntas gerais, incluídas a seguir, que propiciam uma “descrição densa” (GEERTZ, 1973) do contexto (e de seus participantes), e se baseiam nas orientações de Erickson (1986) para estudos dessa natureza, entre as quais se destacam:

1. O que está acontecendo no contexto que se estuda?
2. Como os eventos desse contexto estão organizados?
3. O que esses eventos significam para os participantes?

Uma vantagem apontada na literatura para a utilização da pesquisa de natureza etnográfica é o seu forte vínculo com a “realidade” contextualizada. Nessa direção, a presente pesquisa oferece uma descrição pormenorizada do contexto, com exemplos concretos de ocorrências de trocas interacionais e análise destas, permitindo, desse modo, um aprofundamento da análise e compreensão do fenômeno investigado.

Com esse fim, nesta pesquisa, foram utilizados procedimentos e instrumentos etnográficos, como observação, diário, notas de campo, documentos, entrevista e questionário. O papel desses instrumentos na pesquisa será discutido em detalhe na seção 3.7.

Com base no enquadre apresentado acima, a investigação focalizou como os participantes (professor e alunos) constroem o conhecimento e o significado partilhado na interação (seu comportamento verbal) no contexto digital e o que essas construções discursivas significam para eles. Do ponto de vista etnográfico (e social), tal compreensão levou em conta uma análise que incorporou uma compreensão reflexiva dos textos

⁴⁸ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*: software livre e gratuito, executado em um ambiente virtual, que oferece um sistema de gestão de aprendizagem, disponibilizado em: < <http://moodle.org> >. Esse sistema oferece: a) ferramentas de comunicação e interação assíncrona (fórum e correio eletrônico) e síncrona (*chat*); b) recursos como glossário, criação de página web, *wikis*, questionários, pesquisa de avaliação; e c) ferramentas de gerenciamento pedagógico (criação de grupos, filtros, controles e relatórios).

produzidos, mediante o aprofundamento dessa compreensão, viabilizado pelo engajamento com o meio.

Como se pode depreender do exposto, a pesquisa de orientação etnográfica empreendida revela uma preocupação com o contexto e com a visão particular dos participantes (perspectivas holística e êmica). Busca “[...] retrata[r] as relações de alteridade dos sujeitos de pesquisa, explicitando suas manifestações sociais uns com os outros” (RODRIGUES JÚNIOR, 2005, p. 136); procura descobrir padrões recorrentes de comportamento e pensamento dos participantes de um contexto específico, interpretar práticas culturais relevantes e recuperar os significados que os sujeitos atribuem a suas ações.

A pesquisa empreendida subscreve-se à teoria crítica (Bredo e Feinberg, 1982), que estuda o conhecimento no contexto da evolução social humana. Sob essa perspectiva,

o conhecimento deve ser visto no contexto de sua constituição e contribuição potencial para a evolução social, em que a evolução social é concebida em termos da possibilidade de emancipação material e simbólica progressivas.⁴⁹ (BREDO e FEINBERG, 1982, p. 272)

Nesse enquadre, a pesquisa assume um caráter transformador e emancipatório, cujo foco estaria no conhecimento crítico e no processo de o indivíduo tornar-se sujeito da própria ação, com vistas à mudança social (BRANDÃO e STRECK, 2006). Nesse sentido, a pesquisa representa um importante instrumento de trabalho na construção do conhecimento que tem como objetivo compreender e transformar a realidade. Segundo os autores, o pressuposto é simples: todo ser humano é em si mesmo e por si mesmo uma fonte original e insubstituível de saber. Desse modo, a pesquisa oferece um repertório de experiências destinadas a superar a oposição sujeito /objeto, pesquisador / pesquisado, conhecedor / conhecido nos processos de produção coletiva do saber, visando a ações transformadoras (op. cit.).

Dessa perspectiva, esta pesquisa poderá contribuir no sentido de gerar conhecimento e aprofundar a compreensão sobre: as áreas de atuação do professor-tutor que ministra disciplina *online* no ensino superior no nível de graduação em instituição privada; as ações desenvolvidas na prática da tutoria⁵⁰; e a interação e as práticas discursivas que ocorrem no âmbito do ensino e aprendizagem a distância via Internet nesse contexto. Focaliza a prática do professor-tutor e o discurso produzido em sua atuação na tutoria e nas interações com os

⁴⁹ Minha tradução para: “[...] knowledge must be seen in the context of its constitution in and potential contribution to social evolution, where social evolution is conceived of in terms of the possibility for progressive material and symbolic emancipation” (BREDO e FEINBERG, 1982, p. 272).

⁵⁰ Este termo é usado para se referir ao conjunto de funções desempenhadas pelo docente no ensino a distância na modalidade *online* na IES pesquisada.

alunos a distância, bem como uma reflexão sobre as características desse discurso e sua influência no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas (Novas) Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs/TIC), a partir da investigação dos fenômenos observados.

Tendo sido apresentada a orientação etnográfica e crítica desta pesquisa, será discutida, a seguir, a adoção da técnica da introspecção como fonte complementar para a geração dos dados.

3.2 O USO COMPLEMENTAR DA TÉCNICA DA INTROSPECÇÃO PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Para que se pudesse ter acesso ao que esta professora-pesquisadora pensava durante a realização de algumas tarefas pedagógicas que envolviam a comunicação a distância na atividade de tutoria, utilizou-se a metodologia introspectiva (FAERCH e KASPER, 1987; ERICSSON e SIMON, 1993; COHEN, 1987). Foram realizadas retrospecções (ERICSSON e SIMON, 1993; FAERCH e KASPER, 1987; HAASTRUP, 1987), registradas por escrito, após a realização de tarefas, para que fosse possível efetuar a triangulação com dados coletados através das outras ferramentas de pesquisa.

Na seção 3.7 será feita uma descrição detalhada do papel desse instrumento de geração de dados no estudo realizado.

A utilização de diferentes procedimentos de geração de dados nesta pesquisa se justifica, na medida em que

A combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como *triangulação*, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. (GOLDENBERG, 2001, p. 63)

Aliada a esse objetivo, a “triangulação” foi utilizada como uma forma de integrar diferentes perspectivas do fenômeno em estudo (KELLE, 2001; KELLE e ERZBERGER, 2005; FLICK, 2005) e como uma forma de descoberta de contradições (KELLE; ERZBERGER, 2005) entre os dados gerados por diferentes procedimentos.

A seguir será discutida a adoção da pesquisa-ação como curso de investigação.

3.3 A PESQUISA-AÇÃO COMO CURSO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa-ação (*action research*, em inglês) como método de investigação em Ciências Sociais tem sua origem no trabalho de Lewin (1946), psicólogo social alemão a quem é usualmente atribuída a expressão (Mc DONOUGH e Mc DONOUGH, 1997). O pesquisador desenvolveu e difundiu o método, baseado na experiência do mundo real das pessoas (Mc DONOUGH e Mc DONOUGH, 1997, p. 26) por considerar os métodos experimentais de pesquisa inadequados face à natureza e complexidade das relações sociais (NUNES, 2000). A pesquisa-ação tem sido utilizada de diferentes maneiras, a partir de intenções diferentes e apresenta abordagens teórico-metodológicas variadas (cf. FRANCO, 2005; MASTERS, 1995; MCNIFF, 1998, 2002).

[A] concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquire muitas feições fragmentadas durante a década de 1950 e modifica-se, estruturalmente, a partir da década de 1980 quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente. São fundamentais para tal enfoque os trabalhos de Elliot e Adelman, do Centro de Pesquisa Aplicada em Educação, da Grã Bretanha, junto ao *Ford Teaching Project* (1973-1976). (FRANCO, 2005, p. 485)

Esses trabalhos, segundo Franco (2005), baseavam-se em Lewin (1946) e Stenhouse (1981), e se caracterizavam por uma proposta de resolução de problemas, desenvolvida pedagogicamente pelo método de indução e descoberta.

A partir da década de 1970, evidencia-se um grande interesse no desenvolvimento de pesquisas com abordagens qualitativas e interpretativistas na área de educação (CARR e KEMMIS, 1986). São realizados estudos sobre formas e modelos colaborativos na implantação de programas escolares e avaliação da educação, evidenciando-se, ao mesmo tempo, um compromisso ideológico e político nas formas de abordagem dos problemas sociais (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005).

No contexto brasileiro, Gatti (2002; 2003) localiza e discute a difusão e incorporação, a partir da década de 1980, dessas novas abordagens de pesquisa, rotuladas de “metodologias qualitativas”, na área de Educação como uma alternativa à produção de conhecimentos nesse campo.

Passa-se a privilegiar os estudos de caso, as abordagens antropológicas, as naturalísticas, a pesquisa-ação/intervenção, as observações cursivas, os depoimentos, histórias de vida, etc.. Busca-se apoio em várias vertentes epistêmicas, por exemplo na fenomenologia, na dialética-histórica, ou, como na maioria dos casos, adota-se uma perspectiva naturalística. Novos conceitos passam a ser utilizados, como o de dominação, reprodução, mediação, representação social, etc. Há também uma reaproximação com áreas da filosofia. Com isto, troca-se a predominância dos estudos onde quantificações predominam pela quase hegemonia desses estudos chamados “qualitativos”. (GATTI, 2003, p. 387)

Ribeiro (2000) atribui essa “virada” metodológica a uma grande discussão, iniciada na década de 1980, que teve como tema os paradigmas de pesquisa quantitativo e qualitativo. Ao discutir o trabalho de Ribeiro, Molina (2002), comenta que “[a] hegemonia do primeiro e a emergência do segundo trouxeram para a pesquisa social e, em especial, para a pesquisa em Educação um embate que ainda hoje se mantém” (p. 12).

O avanço da pesquisa-ação em Educação no Brasil ganha força desde então (FRANCO, 2005; MOLINA, 2007) e se apoia em uma quantidade razoável de estudos e correntes teóricas. No campo da Linguística Aplicada, cabe mencionar as teses de doutorado de Damião (2006), Nunes (2000) e as dissertações de Lucioli (2003) e Raimundo (2003), as quais adotam a pesquisa-ação como método preferencial de investigação. Segundo Molina (2007), o movimento de ampliação da adoção da pesquisa-ação

[...] assume um lugar no processo de reação à visão do professor como técnico que somente reproduz o que outros decidem que deva ser feito e às políticas públicas impostas de cima para baixo. Na verdade, auxilia para alicerçar a concepção de que os professores produzem teorizações no seu contexto diário. Está historicamente associada, em grande parte [sic] a um impulso democrático e político. (MOLINA, 2007, p. 12)

Ao se adotar a pesquisa-ação como curso de investigação é necessário considerar como ponto fundamental o entrelaçamento de pesquisa e ação com vistas à transformação da prática (GIL, 2002; FRANCO, 2005; THIOLLENT, 1998, 2009; TRIPP, 2005). Embora haja certa divergência entre os autores quanto às características fundamentais de uma pesquisa-ação, são características convergentes do método encontradas na literatura:

1. Pressupõe que pesquisa e ação estão entrelaçadas;
2. Busca a mudança, a compreensão de práticas, a resolução de problemas, a produção de conhecimentos;

3. Origina-se do contexto real da ação e conta com a participação dos envolvidos;
4. Metodologicamente, deve ter procedimentos flexíveis e ser avaliada durante todo o processo;
5. É concebida como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida dentro dela (KEMMIS, 1988);
6. É uma atividade desenvolvida em espiral, constituída a partir de repetidos ciclos (planejamento, ação, observação e reflexão) e constantes mudanças (THIOLLENT, 1998; FRANCO, 2005);
7. É orientada pela teoria: o embasamento teórico é o que dará suporte e consistência ao método (THIOLLENT, 1998; FRANCO, 2005);
8. Filia-se à tradição interpretativista, na qual os participantes são concebidos como seres socialmente constituídos que efetivamente participam da pesquisa;
9. Não se limita à coleta de dados qualitativos e pode utilizar uma variedade de métodos complementares de investigação de modo a produzir um retrato rico ou uma “descrição densa” (GEERTZ, 1973) dos eventos ou circunstâncias sob estudo na perspectiva daqueles que diretamente as vivenciaram (STEEPLES, 2004);
10. Não é possível determinar *a priori* qual conhecimento será obtido nem quais resultados práticos serão alcançados. Os resultados de cada etapa determinarão o que acontecerá a seguir, e não há como prever aonde o processo poderá levar (THIOLLENT, 1998; TRIPP, 2005);
11. Não pode provar que uma ação adotada seja efetiva, apenas apresenta evidências. A validade do estudo se pauta nas similaridades entre as situações observadas e é obtida a partir da triangulação dos dados (FRANCO, 2005; MASON, 2002).

Diante dessas características, pode-se depreender que a pesquisa-ação tem um caráter questionador e crítico. O questionamento tem papel de destaque, e não são aceitas explicações espontâneas. Essa abordagem de pesquisa também não aceita soluções prontas. Tem uma perspectiva crítica e instrumental: crítica, visto que desencadeia reflexão, e instrumental, no sentido de resolver problemas da “razão prática”⁵¹ (THIOLLENT, 2009).

Alinhando-se a essa concepção, este trabalho buscou:

⁵¹Segundo Habermas (1989), a razão prática está relacionada a “uma escolha racional dos meios a partir das metas dadas ou de uma ponderação racional das metas a partir das preferências existentes” (p. 01).

- a) Aprofundar a compreensão sobre a *práxis*⁵² em questão;
- b) Extrair as perspectivas não familiares e ocultas que sustentam a prática desta professora-pesquisadora;
- c) Assumir uma faceta colaborativa⁵³;
- d) Propiciar o desenvolvimento de reflexão crítica sobre a prática e sobre o próprio processo de pesquisa (STENHOUSE, 1981);
- e) Considerar a “voz” do sujeito/participante como elemento estruturante da pesquisa.

Ressalte-se ainda, que a adoção da pesquisa-ação no contexto educacional (FRANCO, 2005; LÜDKE, 2001; MOLINA, 2007), como é o caso desta pesquisa, é apontada na literatura como um importante elemento atenuador da distância existente entre a pesquisa acadêmica e a prática da sala de aula, uma vez que propicia ao professor tornar-se pesquisador de sua prática e (re)construir conhecimento sobre o ensino e aprendizagem em um processo reflexivo (CHARLOT, 2002; DEMO, 1991; LÜDKE, 2001; MOITA LOPES, 1996; NUNES, 2000; ZEICHNER, 1995, 1997) que leve em conta uma perspectiva de formação profissional continuada, conforme discutido no Capítulo 2 deste trabalho (na seção 2.1). Contudo, é necessário assinalar que nem toda pesquisa levará a uma prática reflexiva, mas toda pesquisa realizada pelo próprio professor tem o potencial de facilitar uma prática reflexiva desde que esteja voltada a questões de interesse do professor e relacionadas a sua prática (LÜDKE, 2001, p. 42).

Nesta investigação, a opção pela pesquisa-ação relacionou-se diretamente a uma preocupação com o ensinar e o pesquisar a partir de problemas que emergiram em situações reais do contexto em foco, isto é, o contexto de ensino/aprendizagem na modalidade EaD *online* no ensino superior privado, indo muito além do que o currículo disciplinar colocou à disposição do professor, no caso, desta professora-pesquisadora. Essa prática me levou a definir (e a redefinir, quando necessário) estratégias próprias de geração, sistematização, análise e interpretação de dados, construindo conhecimentos novos de forma mais autônoma.

Tal trajetória reafirma a importância da pesquisa-ação na (auto)formação continuada do professor (ou professor-pesquisador) e está inserida no movimento que compreende o

⁵² Da perspectiva marxista, o termo *práxis* representa a união inseparável entre teoria e prática, não existindo relação de anterioridade ou superioridade entre uma e outra, mas sim de reciprocidade (GADOTTI, 2004; ARANHA, 2006). “Como *práxis*, qualquer ação humana é sempre carregada de teoria (explicações, justificativas, intenções, previsões, etc.). Também toda teoria, como expressão intelectual de ações humanas já realizadas ou realizar, é fecundada pela prática” (ARANHA, 2006: 76).

⁵³ O aspecto colaborativo desta pesquisa será discutido na seção 3.5, onde serão apresentados os participantes.

docente como sujeito que pode construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade (NUNES, 2000), “sem ignorar a dimensão social coletiva e contextualizada institucional e historicamente em que está inserida sua prática” (op. cit., s.n.).

Por essa razão, reitera-se aqui, conforme discutido no capítulo anterior deste trabalho, que a prática do discurso (e, em especial, a prática desta professora-pesquisadora) é interpretada neste estudo como uma prática social, pois se acredita que

[u]ma prática particular traz consigo diferentes elementos da vida – tipos particulares de atividade, ligadas de maneiras particulares a condições materiais, temporais e espaciais específicas; pessoas particulares com experiências, conhecimentos e disposições particulares em relações sociais particulares; fontes semióticas particulares e maneiras de uso da linguagem particulares; e assim por diante. Uma vez que esses diversos elementos da vida são trazidos juntos em uma prática específica, nós podemos chamá-los “momentos da prática” e ver cada momento como “internalizando” os outros sem ser redutível a eles. (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21)

Cumpre ainda ressaltar, conforme assinala Franco (2005), que, no caso da pesquisa-ação em geral, “a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, de forma rígida e linear, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo” (p. 486). Ou seja, é flexível o bastante para se inspirar nos elementos novos que surgem na prática e para incluí-los sob a influência do processo de pesquisa, conforme pontua Nunes (2000). Assim, a pesquisa aqui apresentada evoluiu, em permanente construção, no seu devir, e assumiu um caráter eminentemente formativo. Tal fato propiciou o exercício da criatividade e sensibilidade desta pesquisadora diante dos dados gerados em seu contexto natural, bem como propiciou o exercício de lidar com a complexidade e imprevisibilidade, características inerentes à pesquisa-ação.

[Fazer] pesquisa-ação implica em considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis, indicando que se precisa muitas vezes ‘agir na urgência e decidir na incerteza’ [...]. (FRANCO, 2005, p. 497)

Tendo em vista as colocações apresentadas acima, pode-se considerar esta investigação como uma pesquisa-ação de orientação qualitativa⁵⁴, cujo objeto de análise compreendeu a atuação desta professora-pesquisadora e a prática linguístico-discursiva desta

⁵⁴ Sobre o alcance da utilização da abordagem qualitativa em pesquisas na área de Educação, remete-se o leitor ao trabalho de LÜDKE e ANDRÉ (1986).

em sua interação a distância com os aprendizes, no seu curso/disciplina, no nível de graduação, em um dado ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O acesso ao AVA se deu através de conexão a um *website* de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada no Estado do Espírito Santo.

É necessário, ainda, ressaltar que, ao se aproximar da pesquisa (de base) etnográfica, o presente estudo não apresenta incompatibilidade entre esses dois percursos metodológicos, pois, como frisa Nunes (2000), com base em van Lier (1988, p. 68), a pesquisa-ação e a etnografia da sala de aula podem ser combinadas, como estágios sucessivos da pesquisa ou, ainda, como atividades de pesquisa paralelas ou integradas. No caso específico desta pesquisa, ambas evoluíram lado a lado e identificam-se em sua natureza exploratória e em considerar a visão dos participantes, já que ambas são realizadas em busca de um aprofundamento na compreensão do que acontece no contexto de investigação, e em observar como os eventos são organizados e o que significam para os participantes (ERICKSON, 1986).

O contexto e os participantes da pesquisa serão apresentados detalhadamente a seguir.

3.4 CONTEXTO DE PESQUISA

Tendo como ponto de partida o trabalho docente desenvolvido por esta pesquisadora no ensino superior na modalidade EaD *online*, ministrando disciplina de grade curricular, em nível de graduação, na Universidade Vila Velha (UVV), Instituição de Ensino Superior (IES) privada tradicional, localizada no Estado do Espírito Santo, e, com base em pesquisa exploratória desenvolvida no mesmo contexto no ano de 2008 (cf. KERCKHOFF e TAVARES, 2009), esta pesquisadora decidiu conduzir uma pesquisa-ação com foco no contexto de EaD *online* na IES em referência.

Em 2006, foi implantado na IES o Núcleo de Educação a Distância (NEaD), com o objetivo de oferecer aos discentes de cursos de graduação da instituição algumas disciplinas através da Internet, mediante a utilização da plataforma *Moodle*⁵⁵. As disciplinas oferecidas

⁵⁵ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*: software livre e gratuito, executado em um ambiente virtual, que oferece um sistema de gestão de aprendizagem, disponibilizado em: < <http://moodle.org> >. Esse sistema oferece: a) ferramentas de comunicação e interação assíncrona (fórum e correio eletrônico) e síncrona (*chat*); b) recursos como glossário, criação de página web, *wikis*, questionários, pesquisa de avaliação; e c) ferramentas de gerenciamento pedagógico (criação de grupos, filtros, controles e relatórios).

atualmente (Português, Matemática, Química, Química Orgânica, Estatística, Metodologia Científica, Sociologia, Direito Empresarial, Empreendedorismo e Língua Portuguesa) são oferecidas aos graduandos em duas modalidades distintas: nivelamento (as quatro primeiras disciplinas) e grade curricular (as demais, que podem ser cursadas *online* ou na modalidade presencial, à escolha do discente). A primeira modalidade prepara os estudantes que não tenham as habilidades suficientes para acompanhar as disciplinas regulares oferecidas; a segunda diz respeito a disciplinas oferecidas nas grades curriculares dos cursos da IES.

Foi escolhida a única turma da disciplina de grade curricular *online* Língua Portuguesa para ser objeto do estudo. A escolha dessa turma deveu-se à decisão desta professora-pesquisadora de empreender uma investigação centrada em sua própria prática docente como professora-tutora⁵⁶ *online* na IES, tendo em vista uma perspectiva crítico-reflexiva de (auto)desenvolvimento profissional e de transformação da prática.

A pesquisa foi desenvolvida, no segundo semestre letivo de 2012, por esta professora-pesquisadora, com o apoio de um interlocutor crítico (doravante identificado como André⁵⁷), também professor-tutor *online* na mesma Instituição, e com a autorização da Coordenação do Núcleo de Educação a Distância⁵⁸ (doravante referido como NEaD) da IES pesquisada.

O acesso dos participantes (professores-tutores e alunos) ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e às ferramentas digitais de interação (fórum, *chat*, mensagem via AVA) deu-se por meio de conexão ao *website* institucional (<http://nead.uvv.br>) que hospeda os cursos / as disciplinas on-line ministrados na IES e baseados(as) na plataforma *Moodle*, e acessíveis mediante cadastramento dos usuários e fornecimento de senha (a estudantes e docentes da IES em foco).

O alunado que cursa as disciplinas oferecidas a distância pelo NEaD é heterogêneo, proveniente de diferentes áreas do conhecimento (Ciências Exatas, Biomédicas, Humanas e Sociais), e situa-se predominantemente na faixa etária entre 18 e 24 anos. Os grupos/as turmas são de tamanho variável, vinculado ao número de alunos inscritos na disciplina no semestre letivo em curso.

⁵⁶ O docente que atua no NEaD/UVV é institucionalmente denominado professor-tutor.

⁵⁷ Nome fictício. Por razões éticas de pesquisa.

⁵⁸ Cópia do documento fornecido pela IES (i. e. autorização para a condução desta pesquisa) encontra-se disponível no Anexo 1 desta tese.

O NEaD conta com um suporte técnico (disponível no horário comercial), um coordenador, um subcoordenador e oito professores-tutores, sendo um deles esta professora-pesquisadora. Todos os professores têm larga experiência em ministrar, de forma presencial, as disciplinas que passaram a ministrar *online* na IES. Os dois professores participantes deste estudo também se enquadram nesse perfil.

O NEaD oferece aos docentes/professores-tutores treinamento inicial sobre a utilização do software adotado (*Moodle*) na IES como plataforma de ensino e aprendizagem. Contudo, não há formação pedagógica (inicial ou continuada) voltada à formação para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem, tampouco espaços criados institucionalmente pela Coordenação do NEaD para discussão e reflexão sistemática entre os docentes e entre estes e a Coordenação e equipe de suporte técnico sobre o tema.

Cada docente cumpre a sua carga horária de tutoria⁵⁹ (semanal) na própria IES, em uma sala especialmente destinada a essa prática, compartilhada por outros docentes do NEaD. Na mesma sala, também são atendidos os estudantes que cursam disciplinas *online* que desejem entrar em contato presencial com os seus respectivos professores-tutores para solução de dúvidas sobre o conteúdo disponível no AVA ou vista de prova.

São destinadas 04 horas-aula de trabalho docente por cada turma de disciplina online oferecida (relativamente a disciplinas cuja carga horária de grade curricular seja equivalente a 02 horas-aula presenciais por semana), até um máximo de 100 alunos⁶⁰. Quando esse limite é ultrapassado, a carga horária e a remuneração do professor são aumentadas proporcionalmente ao número de alunos inscritos na disciplina.

O professor-tutor de cada disciplina/curso *online* não é necessariamente o conteudista desta(e). Este é sempre um professor da Instituição com experiência em ministrar a disciplina presencialmente, que, após elaborar o conteúdo a ser utilizado *online*, é convidado a integrar a equipe do NEaD como tutor *online* da disciplina, a partir da oferta desta. Esse professor pode vir a ser substituído por outro professor de mesma área de especialização. O NEaD conta

⁵⁹ O termo “tutoria” refere-se ao conjunto de funções desempenhadas pelo professor-tutor na IES pesquisada. No 2º. semestre de 2012, esta professora-pesquisadora trabalhou na tutoria no NEaD (UVV) duas vezes por semana, às segundas e quintas-feiras, no horário compreendido entre 17 h 10 min. e 18 h 50 min.

⁶⁰ A partir do 1º. semestre de 2013, o limite para o número de alunos inscritos por turma *online* passou de 100 para 150, sem aumento proporcional da carga horária semanal do professor-tutor destinada à tutoria e da respectiva remuneração.

ainda com a colaboração de um *designer* de interface, especializado em informática, na elaboração dos conteúdos das disciplinas oferecidas *online*.

O modelo de EaD *online* (cf. BEHAR, 2009; MORAN, 2007, 2009) adotado no NEaD, segundo a denominação adotada por esses autores, é o de curso *online* assíncrono, centrado em conteúdos prontos⁶¹ e algum grau de intervenção do tutor. Institucionalmente, o curso é definido como uma “estrutura cooperativa de aprendizagem”⁶² que oferece ferramentas de comunicação assíncrona (fórum, mensagens via AVA) e síncrona (*chat*) e uma combinação de materiais audiovisuais e textos. A concepção dos conteúdos e atividades prevê interação tutor-aluno(s) e aluno-aluno(s) por meio de ferramentas de interação (mensagens via AVA, *chat*, *fórum*) e procura atender à necessidade de adoção, por parte do professor-tutor, de um registro coloquial e um tom amigável na comunicação escrita.

O professor-tutor de disciplina de grade curricular *online* oferecida pelo NEaD é definido pela Instituição⁶³, em linhas gerais, como um “mediador no processo de ensino-aprendizagem”⁶⁴ e a ele são atribuídas as seguintes funções:

1. É responsável pelo incentivo aos alunos e pela criação de oportunidades de aprendizagem;
2. Acompanha e orienta os alunos durante o desenvolvimento das atividades;
3. Realiza as avaliações da aprendizagem (e elabora e aplica as provas presenciais), fornecendo as notas ao final do período de estudos.

No início de cada semestre letivo, na primeira semana de aulas, cabe ao professor-tutor ministrar o que é denominado no NEaD uma “Aula inaugural”⁶⁵. Essa aula é presencial e realizada, em geral, em um dos laboratórios de informática da IES, em horário fixo, antes do início do turno noturno (que concentra o maior número de estudantes da Instituição), e divulgada aos alunos pela Coordenação e pelo professor-tutor da disciplina (que envia mensagens à lista dos participantes arrolados no AVA e matriculados na IES até a data do

⁶¹ Por determinação da Coordenação do NEaD, não é permitida alteração do conteúdo das “aulas” pelo professor-tutor da disciplina; tampouco é permitida alteração na sequência de apresentação destas.

⁶² Expressão transcrita de documento divulgado pelo NEaD utilizado na Aula Inaugural e disponível no AVA (em PDF) no semestre em foco.

⁶³ Informações transcritas de documento divulgado pelo NEaD, utilizado na Aula Inaugural e disponível no AVA no semestre em foco.

⁶⁴ Expressão transcrita de documento divulgado pelo NEaD, utilizado na Aula Inaugural e disponível no AVA no semestre em foco.

⁶⁵ No período letivo em referência, a Aula Inaugural foi realizada em 06 de agosto (2ª. feira).

evento). A aula, com duração de 50 minutos, tem como objetivo oferecer aos alunos presentes uma visão geral do curso (mediante acesso eventual ao AVA), e inclui informações sobre: objetivos, conteúdos, avaliação e canais de comunicação disponíveis para contato com o professor-tutor, o suporte técnico e a Coordenação do NEaD.

Compete ao professor-tutor, ainda, na prática do dia a dia na Instituição, realizada na sala de tutoria do NEaD (durante o horário de trabalho semanal definido no início do semestre letivo pela Coordenação e divulgado aos alunos de cada disciplina *online*), utilizando-se dos canais de comunicação disponíveis (telefone, e-mail, correio eletrônico, chat, fórum) ou presencialmente (quando procurado por algum aluno), esclarecer dúvidas relativas ao conteúdo e à organização do curso. Institucionalmente não lhe cabe solucionar problemas ou questões de ordem técnica (tais como problemas relativos a acesso ao ambiente virtual, problemas relativos a envio de arquivos/tarefas, erros acusados no sistema, dentre outros), que devem ser encaminhadas ao suporte técnico (subordinado à Diretoria de Tecnologia da Informação – DTI) para solução. No caso do encaminhamento de dúvidas cujo esclarecimento compete ao professor-tutor fazê-lo por meio de ferramentas de comunicação assíncrona (correio eletrônico/mensagens e fórum), este tem um prazo de 48 horas para responder aos questionamentos feitos. Esse prazo nem sempre é atendido, em função do dia da semana em que as dúvidas/questionamentos são enviadas ao professor-tutor, que, em alguns casos, devido à distribuição semanal de sua carga horária, pode ficar ausente do NEaD por mais de 48 horas após o envio de eventuais mensagens pelos alunos.

Não há orientações ou diretrizes específicas no NEaD sobre o papel (e as possíveis ações do professor-tutor na condução do curso e na moderação dos fóruns de discussão eventualmente criados e associados aos módulos/semanas do curso oferecido), a não ser comentários genéricos, tais como “incentivar a participação dos alunos e controlar comportamentos agressivos ou antissociais”⁶⁶. Tampouco há parâmetros estabelecidos relativos à participação dos alunos ou critérios de avaliação dessa participação. Cabe, então, ao professor-tutor da disciplina, a seu critério, criar os fóruns de discussão que julgar necessários ao curso e estabelecer os parâmetros de participação requeridos dos alunos e os critérios de avaliação da participação nos fóruns criados.

⁶⁶ Comunicação pessoal da Coordenadora do NEaD, em reunião com os professores integrantes do Corpo Docente, realizada em 26 de julho de 2012).

As disciplinas oferecidas têm duração pré-estabelecida (um semestre letivo), com data variável de entrada do aluno, até a data-limite permitida para inscrição na disciplina estabelecida pela IES, e 02 provas presenciais elaboradas e aplicadas pelos professores-tutores aos sábados (no semestre em foco, a primeira foi aplicada em 29 de setembro e a segunda em 24 de novembro de 2012). A avaliação é conduzida mediante acompanhamento da frequência de acesso do aluno ao AVA e participação nos diversos fóruns de discussão criados; a aferição da aprendizagem é realizada mediante atribuição de notas a tarefas obrigatórias (representando 40% da nota) e a provas individuais (já mencionadas, totalizando 60% da nota) realizadas pelo aluno. A média para aprovação é de 7,0 (sete) pontos, ou seja, o aluno que não obtiver essa nota estará sujeito à prova de recuperação/final (aplicada em um sábado), desde que tenha obtido, no mínimo, média igual ou superior a 3,0 (três) pontos. Tal critério de pontuação faz com que o aluno que não participe das atividades oferecidas no AVA durante o período letivo tenha que necessariamente fazer a prova de recuperação/final para obter aprovação.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram do processo desta pesquisa, de diferentes formas e em diferentes níveis de engajamento, os alunos da única turma da disciplina Língua Portuguesa a distância *online*, um professor da IES convidado (professor-tutor de outra disciplina no mesmo contexto, doravante identificado como André⁶⁷) e esta professora-pesquisadora (professora-tutora da disciplina) no segundo semestre de 2012.

Os alunos inscritos na única turma da disciplina Língua Portuguesa na modalidade EaD *online* no segundo semestre de 2012 estavam matriculados em diferentes cursos das áreas de Ciências Humanas e Sociais, Exatas e Biomédicas oferecidos na IES (nos quais a disciplina também é oferecida na modalidade presencial, com carga horária semestral de 40 horas-aula). Em sua maioria, esses alunos são calouros na IES, cursando o 1º. período em seus respectivos cursos. No semestre em foco, houve a inscrição de 93 alunos (54 do sexo masculino e 39 do sexo feminino) na disciplina. Desse total, participaram das atividades

⁶⁷ Nome fictício. Por razões éticas de pesquisa.

acadêmicas, de modo frequente ou esporádico, 76 alunos, dos quais 58 foram aprovados e 16 reprovados, ou seja, a média de aprovação na disciplina foi de 76%.

Quanto aos professores-tutores participantes, ambos (André e esta professora-pesquisadora), são professores titulados. Esta professora-pesquisadora é Mestre em Linguística Aplicada, possui graduação (bacharelado) e licenciatura em Letras (Português-Inglês), especialização em Língua Portuguesa, experiência de mais de treze anos no ensino superior e elaborou o conteúdo da disciplina de grade curricular oferecida *online* (Língua Portuguesa). André é Mestre em Administração e possui graduação na mesma área, com experiência de seis anos no ensino superior. Essa foi a primeira experiência de tutoria *online* na Instituição para ambos, com tempo de atuação variando de sete (esta pesquisadora) a quatro (André) semestres letivos. Ambos os professores possuem conhecimento razoável de informática (domínio, no nível operacional, dos programas *Windows* e dos *software: Adobe, Word, Excel, Powerpoint*) e estão familiarizados com o uso de tecnologias baseadas na rede mundial de computadores (tais como: motores de busca; ferramentas de acesso a bancos de dados; navegação hipertextual; ferramentas de comunicação e interação; recursos da plataforma *Moodle*, dentre outros), porém têm conhecimento e experiência diferentes em relação ao uso da tecnologia via redes de comunicação e sobre o ensino e aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem, conforme se verá a seguir.

André realizou pesquisa de mestrado em Administração (subárea de Marketing) sobre subjetividades, percepção e satisfação dos usuários de EaD *online* sobre o serviço prestado em uma IES pública à luz do modelo de lacunas (PARASURAMAN, ZEITHMAL e BERRY, 1985). Tem conhecimento teórico e experiência sobre/em tecnologia da informação como recurso para gestão institucional na área bancária, onde também atua. Esta professora-pesquisadora, por sua vez, realizou pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada de natureza colaborativa e voltada ao desenvolvimento da reflexão crítica do professor de língua estrangeira (inglês) em formação no contexto digital, via interlocução no *blog*, utilizado como diário dialogado *online*.

O perfil do primeiro participante (André) delineado acima, foi obtido a partir de conversas informais entre ele e esta pesquisadora, no ambiente de trabalho compartilhado na IES pesquisada, anteriormente ao período de geração de dados desta pesquisa. Esse contato favoreceu a decisão sobre a escolha de André como colaborador, no papel de interlocutor crítico, na pesquisa a ser efetuada no segundo semestre de 2012.

Partindo do princípio de que o trabalho em colaboração é fundamental no desenvolvimento da prática docente de todo professor (em formação ou em serviço), em qualquer nível de ensino, desde a fase de planejamento desta pesquisa-ação, foi pensada a necessidade de incorporar um “outro olhar” sobre a prática docente desta professora, processo esse a ser iniciado no período letivo em referência (2º. semestre de 2012). Tal decisão corresponde à visão de que a interação promovida em/por o diálogo constitui um locus propício à reflexão sobre a prática pedagógica que leve/possa levar o transformações qualitativas na prática dos envolvidos nessa troca intersubjetiva (cf. discussão apresentada no capítulo anterior deste trabalho, na seção que focalizou a formação reflexiva do professor). Vale lembrar, ainda, que essa troca se deu entre pares (André e esta professora-pesquisadora), pois ambos são professores universitários no mesmo contexto institucional.

O convite a André para integrar o processo de pesquisa no papel de interlocutor crítico teve a finalidade de, mediante a participação dele, oportunizar um diálogo colaborativo e crítico que levasse a:

1. Capturar percepções, expectativas, sugestões e reflexões de André sobre a prática pedagógica desta professora;
2. Permitir uma avaliação de algumas ações pedagógicas desenvolvidas na tutoria por esta professora-pesquisadora;
3. Propiciar confrontações e reflexões sobre a prática pedagógica desta professora-pesquisadora.

No semestre anterior (1º. semestre de 2012), já havia sido discutida com André a possibilidade da participação na pesquisa, a partir de conversas e discussões informais acerca da prática docente comum realizada no NEaD. Essas conversas giraram em torno das rotinas, oportunidades, desafios e limitações / coerções institucionais enfrentadas por ambos. É preciso dizer, ainda, que a escolha de André como interlocutor crítico não se deu de modo desinteressado ou neutro. Esta se deu a partir do estabelecimento de um vínculo profissional e de amizade, baseado em confiança e respeito mútuos, sem o qual não seria possível desenvolver colaboração efetiva. As bases desse trabalho colaborativo se estabeleceram bem antes do início do período de geração de dados desta pesquisa.

A participação de André nas entrevistas se deu em dois momentos distintos: no início do segundo mês de aulas e no final do semestre letivo (antes da aplicação da segunda prova

presencial). Furneci a ele o meu *login* e senha para que ele pudesse ter acesso ao ambiente e observar/ler o que acontecia no curso (o desenrolar do conteúdo e das tarefas, a participação dos alunos, e, em especial, as interações efetuadas nos fóruns de discussão). Essa colaboração foi acertada na primeira semana de agosto de 2012. Na ocasião, discutimos qual seria o tipo de participação esperada dele na pesquisa (como interlocutor crítico) e o foco a ser dado: a minha atuação (e as minhas ações) como tutora no AVA, o que foi aceito por ele.

Quanto à participação desta professora-pesquisadora no curso em referência, é necessário considerar os diversos aspectos envolvidos em sua esfera de atuação, que envolveu, dentre outras, as instâncias educacional e profissional (incluindo-se aqui o processo de formação inicial e continuada desta professora).

O relato que segue busca, pela apresentação de minha trajetória pessoal, fazer uma síntese do meu processo de formação e da minha experiência profissional e, desse modo, caracterizar quem sou.

Mais de três décadas me separam hoje do início da minha vida profissional, em 1977, ano que coincide com o meu ingresso no Curso de Letras (Português-Inglês) da Faculdade de Letras da UFRJ. Desde então, trabalhei como professora de línguas (inicialmente somente na área de inglês e, a partir de 1986, nas áreas de português e de inglês), no Ensino Público Fundamental e Médio (1982 a 1988), no Ensino Superior, ministrando diversas disciplinas (em 1986 e de 2001 até o presente), e em diferentes cursos livres de idiomas (de 1977 a 2001). Nesse último contexto, também atuei como coordenadora pedagógica na área de inglês e como formadora de professores (de 1995 a 2001), com foco na formação reflexiva do professor de línguas. Tal experiência, desenvolvida com a equipe de professores, sob a minha liderança, rendeu bons frutos e viria a subsidiar a pesquisa de mestrado que realizei em 2002, no contexto de formação de professores (KERCKHOFF, 2003, 2004), conforme mencionei na Introdução deste trabalho.

O estudo, de orientação colaborativa, representou para mim um duplo desafio: de um lado, o planejamento de uma pesquisa em um ambiente (meio digital) inteiramente novo, cuja manipulação exigiu superar obstáculos técnicos na época; de outro, a perspectiva de conduzir um processo de reflexão crítica de professores a distância, envolvendo interlocução via *blog* (i. e. a utilização do *blog* como diário dialogado), processo com o qual, inicialmente, eu não estava familiarizada. Refletindo sobre esse processo e sobre os resultados alcançados, é inteiramente verdadeiro dizer que foi uma experiência, em alguns momentos, difícil, e, em

outros, frustrante, porém extremamente enriquecedora, tanto do ponto de vista educacional/acadêmico quanto pessoal.

Do ponto de vista pessoal, essa experiência representou um exercício de humildade e perseverança, pois, mediante a interação que ocorreu entre minhas alunas (sujeitos de pesquisa) e eu, através do *blog*, foi possível me distanciar um pouco do papel de alguém superior, que, por saber mais, ensina, e me lembrar de que sou também igual, que passei e passo pelos mesmos problemas (ou bastante semelhantes) e que posso tentar ajudar os alunos a resolvê-los, sem a obrigação de acertar sempre.

Do ponto de vista educacional, essa pesquisa, realizada por meio da utilização do *blog* no contexto de formação de professores de língua estrangeira, visando ao desenvolvimento da reflexão crítica, promoveu a integração do presencial (isto é, a vivência e observação da sala de aula de língua estrangeira) e do virtual (mediante o exercício da reflexão na escrita e leitura dos *blogs* e comentários). Desse modo, foi possível expandir o espaço convencional de ensino e aprendizagem de formação de professores com que eu estivera familiarizada até então, ou seja, permitiu-me/nos ir além da sala de aula presencial, mediante a utilização de um novo canal de interação e comunicação no ambiente digital da Internet, o *blog* (cf. KERCKHOFF, 2003, 2004).

Em função da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado, no primeiro semestre de 2008, fui convidada a trabalhar no Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da Universidade Vila Velha, IES onde trabalho desde 2001, como professora em diversos cursos de graduação presenciais e, a partir do segundo semestre de 2008, como professora-tutora de disciplina integrante da grade curricular presencial da graduação e oferecida também na modalidade a distância via Internet aos alunos desse nível (Metodologia Científica). A partir do segundo semestre de 2009, passei a lecionar Língua Portuguesa na modalidade *online*, quando a disciplina foi introduzida na grade curricular da IES. Desenvolvo esse trabalho em Ensino a Distância *online* (EaD *online*) até o presente (atualmente trabalhando como professor-tutor de Língua Portuguesa) como integrante de uma equipe de oito professores-tutores.

As inquietações e questionamentos decorrentes de minha prática como professora-tutora *online* então iniciante no NEaD (ministrando a disciplina Metodologia Científica), levaram-me a realizar, em 2008, uma pesquisa-piloto, sob a orientação da Profa. Kátia Tavares (UFRJ). Tal pesquisa, de natureza exploratória e prospectiva, buscou traçar o perfil do professor-tutor que ministra disciplinas a distância via Internet na IES em referência e a

visão geral que este tem/tinha sobre sua prática docente virtual e sua formação (cf. KERCKHOFF e TAVARES, 2009).

Por sua vez, os resultados obtidos a partir dessa investigação subsidiaram a elaboração do projeto de pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da UFRJ como parte dos requisitos do processo de seleção ao curso, em que ingressei no 2º. Semestre de 2009. Esse projeto, com ajustes, deu origem à pesquisa relatada aqui.

A seguir será apresentada uma descrição do curso (disciplina) *online*, oferecido no 2º. semestre de 2012, foco deste trabalho.

3.6 DESCRIÇÃO DO CURSO (DISCIPLINA *ONLINE*) OFERECIDO

Conforme mencionado na seção anterior, a disciplina (Língua Portuguesa) é oferecida na modalidade *online* (disponível, mediante assinatura eletrônica e senha, em <http://nead.uvv.br>), com duração de um semestre letivo e data de início programada, porém com data de entrada variável dos discentes (um total de 93 inscritos no semestre sob estudo). No segundo semestre de 2012, o curso foi oferecido para uma única turma, em 17 semanas (ou módulos), distribuídas de acordo com o calendário letivo da IES, sendo a primeira de apresentação e/ou orientação ao aluno (e incluída em todas as disciplinas oferecidas *online* na IES), e as demais centradas em conteúdos específicos da disciplina, previstos na ementa⁶⁸, também adotada na IES para as turmas presenciais da disciplina (com carga horária padrão de 40 horas-aula), apresentada a seguir:

Códigos e Linguagens. Língua e fala. Funções da linguagem. O ato comunicativo. A estrutura frasal da Língua Portuguesa. O parágrafo (tópico frasal, desenvolvimento, conclusão). O texto e sua variedade. Revisão e aprofundamento das normas gramaticais da língua portuguesa.

À ementa-padrão da disciplina, acima, estão vinculados os seguintes objetivos gerais:

⁶⁸ A ementa, incluída no programa de ensino da disciplina, encontra-se disponível para consulta no Anexo 2 deste trabalho.

Espera-se que, no final do período, o aluno seja capaz de se expressar, por meio do código escrito, usando, adequadamente, a Língua Portuguesa, nas suas diferentes modalidades e funções, bem como de redigir textos de acordo com as regras básicas da coesão e da coerência.

Os conteúdos específicos da disciplina, relacionados à ementa, estão assim distribuídos ao longo do semestre letivo:

1. Língua, linguagens e códigos; signo verbal e não verbal;
2. O processo de comunicação e as funções da linguagem;
3. A língua portuguesa e suas variedades; norma culta e erro;
4. O léxico: seleção e adequação ao contexto;
5. Textualidade e coesão: mecanismos de articulação do texto (I);
6. Textualidade e coesão: mecanismos de articulação do texto (II);
7. A organização do texto e a pontuação;
8. Resumo/síntese: conceito e estrutura;
9. Processos de descrição e de narração; relatório;
10. O parágrafo: estrutura e tipos de desenvolvimento (parte I);
11. O parágrafo: estrutura e tipos de desenvolvimento (parte II);
12. Aspectos Textuais: ênfase, concisão, comparação, ambiguidade;
13. Resenha: conceito, tipos e estrutura;
14. Paráfrase;
15. A nova ortografia da língua portuguesa;
16. Revisão linguístico-gramatical

O conteúdo (total ou parcial) de cada semana é liberado ao aluno pelo professor-tutor no início da semana indicada. As atividades a serem realizadas em cada semana podem variar. Entretanto, uma semana “típica” (a exemplo da Semana 02, apresentada na agenda do curso, abaixo) costuma incluir os seguintes itens: uma aula, uma atividade de aplicação, uma atividade obrigatória e um fórum:

-  [Assista à aula 02! \(Arquivo\)](#)
-  [Atividade de Aplicação I \(Questionário\)](#)
-  [Ativ. Obrigatória SEM 2 Tarefa](#)
-  [As mensagens publicitárias e as funções da linguagem \(Fórum\)](#)

Figura 4: Reprodução do trecho referente à Semana 2 da agenda do curso *online* em foco

Os *links* que dão acesso ao conteúdo de cada semana (cf. Figura 4, acima) são abertos e publicados em um campo da plataforma *Moodle* especificado pela semana em que cada aula é realizada, pelo número da semana e pelo nome do tema. Além disso, o material é publicado semanalmente de acordo com a sequência de conteúdos estabelecida no cronograma do curso (e autorizada pela Coordenação do NEaD), e os alunos sempre têm acesso ao material de todas as semanas/tópicos já estudados; nenhum material é excluído.

Uma *aula* costuma incluir: apresentações em flash, textos e outros materiais audiovisuais. A *atividade de aplicação*⁶⁹ é um tipo de tarefa que exige do aluno aplicação dos conhecimentos adquiridos na aula ou reflexão sobre estes. A atividade *obrigatória*⁷⁰ é um tipo de tarefa que integra a aferição da aprendizagem (isto é, tem caráter somativo): representa uma pontuação que integra a nota do aluno no final do período em curso. Já o último item, o *fórum*, constitui um espaço de interação discursiva assíncrona entre alunos e entre alunos e professor-tutor em que se discute um tema ou questionamento(s) proposto(s), relacionado(s) ao tema da Semana em foco. A participação no *fórum*, quando a atividade é incluída em uma dada semana de curso, é de caráter obrigatório. O conteúdo e os parâmetros de participação nessa atividade são estabelecidos pelo professor-tutor, que modera a discussão e faz as intervenções necessárias em prol da aprendizagem dos alunos, utilizando-se de estratégias interacionais e sociodiscursivas variadas. Essas estratégias serão analisadas e discutidas em detalhe no Capítulo 4 desta tese, com base no referencial teórico apresentado no Capítulo 2.

A agenda do curso⁷¹ contendo *links* para todas as atividades semanais, incluída no centro da página principal da disciplina (disponível em: <http://nead.uvv.br>), tem leiaute semelhante ao das demais disciplinas de grade curricular oferecidas *online* na IES.

Cumprе mencionar, ainda, que, diferentemente dos períodos anteriores em que a disciplina foi oferecida, no segundo semestre de 2012, foi introduzida uma “novidade”: a exigência da leitura integral de uma obra de ficção, “O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança”, de autoria de James C. Hunter. Tal inclusão visou propiciar o desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação de um texto mais longo e favorecer uma reflexão mais aprofundada sobre essa leitura mediante a participação em fóruns de discussão sobre a obra e a produção de resenha crítica do texto em grupos.

⁶⁹ Essa nomenclatura foi padronizada no NEaD em referência às disciplinas de grade curricular oferecidas.

⁷⁰ Idem.

⁷¹ A agenda do curso *online* em foco pode ser visualizada no Anexo 3 deste trabalho.

Tal decisão (tomada na fase de planejamento) deveu-se a minha vivência em sala de aula presencial, nos cursos de graduação na IES com carga horária de 40 horas-aula, em turmas de Ciências Exatas e Humanas e Sociais. Nessas turmas sempre proponho uma leitura de obra de ficção, com uma temática abrangente, durante o semestre em que ministro aulas de Língua Portuguesa. Tal procedimento tem rendido bons frutos nas turmas, inclusive com discussões e reflexões produtivas e a elaboração de várias resenhas críticas de boa qualidade, produzidas coletivamente com base em parâmetros relacionados ao gênero em foco, discutidos previamente em sala de aula.

Tendo em vista essa experiência positiva em sala de aula presencial, decidi introduzir a leitura integral de uma obra de ficção no curso de Língua Portuguesa a distância on-line, utilizando os recursos disponíveis no AVA, notadamente o fórum de discussão e a ferramenta de criação de grupos, que favoreceram o alcance dos objetivos propostos para a leitura, ainda que de modo parcial, conforme detalharei no próximo capítulo deste trabalho, no qual apresentarei uma análise e discussão do processo desta pesquisa-ação, que contemplou planejamento, ação, observação e reflexão.

Na Agenda do Curso (cf. Anexo 2) é possível observar a inclusão de fóruns de discussão em nove das dezesseis semanas do curso, a saber: semanas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12 e 13. Tais fóruns, planejados pelo tutor, buscaram atender a objetivos pedagógicos variados e apresentam níveis de complexidade distintos relativamente às atividades propostas. Porém em todos, à exceção do primeiro (voltado mais especificamente ao estabelecimento de contato social inicial), buscou-se oferecer aos alunos um espaço para reflexão acerca de temas específicos vinculados ao conteúdo programático do curso e uma oportunidade de interação aluno-aluno e aluno(s)-tutor por meio de/no discurso escrito em língua materna, alvo da disciplina. As discussões / atividades propostas nos fóruns oferecidos podem ser visualizadas sucintamente no quadro abaixo.

QUADRO 06 – Fóruns de discussão realizados

SEMANA	ATIVIDADE PROPOSTA	OBJETIVO(S)
Semana 01 APRESENTAÇÃO	Olá, Seja muito bem vindo(a) ao nosso curso! Para que nos conheçamos melhor, escreva um pequeno texto de apresentação ao grupo que inclua alguns dos seus dados pessoais, atividades de que participa regularmente e interesses. Mencione também quais são as suas	1. Compartilhar informações pessoais e expectativas; 2. Interagir por meio do discurso escrito, estabelecendo laços sociais.

	expectativas em relação a nossa disciplina on-line, Língua Portuguesa. Participe do Fórum durante esta semana (6 a 12 de agosto), apresentando-se e comentando, <u>no mínimo</u>, 01 postagem (de outro colega). Você deve publicar/postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa. Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana. Sempre que desejar comentar alguma mensagem/<i>post</i>, clique no link RESPONDER da mensagem postada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao <i>post</i>, organizando a discussão). Um ótimo semestre letivo! Um abraço, Marcia Telesca	
Semana 02	O objetivo deste fórum é discutir o papel das funções da linguagem na construção das mensagens publicitárias. Na "aula" desta semana, vocês estudaram que, num mesmo texto, podem coexistir uma ou mais funções da linguagem. Contudo, pode ocorrer a predominância de uma função sobre as demais, sinalizando a finalidade primeira a que se destina o texto. COMO DESENVOLVER ESTA TAREFA: Vamos ler alguns textos publicitários a nossa volta (à escolha de cada um: em jornal, revista, outdoor ou on-line). Inclua um exemplo (Redija ou cole-o para que os colegas possam lê-lo.), identificando as funções da linguagem presentes e comente se há predominância/ênfase (ou não) de alguma função sobre as demais. Justifique sua resposta com base no texto apresentado por você. Participe do Fórum durante esta semana (13 a 18 de agosto), apresentando suas observações e comentando, <u>no mínimo</u>, 01 postagem (de outro colega). Você deve postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa. Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana. Sempre que desejar comentar alguma mensagem/<i>post</i>, clique no link RESPONDER da mensagem postada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao <i>post</i>,	1. Discutir o papel das funções da linguagem na construção das mensagens publicitárias; 2. Identificar as funções da linguagem presentes em um dado texto; 3. Buscar outras fontes de informação; 4. Compartilhar informações; 5. Acatar e refutar ideias/argumentos; 6. Interagir por meio do discurso escrito.

	organizando a discussão). Se quiser acrescentar algum comentário novo, fique à vontade. ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 20 de agosto, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade. A avaliação da atividade será feita mediante a observação das participações e da relevância das mensagens postadas por cada aluno. Bom trabalho para todos! Marcia	
Semana 03	Leia o texto anexo, intitulado “Assassinaram a gramática?”, responda às questões propostas e, a seguir, publique suas respostas até 26 de agosto. Participe do Fórum durante esta semana, apresentando suas observações. Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana. Sempre que desejar comentar alguma mensagem/post, clique no link RESPONDER da mensagem postada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao post, organizando a discussão). 1. Do que trata especificamente o texto? 2. Que ponto de vista é apresentado? Que argumentos são oferecidos? 3. Você já esteve envolvido em (ou presenciou) alguma situação em que houve problemas de comunicação devido à inadequação no uso da linguagem (falada ou escrita)? Se sua resposta foi afirmativa, relate o ocorrido de forma breve. Bom trabalho! Marcia	1. Desenvolver a capacidade de compreensão leitora, levantar tese e argumentos; 2. Refletir sobre: variação linguística, adequação sociolinguística e “erro”; 3. Oportunizar interação por meio do discurso escrito.
Semana 04	Um dos requisitos para um texto bem redigido é sua adequação a um gênero textual (tipologia de texto) reconhecido por sua finalidade social. A escolha do léxico deve se adequar ao gênero escolhido para garantir a aceitabilidade do texto. Leia um trecho de um bilhete de uma moradora de um edifício dirigido ao síndico (cf. PAULIUKONIS, 2005, p. 116) e verifique	1. Refletir sobre a adequação vocabular ao gênero textual escolhido; 2. Interagir por meio do discurso escrito, compartilhando ideias e soluções.

	se o vocabulário está adequado (ou não) ao tipo de texto escolhido: "Exmo. Sr.Doutor, Tendo em vista as graves consequências da problemática pela qual passamos – a ausência de faxineiros no prédio – queremos reivindicar a V. Exa. que seja solucionado este grave impasse, na próxima reunião de condomínio." Acesse o fórum abaixo e publique suas observações até 02 de setembro. Justifique-as com base na aula desta semana. Se julgar necessário, reescreva o texto. Bom trabalho a todos! Marcia	
Semana 05	Leia o período que segue, responda às questões propostas e, a seguir, publique seus comentários aqui no fórum até 15 de setembro. "Chegaram instruções repletas de recomendações para que os participantes do congresso, que, por sinal, acabou não se realizando por causa das fortes chuvas que inundaram a cidade e pararam todos os meios de comunicação." (Texto extraído de: PLATÃO e FIORIN, 2007, p. 277). 1. O seu conteúdo é compreensível? Justifique. 2. Qual é o seu principal defeito? Bom trabalho! Marcia	1. Refletir sobre os mecanismos de coesão textual e sua influência no estabelecimento da coerência do texto; 2. Interagir por meio do discurso escrito, compartilhando ideias.
Semana 06	O objetivo deste fórum é discutir o conteúdo da primeira parte do livro "<u>O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança</u>" (Prólogo e Capítulos 1 a 3), de autoria de James C. Hunter. COMO DESENVOLVER ESTA TAREFA Responda: 1. Que gênero textual (tipo de texto: por	1. Refletir sobre a leitura realizada; 2. Identificar o gênero textual a que se filia o texto; 3. Selecionar conceitos e apresentá-los/discuti-los de modo coerente; 4. Dissertar sobre tema escolhido; 5. Interagir por meio do discurso escrito,

	exemplo, carta, bilhete, reportagem, romance, editorial, resenha, etc.) é utilizado pelo autor na obra? Por que foi utilizado? 2. Que conceito(s) importante(s) você destacaria no texto lido? Por que você o(s) considera central/centrais? Você deve postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa. Participe do Fórum durante esta semana, apresentando suas observações e comentando, <u>no mínimo, 01 postagem (de outro colega)</u>. Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana. Sempre que desejar comentar alguma mensagem/post, clique no link RESPONDER da mensagem postada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao post, organizando a discussão). Se quiser acrescentar algum comentário novo, fique à vontade. ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 21 de setembro, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade. A avaliação da atividade será feita mediante a observação das participações e da relevância das mensagens postadas por cada aluno. Bom trabalho para todos! Marcia Telesca	compartilhando impressões e ideias.
Semana 12 ATIVIDADE OBRIGATÓRIA: FÓRUM DE DISCUSSÃO SOBRE AMBIGUIDADE	Identifique a origem da ambiguidade presente em cada um dos períodos abaixo e envie seu comentário ao fórum. 1. Solicitou ao supervisor que lhe enviasse os seus relatórios. 2. Pensando que ela sairia cedo, saiu à procura de flores. 3. A bolsa de couro da cobra da gerente não foi recuperada. 4. A punição dos trabalhadores foi aplicada imediatamente. Você deve postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa. Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana. Escolha, no mínimo, uma mensagem postada por um colega para comentar. Clique sobre o link RESPONDER da	1. Identificar a ambiguidade presente nos enunciados; 2. Interagir por meio do discurso escrito, lendo e compartilhando ideias e soluções.

	mensagem enviada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao <i>post</i>, organizando a discussão). Se quiser acrescentar algum comentário novo, fique à vontade. ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 30 de outubro, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade. A avaliação da atividade será feita mediante a observação das participações e da relevância das mensagens postadas por cada aluno. Bom trabalho para todos! Marcia Telesca	
Semana 13 CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)	O objetivo deste fórum é discutir o conteúdo da SEGUNDA parte do livro "O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança" (Capítulos 4 a 7 + Epílogo), de autoria de James C. Hunter. COMO DESENVOLVER ESTA TAREFA: Responda: 1. No capítulo 4, mediante discussão entre os personagens, é apresentada a relação intrínseca existente entre amor e liderança. Uma afirmação em destaque é a de que "[...] amar não é como você se sente em relação aos outros, mas como se comporta em relação aos outros" (p. 95). Explique essa afirmação com base no texto lido. 2. Na sua opinião, que implicações a citação incluída no item 1 (acima) traz para a vida acadêmica, pessoal/familiar e profissional? Você deve postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa. Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana. Escolha, no mínimo, uma mensagem postada por um colega para comentar. Clique sobre o link RESPONDER da mensagem enviada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao <i>post</i>, organizando a discussão). Se quiser acrescentar algum comentário novo, fique à vontade. ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 04	1. Refletir sobre a leitura realizada; 2. Formular ideias de modo coerente, a partir da interpretação do texto lido; 3. Expressar opiniões; 4. Dissertar sobre um dado tema; 5. Interagir por meio do discurso escrito, compartilhando ideias e pontos de vista.

	de novembro, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade. A avaliação da atividade será feita mediante a observação das participações e da relevância das mensagens postadas por cada aluno. Bom trabalho para todos! Marcia Telesca	
--	---	--

Além dos fóruns de discussão propostos, conforme pode ser visualizado na agenda do curso (Anexo 3), nas Semanas 10 e 16 há a inclusão, respectivamente, de “Pesquisa de Avaliação I” e “Pesquisa de Avaliação II”, constituídas de questionários (cf. modelos apresentados nos Anexos 4 e 5) dirigidos aos alunos. Tais questionários, contendo perguntas abertas e fechadas, foram concebidos como instrumentos / fontes de geração de dados (cf. seção 3.6, a seguir) que viabilizassem o acesso à visão pessoal dos alunos sobre: o processo de ensino aprendizagem, a atuação do professor-tutor e o uso das ferramentas de interação (em especial, o fórum). As respostas dadas pelos alunos que responderam aos questionários ofereceram insumos valiosos para as minhas reflexões e ações (no semestre então em curso e depois dele).

Já a inclusão extemporânea de uma “Pesquisa de Satisfação”⁷² na Semana 14 deveu-se a uma iniciativa da Coordenação do NEaD, sobre a qual o corpo docente foi informado no final da semana anterior à inclusão desta no ambiente. Tal pesquisa foi incluída em todas as disciplinas *online* no semestre por razões institucionais. Em função da inclusão dessa pesquisa na Semana 14, contrariando o planejamento inicial de pesquisa, foi adiada a inclusão da Pesquisa de Avaliação II da Semana 15 (penúltima) para a Semana 16 (última).

3.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Neste estudo, os dados foram gerados por meio de um processo de observação participante (SPRADLEY, 1980, p. 53-62), isto é, esta professora-pesquisadora foi tanto participante como observadora dos processos interacionais e práticas discursivas desenvolvidas no contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no ensino superior a

⁷² Nenhum docente do NEaD/UVV foi informado sobre os resultados obtidos a partir dessa “Pesquisa de Satisfação”.

distância. Além de observar diariamente as ações na tutoria *online* e registrar as atividades, esta professora-pesquisadora esteve presente em todos os momentos da investigação, conduzindo as entrevistas e questionando, como interlocutora, nas interações. O registro dos acontecimentos foi feito através de notas de campo inscritas no diário desta professora-pesquisadora.

Segundo Nunan (1992, p. 229), na educação, um relato em primeira pessoa da experiência de aprendizagem ou ensino de língua é um diário. O uso de diários é considerado uma técnica comum nas pesquisas de sala de aula (Mc DONOUGH, 1994; MACHADO, 1998), como instrumento de metodologia, reflexão e formação/desenvolvimento profissional (LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2013; dentre outros). Ainda, segundo van Lier (1988, p. 66), os diários podem fornecer informações sobre o que motiva professor e aluno(s), bem como sobre fatores afetivos e pessoais que influenciam a interação e a aprendizagem.

Já para Machado (1998), “[a] produção do diário é vista não simplesmente como a expressão do que se pensa, mas como uma descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna” (op. cit., p. 30). Com base em Lorau (1998), Machado (1998) acrescenta que o diário, em sua utilização no campo da pesquisa social,

teria a vantagem de deixar transparecer os caminhos da pesquisa, as dúvidas e os problemas do pesquisador, as relações sociais que estabelece com os participantes da pesquisa, enfim, todo o trabalho de criação. (MACHADO, 1998, p. 38)

Esse apelo à subjetividade, segundo os pesquisadores diaristas, não implicaria em uma perda de objetividade (MACHADO, 1998, p. 39). “Ao contrário, esse tipo de produção seria auxiliar de uma percepção mais fiel dos dados relevantes da pesquisa, nos quais se incluem os dados sobre o próprio observador” (ibidem).

Orientando-se nessa direção, nesta pesquisa, no diário desta professora-pesquisadora foram registrados não apenas o resumo de eventos e ações realizadas na atividade de tutoria (inclusive os encontros presenciais eventuais com alunos na sala de tutoria), mas também observações sobre procedimentos, andamento das atividades, sobre o conteúdo do curso/da disciplina, e, ainda, sentimentos, inquietações, dilemas, reflexões, interpretações, hipóteses, comentários, ideias e mudanças pensadas/planejadas. Desse modo, os diários se transformaram em uma das fontes de: identificação de episódios críticos e questões a serem investigadas; informações sobre ações pedagógicas realizadas e sobre a interação no AVA; e

tópicos que propiciaram autorreflexão. É necessário mencionar, ainda, que as notas de campo desta professora-pesquisadora, voltadas à contextualização de alguns acontecimentos e ações, com inclusão de informações pontuais relevantes sobre a prática, foram incluídas no diário.

Os diários desta professora-pesquisadora foram escritos subsequentemente à leitura dos registros de protocolo verbal retrospectivo, efetuados nos dias de tutoria, na IES, ao longo do semestre letivo em foco (2º. semestre de 2012), da Semana 01 à Semana 15 do curso, à exceção da Semana 03, compreendida entre os dias 20 a 26 de agosto (quando estive afastada da IES por motivo de licença médica) e em 10 de outubro (dia em que houve queda na rede UVV e não foi possível acessar a Internet na Instituição durante o horário de tutoria). Considera-se essa atividade diarista em sintonia com a visão crítico-reflexiva a que se filia este trabalho, voltado à esfera de atuação em uma perspectiva de (auto)formação continuada do professor no ensino superior, conforme discussão apresentada na Introdução e na Revisão da Literatura desta tese.

Já os registros escritos eletrônicos produzidos por esta pesquisadora em sua interação com os alunos (via fóruns de discussão realizados e correio eletrônico/mensagens) no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) se constituíram em um dos principais instrumentos de geração de dados no curso da investigação. Tais registros se prestaram à leitura, identificação e seleção (para análise posterior) das ações pedagógicas realizadas, relacionadas às áreas de atuação do professor-tutor (BERGE, 1995; BERGE e COLLINS, 1996), e de aspectos interacionais e linguístico-discursivos envolvidos nessas interações.

Também foram utilizados questionários⁷³ (contendo perguntas abertas e fechadas). Foram concebidos como instrumentos/fontes de geração de dados (cf. seção 3.6, a seguir) que contemplassem o acesso à visão pessoal dos alunos sobre: o processo de ensino aprendizagem, a atuação do professor-tutor e o uso das ferramentas de interação (em especial, o fórum) e para servir de insumos às reflexões desta professora-pesquisadora. Os questionários (em número de 02), endereçados coletivamente aos alunos, ficaram disponíveis mediante *links* no AVA, em dois momentos distintos do curso (no início de outubro, após a aplicação da primeira prova bimestral e no início de dezembro de 2012, no final do período letivo, após a realização da segunda prova bimestral). As respostas dadas individualmente pelos alunos que responderam via correio eletrônico (e-mail) ofereceram subsídios valiosos

⁷³ Os modelos dos questionários utilizados (Pesquisa de Avaliação I e Pesquisa de Avaliação II), enviados por meio eletrônico aos alunos participantes do curso, podem ser consultados, respectivamente, nos Anexos 4 e 5 deste trabalho.

para reflexões e ações desta professora-pesquisadora no semestre então em curso e nos subsequentes.

Do ponto de vista pedagógico, os questionários objetivaram incluir questões que favorecessem os aprendizes a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem mediado pela tecnologia e sobre possíveis formas de aprender nesse ambiente, com vistas à promoção da autonomia e do *empowerment* destes no curso em referência (e também depois dele). Desse modo, os questionários foram concebidos de modo a compor o Curso, de forma integrada.

A opção por solicitar aos alunos o envio das respostas aos questionários para o *e-mail* pessoal desta professora-pesquisadora, em vez de utilizar os recursos disponíveis no AVA, deveu-se a precauções relativas ao sigilo sobre as identidades dos participantes da pesquisa e à guarda segura de informações prestadas por estes (cf. questões de ordem ética relacionadas à pesquisa, a serem abordadas adiante neste capítulo).

Por seu turno, as entrevistas/conversas conduzidas face a face com o colega professor-tutor na IES, interlocutor crítico, gravadas em áudio e também registradas em anotações e reflexões no diário desta professora-pesquisadora, objetivaram capturar percepções, expectativas, sugestões e reflexões desta professora-pesquisadora. Atenderam também à finalidade de avaliação da atuação desta durante a realização da pesquisa. As entrevistas seguiram o modelo etnográfico, que, segundo Spradley (1979), situa-se entre a conversa informal e a semi-estruturada, constituindo-se um tipo particular de evento de fala.

Nessas entrevistas / conversas, realizadas na IES durante e ao final do semestre letivo (respectivamente, em 11 de setembro e 20 de novembro de 2012), foram inseridos novos elementos, à medida da necessidade, para que André pudesse dar respostas da maneira mais natural possível. Isso possibilitou o esclarecimento e o aprofundamento de questões que vieram à tona durante a realização das entrevistas/das conversas, sem perder o foco, isto é, procurando conhecer melhor o fenômeno em estudo. Perguntas adicionais e indagações foram introduzidas por ocasião de cada entrevista/conversa com o intuito de fornecer subsídios para o entendimento das respostas obtidas. Uma das vantagens apontadas na literatura para esse tipo de (condução de) entrevista é o fato de o participante poder direcionar as perguntas endereçadas a ele para os assuntos de seu interesse, o que dá ênfase às experiências subjetivas individuais (MANN e STEWART, 2000).

Conforme indicado anteriormente, além dos procedimentos etnográficos adotados nesta pesquisa, descritos acima, também se fez uso complementar da técnica da introspecção (FAERCH e KASPER, 1987), mediante a utilização do protocolo verbal retrospectivo. Foram realizadas retrospectões (ERICSSON e SIMON, 1993; FAERCH e KASPER, 1987; HAASTRUP, 1987), registradas por escrito, após a realização de tarefas, para que fosse possível efetuar a triangulação com dados coletados através das outras ferramentas de pesquisa. O uso da técnica da introspecção na pesquisa será discutido a seguir.

Os protocolos verbais têm sido utilizados em várias áreas do conhecimento, incluindo a psicologia, a física, a literatura e a educação, como ferramenta de pesquisa e/ou ensino (TOMITCH, 2003). No âmbito da linguística aplicada, eles têm sido utilizados principalmente nas áreas de tradução e leitura, em que o uso desse instrumento para a obtenção de dados sobre o processo de leitura ou tradução vem se tornando cada vez mais comum (AFFLERBACH, 2000; DAVIES, 1995; PRESSLEY; TAVARES, 1993; TOMITCH, 2003, 2008; PRESSLEY e AFFLERBACH, 1995).

Cohen (1987) categoriza os protocolos verbais em três tipos: autorrelatório, auto-observação e autorrevelação. No autorrelatório e na auto-observação, os dados são obtidos após a realização de uma tarefa e, na autorrevelação, os dados são obtidos durante a execução. No autorrelatório, o leitor dá uma descrição geral do seu comportamento no que se refere à realização da tarefa, colocando como ele acredita que age durante uma situação qualquer. O autorrelatório seria adequado para uma pesquisa, por exemplo, sobre os hábitos de leitura e/ou a percepção subjetiva do leitor sobre a sua leitura. O autorrelatório também pode ser utilizado pelo professor/pesquisador como um instrumento de coleta de dados que o auxilie no conhecimento dos alunos no início das aulas e lhe permita elaborar, por exemplo, um curso de leitura que atenda às necessidades e interesses dos alunos.

Já a auto-observação, chamada de “retrospecção” ou “verbalização retrospectiva” por Ericsson e Simon (1993), refere-se à descrição que o sujeito faz de uma situação específica da tarefa que acabou de realizar. Nesse tipo de protocolo verbal, apesar de os dados sobre a tarefa já não estarem mais na memória de trabalho⁷⁴ do sujeito (e o que se tem então é uma

⁷⁴ A expressão *memória de trabalho* (ou memória de curto prazo) pode ser conceituada como um componente cognitivo ligado à memória, que permite o armazenamento temporário de informação, com capacidade limitada. Há visões diferentes tanto para a estrutura teórica da memória de trabalho (isto é, o “mapa organizacional” que ela segue) quanto para as partes específicas do cérebro responsáveis pela memória de trabalho (ATKINSON e SHIFFRIN, 1968).

percepção do sujeito sobre como se deu o seu próprio processo), essa percepção pode ser importante para a pesquisa em foco ou para que possa ser feita uma triangulação com dados coletados através de outras ferramentas de pesquisa (TOMITCH, 2003).

Se observada a relação temporal com a ação (FAERCH e KASPER, 1987), a retrospecção pode ser classificada como:

- a) Imediata (com verbalização imediatamente após a realização da tarefa);
- b) Protelada (com verbalização certo tempo depois da realização da tarefa).

Tavares (1993), em sua discussão do trabalho de Cohen (1989), chama a atenção para o fato de que um relato/verbalização retrospectiva pode conter diferentes tipos de dados.

Uma retrospecção, por exemplo, pode conter generalizações não relacionadas a um evento determinado. Além disto, pode ser difícil distinguir, por exemplo, quando o sujeito deixa de “pensar alto”, sem análise, e começa a fazer uma observação de seu comportamento (TAVARES, 1993, p. 44).

Neste estudo, a auto-observação (ou verbalização retrospectiva), no formato de protocolo verbal retrospectivo (com verbalização imediata ou protelada), foi utilizada como instrumento complementar de geração de dados, permitindo o acesso ao que esta professora-pesquisadora pensava durante a realização de algumas tarefas pedagógicas que envolviam a comunicação a distância *online* no curso em foco, em seus diferentes aspectos. O instrumento, ao tornar acessíveis/recuperar descrições de situações das tarefas realizadas propiciou, por seu turno, reflexões subsequentes desta professora-pesquisadora sobre algumas ações pedagógicas realizadas na prática da tutoria, registradas nos diários.

Os instrumentos de geração de dados descritos acima podem ser visualizados no quadro-resumo a seguir.

Quadro 07 – Instrumentos de geração de dados utilizados

<u>Instrumento de geração de dados</u>	<u>Caracterização</u>	<u>Objetivo</u>	<u>Momento de geração</u>
1. Registros eletrônicos (mensagens / e-mails enviadas e recebidas; publicações em fóruns)	Registros eletrônicos (em linguagem html) arquivados no AVA e no <i>website</i> institucional	Identificação e seleção (para análise posterior) de aspectos discursivos e interacionais envolvidos nas interações professor-aluno(s) no ambiente virtual de aprendizagem.	Ao longo do semestre letivo (2012-2)
2. Diário da professora-pesquisadora	Registro cronológico escrito (manuscrito)	Propiciar: autorreflexão sobre as possíveis ações realizadas na tutoria, em suas diferentes áreas de atuação e aspectos relacionados a estas (incluindo a descrição de encontros presenciais eventuais com alunos); identificação de episódios críticos.	Ao longo do semestre letivo (2012-2)
3. Notas de campo	Anotações inscritas no diário da professora-pesquisadora	Contextualização e inclusão de informações pontuais relevantes sobre a prática	Ao longo do semestre letivo (2012-2)
4. Documentos (informativo geral sobre o NEaD; ementa e programa de ensino/plano de disciplina; pauta eletrônica; registros eletrônicos de acesso, participação e notas no AVA).	Documentos em formato eletrônico	Obter informações sobre: diretrizes gerais reelecionadas ao Núcleo de Educação a Distância (NEaD) e sobre a disciplina Língua Portuguesa; objetivos, conteúdos, cronograma de aplicação, metodologia, critérios de avaliação e bibliografia da disciplina; resultados (notas) dos alunos.	Início, meio e fim do semestre letivo (2012-2)

5. Questionários endereçados aos alunos	Questionários (em número de 02), compostos de perguntas abertas e fechadas, disponíveis mediante <i>links</i> no AVA	Permitir o acesso à visão pessoal dos alunos sobre: o processo de ensino aprendizagem, e, principalmente, sobre a atuação do professor-tutor e o uso das ferramentas de interação (em especial, o fórum); servir de insumo para as próprias reflexões.	02 vezes no semestre letivo (na Semana10 e Semana 16 do curso/disciplina)
6. Conversas / entrevistas informais com interlocutor crítico	Modelo etnográfico (SPRADLEY, 1979)	Capturar percepções, expectativas, sugestões e reflexões do interlocutor crítico em relação a algumas ações pedagógicas realizadas por esta professora-pesquisadora; avaliar ações; propiciar confrontações e reflexões sobre a prática pedagógica desta professora-pesquisadora.	Em 11/09/2012 e 20/11/2012
7. Protocolo verbal retrospectivo (com registro manuscrito)	Verbalização retrospectiva imediata ou protelada: descrições de situações específicas de tarefas	Permitir o acesso à percepção da professora-pesquisadora, i.e. ao que ela pensava durante a realização de algumas tarefas pedagógicas; propiciar reflexões desta pesquisadora, registradas em diário reflexivo sobre ações realizadas.	02 vezes por semana, ao longo do semestre letivo (2012-2)

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos de análise utilizados neste trabalho.

Seguindo a orientação de Erickson (1988, p.1090), os dados foram analisados com base em três objetivos:

1) descobrir modelos recorrentes e temas do ambiente que foi estudado; 2) descobrir exemplos discrepantes que não se encaixam nos moldes gerais identificados primeiro; e 3) identificar as mudanças de perspectiva interpretativa, durante o curso do trabalho [...], evidenciada por análise da descrição narrativa e dos comentários [...] nas notas de campo.

Tendo em vista os objetivos específicos desta pesquisa, apresentados na seção 3.1 (acima), a análise buscou responder à seguinte macroquestão de pesquisa:

Como se dá a atuação do professor-tutor ao longo da experiência de tutoria, tendo em vista as diferentes áreas dessa atuação, as ações realizadas e os conflitos e significações a elas relacionados?

Essa questão foi subdividida em questões menores, a saber:

- Que ações são realizadas pelo professor-tutor no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (no fórum, em especial, e via mensagens no AVA e *e-mail*) e no contato face a face relativamente às diferentes áreas de sua atuação?
- Que estratégias interacionais e sociodiscursivas são utilizadas pelo professor nas interações? Como essas estratégias se realizam linguisticamente?

Para responder a essas questões, a análise cumpriu as seguintes etapas:

1. Leitura do diário da professora-pesquisadora para identificação de episódios críticos que evidenciassem ações do professor-tutor relacionadas às áreas de atuação do tutor (ou moderador) *online* conforme propostas por Berge (1995) e Collins e Berge (1996);
2. Leitura preliminar dos registros escritos / mensagens publicadas em todos os fóruns de discussão realizados, com vistas à seleção de fóruns para análise;
3. Leitura das mensagens (dos turnos) nos fóruns escolhidos (em número de 03) para detecção de: a) núcleos de significado que indicassem possíveis ações do professor-tutor relacionadas às áreas de atuação do tutor conforme propostas por Berge (1995) e Berge e Collins (1996); b) núcleos de significado relacionados às Presenças de Ensino, Social e Cognitiva (cf. Anderson et al., 2001; Garrison, Anderson e Archer, 2000; Rourke et al., 1999) e os relativos a estratégias interacionais e sociodiscursivas (GOFFMAN, 1981, 2002; PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009; dentre outros); c) marcas discursivo-linguísticas relacionadas à argumentação (KOCH, 1984, 2001; 2012; LIBERALI, no prelo; dentre outros);

4. Leitura preliminar das mensagens trocadas entre esta professora-pesquisadora e os alunos da disciplina com vistas à seleção de exemplos que evidenciassem possíveis ações do professor-tutor, a serem analisados;
5. Leitura e análise das respostas aos questionários enviados aos alunos da disciplina para identificação e generalização de aspectos relacionados à atuação do professor-tutor (em especial, os relativos às ações pedagógicas realizadas e à interação no fórum de discussão) e àqueles aspectos que pudessem apontar mudanças necessárias na prática docente;
6. Leitura das transcrições das conversas com o interlocutor crítico (André) e das anotações e reflexões desta professora-pesquisadora relacionadas a essas conversas para identificação de: pontos críticos ou controversos e avaliações e sugestões relacionados às ações pedagógicas da professora-pesquisadora, dentre outras questões relevantes.

Foi analisado o discurso escrito produzido por esta professora-pesquisadora em sua atuação na tutoria e na interação com seus alunos no AVA, com base nos quadros teóricos oferecidos por Berge (1995), Collins e Berge (1996), Garrison, Anderson e Archer (2000), Anderson et al. (2001), Goffman (1981), Paiva e Rodrigues Júnior (2009), Rourke *et al.* (1999), Liberali (no prelo), Koch (1984, 2001, 2012), dentre outros, a fim de identificar e agrupar trechos em que se evidenciaram as ações realizadas pelo professor-tutor, as diversas estratégias interacionais e sociodiscursivas empregadas e os tipos de construções discursivas utilizadas. O foco principal dessa análise recaiu sobre os registros escritos produzidos pelo professor-tutor em sua interação com os alunos no AVA, porém outros instrumentos de geração de dados (diário e anotações desta professora-pesquisadora, questionários e entrevistas/conversas informais) também foram usados para enriquecer e aprofundar a análise. Além de examinar um a um os aspectos mencionados, também foi observado se estes ocorreram em conjunto (ou não) e a relação existente entre eles.

Em relação aos fóruns de discussão realizados, inicialmente, todos (em número de nove), a partir do segundo (Semana 02, cf. seção 3.4), relacionados a temas variados, seriam analisados e comparados, mas o número total elevado de mensagens tornou inviável a análise de todos os fóruns. Esse fato levou à escolha dos fóruns 02, 06 e 13, em função do número de participantes engajados na discussão e da relevância dos temas discutidos⁷⁵ para a disciplina e para a formação geral dos alunos. Além disso, os fóruns das Semanas 06 e 13 sobre a leitura da obra indicada no semestre letivo, “O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança” (HUNTER, 2004), têm conteúdos associados pelo tema abordado (liderança),

⁷⁵ Os temas discutidos nos fóruns indicados foram, respectivamente: 1. As mensagens publicitárias e as funções da linguagem; 2. Liderança (parte I); e 3. Liderança (parte II).

diretamente relacionado à leitura da referida obra e possuem praticamente os mesmos participantes, o que facilitou a observação de estratégias/aspetos interacionais e sociodiscursivos mais frequentes/salientes, bem como a identificação de mudança (ou não) de posicionamento (e de modos de engajamento discursivo dos participantes) de um fórum para o outro, uma vez que os alunos se mostravam mais familiarizados com o ambiente (e com a dinâmica de interação proposta) e habituados à discussão sobre a temática em foco, e houve a introdução de novas contribuições e questionamentos no fórum da Semana 13, que deu sequência à discussão inicial sobre o livro, iniciada na Semana 06.

Também foi examinada a relação existente entre a prática pedagógica desta professora-pesquisadora (desenvolvida por meio da/na interação sociodiscursiva no AVA pesquisado), e o uso da tecnologia, representada pela plataforma *Moodle* (e seus recursos) e pelas ferramentas digitais de interação e comunicação assíncronas (*fórum*, correio eletrônico e mensagens no AVA) disponíveis. Para dar conta desse aspecto, o foco de análise incidiu, prioritariamente, sobre os registros inscritos no diário da professora-pesquisadora, as entrevistas / conversas informais entre a professora e André (interlocutor crítico), as respostas aos questionários enviados aos alunos e as mensagens eletrônicas trocadas entre a professora-pesquisadora e alunos, e, secundariamente, sobre a análise da interação nos fóruns (no AVA).

3.8 CONSIDERAÇÕES DE ORDEM ÉTICA ENVOLVIDAS NA PESQUISA

Questões de ordem ética envolvidas na pesquisa em Linguística Aplicada têm-se revelado uma preocupação central (e legítima) de pesquisadores da área (cf. CELANI, 2005; FABRÍCIO, 2006; PAIVA, 2007; dentre outros). Tais questões devem ser consideradas por todo pesquisador (e foram observadas neste estudo), durante todo o processo de investigação, constituindo-se um procedimento metodológico indispensável a ser seguido, a fim de evitar danos de qualquer natureza aos participantes. Conforme assinala Fabrício (2006), dentre os procedimentos metodológicos utilizados no campo da Linguística Aplicada, é necessário pensar “nos possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma” (op. cit., p. 60). Para operar em uma dimensão ética,

[...] é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo

possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador. (CELANI, 2005, p. 110)

Isso posto, merecem destaque, ainda, as recomendações relativas a questões éticas implicadas na pesquisa *online* apresentadas por Mann e Stewart (2000) e que foram seguidas com rigor no decorrer do processo de investigação:

1. Dados pessoais dos participantes devem ser coletados com propósitos legítimos;
2. Os informantes/participantes devem ter acesso aos dados coletados (sobre eles mesmos);
3. Deve haver conhecimento público (dos participantes/informantes) sobre a existência de bancos de dados;
4. Dados pessoais devem ter proteção razoável contra riscos, tais como: acesso não autorizado, alteração ou “vazamento” de dados;
5. Os dados devem ser coletados em um contexto de liberdade de expressão;
6. Dados pessoais não devem ser tornados públicos sem o consentimento expresso do sujeito que os fornecer.

Finalmente, no estudo empreendido, ênfase especial foi dada a questões de confidencialidade relacionadas aos procedimentos de pesquisa, estabelecendo-se um paralelo com os cuidados que todo pesquisador também deve ter no contexto face a face, notadamente a necessidade de proteção/guarda segura de dados e de uso de pseudônimos para os participantes, conforme orientam Mann e Stewart (2000).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O educador é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em seu processo.

Moacir Gadotti,
Pedagogia da Práxis

O presente capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados desta pesquisa. A análise, com base nos objetivos de pesquisa (cf. Introdução e Capítulo 3, seção 3.1) e iluminada pela revisão teórica (apresentada no Capítulo 2), buscou responder à seguinte macroquestão de pesquisa:

Como se dá a atuação do professor-tutor ao longo da experiência de tutoria, tendo em vista as diferentes áreas dessa atuação, as possíveis ações realizadas e os conflitos e significações a elas relacionados?

Essa questão foi subdividida em questões menores:

- Que ações são realizadas pelo professor-tutor no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (no fórum, em especial, e via mensagens no AVA e *e-mail*) e no contato face a face relativamente às diferentes áreas de sua atuação?
- Que estratégias interacionais e sociodiscursivas são utilizadas pelo professor nas interações? Como essas estratégias se realizam linguisticamente?

Para responder a essas questões, foram utilizados os procedimentos de geração e análise de dados apresentados no capítulo anterior deste trabalho.

4.1 PRIMEIRAS ANÁLISES E REFLEXÕES

As primeiras análises dos dados gerados durante o semestre letivo em foco (2º. semestre de 2012), inscritos nos diários (e anotações) desta professora-pesquisadora e nos registros eletrônicos de mensagens pessoais e *e-mails* trocados entre alunos e professora nas primeiras semanas do curso evidenciam que essa primeira fase foi marcada por muitas ações do professor-tutor voltadas à orientação dos alunos sobre como solucionar problemas e questões de ordem técnica (inscrição na disciplina, acesso ao ambiente virtual de aprendizagem/AVA – Moodle, login, senha, dúvidas sobre navegação e modo de envio de tarefas no ambiente, dentre outras questões), e ações voltadas ao estabelecimento (inicial) de laços sociais, como é o caso da primeira mensagem publicada por esta professora (no 1º. fórum de discussão oferecido no curso), apresentada abaixo:

Olá,

Seja muito bem vindo(a) ao nosso curso!

Para que nos conheçamos melhor, escreva um pequeno texto de apresentação ao grupo que inclua alguns dos seus dados pessoais, atividades de que participa regularmente e interesses. Mencione também quais são as suas expectativas em relação a nossa disciplina on-line, Língua Portuguesa.

Participe do Fórum durante esta semana (6 a 12 de agosto), apresentando-se e comentando, no mínimo, **01 postagem (de outro colega)** [...].

O professor-tutor (esta professora-pesquisadora) utilizava a maior do seu tempo de tutoria (isto é, a carga horária semanal de 04 horas-aula, estabelecida pela Coordenação do NEaD para a disciplina) convidando os alunos a participar do curso, buscando o engajamento destes com o meio/o novo ambiente de ensino e aprendizagem, e ensinando o uso de algumas ferramentas (a distância, via Internet ou telefone, ou presencialmente, na sala de tutoria), como ilustra o exemplo a seguir, extraído dos registros eletrônicos das mensagens trocadas no período letivo entre professor-tutor e alunos no AVA:

terça-feira 14 agosto 2012

Marcia Telesca Kerckhoff [17:13]:

Olá, Bruno⁷⁶,

Na tela referente à atividade há, na parte inferior, um botão: "Enviar arquivo". Clique sobre ele e, a seguir, faça o *upload* do arquivo de sua máquina e pronto! Espero ter ajudado. Abraço, Marcia

⁷⁶ Nome fictício. Por razões éticas de pesquisa.

[12:31]:
Professora,
Como faço pra enviar a Atividade 1 (proposta de redação – quadrinhos de Quino)? Mando pro seu e-mail ou é pelo ambiente?

Bruno

Além disso, no que competia a esta professora, na sua esfera de atuação docente, gerenciava o tempo das atividades (estabelecendo prazos para estudo e realização/entrega de tarefas) e o cronograma do curso; lia (e respondia a) as mensagens pessoais enviadas via AVA e via *website* institucional; lia e acompanhava todas as mensagens publicadas pelos alunos nos fóruns oferecidos durante esse período (e procurava interagir nesse espaço de interação discursiva, fazendo as intervenções necessárias em prol da aprendizagem dos alunos⁷⁷). Paralelamente, também atendia a inúmeros telefonemas de alunos ou coordenadores vinculados a diferentes cursos de graduação da IES sobre dúvidas de ordem técnica ou acadêmica não necessariamente relacionadas ao seu curso e, ainda, recebia alunos (não inscritos necessariamente na disciplina Língua Portuguesa) na sala de tutoria⁷⁸.

Conforme foi mencionado acima, mensagens via AVA e e-mails foram muito usados pela professora, nessa primeira fase do curso (isto é, nos primeiros dois meses, em agosto e setembro de 2012), para contatar alunos e convidá-los a participar⁷⁹. Também foram usadas para dar instruções para alunos com dúvidas e/ou dificuldades na utilização das ferramentas. As mensagens pessoais foram menos usadas a partir do final de setembro de 2012, pois a maioria dos alunos já estava familiarizada, por assim dizer, com os procedimentos operacionais do curso e sabia como/onde localizar e fazer as tarefas via AVA. São exemplos dessas mensagens desta professora, no primeiro momento do curso, as seguintes:

Exemplo 1⁸⁰:

Caros alunos,

⁷⁷ Essa(s) ação/ações será/serão analisadas e discutidas em detalhe adiante, quando serão abordadas as estratégias interacionais e sociodiscursivas empregadas e as construções discursivas utilizadas pelo professor-tutor na interação com os alunos no ambiente virtual.

⁷⁸ Cumpre mencionar que, dada a sobrecarga de atribuições assumida por esta professora na atividade de tutoria, o tempo destinado às tarefas foi insuficiente, o que fez com que ela tivesse que acessar o AVA fora de seu horário de trabalho regular no NEaD (UVV) para poder atender as necessidades dos alunos de forma satisfatória (por exemplo, interagindo no fórum ou respondendo a mensagens pessoais).

⁷⁹ Essa ação de estímulo frequente à participação dos alunos por parte do professor-tutor se faz muito necessária tendo em vista o fato de a IES aceitar a inscrição tardia nas disciplinas *online* oferecidas. A disciplina em foco não constituiu exceção à regra.

⁸⁰ Os aspectos gráficos (fonte, tamanho da fonte e realce) presentes nos exemplos incluídos nesta seção foram os originalmente utilizados nas mensagens enviadas.

As atividades de nossa disciplina a distância, **Língua Portuguesa**, estarão disponíveis a partir de **06 de agosto** de 2012 no **ambiente virtual** de estudo em:

<http://nead.uvv.br>

No ambiente vocês encontrarão todas as informações iniciais necessárias a sua participação na disciplina, bem como os conteúdos a serem estudados no semestre e os critérios de avaliação adotados.

Quem não puder comparecer à aula inaugural no dia 06, em caso de dúvida, poderá me procurar nos horários de tutoria no NEaD (Prédio de Tecnologia) ou contatar-me no *chat* (link no ambiente virtual de estudo).

Desejo a todos um excelente semestre letivo!

Abraço,
Profa. Marcia Telesca

Exemplo 2:

Caros alunos,

Neste semestre, todos deverão ler a obra "**O Monge e o Executivo: uma história sobre a essência da liderança**", de autoria de **James C. Hunter**. Essa obra pode ser encontrada na Biblioteca UVV ou adquirida em livrarias e outros estabelecimentos comerciais. Custa em torno de R\$ 18,00.

Capítulos do livro serão objeto de discussão em fóruns de discussão em algumas semanas do curso (a serem criados), com **participação obrigatória de todos**.

O Prólogo e os capítulos 1 a 3 deverão ser lidos até 31 de agosto. Após essa data iniciaremos a discussão. Posteriormente informarei outras datas relacionadas à leitura dos capítulos subsequentes do livro.

Espero que a leitura da obra se constitua em uma excelente fonte de conhecimento para a vida acadêmica, profissional e pessoal de todos.

Abraço,
Profa. Marcia Telesca

Exemplo 3:

Queridos alunos,

Fiquei feliz de ver que vocês conseguiram dar início às atividades do nosso curso, Língua Portuguesa :-). Qualquer dúvida, podem entrar em contato comigo pelo *chat*, telefone ou presencialmente, na sala de tutoria do NEaD, **nos meus horários de tutoria** [Vejam os horários, no topo da página inicial da disciplina, à esquerda.]. Terei muito prazer em ouvi-los e/ou recebê-los.

Abraços,
Marcia Telesca

Nesse mesmo momento do curso, esta professora tinha que dar conta de outras atribuições, ligadas ao gerenciamento/administração do curso propriamente dito, tais como: iniciar e encerrar as Semanas/módulos (de aulas e atividades) e liberar as atividades para os alunos no momento previsto pelo cronograma do curso (cf. a agenda do curso, visualizável pela turma no ambiente virtual, cf. Anexo 3); criar os fóruns requeridos pelo curso no

momento certo; realizar o acompanhamento geral dos alunos: observar o que estavam fazendo, verificar se estavam acessando o ambiente (ou não) e se estavam cumprindo as atividades em um ritmo adequado para, se fosse o caso, poder realizar ações, como enviar mensagens aos “ausentes” do ambiente⁸¹ (e potencialmente inclinados à desistência) incentivando-os a participar do curso.

Com o fim de buscar (ou recuperar) o engajamento dos alunos ausentes, foi utilizada uma mensagem-padrão, apresentada abaixo (e que foi utilizada semanalmente ao longo do curso, com ajustes):

Caro aluno(a),

Já iniciamos a Semana # de nossa disciplina online, Língua Portuguesa. Observei que, até o momento, você não acessou o ambiente virtual de estudo (disponível em <http://nead.uvv.br>). Lembro que, para o sucesso do seu aprendizado neste período, é necessário que você participe das atividades semanais e realize as tarefas propostas.

Caso tenha alguma dúvida em relação ao conteúdo das “aulas” e/ou quanto às atividades e tarefas, você pode entrar em contato comigo enviando mensagem através do ambiente virtual ou em tempo real, no meu horário de tutoria (via chat, telefone ou, ainda, presencialmente, na sala de tutoria). Terei muito prazer em ajudá-lo(a).

Conto com a sua participação.

Bom estudo!

Um abraço,

Profa. Marcia Telesca

Essa ação parece ter se mostrado eficaz, conforme ilustram as mensagens apresentadas a seguir, enviadas por alunos, via AVA, em resposta à mensagem enviada por esta professora na Semana 2 (cf. modelo apresentado acima). Esses alunos permaneceram no curso até o final do período letivo.

⁸¹ A plataforma *Moodle* dispõe do recurso de acompanhamento da frequência do aluno ao ambiente, indicando, inclusive, o dia e horário do último acesso efetuado; registra também se o aluno nunca acessou o ambiente virtual.

Mensagem 1: Professora ainda dá pra participar? A partir de agora vou fazer tudo do Nead. Abraço, Milena⁸².

Mensagem 2: Desculpe, professora. Tive uns problemas mas agora vou participar.
Sds.
Marcos

Mensagem 3: Fiquei meio perdido no início mas agora vou fazer as atividades do Nead.
Abraço,
Gabriel

Esse tipo de mensagem também passou a ser utilizada rotineiramente por meu colega André (interlocutor-crítico nesta pesquisa), segundo seu depoimento em comunicação pessoal⁸³, pois a considerou importante para manutenção do vínculo do aluno ao curso/a qualquer curso *online* na IES.

Relativamente a esse primeiro momento do curso, também foi analisada, nas ações realizadas, a ocorrência de indicadores das **Presenças social, de ensino e cognitiva** (Garrison, Anderson e Archer, 2001, 2000), construtos integrantes do *Modelo CoI* (discutido no Capítulo 2 deste trabalho), na interação discursiva do professor-tutor (esta professora) com os alunos (e entre os alunos) no fórum de discussão, conforme se verá.

Conforme discutido anteriormente (no Capítulo 2), Garrison, Anderson e Archer (2000) e Anderson *et al.* (2001), em seu Modelo de Comunidade de Investigação (*Community of Inquiry Framework / CoI*), centram a discussão teórica em torno das questões pertinentes à aprendizagem profunda e significativa, almejada no contexto do Ensino Superior *online*. O modelo teórico proposto pelos autores representa a experiência construtivista colaborativa *online* (SWAN, 2010) como função da interseção de três elementos ou domínios que interagem de modo dinâmico (AKYOL *et al.*, 2009) e denominados de presenças social, de ensino e cognitiva (*social, teaching and cognitive presences*). Essas presenças têm um papel fundamental na construção da aprendizagem significativa *online* pelos aprendizes.

Tais presenças, de acordo com Paiva e Rodrigues Júnior (2009)⁸⁴, podem ser interpretadas como manifestações de *footing* (GOFFMAN, 1981), “[...] em função de seu papel para/na construção do significado na interação quando os interagentes estão construindo

⁸² Nome fictício, por questões éticas de pesquisa. Todos os nomes de alunos serão omitidos ou substituídos por outros nomes ou iniciais.

⁸³ Em 18 de setembro de 2002, na sala de professores do Prédio de Ciências Exatas (registrada no diário).

⁸⁴ Esse aspecto foi discutido no Capítulo 2 (seção 2.5) deste trabalho.

discursivamente o encontro social em que a negociação de significado está em curso”⁸⁵ (PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009, p. 57).

Pelo fato de o fórum de discussão se caracterizar como um gênero digital voltado, principalmente, para discussões acadêmicas, as escolhas discursivas dos usuários desse gênero tendem a retratar seus interesses comunicativos e, sobretudo, a oferecer pistas linguísticas e discursivas como elementos retóricos que constituem esse gênero digital enquanto ‘ação social’, conforme ponderam Paiva e Rodrigues Júnior (2007, p.148), com base em Miller (1984). Assim, os *footings* dos participantes do evento *online* investigado mudam à medida que as negociações interacionais demandam ajustes em seus alinhamentos / posicionamentos conforme as necessidades específicas da interação em curso, o que a análise de sua produção linguístico-discursiva no fórum busca mostrar.

Antes de proceder à análise do primeiro fórum selecionado (ref. à Semana 02), será descrito o contexto em que se deu a interação.

A análise apresentada a seguir focaliza exemplos retirados de um dos tópicos semanais do fórum de discussão (ref. à Semana 02, cf. p. 96) em funcionamento no ambiente virtual *Moodle* (UVV), no primeiro mês de aulas do segundo semestre de 2012, produto das interações assíncronas efetuadas entre os participantes da disciplina de graduação Língua Portuguesa, oferecida na Universidade Vila Velha, ES, no referido semestre. A turma foi mediada por esta professora-pesquisadora, que interagiu com os alunos no AVA durante o período em referência.

Além do fórum, durante a semana em foco, o grupo utilizou: 1) o conteúdo disponível no AVA (contendo: textos, arquivos em flash, imagens e vídeo sobre a temática abordada no período: o processo de comunicação e as funções da linguagem; 2) um exercício do tipo questionário (com envio de respostas) versando sobre a correspondência existente entre os elementos do processo de comunicação e as funções da linguagem, segundo as perspectivas de Jakobson (1975) e Chalhoub (1998); 3) consulta a outras fontes, tais como jornais, revistas, outdoors ou textos *online* para seleção de exemplos de textos de publicidade e propaganda a serem trazidos para a discussão no fórum; e 3) mensagens para avisos, pedidos de ajuda e outras comunicações breves (no ambiente *Moodle*).

⁸⁵ Minha tradução do original em inglês: “[...] given their role to the construction of meaning in interaction when interactants are discursively construing the social encounter where meaning negotiation is taking place.”

4.1.1 Análise do fórum referente à Semana 02 do Curso

O fórum selecionado para análise (o segundo oferecido no curso) versou sobre o papel das funções da linguagem na construção das mensagens publicitárias e teve os seguintes objetivos: 1. Discutir o papel das funções da linguagem na construção das mensagens publicitárias; 2. Identificar as funções da linguagem presentes em um dado texto (e a inter-relação existente entre elas); 3. Buscar outras fontes de informação; 4. Compartilhar informações; 5. Acatar e refutar ideias / argumentos; 6. Interagir por meio do discurso escrito em língua materna.

A mensagem inicial publicada por esta professora contendo os objetivos da atividade, os parâmetros de participação, instruções e o prazo para realização estão incluídos na mensagem inicial, apresentada a seguir (reproduzida do fórum no AVA):

O objetivo deste fórum é discutir o papel das funções da linguagem na construção das mensagens publicitárias.

Na "aula" desta semana, vocês estudaram que, num mesmo texto, podem coexistir uma ou mais funções da linguagem. Contudo, pode ocorrer a predominância de uma função sobre as demais, sinalizando a finalidade primeira a que se destina o texto.

COMO DESENVOLVER ESTA TAREFA:

Vamos ler alguns textos publicitários a nossa volta (à escolha de cada um: em jornal, revista, outdoor ou on-line). **Inclua um exemplo** (Redija para que os colegas possam lê-lo.), identificando as funções da linguagem presentes e comente se há predominância/ênfase (ou não) de alguma função sobre as demais. Justifique sua resposta com base no texto apresentado por você.

Participe do Fórum durante esta semana (13 a 20 de agosto), apresentando suas observações e comentando, no mínimo, **01 postagem (de outro colega)**.

Você deve postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa.

Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana. Sempre que desejar comentar alguma mensagem/*post*, clique no link RESPONDER da mensagem postada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao *post*, organizando a discussão).

Se quiser acrescentar algum comentário novo, fique à vontade.

ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 20 de agosto, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.

A avaliação da atividade será feita mediante a observação das participações e da relevância das mensagens postadas por cada aluno.

Bom trabalho para todos!

Marcia Telesca

Em referência ao texto da primeira mensagem enviada ao fórum, acima, fiz a seguinte observação em um trecho do meu diário de pesquisa (datado de 10 de setembro de 2012):

Redigi as instruções/orientações a serem inseridas no Fórum, editando o texto que redigi para o 1º. Fórum. O padrão adotado nesse texto facilita a orientação do aluno, pois as tarefas se apresentam destacadas, e o negrito, o sublinhado e a caixa alta cumprem o papel de realce. Isso facilita a visualização e a compreensão dos passos a serem seguidos. [...]

Em relação à formulação e apresentação gráfica da mensagem de abertura / exórdio enviada ao fórum, observa-se que a formulação / redação da mensagem inicial e a respectiva apresentação gráfica foram utilizadas para facilitar a compreensão e a realização das tarefas. A *estratégia de formulação* (KOCH, 2012, p. 39) adotada por esta professora tem função cognitivo-interacional, “criando coordenadas para o estabelecimento de uma estrutura referencial, de modo que o material não é supérfluo [...]” (ibidem). Desse modo, os alunos foram levados a se familiarizar com o conteúdo das instruções e com os parâmetros de participação requeridos. Esse aspecto voltará a ser comentado adiante neste trabalho (nas seções 4.2 e 4.3) por ocasião da análise dos fóruns referentes às Semanas 6 e 13, respectivamente.

A mensagem inicial/exórdio, apresentada acima, visou estimular os alunos ao engajamento na discussão no fórum e recorre à *estratégia de sedução*, materializada via tentação/intimidação (cf. CHARAUDEAU, 1998) (“**ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 20 de agosto**, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.”), com o intuito de atrair/cooptar os alunos para a discussão. Desse modo, esta professora visa agir sobre o comportamento dos alunos, fazendo valer a sua autoridade (atribuída institucionalmente), com menção a conteúdo normativo embutido (i.e. regras). Observa-se, ainda, o uso da exclamação e de maiúsculas contido na formulação (“ATENÇÃO!”), sinalizando um posicionamento enfático (emotivo) e voltado a persuadir os interlocutores à ação pretendida. Também chama a atenção a forma (modo optativo) utilizada para exprimir desejo e o uso da exclamação (“Bom trabalho para todos!” = “Desejo que todos realizem um bom trabalho!”), com a inscrição implícita da 1ª. pessoa do discurso.

O fórum investigado⁸⁶ (Semana 02) contou com um total de 41 mensagens escritas (turnos), enviadas por 14 participantes (13 alunos e esta professora-pesquisadora), que discutiram o tema proposto (o papel das funções da linguagem na construção das mensagens publicitárias). Essas mensagens estão agrupadas em um único tópico de discussão.

Os exemplos selecionados para a análise, apresentados a seguir, originam-se das mensagens produzidas na interação efetuada entre os participantes (esta professora e alunos) do fórum *online* que se engajaram no tópico de discussão mencionado.

Cada uma das três presenças (social, de ensino e cognitiva) que integram o Modelo de Comunidade de Investigação / *Community of Inquiry Framework (CoI)* (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000), apresentado em detalhe no Capítulo 2 deste trabalho (cf. seção 2.4), será tratada separadamente na análise do fórum de discussão *online* selecionado e relacionada aos aspectos sociointeracionais (GOFFMAN, 1981, 2002; PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009) detectados.

a) Presença social

De acordo com Rourke *et al.*, (1999), “a presença social é a capacidade dos aprendizes projetarem suas características pessoais na comunidade de investigação (*Community of Inquiry*), apresentando-se como ‘pessoas reais’” (op. cit., p.52). Posteriormente, Garrison (2006a) reescreve essa definição como “a capacidade de projetar o ‘eu’ e estabelecer relações pessoais e propositadas” (op. cit., p. 4), em uma clara referência aos aspectos sociocomunicativos constitutivos dessa presença. Em linhas gerais, essa presença estaria relacionada à área Social de atuação do professor *online* na perspectiva de Berge (1995) e Collins e Berge (1996).

Conforme mencionado (no Capítulo 2, seção 2.5), Paiva e Rodrigues-Júnior (2009) complementam que a manifestação da presença social em ambientes virtuais se dá por meio de diferentes tipos de *footing* assumidos pelos interlocutores na interação.

A seguir, analisaremos os dados quanto à **presença social** tomando-se os tipos de *footing* detectados: 1. *Footing* de identidade; 2. *Footing* afetivo; e 3. *Footing* de interação.

⁸⁶ Cf. Anexo 6.

1. *Footing* de identidade

Quadro 10 - Footing de identidade (Fórum Semana 2)

FOOTING DE IDENTIDADE	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
Identificam-se como membros de uma comunidade	<u>Turno 08</u> Olá, pessoal, Ao ler as mensagens que vocês postaram até o momento (e os textos que selecionaram) [...]. Marcia <u>Turno 18</u> Olá para todos, [...] Um texto possui esta função quando está orientado para o contexto, ou referente [...]. T.
Identificam-se como alunos	<u>Turno 12</u> Entendi, professora :-), postei um texto publicitário logo abaixo [...]. M.
Identificam-se como alunos e colegas	<u>Turno 05</u> Olá Prof. e colegas! No site http://www.zoom.com.br/ temos o anúncio: [...].

Em relação a esta professora, observa-se que sempre se dirige aos alunos pelo nome específico do estudante ou pelo nome específico de um estudante mais a expressão “e todos” (por exemplo: “S. e todos”) e, ainda, pelo termo “pessoal”, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

Turno 09

A.,
O texto apresentado tem a função [...].
Abraço,
Marcia

Turno 17

S. e todos,

O texto trazido para a discussão ("Quatro pessoas morrem em choque de aviões pequenos em SP." - g1.globo.com), de teor informativo (com função REFERENCIAL), é uma notícia; não é um texto publicitário / de propaganda.

[...]

Abraço,
Marcia

Turno 36

Pessoal,
Li todas as mensagens que vocês postaram até agora e [...].
Marcia

Os participantes do curso também mostraram sua identidade ao se exporem e ao se identificarem pelo próprio nome. Isso aconteceu tanto por parte de alguns alunos, quanto por parte desta professora.

5 *Footing* afetivo

Os participantes da disciplina, tanto os alunos quanto esta professora, expressaram diferentes emoções no fórum em análise. Com esse fim, utilizaram *emoticons*, exclamações, palavras grafadas com maiúsculas, expressões fáticas, dentre outros recursos. O quadro a seguir mostra exemplos dessas ocorrências no fórum analisado:

Quadro 11 - *Footing* afetivo (Fórum Semana 2)

FOOTING AFETIVO	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS (assinaladas por mim em negrito)
Uso de <i>emoticons</i>	<u>Turno 12</u> <u>M.S.</u> Entendi, professora :-), postei um texto publicitário logo abaixo, uma propaganda da O Boticário.
Uso de exclamações	<u>Turno 06</u> <u>A.G.F.L.</u> Olá Prof. e colegas! No site http://www.zoom.com.br/ temos o anúncio: [...]. <u>Turno 22</u>

	<u>H.B.V.</u> "A arte de viver é simplesmente a arte de conviver ... simplesmente, disse eu? Mas como é difícil!" Mario Quintana Função Emotiva!
Palavras grafadas com maiúsculas	<u>Turno 10</u> "Vias são interditadas em Vitória, no final da semana". Aqui há o predomínio da função REFERENCIAL, visto que faz predominar o assunto e transmite um fato. http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2012/08/vias-sao-interditadas-em-vitoria-no-final-de-semana.html <u>Turno 16</u> <u>Olá, C..</u> Esse texto é muito bonito, centrado na elaboração estética da MENSAGEM; tem função POÉTICA. A função EMOTIVA (centrada no EMISSOR) está subordinada a esta. [...] Abraço, Marcia
Vocativo (com tom amigável e registro coloquial)	<u>Turno 08</u> Olá, pessoal, Ao ler as mensagens que vocês postaram até o momento (e os exemplos que selecionaram) pude perceber que vocês estão engajados na discussão do assunto. [...] Abraços, Marcia
Uso de expressões fáticas	<u>Turno 19</u> [...] Procure trazer para a discussão um texto publicitário / de propaganda, ok? Abraço, Marcia

6 *Footing* de interação

Segundo Paiva e Rodrigues Júnior (2009, p. 57), algumas características desse *footing* são: cumprimentos e elogios, tanto de alunos quanto de professores; comunhão de opinião; citação de “falas”/mensagens de colegas e professores; e encorajamento do grupo. Algumas dessas características estão presentes nos exemplos mostrados no quadro abaixo:

Quadro 12 - *Footing* de interação (Fórum Semana 2)

FOOTING DE INTERAÇÃO	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS (assinaladas por mim em negrito)
Elogios	<u>Turno 16</u> Esse texto é muito bonito [em referência ao texto selecionado e postado pela aluna], centrado na elaboração estética da MENSAGEM [...] [Mensagem da professora à aluna]
Citação de “falas” / mensagens de colegas e alunos	<u>Turno 23</u> <u>M.S.F.P.</u> Assim como você mostrou H., a função conativa está presente em textos publicitários em geral, pois estes tipos de textos tem o intuito de convencer o destinatário a adquirir o produto ofertado. [Mensagem de aluna a colega]
Encorajamento do grupo	<u>Turno 08</u> Olá, pessoal, Ao ler as mensagens que vocês postaram até o momento (e os exemplos que selecionaram) pude perceber que vocês estão engajados na discussão do assunto. Continuem assim, acompanhando as mensagens e interagindo com os colegas durante toda a semana, ok? Abraços, Marcia
Busca de adesão às ideias apresentadas pelo professor (mediante recurso à polidez)	<u>Turno 34</u> C., Creio que você quis dizer função CONATIVA em relação ao primeiro texto ("Não beba só uma. Bebevárias. Cerveja Bavária)", certo? Muito bom o texto que você escolheu. [...]. Abraço, Marcia

No que concerne ao último item⁸⁷ apresentado no quadro imediatamente acima, “Busca de adesão”, parece tratar-se de um posicionamento/*footing* que lança mão da *estratégia de atenuação*⁸⁸ (KOCH, 2012), com recurso à *forma de polidez* (com a utilização da expressão “Creio que...” para efetuar uma correção, ou seja, para buscar a adesão da aluna à visão expressa por esta professora. Esta demonstra consideração pela aluna, modalizando o

⁸⁷ Categoria aqui sugerida.

⁸⁸ Essa estratégia está vinculada ao que Goffman (1967) denomina estratégias de preservação das faces/*facework*.

texto para que a aluna não se sinta desconfortável diante dos demais colegas da turma. Desse modo, busca manter/garantir a participação da aluna na discussão (e no curso), o que de fato ocorreu.

Especialmente em relação aos exemplos representados pelos turnos 16 e 08 (no quadro logo acima) é possível identificar, também, o caráter manipulador das intervenções desta professora. Nos exemplos citados, a manipulação se dá mediante a adoção da estratégia de sedução (CHARAUDEAU, 1998), isto é, o locutor (esta professora) apresenta uma imagem positiva do(s) interlocutor(es) a fim de obter a adesão deste(s). O(s) interlocutor(es) pode(m) aceitá-la, o que caracterizaria a sedução. Com o propósito de buscar garantir que os alunos permaneçam no curso / continuem o diálogo, a professora lança mão de elogio (“Esse texto é muito bonito...”), com uso do mecanismo de valoração (cf. Liberali, no prelo), materializada por meio da inscrição de “muito bonito”, e de reforço positivo (“Continuem assim, ...”). Dessa forma, esta professora atua no nível de conduta dos alunos, porém de modo sutil, de forma que não “soe” impositiva.

b) Presença de ensino

Entende-se por presença de ensino/*teaching presence*⁸⁹ (ANDERSON et al., 2001) a presença que surge desde antes do início de um dado curso, quando o professor define o programa, planeja as atividades, e continua durante todo o curso, orientando os alunos, sempre que necessário. É por meio dessa presença que a aprendizagem formal é alcançada. Esta vai além do diálogo entre alunos e professores e envolve leituras, exploração de *sites*, atividades e projetos individuais e colaborativos, dentre outras possibilidades. Conforme discutido anteriormente (no Capítulo 2), a presença de ensino pode ser incorporada por outros membros que não o professor do grupo, tais como designers instrucionais ou coordenadores de curso e até os próprios alunos (ANDERSON et al., 2001).

São consideradas três categorias relacionadas à presença de ensino: 1. Design e organização instrucional; 2. Facilitação do discurso; e 3. Instrução direta. Antes de efetuar a análise com base em cada categoria a partir de exemplos retirados do fórum referente à Semana 2, será retomado, de forma breve, o que caracteriza cada uma dessas categorias (que

⁸⁹ Cf. discussão apresentada no Capítulo 2 deste trabalho.

não devem ser tomadas de modo estanque, pois pode haver sobreposição entre elas, conforme se verá).

Design e organização instrucional

Conforme discutido no Capítulo 2, em um curso *online*, as experiências prévias dos aprendizes em sala de aula presencial não ajudam muito, e isso pode gerar uma sensação de isolamento, desconforto ou desorientação por parte dos alunos que frequentam um curso a distância. Por essa razão, tanto professores como alunos são forçados a redefinir seus papéis (e suas ações) no novo ambiente de ensino-aprendizagem. Para criar, manter e controlar adequadamente as “aulas”/atividades e o ambiente, muitas vezes o professor tem de recorrer a ações que marcam (ou reforçam) sua posição de autoridade, por exemplo. Nessa categoria, as ações observadas também incluem negociação entre o professor e os alunos sobre: objetivos, parâmetros e prazos para execução de tarefas; o uso efetivo do meio; e a etiqueta a ser usada no ambiente.

Se analisadas(s) a(s) ações(s) e o posicionamento desta professora na interação discursiva no fórum em referência, é possível identificar, em primeiro lugar, que a apresentação/exórdio (cf. Liberali, no prelo) incluída na primeira mensagem/*post* no fórum em análise (cf. p. 123) inclui ações relacionadas a essa categoria. Observa-se a presença do discurso instrucional (um para muitos), com estratégia de manipulação via tentação/sedução e intimidação/ameaça, ou seja, esta professora busca agir sobre o comportamento dos alunos a fim de atraí-los para a participação na discussão. Simultaneamente, valendo-se de sua posição de autoridade (institucionalmente atribuída), lança mão da estratégia de intimidação (com menção à potencial perda de pontos caso os alunos não participem) para tentar cooptá-los a essa participação, conforme se pode constatar no seguinte trecho da mensagem:

“**ATENÇÃO:** Esta atividade se encerra no dia 20 de agosto, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.”

Em segundo lugar, quanto à formulação dos parâmetros exigidos para participação, pode-se constatar que esta professora torna explícito o requisito *comentar, no mínimo 01 postagem de outro colega*. Tal ação buscou, intencionalmente, colocar a colaboração e o diálogo no centro da discussão a ser desenvolvida, ainda que nem todos os participantes do

fórum analisado tenham efetivamente cumprido essa solicitação. Ainda assim, acredita-se que essa instrução se faz necessária, principalmente no início de um dado curso, para que os alunos se familiarizem com atividades de cunho colaborativo. Coerente com a visão de aprendizagem que embasa este trabalho, o planejamento pedagógico (que envolveu, entre outros aspectos, a elaboração/redação dos parâmetros exigidos para participação) previu oportunidades para interação e colaboração entre os alunos (e entre os alunos e esta professora) com vistas à construção do conhecimento. A expectativa era a de que, ao longo do período letivo em curso, com a familiarização progressiva dos alunos com a dinâmica proposta nos fóruns de discussão oferecidos, esse tipo de participação viesse a ser realizada por cada aluno em suas intervenções nas discussões, sempre que possível. Esse aspecto voltará a ser comentado adiante, por ocasião da análise da interação no fórum da Semana 06.

Cumprir mencionar, ainda, que vários alunos não participaram da discussão referente à Semana 02, pois não estavam inscritos oficialmente na disciplina *online* até a data estabelecida para o encerramento da atividade de discussão. A flexibilidade oferecida pela IES relativamente ao prazo final estipulado para matrícula e inscrição nas disciplinas é um fator que pode ter contribuído para a não participação de alunos nos fóruns de discussão *online* abertos nas primeiras semanas do curso.

A inscrição tardia provocou um descompasso entre os alunos que participaram do Curso desde o início do período⁹⁰ (06 de agosto) e os que foram inscritos depois. Esses são aqueles que se sentiram/sentem mais desorientados e, com frequência, estariam/estão mais inclinados à desistência, conforme mostra um trecho (bastante emblemático) do depoimento⁹¹ de uma aluna, Carla⁹², que me procurou na sala de tutoria no início de setembro de 2012 para conversar sobre as suas dificuldades:

Carla: [...] Professora, se eu soubesse que era assim, eu não tinha me matriculado. Estou me sentindo perdida. Não estou conseguindo acompanhar a matéria e perdi os fóruns do início do período. Desse jeito, vou ficar reprovada.

Para tranquilizar a aluna e buscar garantir a sua permanência no curso, fui solidária e propus que, paralelamente ao estudo do conteúdo em curso, ela procurasse tirar suas dúvidas comigo sobre os conteúdos iniciais através dos canais de comunicação disponíveis e buscasse

⁹⁰ Para os cursos presenciais, as aulas do 2º. semestre de 2012 se iniciaram em 23 de julho.

⁹¹ Trecho incluído nas anotações desta professora-pesquisadora, registrado no diário.

⁹² Nome fictício. A aluna procurou-me em 13 de setembro de 2012.

interagir no fórum a partir daquele momento. Sugeri, também, que ela enviasse uma mensagem a todos os colegas-participantes via AVA apresentando-se (já que não havia participado do 1º. fórum de discussão no período, cujo objetivo foi o estabelecimento inicial de laços sociais), o que ela fez. Por fim, aproveitei a ocasião para ensinar à aluna como usar a ferramenta de interação “mensagem via AVA”.

Facilitação do discurso

Conforme discutido anteriormente, a presença de ensino é um elemento crucial para manter a participação e a motivação dos alunos em um curso *online*. Espera-se que o professor responda a todas as perguntas e esteja constantemente envolvido nas trocas de mensagens, incentivando os alunos menos participativos e coordenando os mais atuantes a fim de atenuar os efeitos negativos provocados pelo distanciamento físico entre os participantes (ANDERSON *et al.*, 2001). Como essas ações implicam também interação social entre os sujeitos participantes (que assumem papéis sociais e são dotados de identidade e intencionalidade), é pertinente considerar que, simultaneamente, observa-se a necessidade de adoção por parte do professor de um determinado posicionamento ou *footing* (GOFFMAN, 1981, 2002) na interação: nesse caso, o de *facilitador ou animador educacional* (cf. PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2007). O quadro abaixo apresenta exemplos dessa categoria, com indicação de exemplos relacionados a ações discursivas específicas realizadas por esta professora:

Quadro 13 – Facilitação do discurso (Fórum Semana 2)

Facilitando o discurso	Exemplos de ocorrências
Encorajando, reconhecendo ou reforçando as contribuições dos alunos	Olá, C. e todos, Esse texto é muito bonito, centrado na elaboração estética da MENSAGEM [...] H., Você classificou corretamente o texto apresentado [...].
Estabelecendo um clima para a aprendizagem	Olá, pessoal, Ao ler as mensagens que vocês postaram até o momento (e os exemplos que selecionaram) pude perceber que vocês estão engajados na discussão do assunto. Continuem assim, acompanhando as mensagens e interagindo com os colegas durante toda a semana, ok?
Diagnosticando conceitos (apresentados pelos alunos)	Olá, T.,

	A função EMOTIVA, voltada ao emissor, que você aponta no texto do Mc Donald's, está presente, sim, [...].
--	---

A facilitação do discurso é um aspecto muito importante na condução de um fórum *online* com fins pedagógicos, pois envolve dar crédito ao esforço empreendido pelos alunos e às contribuições formuladas por estes. Atua como reforço positivo, estimulando o aprendiz ao engajamento.

Instrução direta

É por meio desta categoria que o professor mostra sua liderança intelectual e expertise na área de conhecimento em foco, colaborando para a aprendizagem dos alunos nos moldes, por assim dizer, do andamento/*scaffolding* (BRUNER, 1985) vygotskiano (Vygotsky, 1998 e seguidores)⁹³. Nesse enquadre, a presença de um interlocutor (ou par mais competente/desenvolvido), que complementa, contrapõe ou solicita razões e explicitação de fundamentos das asserções verbalizadas tem a função de sustentação do discurso e do pensamento, e realiza o que Bruner (1986) denomina “cooperação cognitiva” de “suporte social”.

Nessa categoria, as ações do professor (ou de outro participante do grupo que assuma esse papel) compreendem: apresentação de conteúdo; formulação de questionamentos; focalização e síntese de discussões; confirmação de entendimento mediante avaliação e *feedback* explanatório; diagnóstico de concepções incorretas; inserção de conhecimento originário de fontes diversas; e resposta a problemas técnicos (Anderson *et al.*, 2001). Nessa perspectiva, verifica-se que, ao mesmo tempo, as ações do professor são “atravessadas” pelo *footing* (GOFFMAN, 1981) de *expert/professoral* ou de “detentor do saber” (cf. PAIVA & RODRIGUES JÚNIOR, 2009), responsável por intervenções diretas em prol da aprendizagem dos alunos.

Cabe enfatizar, ainda, que o resumo das interações feitas pelo professor não pode se limitar a um simples “costurar” de interações e tópicos publicados no fórum de discussão. É necessário, ainda, possuir conhecimento específico para identificar e trazer à tona os valores / os pontos relevantes da discussão, o diagnóstico e o redirecionamento de conceitos que

⁹³ Cumpre frisar, novamente, que a concepção de aprendizagem dos proponentes do *Modelo CoI* (Garrison e colaboradores) não coincide exatamente com a visão socioconstrutivista defendida por Vygotsky (1998) e seguidores, adotada neste estudo, mas as visões não são incompatíveis, conforme discutido no Capítulo 2 desta tese.

possam ter sido erroneamente elaborados e, se for o caso, oferecer uma informação mais diretiva a um (ou mais) participante(s).

Quadro 14 - Instrução direta (Fórum Semana 2)

INSTRUÇÃO DIRETA	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
Estabelecendo pontos de concordância ou discordância	<u>Turno 11</u> M., Você classificou o texto corretamente. Porém não é um texto publicitário (Veja, por favor, a especificação desta tarefa no meu "post" de abertura deste fórum de discussão). Procure trazer para a discussão um texto publicitário / de propaganda, ok? Abraço, Marcia
Injetando conhecimento de outras fontes	<u>Mensagem inicial / de abertura</u> Na "aula" desta semana, vocês estudaram que, num mesmo texto, podem coexistir uma ou mais funções da linguagem. Contudo, pode ocorrer a predominância de uma função sobre as demais, sinalizando a finalidade primeira a que se destina o texto. [...] Marcia Telesca <u>Turno 18</u> <u>T.V.A.L.</u> [...] Um texto possui esta função quando está orientado para o contexto, ou referente. É a mais presente na maioria dos textos, normalmente acompanhada de alguma outra. Pode também ser chamada de linguagem denotativa, que traz uma aproximação maior entre o termo utilizado e o objeto ao qual se refere. Chalhoub (2002, p. 10). [Contribuição de aluno]
Apresentando conteúdo ou perguntas	<u>Turno 40</u> Helen e todos, Na verdade, a função predominante no texto da empresa Mastercard é CONATIVA, direcionada a buscar a adesão do RECEPTOR à ideia apresentada. Observem a utilização do pronome de tratamento "você" no texto. Abraço, Marcia

Na ocorrência representada pelo Turno 11, acima, esta professora recorre à instrução direta como forma de trazer novamente à tona o foco da discussão, redirecionando a aluna a buscar as fontes apropriadas para o alcance dos objetivos. Ao mesmo tempo, recorre à

Presença Social, materializada no elogio inscrito no início da mensagem, por meio do *footing* de interação e, ao final da mensagem, lança mão do *footing* afetivo, mediante o uso da expressão fática, “ok?”. Os *footings* adotados inscrevem-se na estratégia de atenuação, voltada à preservação da face (GOFFMAN, 1967) do interlocutor (o aluno).

No fórum analisado, há a ocorrência de várias contribuições desse tipo por parte desta professora, o que revela a sua preocupação em fazer com que os alunos não se desviassem das especificações da tarefa em foco, diretamente relacionada ao conteúdo do módulo / semana em curso e aos conceitos teóricos relacionados ao tópico (e apresentados na “aula” *online* disponível no AVA). Essas ações são percebidas pelos alunos como necessárias (e bem-vindas) ao processo de ensino e aprendizagem, conforme ilustram os depoimentos de alguns alunos, apresentados a seguir, retirados das respostas⁹⁴ individuais ao primeiro questionário⁹⁵ (Pesquisa de Avaliação I) enviado coletivamente aos alunos na primeira etapa do curso:

1. *O professor tutor sempre responde aos fóruns de discussão, dando uma resposta para auxiliar, ou seja, para o aluno perceber se sua resposta estava completa ou faltando alguma coisa e para corrigir algum erro que exista na discussão;*
2. *Sempre que há erros nas respostas ou na redação o professor-tutor interfere apontando o erro e explicando-o;*
3. *O professor tutor nos instrui sobre os assuntos abordados, afim de nos mostrar o melhor caminho a ser seguido;*
4. *Pois também nos tira duvidas;*
5. *Pois o professor consegue identificar as dificuldades em que se encontram os alunos.*

Ao mesmo tempo, esta professora procurou manter um tom amigável e um registro coloquial na comunicação escrita, manifesta no *footing* afetivo adotado, para que os alunos não se sentissem desconfortáveis ou inibidos diante dos demais participantes do grupo. Desse modo, pode-se perceber, nas ações da professora, o entrelaçamento das Presenças Social e de Ensino voltado à construção do *conhecimento comum*⁹⁶ no contexto do ensino superior (contexto esse que privilegia o conhecimento científico, formal – voltado à investigação e

⁹⁴ Os textos produzidos foram mantidos com redação e apresentação gráfica originais.

⁹⁵ O modelo do questionário aplicado encontra-se disponível no Anexo 4 deste trabalho.

⁹⁶ Expressão utilizada na acepção de Edwards e Mercer (1987) e Mercer (1985), segundo a qual, mediante a interação social professor-aluno(s), propicia-se a construção de um contexto mental comum que leve ao desenvolvimento de conhecimento conjunto (socialmente valorizado).

explicação de fenômenos por meio de teorias e conceitos). Uma reflexão sobre essas ações (e o propósito destas) aparece em um trecho do diário desta professora-pesquisadora, em 16 de agosto:

Procurei ser cuidadosa relativamente ao tom adotado nas respostas, de forma a encorajá-los. Em relação ao teor da resposta, procurei responder com objetividade, esclarecendo os conceitos (mediante alguns exemplos que me pareceram úteis); procurei utilizar moderadamente a metalinguagem / nomenclatura gramatical, uma vez que o grupo é bastante heterogêneo [...].

De modo interessante, a ocorrência representada pelo Turno 18 (relacionado ao indicador “Injetando conhecimento de outras fontes”, no quadro imediatamente acima) mostra a contribuição de um aluno (que incorpora ao seu discurso a Presença de Ensino na categoria instrução direta / *footing* de *expert* ou *professoral*) ao trazer para a discussão uma referência teórica, encontrada na bibliografia indicada no programa de ensino. Essa contribuição foi a única do tipo formulada por um aluno nesse fórum (Semana 02). Por meio da utilização desse recurso (mostrado no uso de citação de fonte autorizada), o aluno recorre a argumento de autoridade para construir e fazer valer o seu ponto de vista / posicionamento.

Relativamente a esse ponto, chama a atenção o fato de apenas um aluno da turma fazer menção à literatura/bibliografia indicada no curso para embasar sua contribuição/seu argumento. Esse tipo de dificuldade foi apontada pelo interlocutor crítico, participante da pesquisa (André), na primeira entrevista, realizada no início de setembro de 2012, e também está registrado no diário desta professora-pesquisadora (em 20 de agosto), e parece ser uma ocorrência generalizada entre os alunos no contexto em foco, levando-se em consideração que estes são, em sua maioria, graduandos iniciantes no Ensino Superior na Instituição. Os comentários de ambos os professores da IES relacionados a essa constatação podem ser observados nos trechos abaixo, transcritos, respectivamente, da entrevista com André (Trecho 1) e do diário desta professora-pesquisadora (Trecho 2):

Trecho 1 (Entrevista com André)

[...]

Marcia: Nas respostas, a gente observa certos padrões de respostas, né, certos direcionamentos, mas, mesmo assim, é difícil você dar conta de ler todas...

André: Eu acho que algumas coisas caem no senso comum, mas aí o senso comum não é o que agrega valor.

Marcia: É... é.

André: Eu acho que a crítica é que realmente é o mais importante.

Marcia: Aí eu queria que você desenvolvesse um pouquinho mais isso. Essa tua fala aí. Muitas respostas que eu recebo também ficam nessa..., como você falou, no achismo...

André: Hum, hum.

Marcia: ...no senso comum, e eles não fazem a ponte com a questão teórica que está sendo apresentada na Unidade...

André: Hum, hum.

Marcia: ...ou melhor, na dita “aula”.

André: Hum, hum. Como, na verdade, na minha disciplina, eh..., o que se pede normalmente é o que está em evidência, é o que tá acontecendo, abertura de empresas, fechamento de empresas, economia, mudança econômica e tal, acaba que o senso comum, eh..., vira regra por quê? Porque é o que todo mundo tá vendo no jornal, na novela e tal e acaba colocando, acaba postando aquela ideia. Mas tem um afastamento muito grande da teoria... mesmo porque o senso comum é perigoso, né? Você imagina que aquilo que é dito no jornal é verdade enquanto você tem estatísticas que mostram que não é exatamente aquilo. Eu acho que essa discussão é colocada pros alunos, e eu acho que eles meio que ignoram os dados. **Interessante como pesquisas importantes são colocadas no conteúdo da disciplina [e] são completamente ignoradas quando eles vão fazer comentários⁹⁷.**

Marcia: É, eu li, [...] ainda que eu não tenha me atido a detalhes, a mínimos detalhes, mas isso dá pra perceber, né?

André: É, mesmo com a abordagem da disciplina, que já é superficial, que ela não é profunda, ela pega e coloca os principais temas, né, e debate um pouquinho. Então, o fórum seria uma ferramenta pra gente conseguir aprofundar a discussão sobre determinado tema.

Marcia: Pra se ver pesquisas, outras vozes e tal...

André: Sim, mas aí a gente coloca lá, de repente, uma pesquisa que é feita aqui no Estado do Espírito Santo que identifica os melhores investimentos no Estado, e eles não percebem a quantidade de oportunidades de negócios que podem surgir daí. Que seja um boteco, mas não percebem, né?

⁹⁷ Meu grifo.

[...].

Trecho 2 (retirado do diário desta professora-pesquisadora):

[...] Quanto às mensagens / posts que enviei aos alunos [no fórum], o meu objetivo foi levantar alguns pontos abordados e, ao mesmo tempo, esclarecer pontos nebulosos ou conceitualmente equivocados. As contribuições revelaram questões interessantes, tais como o desconhecimento, por parte de alguns alunos, de que não basta participar: essa participação requer fazer a ponte com a teoria abordada na Unidade. Caso isso não ocorra, cai-se no “achismo”. Preciso enfatizar isso no curso”.

Tal preocupação é legítima, tendo em vista que, no contexto específico de ensino e aprendizagem em que foi realizada esta pesquisa (Ensino Superior), a atenção/o domínio ao/do conhecimento científico, ancorado em teorias e conceitos derivados destas, apresenta-se como condição *sine qua non* à participação efetiva. Além disso, para que o educando possa construir uma visão crítica do mundo, é necessário que desenvolva a capacidade de estabelecer relações entre a(s) teoria(s) apresentadas e a prática, sendo capaz de formular/expressar essa relação verbalmente de modo adequado e pertinente. Tal capacidade está diretamente vinculada à necessidade de domínio da argumentação como ferramenta para a construção do discurso, aspecto a ser tratado adiante.

A análise das contribuições (em turnos) do fórum em referência também mostra algumas das características da interação hierarquizada construída entre professor e aluno(s) em contexto institucional (sala de aula), mesmo quando a interação é assíncrona (e, portanto, protelada) e mediada pela modalidade escrita, como é o caso do fórum de discussão. Pode-se observar que algumas das características da interação oral em sala de aula presencial são mantidas, principalmente o discurso instrucional (“um para muitos”) e a assimetria (constitutiva dos diferentes papéis sociointeracionais assumidos por professor e alunos).

As mensagens desta professora em resposta aos *posts* dos alunos são, em sua maioria, comentários sobre o que os alunos escreveram em seus textos, sobre como o fizeram ou sobre o que deixaram de fazer. No entanto, a comunicação escrita também foi utilizada pela professora para funções que iam além de fornecer orientações sobre o que os alunos deveriam fazer (e como fazê-lo), e isso fez emergir um novo posicionamento interacional desta professora, o de *interlocutor interessado*, cujo tom era (intencionalmente) cordial e amigável.

Acredita-se que a ação desta professora possa ter influenciado positivamente os demais participantes (os alunos), no sentido de fazer com que mostrassem interesse pelo que o(s) outro(s) tinha(m) a dizer, conforme atestam os comentários (nas mensagens enviadas) que foram feitos por alguns alunos a *posts* de outros colegas. Trechos de respostas individuais de alguns alunos ao primeiro questionário (Pesquisa de Avaliação I) também indicam essa possível influência das ações discursivas da professora sobre as ações dos alunos na primeira fase do curso, conforme pode ser observado nos exemplos a seguir.

Exemplo 1:

Através do fórum de discussão pude compartilhar o meu aprendizado e observar a linha de pensamento utilizada por outros alunos assim como também o do professor-tutor.

Exemplo 2:

Sempre procuro responder aos fóruns e olhar a resposta de outros alunos e do professor tutor.

Exemplo 3:

O professor sempre incentiva a turma a participar, a ler livros, fazer exercícios, estudar, entre outras coisas.

Por outro lado, ao se analisar o conjunto das mensagens publicadas no fórum em referência (cf. Anexo 6), observa-se que não há contribuições de alunos introduzindo discordância em relação às análises (porventura errôneas) dos exemplos trazidos para a discussão pelos colegas. Diferentemente desta professora, os alunos limitaram-se a comentar as mensagens com as quais concordavam ou as que avaliavam positivamente ou, ainda, limitavam-se a introduzir comentários que davam continuidade às visões expressas nas mensagens já publicadas. Tal ocorrência poderia ser atribuída a diversos fatores, como: 1. o fato de que os aprendizes, a maioria iniciante no estudo a distância, “tendem a transportar para o contexto virtual o modelo hierárquico de interação, centrado no professor⁹⁸ [e] que faz parte da cultura de aprender” (BRAGA, 2004, p. 162); 2. o teor das intervenções desta professora, que não apresentou questionamentos que instigassem suficientemente a controvérsia; ou 3. aspectos de natureza sociointeracional, relacionados à polidez como estratégia de busca de aceitação/aprovação (no/pelo grupo) por parte dos alunos.

⁹⁸ Nesse modelo, o professor assume o papel (esperado pelos alunos) de “oráculo” ou *sage on the stage*, em vez de parceiro ou *guide on the side* (KING, 1993).

A questão relativa à abordagem da argumentação como ferramenta para/na construção do conhecimento na modalidade *online* também é pertinente aqui, dada a sua relevância para a análise (e discussão) dos aspectos discursivos e linguísticos implicados no exercício da Presença de Ensino (e também da Presença Cognitiva, que será abordada a seguir) no fórum de discussão no contexto de ensino aprendizagem em foco. Os aspectos detectados relativos à argumentação serão analisados adiante, conforme se verá.

c) Presença cognitiva

Conforme discutido no Capítulo 2 (seção 2.4), a presença cognitiva (GARRISON, 2006a) representa o processo de construção colaborativa de significados e de confirmação da compreensão de um assunto dentro de um grupo ou comunidade (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; GARRISON, 2006). Refere-se ao nível/domínio em que os aprendizes constroem significados a partir da reflexão e do discurso conjunto.

O fórum *online* cria um contexto de ensino e aprendizagem propício para a construção de significados por meio da reflexão operada pela/na discussão de temas relevantes. “A discussão é uma situação em que se elabora e se constrói a solução de um problema pelo raciocinar em conjunto”⁹⁹, por meio de um pensamento-discurso que cada intervenção manifesta e, ao mesmo tempo, colhe dos outros” (ZUCCERMAGLIO, 2005, p. 208). Cumpre assinalar que, neste trabalho, a expressão “solução de um problema” não é tomada no sentido estrito apresentado por Garrison, Anderson e Archer (2000) no que concerne ao desenvolvimento e à manifestação da Presença Cognitiva no discurso *online* dos aprendizes, mas em um sentido mais amplo, conforme o proposto por Zuccermaglio (2005).

Nessa linha, o resultado (isto é, os produtos discursivos obtidos a partir de uma discussão conjunta) “pode também ser o de delimitar ou definir [um] problema, excluindo os elementos secundários, acessórios ou inadequados; ou, ainda, o de aproximar-se da solução por meio de uma série de fases intermediárias [...]; ou então o de atingir um primeiro nível de explicação dos fenômenos compartilhado pelos interlocutores [...]” (ZUCCERMAGLIO, 2005, p. 208) – o que, por sua vez, pode vir a desencadear / propiciar aproximações sucessivas ou

⁹⁹ Cabe aqui assinalar que o “raciocinar em conjunto” mencionado por Zuccermaglio (2005, p. 208) refere-se à interação efetuada em sala de aula presencial, em que todos compartilham o mesmo espaço-tempo, com interação imediata (e não protelada, como é o caso do fórum de discussão *online*). Esse aspecto não pode ser desconsiderado.

complementações com vistas à explicação / formulação (mais) adequada do ponto de vista acadêmico-científico no contexto de ensino e aprendizagem em foco.

A presença cognitiva manifesta-se, segundo Paiva e Rodrigues Júnior (2009), em um tipo de posicionamento / *footing* (GOFFMAN, 1981, 2002) que evidencia a capacidade de o aprendiz se projetar na comunidade / no grupo como *pensador*, alguém que reflete sobre o que está sendo aprendido. De acordo com Paiva e Rodrigues Júnior (op. cit.), pode-se identificar a presença cognitiva quando aprendizes trocam informações, relacionam ou aplicam ideias, argumentam e contra-argumentam, colaboram com os colegas, monitoram e refletem sobre seu aprendizado, dentre outras possibilidades.

No fórum em referência, foi possível identificar a presença cognitiva por meio de alguns dos aspectos mencionados, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo, que apresenta exemplos da materialidade linguística retirados do fórum em análise.

Quadro 15 – Indicadores da presença cognitiva (Fórum Semana 2)

INDICADORES DA PRESENÇA COGNITIVA	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
1. Troca de informações	<u>Turno 25</u> <u>J.M.C.</u> Assim como você mostrou H., a função conativa está presente em textos publicitários em geral, pois estes tipos de textos tem o intuito de convencer o destinatário a adquirir o produto ofertado.
2. Aplicação de ideias	<u>Turno 23</u> <u>M.S.F.P.</u> A função emotiva costuma estar presente em blogs, textos opinativos, mensagens, bilhetes, poemas e cartas de amor escritos em primeira pessoa. <u>Turno 28</u> <u>J.M.C.</u> Na propaganda da Coca-Cola ("Viva o lado Coca-cola da vida") a função presente é a conativa, pois tem como objetivo convencer o consumidor a comprar o produto.

	 <u>Turno 32</u> <u>M.S.F.P.</u> "A vida é bonita, mas pode ser linda". (propaganda O Boticário) Aqui, a função é conativa, visto que ela é direcionada a um consumidor com a intenção de convencer.
3. Argumentação com formulação de explicações	<u>Turno 35</u> <u>C.M.C.</u> Precisamos lembrar que como todo ato de comunicação, a comunicação Verbal também depende de um contexto que possibilite a verbalização; o emissor verbaliza pensamentos, emoções, imagens ou fatos criados por uma determinada situação, onde essa mensagem revela funções e estas funções variam de acordo com o que o emissor pretende transmitir. <u>Turno 18</u> <u>T.V.A.L.</u> O exemplo que você postou, S., tem função referencial. Um texto possui esta função quando está orientado para o contexto, ou referente. É a mais presente na maioria dos textos, normalmente acompanhada de alguma outra. Pode também ser chamada de linguagem denotativa, que traz uma aproximação maior entre o termo utilizado e o objeto ao qual se refere. Chalhub (2002, p. 10).
4. Argumentação com apresentação de definições	<u>Turno 33</u> Função Emotiva; Quando o emissor demonstra seus sentimentos ou emite suas opiniões ou sensações a respeito de algum assunto ou pessoa.
5. Argumentação com apresentação de razões / justificativa (argumentos pragmáticos)	<u>Turno 05</u> <u>H. C. S.</u> A abordagem sobre o conceito da função conativa foi muito bem escrita [em referência a <i>post</i> anterior, de outro colega], definindo bem a capacidade de entrega da empresa, que se diz sem limites e de excelente qualidade.

	<u>Turno 17</u> <u>R. S. B.</u> [...] No mais, é uma mensagem CONATIVA, pois a empresa busca persuadir o público alvo a respeito desta ideia. <u>Turno 18</u> <u>F. R. B.</u> "Será que dá para comprar o primeiro apê?" - MRV Eng. Linguagem Conativa. A linguagem direciona a fala ao receptor através de uma pergunta. <u>Turno 25</u> Assim como você mostrou H., a função conativa está presente em textos publicitários em geral, pois estes tipos de textos tem o intuito de convencer o destinatário a adquirir o produto ofertado
6. Argumento polifônico (Faz referência a/cita teorias ou fontes fidedignas, endossadas pelo grupo.)	<u>Turno 35</u> <u>C.M.C.</u> Precisamos lembrar que como todo ato de comunicação, a comunicação Verbal também depende de um contexto que possibilite a verbalização [...]. <u>Turno 41</u> <u>R. S. B.</u> Para mim, um dos melhores textos publicitários e um dos melhores <i>marketing</i> que já vi. É uma publicidade da NIKE, onde a mesma fez para que todos saibam do seu processos produtivo interligado diretamente com sustentabilidade sem perder a qualidade dos produtos.
7. Argumentação com uso de repetição	<u>Turno 07</u> <u>M.S. F. P</u> Sim, mesmo sendo um anúncio, há o predomínio da função referencial. [fala entrelaçada à imediatamente anterior no fórum].
8. Monitoramento e reflexão sobre o próprio aprendizado	<u>Turno 38</u> <u>H.B.V.</u> Acho que agora entendi. A função fática tem por objetivo estabelecer uma relação com o emissor, um contato para verificar se a mensagem está sendo transmitida ou para dilatar uma conversa.

Em relação aos indicadores 1 a 7 e os respectivos exemplos apresentados no quadro imediatamente acima (vistos como produtos discursivos), pode-se relacioná-los diretamente aos critérios estabelecidos na especificação da tarefa, incluídos na primeira mensagem publicada por esta professora no fórum em análise (cf. p. 122). A formulação/redação da tarefa em foco, contendo os objetivos e parâmetros de participação, enquadra/direciona a discussão realizada via argumentação no fórum, com base no conteúdo temático abordado na Unidade (Semana 02). Busquei propiciar a discussão a partir de textos selecionados e trazidos para a discussão pelos próprios alunos, com o propósito de estimular o engajamento e a colaboração. As instruções fornecidas propiciaram a construção de argumentos baseados nos aspectos teóricos abordados na “aula” da Unidade /Módulo (Semana 02).

Especificamente em relação ao item 7 (“Argumentação com uso de repetição”), o uso da repetição constitui um recurso retórico característico da oralidade (KOCH, 2012, p. 127), que no contexto deste fórum, representa estratégia de confirmação de opinião. O aluno repete parte do enunciado anterior (de um colega) para expressar convergência de opiniões.

Já o item 8 (“Monitoramento e reflexão sobre o próprio aprendizado”) mostra a inscrição do locutor no discurso (mediante o uso da 1ª. pessoa do discurso) e introduz julgamento subjetivo. No contexto da pesquisa, o uso da expressão “Acho que...” indica responsabilidade enunciativa e, ao mesmo tempo, contribui para a preservação da face (GOFFMAN, 1967), mostrando incerteza. Outra explicação possível para o uso dessa expressão diz respeito ao fato de o aluno se apoiar em um gênero oral com o qual está familiarizado: a resposta a questões de opinião (cf. PERELMAN, 2001), na interação no contexto de sala de aula e fora deste.

Conforme discutido no Capítulo 2 (seção 2.6) deste estudo, a argumentação tem um papel determinante na construção do discurso, como manifestação explícita de um processo de pensamento e raciocínio que se instaura por via argumentativa (ZUCCERMAGLIO, 2005) e se desenvolve mediante a sustentação do discurso (e do pensamento) propiciada pelo “embate” com um ou mais interlocutores, isto é, por meio da “cooperação cognitiva” (BRUNER, 1986).

4.2 NO MEIO DO PERCURSO: AÇÕES E NOVAS REFLEXÕES

Diferentemente do que ocorreu na primeira fase do Curso, o segundo momento foi mais marcado por ações mais voltadas à esfera pedagógica e gerencial de atuação do professor-tutor e menos direcionadas a questões operacionais e técnicas, tais como encaminhar soluções de problemas relativos a acesso ao AVA e/ou como utilizar o ambiente (para realização e envio de tarefas, por exemplo). Esta professora gerenciava o tempo das atividades (estabelecendo prazos para estudo e realização/entrega de tarefas e para participação no fórum de discussão) e o cronograma do curso; lia (e respondia a) as mensagens pessoais enviadas via AVA; enviava mensagens de estímulo à participação dos alunos, via AVA; lia e acompanhava todas as mensagens publicadas pelos alunos nos fóruns oferecidos durante esse período e procurava interagir nesse espaço de interação discursiva, fazendo as intervenções necessárias voltadas à aprendizagem dos alunos.

Em função da proximidade temporal ao 1º. período de provas agendado no calendário da IES pesquisada (17 a 28 de setembro), houve a necessidade de redigir e enviar mensagens via AVA (e também publicadas no Fórum de notícias) informando sobre a 1ª. prova de Língua Portuguesa (além dos avisos disponíveis na página de acesso à disciplina no AVA), como a apresentada a seguir:

quinta-feira, 6 setembro 2012

Marcia Telesca Kerckhoff [18:42]:

Caros alunos,

Peço a sua atenção para as informações a seguir.

PROVA 1o. BIMESTRE

29/09 – sábado

Local: a ser informado

Alunos com nomes iniciados por:

A - L = 8:00 às 8 :50 h

M - Z = 9:00 às 10:00 h

CONTEÚDO: Semanas 01 a 07

O aluno que faltar à prova bimestral terá que solicitar prova de 2a. chamada. Caso o pedido seja deferido, essa prova será aplicada no final do semestre letivo.

Att.,

Profa. Marcia Telesca

Antes de proceder à análise da interação no segundo fórum selecionado para análise (ref. à Semana 06), será descrito o contexto em que se deu a interação.

A análise apresentada focaliza exemplos retirados de um dos tópicos semanais do fórum de discussão em referência, em funcionamento no ambiente virtual (*Moodle* - UVV), no segundo mês de aulas (setembro) do segundo semestre de 2012, produto das interações assíncronas efetuadas entre os participantes da disciplina Língua Portuguesa, oferecida no semestre em foco. A turma foi mediada por esta professora-pesquisadora, que interagiu com os alunos no AVA durante o período em referência.

Além do fórum, durante a semana em referência, o grupo utilizou: 1) o conteúdo disponível no AVA (contendo textos, arquivos em flash, imagens e *web sites* relacionados à temática abordada no período: textualidade e coesão, mecanismos de articulação do texto – parte II); 2) duas tarefas obrigatórias relacionadas ao conteúdo temático da Unidade (Semana 6): um exercício escrito (visando à utilização de pronomes relativos); e um exercício do tipo questionário (com envio automático de respostas) versando sobre coesão sequencial, segundo a perspectiva de Fiorin e Savioli (2007, p. 278-287); 3) (possibilidade de) consulta a outras fontes bibliográficas sobre o mesmo tema; 4) a obra de ficção “O monge e o executivo” (HUNTER, 2004); e 5) mensagens eletrônicas para avisos, pedidos de ajuda e outras comunicações breves (no ambiente *Moodle*).

4.2.1 Análise do fórum referente à Semana 06 do Curso

O segundo fórum selecionado para análise (Semana 06) visou discutir o conteúdo parcial da obra indicada para leitura no semestre, “O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança” (HUNTER, 2004), que viria a ser objeto da elaboração (em grupos) de resenha crítica (a ser entregue ao professor na última semana de novembro de 2012 para avaliação). O fórum em análise teve os seguintes objetivos específicos: 1. Refletir sobre a leitura realizada; 2. Identificar o gênero textual a que se filia o texto; 3. Selecionar conceitos relevantes e apresentá-los/discuti-los de modo coerente; 4. Dissertar sobre o tema escolhido; 5. Interagir por meio do discurso escrito, compartilhando impressões e ideias.

A mensagem inicial publicada por esta professora contendo os objetivos da atividade, os parâmetros de participação, instruções e o prazo para realização estão incluídos na mensagem inicial enviada ao Fórum, reproduzida a seguir:

O objetivo deste fórum é discutir o conteúdo da primeira parte do livro "O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança" (Prólogo e Capítulos 1 a 3), de autoria de James C. Hunter.

COMO DESENVOLVER ESTA TAREFA

Responda:

1. Que gênero textual (tipo de texto: por exemplo, carta, bilhete, reportagem, romance, editorial, resenha, etc.) é utilizado pelo autor na obra? Por que foi utilizado?
2. Que conceito(s) importante(s) você destacaria no texto lido? Por que você o(s) considera central/centrais?

Participe do Fórum durante esta semana, apresentando suas observações e comentando, no mínimo, 01 postagem (de outro colega).

Você deve postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa.

Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana. Sempre que desejar comentar alguma mensagem/*post*, clique no link RESPONDER da mensagem postada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao *post*, organizando a discussão).

Se quiser acrescentar algum comentário novo, fique à vontade.

ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 21 de setembro, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.

A avaliação da atividade será feita mediante a observação das participações e da relevância das mensagens postadas por cada aluno.

Bom trabalho para todos!

Marcia Telesca

Em relação à formulação e apresentação gráfica da mensagem de abertura enviada ao fórum, observa-se uma grande semelhança com a apresentada na Semana 2. A formulação/redação da mensagem inicial e a respectiva apresentação gráfica, na maioria dos fóruns, seguiu o mesmo padrão para facilitar a compreensão e a realização das tarefas. A *estratégia de formulação* (KOCH, 2012, p. 39) adotada por esta professora teve função cognitivo-interacional, “criando coordenadas para o estabelecimento de uma estrutura referencial, de modo que o material não é supérfluo [...]” (ibidem). Desse modo, os alunos foram levados a se familiarizar com o conteúdo das instruções e com os parâmetros de participação requeridos. Já o uso da repetição (do padrão de formulação e apresentação adotado) constitui-se estratégia retórica utilizada para fins pedagógicos (e materializada na Presença de Ensino, a ser abordada adiante) e apresenta-se como um aspecto saliente no

discurso desta professora no direcionamento/enquadramento da discussão efetuada no fórum em referência (e em outros fóruns oferecidos ao longo do Curso).

O fórum investigado¹⁰⁰ (Semana 06) contou com um total de 28 mensagens/ postagens escritas (turnos), enviadas por 25 participantes (24 alunos e esta professora-pesquisadora), que discutiram o conteúdo temático proposto (o gênero textual adotado na obra indicada para leitura no semestre e conceitos relevantes abordados pelo autor até o Capítulo 3 da obra). Essas mensagens estão agrupadas em um único tópico de discussão.

Cumprir mencionar que, devido a problemas técnicos apresentados pela plataforma *Moodle* na semana em referência, algumas mensagens de alunos referentes ao tópico em discussão (ref. à Semana 06) foram erroneamente publicados no tópico da Semana 02. Procurei um técnico do setor de Informática da Instituição (DTI), relatei o ocorrido e, uma semana depois, foi-me informado que se tratava de um erro de *script* (erro de programação). Tomei conhecimento do problema ocorrido por meio de duas mensagens enviadas sequencialmente por um aluno da turma (Hélio¹⁰¹) logo no início da semana alertando-me sobre a ocorrência:

Segunda-feira, 17 setembro 2012

HCS [17:03]: Boa tarde professora, gostaria de saber se a minha resposta do fórum sobre o livro está visível para você, pois ela não aparece junto as respostas dos outros alunos, mas posso encontrar a mesma nas minhas mensagens enviadas ao fórum

Obrigado pela atenção.

HCS [17:08]: Professora, acabo de observar o motivo do erro ocorrido. Parece que algumas postagens sobre o livro foram parar no fórum da semana 02, sobre mensagens publicitárias.

Respondi prontamente ao aluno, da seguinte forma:

segunda-feira, 17 setembro 2012

Marcia Telesca Kerckhoff [17:36]:

Olá, Hélio,

Quando eu puder, vou retirar essas msgs. do Fórum da Semana 02, ok? Por favor, inclua o seu "post"/comentário sobre o livro na Semana a ele relacionado.

Até breve!

Abraço,

Marcia

Marcia Telesca Kerckhoff [17:50]:

Hélio,

¹⁰⁰ Cf. Anexo 8.

¹⁰¹ Nome fictício. Por razões éticas de pesquisa.

Em tempo: de qualquer modo, vou verificar a ocorrência (possível erro no programa), ok?

Abraço,

Marcia

Na sequência, enviei uma mensagem a todos os alunos solicitando que verificassem se as mensagens individuais já enviadas ao fórum estavam publicadas no tópico de discussão da Semana 06, e pedi que, caso não estivessem, as publicassem novamente. Fui atendida. Nesse caso, a colaboração do aluno citado foi fundamental para que as contribuições dos demais colegas não se perdessem e pudessem ser lidas e valorizadas por todos os participantes do grupo. A agilidade na comunicação aluno-professora e professora-alunos foi essencial para contornar o problema ocorrido (de natureza técnica).

Um aspecto relevante que talvez possa ter influenciado no grau de engajamento na discussão efetuada no fórum em análise foi a proximidade temporal com o 1º. período de provas, agendado no calendário da IES para a semana seguinte. Nesse momento (Semana 06 do Curso), os alunos estavam totalmente dedicados ao estudo dos conteúdos das demais disciplinas em seus respectivos cursos e pouco inclinados a participar em discussões *online*. Os registros eletrônicos de participação no AVA durante a Semana 6 revelaram um baixo número de acessos ao ambiente (AVA) em comparação com as semanas anteriores do curso. Assim, em função do período de provas, o prazo para participação na discussão foi dilatado até 24 de setembro (2ª. feira), e os alunos que não participaram da discussão não foram penalizados. Contudo, foi atribuído aos que participaram um crédito extra na pontuação referente à nota individual. A decisão relativa à alteração do prazo para participação foi informada por esta professora a todos os alunos do Curso via mensagem no AVA:

quinta-feira, 20 setembro 2012

Marcia Telesca Kerckhoff [18:55]:

Caros alunos,

Ainda há tempo de participar do **fórum da Semana 06** ([DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"](#)).

O prazo (para participação com atribuição de pontos) se encerra em 24/09 (2a. feira), às 23h 57min.

Conto com a participação de todos! As contribuições de vocês são sempre muito bem-vindas para enriquecer a discussão.

Abraços,

Marcia

A mensagem apresentada acima, que também visou estimular os alunos ao engajamento na discussão no fórum, recorre à estratégia de sedução, materializada via tentação/intimidação (cf. CHARAUDEAU, 1998) (“O prazo para participação **com atribuição de pontos** se encerra...” e no elogio (“As contribuições de vocês são sempre muito bem-vindas para enriquecer a discussão.”), que lança mão da expressão valorativa (cf. LIBERALI, no prelo) “muito bem-vindas”. Também se evidencia a inscrição do locutor no discurso, materializada no uso da 1ª. pessoa (“Conto com a participação de todos! As contribuições de vocês são...”), que se dirige aos interlocutores/2ª. pessoa (nesse caso, todos = vocês), com o intuito de atraí-los para a discussão. Desse modo, esta professora visa agir sobre o comportamento dos alunos, porém busca não soar impositiva. Observa-se, ainda, o uso da exclamação contida na formulação, sinalizando um posicionamento emotivo (enfático) e voltado a persuadir os interlocutores à ação pretendida. Além disso, o efeito de sentido almejado parece ser o de levar os interlocutores (os alunos) a não desapontarem esta professora. Novamente se desvela a manipulação.

Quanto à interação efetuada no fórum, os exemplos selecionados para a análise, apresentados a seguir, originam-se das mensagens enviadas ao fórum pelos participantes (esta professora e os alunos) que se engajaram no tópico de discussão indicado.

Cumprasse assinalar, ainda, que, diferentemente do que ocorreu em relação às mensagens publicadas no fórum de discussão analisado anteriormente (Semana 02), no fórum em análise (Semana 06, cf. Anexo 7), as mensagens enviadas por mim apresentam-se redigidas na cor azul (em negrito) para melhor visualização pelos alunos, mudança esta sugerida por meu colega André (interlocutor crítico) durante a primeira entrevista (realizada em 10/09/2012). Ele viu/vê o uso desse realce nas contribuições do professor como um elemento relacionado à apresentação gráfica que poderia interferir positivamente na aprendizagem, uma vez que facilita a localização visual das mensagens enviadas pelo professor-tutor, as quais servem de referência e orientação da/na discussão para o aluno. A partir de nossa conversa, passei a adotar esse procedimento como padrão em todos os fóruns realizados no período letivo então em curso e depois deste para que as minhas contribuições não ficassem “perdidas” em meio às outras publicadas.

A seguir, cada uma das três presenças (social, de ensino e cognitiva) que integram o Modelo de Comunidade de Investigação / *Community of Inquiry Framework (CoI)*

(GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000), apresentado em detalhe no Capítulo 2 deste trabalho (cf. seção 2.4), será tratada em separado na análise do fórum de discussão *online* selecionado (Semana 06), relacionando-a aos aspectos sociointeracionais (GOFFMAN, 1981, 2002; PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009) e linguístico-discursivos salientes identificados. A análise adotará um percurso similar ao empreendido em relação ao fórum analisado anteriormente (ref. à Semana 02 do Curso).

a) Presença Social

De acordo com Rourke et al., (1999), “a presença social é a capacidade dos aprendizes projetarem suas características pessoais na comunidade de investigação (*Community of Inquiry*), apresentando-se como ‘pessoas reais’” (op. cit., p. 52). Posteriormente, Garrison (2006a) reescreve essa definição como “a capacidade de projetar o ‘eu’ e estabelecer relações pessoais e propositadas” (op. cit., p. 4), em uma clara referência aos aspectos sociocomunicativos constitutivos dessa presença. Em linhas gerais, essa presença estaria relacionada à área Social de atuação do professor *online* na perspectiva de Berge (1995) e Collins e Berge (1996).

Conforme mencionado (no Capítulo 2, seção 2.5), Paiva e Rodrigues Júnior (2009) acrescentam que a manifestação da presença social em ambientes virtuais se dá por meio de diferentes tipos de *footing* assumidos pelos interlocutores na interação.

A seguir, os dados são analisados quanto à **presença social** tomando-se os tipos de *footing* detectados: 1. *Footing* de identidade; 2. *Footing* afetivo; e 3. *Footing* de interação.

1. *Footing* de identidade

Quadro 16 - Footing de identidade (Fórum Semana 6)

FOOTING DE IDENTIDADE	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
-----------------------	-------------------------

Identificam-se como membros de uma comunidade	<u>Turno 12</u> A.M.A.V. Olá para todos, No meu ponto de vista: [...] <u>Turno 27</u> Pessoal, Muito bom o engajamento de vocês na discussão inicial sobre o livro. Gostaria, entretanto, de enfatizar o seguinte: [...] Abraços, Marcia
Identificam-se como alunos e colegas	<u>Turno 01</u> Olá Professora e colegas! [...]

Em relação a esta professora, observa-se que se dirige aos alunos pelo nome específico de um estudante mais a expressão “e todos” (como, por exemplo, no Turno 8: “M. e todos”) e, ainda, pelo termo, de cunho informal, “pessoal”, como pode ser observado no exemplo referente ao Turno 27, apresentado no quadro imediatamente acima.

Os participantes do curso também mostraram sua identidade ao se exporem e ao se identificarem pelo próprio nome. Isso aconteceu tanto por parte de alguns alunos, quanto por parte desta professora.

2. *Footing* afetivo

Os participantes da disciplina, tanto os alunos quanto esta professora, expressaram diferentes emoções no fórum em análise. Para tanto, utilizaram exclamações, palavras grafadas com maiúsculas ou realce, dentre outros recursos. O quadro a seguir mostra exemplos dessas ocorrências no fórum analisado:

Quadro 17 - *Footing* afetivo (Fórum Semana 6)

FOOTING AFETIVO	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
-----------------	-------------------------

Uso de exclamações	<u>Turno 01</u> Olá Professora e colegas! [...] <u>Turno 11</u> <u>T.N.C.</u> A., Concordo com você! [...].
Palavras grafadas com realce (sublinhado), com maiúsculas ou iniciadas por maiúsculas.	<u>Turno 08</u> Mayara e todos, Autor e personagem são distintos. O autor, James C. Hunter, <u>não</u> é personagem de sua obra. Os personagens são fictícios e integram o romance / narrativa ficcional [...] Abraços, Marcia <u>Turno 18</u> <u>N.M.C.</u> Um conceito importante que eu destacaria no texto lido seria a diferença entre PODER e AUTORIDADE do líder, porque o líder deve ser uma influência sobre as pessoas para que elas façam o que ele/ela quer de boa vontade [...] <u>Turno 06</u> <u>L.T.V.</u> [...] 2) Na minha opinião, eu destacaria como objetivo central do texto lido a idéia interessante sobre liderança através da relação Poder x Autoridade. Ou seja, o Poder seria a opção de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não o fazer. Por outro lado, a Autoridade como sendo a habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal, através do amor, dedicação e força de vontade.
Vocativo (com tom amigável e registro coloquial)	<u>Turno 27</u> Pessoal, Muito bom o engajamento de vocês na discussão inicial sobre o livro. [...] Abraços, Marcia <u>Turno 18</u> <u>N.M.C.</u>

	Pessoal, Em relação aos questionamentos propostos, penso o seguinte: [...]
--	--

3. *Footing* de interação

Conforme comentado anteriormente (na análise do fórum referente à Semana 2 do Curso), algumas características desse *footing* são: cumprimentos e elogios, tanto de alunos quanto da professora; comunhão de opinião; citação de “falas” / mensagens de colegas e de alunos; e encorajamento do grupo (PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009, p. 57). Algumas dessas características estão presentes nos exemplos mostrados no quadro abaixo:

Quadro 18 - *Footing* de interação (Fórum Semana 6)

FOOTING DE INTERAÇÃO	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
Elogios	<u>Turno 27</u> Muito bom o engajamento de vocês na discussão inicial sobre o livro. [...] Abraços, Marcia
Citação de “falas”/mensagens de colegas e alunos	<u>Turno 27</u> [...]. A utilização desse gênero pelo autor facilita o envolvimento do leitor com o conteúdo abordado: a questão da liderança e os diversos conceitos trabalhados no texto, como, por exemplo, a distinção existente entre poder e autoridade (sinalizada por alguns de vocês). [...] Abraços, Marcia
Encorajamento do grupo / convite à participação	<u>Turno 27</u> [...] Fico “na escuta”. Abraços, Marcia
	<u>Turno 11</u>

Comunhão de opiniões	<u>T.N.C.</u> A., Concordo com você! Trata-se de uma narrativa de ficção. Esse gênero foi escolhido pois é ideal quando se quer designar uma narrativa imaginária, irreal, ou referir obras (de arte) criadas a partir da imaginação. [...]
----------------------	--

Especialmente em relação ao exemplo representados pelo turno 27 (no quadro logo acima) é possível identificar o caráter manipulador da intervenção desta professora. De modo semelhante ao que foi detectado em relação ao fórum da Semana 2 (analisado anteriormente), no exemplos mencionado, a manipulação se dá mediante a utilização da estratégia de sedução (CHARAUDEAU, 1998), isto é, o locutor (a professora) apresenta uma imagem positiva do(s) interlocutor(es) / (o)s aluno(s) a fim de obter o engajamento deste(s). O(s) interlocutor(es) pode(m) aceitá-la, o que caracterizaria a sedução. Com o propósito de buscar garantir que os alunos permaneçam no curso e continuem o diálogo, a professora lança mão de elogio (“Muito bom o engajamento de vocês na discussão inicial sobre o livro...”), com uso de expressão valorativa e intensificadora (“Muito bom...”) e do encorajamento do grupo à participação, implícito em: “Fico na escuta”. Da perspectiva do efeito de sentido pretendido, essa asserção busca levar os interlocutores (os alunos) a satisfazerem a expectativa do locutor, que se encontraria ansioso à espera das contribuições dos participantes.

b) Presença de ensino

Conforme discutido anteriormente (no Capítulo 2, seção 2.4), é por meio da presença de ensino (ANDERSON *et al.*, 2001) que a aprendizagem formal é alcançada. Esta vai além do diálogo entre alunos e professores e envolve leituras, exploração de *sites*, atividades e projetos individuais e colaborativos, dentre outras possibilidades. A presença de ensino pode ser incorporada por outros membros que não o professor do grupo, tais como designers instrucionais ou coordenadores de curso e até os próprios alunos (op. cit.).

Três categorias integram a presença de ensino: 1. Design e organização instrucional; 2. Facilitação do discurso; e 3. Instrução direta. Antes de efetuar a análise, com base em cada categoria a partir de exemplos retirados do fórum referente à Semana 6, será retomado, de forma breve, o que caracteriza cada uma dessas categorias (que não devem ser tomadas de modo estanque, pois pode haver sobreposição entre elas, conforme se verá).

1. Design e organização instrucional

Em um curso *online*, as experiências prévias dos aprendizes em sala de aula presencial não ajudam muito, e isso pode gerar uma sensação de isolamento, desconforto ou desorientação por parte dos alunos. Por essa razão, tanto professores como alunos são forçados a redefinir seus papéis (e suas ações) no novo ambiente de ensino-aprendizagem. Para criar, manter e controlar adequadamente as “aulas”/atividades e o ambiente, muitas vezes o professor tem de recorrer a ações que marcam (ou reforçam) sua posição de autoridade, por exemplo. Nessa categoria, as ações observadas também incluem negociação entre o professor e os alunos sobre: objetivos, parâmetros e prazos para execução de tarefas; o uso efetivo do meio; e a etiqueta a ser usada no ambiente.

Se analisadas(s) a(s) ações(s) e o posicionamento desta professora na interação discursiva no fórum em referência, é possível identificar, em primeiro lugar, que a primeira mensagem/exórdio no fórum em análise (cf. p. 147) inclui ações relacionadas a essa categoria. Observa-se a presença do discurso instrucional (um para muitos), com estratégia de manipulação via tentação/sedução e intimidação/ameaça, ou seja, esta professora busca agir sobre o comportamento dos alunos a fim de atraí-los para a participação na discussão. Simultaneamente, valendo-se de sua posição de autoridade (institucionalmente atribuída), lança mão da estratégia de intimidação (com menção à potencial perda de pontos caso os alunos não participem) para buscar engajá-los nessa participação, conforme se pode verificar no seguinte trecho da mensagem:

“ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 21 de setembro, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.”

Em segundo lugar, quanto à formulação dos parâmetros exigidos para participação, pode-se constatar que esta professora torna explícito o requisito **comentar, no mínimo 01 postagem de outro colega**. Tal ação, semelhante à adotada no fórum da Semana 02, buscou, intencionalmente, estimular a colaboração na discussão a ser desenvolvida, ainda que nem todos os participantes do fórum analisado tenham efetivamente cumprido essa solicitação. Coerente com a visão de aprendizagem que norteia este trabalho, o planejamento (que envolveu, entre outros aspectos, a elaboração/redação das instruções e dos parâmetros exigidos para participação) previu oportunidades para interação e colaboração entre os alunos (e entre os alunos e esta professora) para a construção do conhecimento.

Cumprе mencionar que, contrariando a expectativa de que um número expressivo de alunos do grupo participasse na discussão, isso não ocorreu. Tal fato talvez possa ser atribuído à proximidade temporal do fórum da Semana 06 ao 1º. período de provas agendado no calendário da IES, já citado. Acredita-se que, nesse momento, a maioria dos alunos se dedicava ao estudo do conteúdo temático das demais disciplinas em seus respectivos cursos com vistas à realização das provas e estava pouco inclinado a acompanhar e participar da discussão em andamento.

2. Facilitação do discurso

Relativamente a essa categoria, espera-se que o professor responda a todas as perguntas e esteja constantemente envolvido nas trocas de mensagens, incentivando os alunos menos participativos e coordenando os mais atuantes a fim de atenuar os efeitos negativos provocados pelo distanciamento físico entre os participantes (ANDERSON *et al*, 2001). Essas ações implicam também interação social entre os sujeitos participantes (que assumem papéis sociais e são dotados de identidade e intencionalidade) e, simultaneamente, o professor passa a assumir um determinado posicionamento ou *footing* (GOFFMAN, 1981, 2002) na interação: o de *facilitador ou animador educacional* (cf. PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2007). O quadro abaixo apresenta exemplos dessa categoria, relacionados a ações discursivas específicas realizadas por esta professora:

Quadro 19 – Facilitação do discurso (Fórum Semana 6)

Facilitando o discurso	Exemplos de ocorrências (assinalados por mim em negrito)
Encorajando, reconhecendo ou reforçando as contribuições dos alunos	A utilização desse gênero pelo autor facilita o envolvimento do leitor com o conteúdo abordado: a questão da liderança e os diversos conceitos trabalhados no texto, como, por exemplo, a distinção existente entre poder e autoridade (sinalizada por alguns de vocês). [...] Abraços, Marcia
Diagnosticando conceitos (apresentados pelos	

alunos)	[...] O M., por exemplo, levantou algumas ideias relevantes apresentadas na obra, dentre elas a ideia de que “é importante ter opinião contrária para que possamos refletir sobre nossas ações”, o que evidencia que o diálogo pode acomodar opiniões divergentes.
---------	--

Nesse momento do curso, os alunos já estavam mais habituados à dinâmica de participação no fórum e mostravam-se mais à vontade para expressar suas opiniões e posicionamentos publicamente. Por essa razão, não houve a necessidade de formular contribuições no sentido de estabelecer um “clima” para a aprendizagem com vistas à facilitação do discurso. Esse clima já se havia instalado no grupo.

A facilitação do discurso apresenta-se como um aspecto fundamental na condução de um fórum *online* com fins pedagógicos, pois envolve ações relacionadas a reconhecimento do esforço empreendido pelos alunos e das contribuições formuladas. Atua como reforço positivo, estimulando o aprendiz ao engajamento na discussão.

3. Instrução direta

É por meio desta categoria que o professor mostra sua liderança intelectual na área de conhecimento em foco, colaborando para a aprendizagem dos alunos nos moldes do andamento / *scaffolding* (BRUNER, 1985) vygotskiano (Vygotsky, 1998 e seguidores)¹⁰². Nesse enquadre, a presença de um interlocutor (ou par mais competente / desenvolvido), que complementa, contrapõe ou solicita razões e explicitação de fundamentos das asserções verbalizadas tem a função de sustentação do discurso e do pensamento, e realiza o que Bruner (1986) denomina “cooperação cognitiva” de “suporte social”.

Nessa categoria, as ações do professor (ou de outro participante do grupo que assuma esse papel) compreendem: apresentação de conteúdo; formulação de questionamentos; focalização e síntese de discussões; confirmação de entendimento mediante avaliação e *feedback* explanatório; diagnóstico de concepções incorretas; inserção de conhecimento originário de fontes diversas; e resposta a problemas técnicos (Anderson *et al.*, 2001). Nessa perspectiva, verifica-se que, ao mesmo tempo, as ações do professor são “atravessadas” pelo *footing* (GOFFMAN, 1981) de *expert / professoral* ou de “detentor do saber” (cf. PAIVA e

¹⁰² Cumpre frisar, novamente, que a concepção de aprendizagem dos proponentes do *Modelo CoI* (Garrison e colaboradores) não coincide exatamente com a visão socioconstrutivista defendida por Vygotsky (1998) e seguidores, adotada neste estudo, mas as visões não são incompatíveis, conforme discutido no Capítulo 2 desta tese.

RODRIGUES JÚNIOR, 2009), responsável por intervenções diretas voltadas à aprendizagem dos alunos.

Quadro 20 - Instrução direta (Fórum Semana 6)

Instrução direta	Exemplos de ocorrências
Estabelecendo pontos de concordância ou discordância	<u>Turno 08</u> M. e todos, Autor e personagem são distintos. O autor, James C. Hunter, <u>não</u> é personagem de sua obra. Os personagens são fictícios e integram o romance / narrativa ficcional "O Monge e o Executivo: uma história sobre a essência da liderança". Espero ter contribuído para esclarecer esse ponto. Abraços, Marcia <u>Turno 08</u> <u>E.P.M</u> Em relação a sua mensagem V., é importante salientar que o amor em questão é um amor atitude, e não um sentimento, o líder tem que ter uma intenção e uma ação amorosa. E.
Injetando conhecimento de outras fontes	<u>Turno 28</u> <u>M.S.F.P.</u> Professora e colegas, Tais conceitos poderiam ser trabalhados também em forma de parábola, metáforas, fazendo "comparações" compreensíveis ao público-alvo. O autor, nesse caso, fez uma antítese inspirado em duas realidades que espera-se que sejam diferentes, a do monge e a do executivo. <u>Turno 11</u> <u>T.N.C.</u> No Cap. 3 me recordo de ter encontrado um trecho que se encaixou perfeitamente com uma frase que sempre nos deparamos no dia-a-dia: "Trate os outros como gostaria que fosse tratado". Acredito que haveria mais harmonia se essa frase fosse seguida 'ao pé da letra'. <u>Turno 27</u> O livro é uma obra de ficção; enquadra-se no gênero romance (ou narrativa ficcional). A utilização desse gênero pelo autor facilita o envolvimento do leitor com o

	conteúdo abordado: a questão da liderança e os diversos conceitos trabalhados no texto, como, por exemplo, a distinção existente entre poder e autoridade (sinalizada por alguns de vocês). [...] Abraços, Marcia
Apresentando conteúdo ou perguntas	<u>Turno 08</u> M. e todos, Autor e personagem são distintos. O autor, James C. Hunter, <u>não</u> é personagem de sua obra. Os personagens são fictícios e integram o romance / narrativa ficcional "O Monge e o Executivo: uma história sobre a essência da liderança". Espero ter contribuído para esclarecer esse ponto. Abraços, Marcia <u>Turno 27</u> [...] Gostaria, entretanto, de enfatizar o seguinte: O livro é uma obra de ficção; enquadra-se no gênero romance (ou narrativa ficcional). A utilização desse gênero pelo autor facilita o envolvimento do leitor com o conteúdo abordado: a questão da liderança e os diversos conceitos trabalhados no texto, como, por exemplo, a distinção existente entre poder e autoridade (sinalizada por alguns de vocês). <u>De que outra forma tais conceitos poderiam ser trabalhados na modalidade escrita?</u>

Na ocorrência representada pelo Turno 18, acima (“Estabelecendo pontos de concordância ou discordância”), esta professora recorre à instrução como forma a prover uma informação mais diretiva à aluna ao apresentar a diferença existente entre autor e personagem. Ao mesmo tempo, lança mão da estratégia de atenuação, com recurso à polidez, ao afirmar “Espero ter contribuído para esclarecer esse ponto” para não constranger a aluna (e os demais alunos que porventura também estivessem equivocados). Essa estratégia está relacionada às estratégias de preservação das faces/*facework* (GOFFMAN, 1967).

Essa ação mais diretiva desta professora é percebida pelos alunos como necessária e bem-vinda ao processo de ensino e aprendizagem, conforme se pode observar nos

depoimentos de alguns alunos, apresentados a seguir, retirados das respostas¹⁰³ individuais ao primeiro questionário¹⁰⁴ (Pesquisa de Avaliação I, cf. Anexo 4):

1. *No fórum é possível discutir os temas propostos e o professor tutor responde de uma maneira que auxilia os alunos se eles estiverem indo por um caminho errado ou incentiva se estiverem certos. O fórum tem o objetivo de aumentar o conhecimento sobre determinado assunto.*
2. *Sempre que há erros nas respostas ou na redação o professor-tutor interfere apontando o erro e explicando-o.*
3. *Pois ajuda nos momentos de duvidas alem de ir ate o tutor quando necessario.*

Ao mesmo tempo, esta professora procurou manter um tom amigável e um registro coloquial na comunicação escrita, manifesta no *footing* afetivo adotado, para que os alunos não se sentissem desconfortáveis ou inibidos diante dos demais participantes do grupo. Desse modo, pode-se perceber, nas ações desta professora, o entrelaçamento das Presenças Social e de Ensino voltado à construção do *conhecimento comum*¹⁰⁵ no contexto do ensino superior, contexto esse que privilegia o conhecimento científico, formal.

Já na ocorrência representada pelo Turno 27 (relacionada a “Injetando conhecimento de outras fontes”, no quadro imediatamente acima), esta professora recorre ao uso do tempo verbal Futuro do Pretérito (“[...] Gostaria, entretanto, de enfatizar o seguinte:...”) para não soar incisiva. Desse modo, busca garantir a adesão a suas ideias/argumentos mediante *estratégia de atenuação* (KOCH, 2012), com recurso à forma de polidez expressa pelo tempo verbal escolhido (futuro do pretérito).

A ocorrência representada pelo Turno 28 (também relacionada a “Injetando conhecimento de outras fontes”, no quadro imediatamente acima) mostra a contribuição de uma aluna (que incorpora ao seu discurso a Presença de Ensino na categoria instrução direta / *footing* de *expert* ou *professoral*) ao trazer para a discussão uma referência teórica, relacionada a conhecimento sobre gêneros textuais. Essa contribuição está diretamente relacionada a um questionamento anterior que propus ao grupo no fórum: “De que outra

¹⁰³ Os textos produzidos foram mantidos com redação e apresentação gráfica originais.

¹⁰⁴ O modelo do questionário aplicado encontra-se disponível no Anexo 4 deste trabalho.

¹⁰⁵ Expressão utilizada na acepção de Edwards e Mercer (1987) e Mercer (1985), segundo a qual, mediante a interação social professor-aluno(s), propicia-se a construção de um contexto mental comum que leve ao desenvolvimento de conhecimento conjunto (socialmente valorizado).

forma tais conceitos [presentes na obra lida] poderiam ser trabalhados na modalidade escrita?”

As perguntas (ou “modos de questionar”, cf. LIBERALI, no prelo) utilizadas no fórum em análise buscaram levar os alunos a uma reflexão sobre a obra lida, como se pode observar no seguinte trecho da primeira mensagem/de apresentação enviada ao fórum (Semana 6, cf. Anexo 7):

1. Que gênero textual (tipo de texto: por exemplo, carta, bilhete, reportagem, romance, editorial, resenha, etc.) é utilizado pelo autor na obra? Por que foi utilizado?

2. Que conceito(s) importante(s) você destacaria no texto lido? Por que você o(s) considera central/centrais?

Linguisticamente as perguntas foram construídas com o emprego de pronomes interrogativos (Quê?; Por quê?). As perguntas orientadoras utilizadas tiveram o propósito de desenvolver capacidades de leitura de nível mais alto¹⁰⁶ (refletir/avaliar). Visaram desenvolver a argumentação na construção do discurso e contribuíram para uma reflexão coletiva sobre o gênero utilizado e sobre o conteúdo temático apresentado na obra ao propiciar a formulação de argumentos que sustentassem as ideias apresentadas. Os tipos de argumento mais frequentes encontrados nesse fórum serão abordados adiante, por ocasião da análise da Presença Cognitiva.

Por meio da análise das contribuições no fórum em referência se pode observar que algumas das características da interação oral em sala de aula presencial são mantidas, principalmente o discurso instrucional (“um para muitos”) e a assimetria (constitutiva dos diferentes papéis sociointeracionais assumidos por professor e alunos).

No entanto, a exemplo do ocorrido no fórum analisado anteriormente (ref. a comunicação escrita também foi utilizada por esta professora para funções que iam além de fornecer orientações sobre o que os alunos deveriam fazer (e como fazê-lo), e isso fez vir à tona no fórum em análise um outro posicionamento interacional desta professora, o de *interlocutor interessado*, cujo tom foi (intencionalmente) cordial.

Acredita-se que a ação desta professora possa ter influenciado positivamente os demais participantes (os alunos), no sentido de fazer com que mostrassem interesse pelo que

¹⁰⁶ Os níveis de leitura, em escala ascendente, seriam os seguintes: 1. Reconhecer; 2. Analisar/Interpretar; e 3. Refletir/Avaliar (LIBERALI, no prelo).

o(s) outro(s) tinha(m) a dizer, conforme atestam os comentários (nas mensagens enviadas) que foram feitos por alguns alunos a mensagens publicadas por colegas.

Por outro lado, ao se analisar o conjunto das mensagens publicadas no fórum em referência (Semana 6, cf. Anexo 7), observa-se que há contribuições de alunos introduzindo discordância em relação às ideias (porventura equivocadas) trazidas para a discussão pelos colegas, como, por exemplo, a apresentada no Turno 2 (cf. quadro na p. 162: item “Estabelecendo concordância ou discordância”). Esse posicionamento discordante talvez possa indicar que, nesse momento do curso, quando os participantes já estavam familiarizados com o “clima” estabelecido para a aprendizagem nos fóruns realizados, alguns alunos já se sentissem mais à vontade para tecer críticas construtivas às contribuições dos colegas.

Ainda assim, no fórum em referência, a maioria dos alunos se limitou a comentar as mensagens com as quais concordava ou as que avaliava positivamente ou, ainda, acrescentou novas possibilidades de interpretação do tema em foco. Tal ocorrência poderia ser atribuída a diversos fatores, já citados, tais como: 1. o fato de que os aprendizes, a maioria iniciante no estudo a distância, “tendem a transportar para o contexto virtual o modelo hierárquico de interação, centrado no professor¹⁰⁷ [e] que faz parte da cultura de aprender” (BRAGA, 2004: 162); 2. o teor das intervenções desta professora, que não apresentou questionamentos que instigassem suficientemente a controvérsia; ou 3. aspectos de natureza sociointeracional, relacionados à polidez como estratégia de busca de aceitação ou aprovação (no/pelo grupo) por parte dos alunos.

A questão relativa à abordagem da argumentação como ferramenta para/na construção do conhecimento na modalidade *online* é relevante para a análise (e discussão) dos aspectos discursivos e linguísticos implicados no exercício da Presença de Ensino (e também da Presença Cognitiva, que será abordada a seguir) no fórum de discussão no contexto de ensino aprendizagem em foco.

c) Presença cognitiva

Conforme discutido no Capítulo 2 (seção 2.4), a presença cognitiva representa o processo de construção colaborativa de significados e de confirmação da compreensão de um

¹⁰⁷ Nesse modelo, o professor assume o papel (esperado pelos alunos) de “oráculo” ou *sage on the stage*, em vez de parceiro ou *guide on the side* (cf. KING, 1993).

assunto dentro de um grupo ou comunidade (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; GARRISON, 2006). Refere-se ao nível ou domínio em que os aprendizes constroem significados a partir da reflexão e do discurso conjunto.

O fórum *online* cria um contexto de ensino e aprendizagem propício para a construção de significados por meio da reflexão operada pela/na discussão de temas relevantes. “A discussão é uma situação em que se elabora e se constrói a solução de um problema pelo raciocinar em conjunto¹⁰⁸, por meio de um pensamento-discurso que cada intervenção manifesta e, ao mesmo tempo, colhe dos outros” (ZUCCERMAGLIO, 2005, p. 208).

A presença cognitiva manifesta-se, segundo Paiva e Rodrigues Júnior (2009), em um tipo de posicionamento/*footing* (GOFFMAN, 1981, 2002) que evidencia a capacidade de o aprendiz se projetar na comunidade/no grupo como *pensador*, alguém que reflete sobre o que está sendo aprendido. De acordo com Paiva e Rodrigues Júnior (op. cit.), pode-se identificar a presença cognitiva quando aprendizes trocam informações, relacionam ou aplicam ideias, argumentam e contra-argumentam, colaboram com os colegas, monitoram e refletem sobre seu aprendizado, dentre outras possibilidades.

No fórum em referência (Semana 06), foi possível identificar a presença cognitiva por meio de alguns dos aspectos mencionados, conforme se pode visualizar no quadro abaixo, que apresenta exemplos (produtos linguístico-discursivos) retirados desse fórum.

Quadro 21 - Indicadores da presença cognitiva (Fórum Semana 6)

INDICADORES DA PRESENÇA COGNITIVA	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
1. Troca de informações	<u>Turno 2</u> <u>E.P.M.</u> Em relação a sua mensagem Victor, é importante salientar que o amor em questão é um amor atitude, e não um sentimento, o líder tem que ter uma intenção e uma ação amorosa. E. <u>Turno 11</u> <u>T.N.C.</u>

¹⁰⁸ Cabe aqui assinalar novamente que o “raciocinar em conjunto” mencionado por Zuccermaglio (2005, p. 208) refere-se à interação efetuada em sala de aula presencial, em que todos compartilham o mesmo espaço-tempo, com interação imediata (e não protelada, como é o caso do fórum de discussão *online*). Esse aspecto não pode ser desconsiderado.

	A, [...] Gostaria de aprofundar um pouco o que você falou no item 2. O fato de que o principal papel do líder é escutar(Cap. 1). [...] T.
2. Aplicação de ideias	<u>Turno 06</u> <u>L.T.V.</u> [...] De posse destas definições podemos aperfeiçoar nossos relacionamentos interpessoais e complementar nossa formação enquanto seres humanos. <u>Turno 12</u> <u>A.M.A.V.</u> [...] 2) O conceito que eu julguei interessante é sobre liderança, que nos faz pensar como é importante para um líder o respeito e o pensamento focado na qualidade de seus relacionamentos, ou seja, na importância de servir ao invés de ser servido. Abraços, A. <u>Turno 24</u> <u>M.G.P.</u> [...] Tratar as pessoas como gostaríamos de ser tratados; é importante ter opinião contrária para que possamos refletir sobre nossas ações; ter humildade e saber servir para liderar.
3. Argumentação com uso de definições	<u>Turno 06</u> <u>L.T.V.</u> [...] 2) Na minha opinião, eu destacaria como objetivo central do texto lido a idéia interessante sobre liderança através da relação Poder x Autoridade. Ou seja, o Poder seria a opção de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não o fazer. Por outro lado, a Autoridade como sendo a habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal, através do amor, dedicação e força de vontade.¹⁰⁹ De posse destas definições podemos aperfeiçoar nossos relacionamentos interpessoais e complementar nossa formação enquanto seres humanos.

¹⁰⁹ Meu grifo.

4. Argumentação com formulação de explicações	<u>Turno 21</u> <u>H.B.V.</u> 1)O gênero utilizado pelo autor é uma Narrativa de ficção de autoajuda. Como uso deste gênero o autor estabelece com o leitor uma noção de que se está se comunicando através de mensagens, conceitos, histórias de forma que cada um de nós ,receptadores destas,possa se identificar com determinados fatos ou que se ache necessitado de algum conselho com isso, ela nos chama para participar de algum modo ou em algum momento. [...] <u>Turno 25</u> <u>H.C.S.</u> 1) o gênero textual é a narrativa de ficção, que visa atingir e impressionar o leitor, dando a entender que a história relatada na verdade é um fato verídico. <u>Turno 28</u> <u>M.S.F.B.</u> Professora e colegas, Tais conceitos poderiam ser trabalhados também em forma de parábola, metáforas, fazendo "comparações" compreensíveis ao público-alvo. [...]
5. Argumentação com apresentação de razões/justificativa (argumentos pragmáticos)	<u>Turno 23</u> <u>J.M.C.</u> 1- O gênero textual presente no livro é uma narrativa ficcional. O autor escolheu esse tipo de gênero textual porque durante a leitura do livro é contado uma história que possui enredo, narrador, personagens, ambiente e tempo. Características essas de um texto narrativo. [...] <u>Turno 11</u> <u>T.N.C.</u> A., [...] Trata-se de uma narrativa de ficção. Esse gênero foi escolhido pois é ideal quando se quer designar uma narrativa imaginária, irreal, ou referir obras (de arte) criadas a partir da imaginação. [...] Abraço, T. <u>Turno 12</u> <u>A.M.A.V.</u>

	Olá para todos, No meu ponto de vista: 1) O gênero utilizado pelo autor é uma Narrativa de ficção de autoajuda. O uso da narrativa estabelece a noção de que se está comunicando mensagens, conceitos, histórias de forma que cada um possa contribuir com algo novo para uma narrativa principal. Além disso, ela convida o leitor a participar de alguma forma ou em algum momento. [...] Abraços, A.
6. Argumento polifônico: faz referência a/cita teorias ou fontes fidedignas, endossadas pelo grupo.	<u>Turno 18</u> <u>N.M.C.</u> Pessoal, Em relação aos questionamentos propostos, penso o seguinte: [...] 2. Um conceito importante que eu destacaria no texto lido seria a diferença entre PODER e AUTORIDADE do líder, porque o líder deve ser uma influência sobre as pessoas para que elas façam o que ele/ela quer de boa vontade e não porque são forçados a isso por causa da posição do líder. Isso é fruto de um bom relacionamento de liderança, o que leva a um ambiente agradável e sob controle. <u>Turno 23</u> <u>J.M.C.</u> 2- O que mais me chamou a atenção foi a diferença entre os conceitos de liderança e gerência e entre autoridade e poder. No livro diz que "Você gerencia coisas e lidera pessoas". Normalmente por não saber usar de forma correta e contextualizada essas palavras acabamos usando-as de forma inadequada. Outro ponto que considerei central foi a definição de poder: É o ato de forçar alguém a fazer alguma coisa devido a sua posição; e o de autoridade: É fazer com que façam de boa vontade o que você pediu devido a sua influência pessoal. E no livro questiona-se quando é o momento adequado para usar cada um. <u>Turno 11</u> <u>T.N.C.</u> A., [...] No Cap. 3 me recordo de ter encontrado um trecho que se encaixou perfeitamente com uma frase que sempre nos deparamos no dia-a-dia: "Trate os outros como gostaria que fosse tratado". [...]

	Abraço, T.
7. Argumentação com uso de repetição	<u>Turno 11</u> <u>T.N.C.</u> A., Concordo com você! Trata-se de uma narrativa de ficção¹¹⁰. Esse gênero foi escolhido pois é ideal quando se quer designar uma narrativa imaginária, irreal, ou referir obras (de arte) criadas a partir da imaginação. Sendo que muitas vezes a narrativa de ficção pode ser baseada em casos reais, porém, contendo partes imaginárias. Gostaria de aprofundar um pouco o que você falou no item 2. O fato de que o principal papel do líder é escutar(Cap. 1)¹¹¹. [...]
8. Monitoramento sobre o próprio aprendizado	<u>Turno 18</u> <u>N.M.C.</u> Pessoal, Em relação aos questionamentos propostos, penso¹¹² o seguinte: [...] <u>Turno 01</u> <u>V.B.M.</u> Olá Professora e colegas, Acho¹¹³ o seguinte: [...]

Em relação aos indicadores 1 a 8 e os respectivos exemplos apresentados no quadro imediatamente acima (vistos como produtos linguístico-discursivos), é possível relacioná-los diretamente aos critérios estabelecidos na especificação da tarefa, incluídos na primeira mensagem publicada por esta professora no fórum em análise (cf. p. 147). A (estratégia de) formulação / redação da tarefa em foco, contendo os objetivos e parâmetros de participação, enquadra/direciona a discussão realizada via argumentação no fórum e possibilita o entrelaçamento de “falas”, conforme discutido anteriormente. Busquei, desse modo, propiciar

¹¹⁰ Meu grifo.

¹¹¹ Idem.

¹¹² Meu grifo.

¹¹³ Idem.

a discussão coletiva a partir da obra indicada para leitura (“O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança”, já citada). Os questionamentos efetuados por esta professora na mensagem de abertura/exórdio e também no Turno 27 (“De que outra forma tais conceitos poderiam ser trabalhados na modalidade escrita?”) propiciaram a discussão por meio da construção de argumentos que lançaram mão de aplicação de ideias, justificativas e explicações baseadas em aspectos relacionados aos conteúdos temáticos abordados na obra lida. Como não poderia deixar de ser, em todas as mensagens publicadas pelos alunos no fórum (Semana 6) foram feitas referências e/ou citações (diretas ou indiretas) relativas à obra (tida como fonte fidedigna) para efeito da construção de posicionamentos e opiniões. Contudo, o último exemplo (ref. ao Turno 11) apresentado no item 5 (“Argumento polifônico: faz referência a/ cita teorias ou fontes fidedignas, endossadas pelo grupo.”), diferentemente dos anteriores, cita um ditado popular, relacionado a conhecimento cotidiano (cf. Vygotsky 1934/1998), como suporte para a argumentação desenvolvida.

Especificamente em relação ao item 6 (“Argumentação com uso de repetição”), o uso da repetição, como já apontado na análise do fórum referente à Semana 2 do Curso, constitui um recurso retórico característico da oralidade (Koch, 2012: 127), que no contexto deste fórum, representa estratégia de confirmação de opinião para o entrelaçamento de falas. Cada um dos alunos repete parte do texto de mensagem anterior (de colega) para expressar convergência de opiniões.

Já o item 8 (“Monitoramento e reflexão sobre o próprio aprendizado”) mostra, nos dois exemplos, a inscrição do enunciador no discurso, mediante a utilização da 1ª. pessoa do discurso (“penso”; “acho”) e introduz julgamento subjetivo. No contexto da pesquisa, a escolha semântica de “acho”, no segundo exemplo, indica responsabilidade enunciativa e, ao mesmo tempo, contribui para a preservação da face do locutor (GOFFMAN, 1967), mostrando incerteza. Outra explicação plausível para o uso dessa expressão diz respeito ao fato de o aluno se apoiar em um gênero oral com o qual está familiarizado: a resposta a questões de opinião (cf. PERELMAN, 2001), na interação no contexto de sala de aula e fora deste.

A formulação da mensagem inicial/exórdio (com a utilização de perguntas direcionadoras) e as intervenções desta professora no fórum, ambas voltadas ao desenvolvimento da argumentação, foram/são vistas pelos alunos como um componente que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, conforme ilustra a maioria dos

depoimentos dos alunos que responderam ao primeiro questionário (Pesquisa de Avaliação I¹¹⁴ - item 9), a saber:

1. *Com as perguntas do fórum de discussão o professor acaba estimulando essa capacidade crítica dos alunos;*
2. *O professor utiliza de recursos como redação de argumentação fazendo com que estimule minha capacidade crítica;*
3. *Não tive oportunidade de ter esse estímulo;*
4. *Sempre que tem exercícios faz com que tenhamos e façamos críticas construtivas;*
5. *Pois a mesma pede que nós nos posicionemos a respeito de assuntos abordados.*

Conforme discutido no Capítulo 2 (seção 2.6) deste estudo, a argumentação tem um papel fundamental na construção do discurso, como manifestação explícita de um processo de pensamento e raciocínio que se instaura por via argumentativa (ZUCCERMAGLIO, 2005) e se desenvolve mediante a sustentação do discurso (e do pensamento) propiciada pelo “embate” com um ou mais interlocutores, isto é, por meio da “cooperação cognitiva” (BRUNER, 1986). A análise da presença cognitiva (observável na materialidade linguística dos textos) no fórum em referência (Semana 6) mostra esse processo de pensamento em/para a construção do conhecimento em ação no contexto de ensino e aprendizagem em foco.

4.3 FINAL DO PERCURSO: AÇÕES E REFLEXÕES

O terceiro momento do Curso foi marcado por ações relacionadas às esferas pedagógica e gerencial de atuação do professor-tutor e não houve ações voltadas a aspectos operacionais e técnicos, tais como encaminhar soluções de problemas relativos a acesso ao AVA e/ou como utilizar o ambiente (para realização e envio de tarefas, por exemplo). Esta

¹¹⁴ Cf. Anexo 4.

professora gerenciava o tempo das atividades (estabelecendo prazos para estudo e realização / entrega de tarefas e para participação no fórum de discussão) e o cronograma do curso; lia (e respondia a) as mensagens pessoais enviadas via AVA; enviava mensagens de estímulo à participação dos alunos (no Curso e no fórum) via AVA; lia e acompanhava todas as mensagens publicadas pelos alunos nos fóruns oferecidos durante esse período e procurava interagir nesse espaço de interação discursiva, fazendo as intervenções necessárias voltadas à aprendizagem dos alunos; e recebia, oferecia *feedback* e atribuía pontuação às tarefas obrigatórias enviadas.

Antes de proceder à análise da interação no fórum da Semana 13, primeiramente, será descrito o contexto em que se deu a interação.

A análise apresentada focaliza exemplos retirados de um dos tópicos semanais do fórum de discussão (ref. à Semana 13) em funcionamento no ambiente virtual (*Moodle* - UVV), no último mês de aulas (novembro) do segundo semestre de 2012, produto das interações assíncronas efetuadas entre os participantes da disciplina Língua Portuguesa, oferecida no semestre em foco. A turma foi mediada por esta professora-pesquisadora, que interagiu com os alunos no AVA durante o período em referência.

Além do fórum, durante a semana em referência¹¹⁵ (29 de outubro a 04 de novembro), o grupo utilizou: 1) o conteúdo disponível no AVA (contendo textos, arquivos em flash e imagens relacionados ao tema abordada na Unidade (Semana 13) – resenha: conceito e estrutura); 2) uma tarefa obrigatória relacionada ao conteúdo temático da Unidade (Semana 13) que contemplou a leitura de uma resenha crítica para identificação de aspectos relativos a organização textual e dos marcadores discursivos utilizados) 3) (possibilidade de) consulta a outras fontes bibliográficas sobre o mesmo tema; 4) a obra de ficção “O monge e o executivo” (HUNTER, 2004); e 5) mensagens eletrônicas para avisos, pedidos de ajuda e outras comunicações breves (no ambiente *Moodle*).

4.3.1 Análise do fórum referente à Semana 13 do Curso

¹¹⁵ Em função do feriado do dia 02 de novembro (Finados), o prazo para participação no fórum de discussão e para realização da tarefa obrigatória foi estendido até 06 de novembro (3ª. feira).

O fórum selecionado para análise (Semana 13) visou discutir o conteúdo temático parcial da obra indicada para leitura no semestre (2ª. parte), “O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança” (HUNTER, 2004), que viria a ser objeto da elaboração (em grupos) de resenha crítica, a ser entregue ao professor na última semana de novembro de 2012 para avaliação. O fórum em análise teve os seguintes objetivos específicos: 1. Refletir sobre a leitura realizada; 2. Formular ideias de modo coerente, a partir da interpretação do texto lido; 3. Expressar opiniões; 4. Dissertar sobre um dado tema; 5. Interagir por meio do discurso escrito, compartilhando ideias e pontos de vista.

Os objetivos, instruções, parâmetros de participação e o prazo para realização da atividade estão incluídos na mensagem inicial (exórdio) enviada ao fórum¹¹⁶ e reproduzida a seguir:

CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)
por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) – segunda-feira, 29 outubro 2012, 16:46

O objetivo deste fórum é discutir o conteúdo da SEGUNDA parte do livro "O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança" (Capítulos 4 a 7 + Epílogo), de autoria de James C. Hunter.

COMO DESENVOLVER ESTA TAREFA:

Responda:

1. No capítulo 4, mediante discussão entre os personagens, é apresentada a relação intrínseca existente entre amor e liderança. Uma afirmação em destaque é a de que "[...] amar não é como você se sente em relação aos outros, mas como se comporta em relação aos outros" (p. 95). Explique essa afirmação com base no texto lido.

2. Na sua opinião, que implicações a citação incluída no item 1 (acima) traz para a vida acadêmica, pessoal/familiar e profissional?

Você deve postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa.

Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana.

Escolha, no mínimo, uma mensagem postada por um colega para comentar. Clique sobre o link RESPONDER da mensagem enviada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao *post*, organizando a discussão).

Se quiser acrescentar algum comentário novo, fique à vontade.

ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 04 de novembro, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.

A avaliação da atividade será feita mediante a observação das participações e da relevância das mensagens postadas por cada aluno.

Bom trabalho para todos!

Marcia Telesca

¹¹⁶ Cf. Anexo 8.

Em relação à formulação e apresentação gráfica da mensagem, observa-se uma grande semelhança com as apresentadas nos fóruns das Semanas 02 e 06, anteriormente abordados neste trabalho. A formulação/redação da mensagem inicial e a respectiva apresentação gráfica seguiram o mesmo padrão para facilitar a compreensão e a realização das tarefas pelos alunos. Novamente, a *estratégia de formulação* (KOCH, 2012, p. 39) adotada neste fórum, teve função cognitivo-interacional. O uso da repetição (do padrão de formulação e apresentação adotado) constitui-se em estratégia retórica utilizada para fins pedagógicos (e materializada na Presença de Ensino) e apresenta-se como um aspecto saliente no discurso desta professora no direcionamento da discussão efetuada no fórum em referência (e em outros fóruns oferecidos anteriormente, ao longo do Curso).

A mensagem inicial/exórdio, apresentada acima, visou estimular os alunos ao engajamento na discussão no fórum e recorre à estratégia de sedução, materializada via tentação/intimidação (cf. CHARAUDEAU, 1998) (“**ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 04 de novembro**, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.”), com o intuito de atrair os alunos para a discussão. Desse modo, esta professora visa influir no comportamento dos alunos, fazendo valer a sua autoridade (atribuída institucionalmente), com formulação de conteúdo normativo (i.e. regras/proibições). Observa-se, ainda, o uso da exclamação e de maiúsculas contido na formulação (“**ATENÇÃO!**”), sinalizando um posicionamento enfático (emotivo) e voltado a persuadir os interlocutores à ação pretendida. Também chama a atenção a forma (modo optativo) utilizada para exprimir desejo e o uso da exclamação (“Bom trabalho para todos!” = Desejo que todos realizem um bom trabalho!), com a inscrição implícita da 1ª. pessoa do discurso. Novamente, evidencia-se a manipulação.

Em função do feriado de Finados (em 02 de novembro), o prazo para participação no fórum da Semana 13 foi estendido até 06 de novembro (3ª. feira). Para informar sobre o novo prazo e estimular mais uma vez a participação dos alunos, foi-lhes enviada a seguinte mensagem via AVA:

Marcia Telesca Kerckhoff [15:24]:

Caro(a) aluno(a),

Em função do feriado, o prazo para participação no fórum da Semana 13 (discussão sobre o livro "O Monge e o Executivo": 2a. parte) foi estendido **até 06 de novembro (3a. feira)**.

Não deixe de participar! Se você já postou algum comentário, volte ao fórum para ler as demais mensagens e comentar, ok?

Até breve.

Abrço,
Marcia Telesca

No fórum em análise (Semana 13), de modo semelhante ao que ocorreu na Semana 6, as mensagens publicadas por mim apresentam-se redigidas na cor azul (em negrito) para melhor visualização pelos alunos, uma vez que esse procedimento facilita a localização visual das mensagens enviadas pelo professor-tutor, as quais servem de referência e orientação da/na discussão para o aluno. Esse padrão foi adotado em todos os fóruns realizados a partir da Semana 3 para que as minhas contribuições não ficassem “perdidas” em meio às outras publicadas, por sugestão do meu colega André, interlocutor crítico nesta pesquisa, conforme mencionado anteriormente, na seção 4.1.

O fórum investigado¹¹⁷, o último proposto no Curso, contou com um total de 44 mensagens¹¹⁸/postagens escritas (turnos), enviadas por 27 participantes (26 alunos e esta professora-pesquisadora), que discutiram o conteúdo temático proposto (conceitos abordados na segunda parte da obra indicada para leitura no semestre letivo e sua relação com a “vida que se vive”). Essas mensagens estão agrupadas em um único tópico de discussão.

Quanto à interação efetuada no fórum, os exemplos selecionados para a análise originam-se das mensagens enviadas ao fórum pelos participantes (esta professora e os alunos) que se engajaram no tópico de discussão indicado.

A seguir, cada uma das três presenças (social, de ensino e cognitiva) que integram o Modelo de Comunidade de Investigação/*Community of Inquiry Framework (CoI)* (ANDERSON *et al*, 2001), apresentado em detalhe no Capítulo 2 deste trabalho (cf. seção 2.4), será tratada em separado na análise do fórum de discussão *online* selecionado (Semana 13), relacionando-a aos aspectos sociointeracionais (GOFFMAN, 1981, 2002; PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009) e linguístico-discursivos salientes identificados. A análise adotará um percurso similar ao empreendido em relação aos fóruns analisados anteriormente (referentes às Semanas 2 e 6 do Curso).

¹¹⁷ Cf. Anexo 8.

¹¹⁸ A mensagem inicial não foi incluída no número total.

a) Presença social

De acordo com Rourke *et al.*, (1999), “a presença social é a capacidade dos aprendizes projetarem suas características pessoais na comunidade de investigação (*Community of Inquiry*), apresentando-se como ‘pessoas reais’” (op. cit., p.52). Posteriormente, Garrison (2006a) reescreve essa definição como “a capacidade de projetar o ‘eu’ e estabelecer relações pessoais e propositadas” (op. cit., p. 4), em uma clara referência aos aspectos sociocomunicativos constitutivos dessa presença. Em linhas gerais, essa presença estaria relacionada à área Social de atuação do professor *online* na perspectiva de Berge (1995) e Collins & Berge (1996).

Conforme mencionado (no Capítulo 2, seção 2.5), Paiva e Rodrigues Júnior (2009) acrescentam que a manifestação da presença social em ambientes virtuais se dá por meio de diferentes tipos de *footing* assumidos pelos interlocutores na interação.

A seguir, os dados são analisados quanto à **presença social** tomando-se os tipos de *footing* detectados: 1. *Footing* de identidade; 2. *Footing* afetivo; e 3. *Footing* de interação.

1. *Footing* de identidade

Quadro 22 - *Footing* de identidade (Semana 13)

FOOTING DE IDENTIDADE	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
Identificam-se como membros de uma comunidade	<u>Turno 3</u> <u>A.C.F.Z.</u> Olá para todos, Na minha visão: [...] <u>Turno 19</u> Olá, R. e todos, Parece incrível que 13 semanas tenham se passado desde o início deste curso, em agosto [...]. Abraços, Marcia <u>Turno 40</u> <u>K.S.L.</u>

	1. Como já dito anteriormente pelos colegas, no capítulo [...].
Identificam-se como alunos e colegas	<u>Turno 42</u> Olá Professora e colegas! [...]

Em relação a esta professora, observa-se que se dirige aos alunos pelo nome específico de um estudante mais a expressão “e todos” (como, por exemplo, no Turno 8: “R. e todos”).

Os participantes do curso também mostraram sua identidade ao se exporem e ao se identificarem pelo próprio nome. Isso aconteceu tanto por parte de alguns alunos, quanto por parte desta professora.

2. *Footing* afetivo

Os participantes da disciplina, tanto os alunos quanto esta professora, evidenciaram diferentes emoções no fórum em análise. Para tanto, utilizaram exclamações, palavras grafadas com maiúsculas ou realce, uso de expressões fáticas, dentre outros recursos. O quadro a seguir mostra exemplos dessas ocorrências no fórum analisado:

Quadro 23 - *Footing* afetivo (Semana 13)

<i>FOOTING</i> AFETIVO	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
Uso de exclamações	<u>Turno 19</u> Olá, R. e todos, Parece incrível que 13 semanas tenham se passado desde o início deste curso, em agosto! [...] Abraços, Marcia <u>Turno 25</u> <u>L.T.V.</u> Excelente observação, E.! [...]. <u>Turno 42</u> Olá Professora e colegas! [...]

Palavras grafadas com realce ou com maiúsculas	<u>Turno 2</u> <u>B.G.M.</u> 1-Amar não é só falar,sentir,mas sim um COMPORTAMENTO que deve ser adotado,muitas vezes sacrificando nosso ego. [...] <u>Turno 18</u> <u>R.S.B.</u> 1. Como já dito anteriormente pelos colegas, no capítulo o autor não exemplifica que o amor vem no sentido do sentimento de amar, e sim, na ação de amar. Ainda, é notável a presença tanto do AMAR, como do LIDERAR, e ambas ações vêm de encontro uma com a outra. [...] <u>Turno 19</u> Olá, R. e todos, [...] ESCREVER ajuda-nos a elaborar e apresentar as nossas ideias com mais clareza, embora possa representar um desafio considerável, não concordam? Fico "na escuta". Abraços, Marcia
Vocativo (com tom amigável e registro coloquial)	<u>Turno 20</u> <u>N.M.C</u> Pessoal, Sobre os questionamentos feitos, penso o seguinte: [...]
Uso de expressões fáticas	<u>Turno 19</u> [...] (que podem gerar mal-entendidos, não é mesmo?) Abraços, Marcia

3. Footing de interação

Conforme comentado anteriormente, algumas características desse *footing* são: cumprimentos e elogios, tanto de alunos quanto da professora; comunhão de opinião; citação de “falas” / mensagens de colegas e de alunos; e encorajamento do grupo (PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009, p. 57). Algumas dessas características estão presentes nos exemplos mostrados no quadro abaixo:

Quadro 24 - *Footing* de interação (Semana 13)

FOOTING DE INTERAÇÃO	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
Elogios	<u>Turno 6</u> <u>B.G.M.</u> Sua explicação M., é muito coerente <u>Turno 19</u> Vocês têm apresentado e discutido tantas ideias importantes, como: [...]; e, finalmente, que o conceito de liderança tem um alcance maior do que poderíamos imaginar, pois envolve como podemos transformar intenções em ações que visem ao amor ao próximo, não como um sentimento vago, mas traduzido em comportamentos pautados pelo respeito e pela solidariedade. Eu acrescentaria ao que vocês disseram que [...] Abraços, Marcia <u>Turno 11</u> <u>A.M.A.V.</u> Gostei muito da sua colocação, G., [...] <u>Turno 15</u> <u>N.M.C.</u> Concordo plenamente com o que foi dito pela A. M. Ótimo uso de palavras, objetivo e bem explicado. <u>Turno 25</u> <u>L.T.V.</u> Excelente observação E! [...]
Citação de “falas” / mensagens de colegas,	<u>Turno 19</u> [...] e, finalmente, que o conceito de liderança tem um alcance maior do que poderíamos imaginar, pois envolve como podemos transformar intenções em ações que

alunos e professor	visem ao amor ao próximo, não como um sentimento vago, mas traduzido em comportamentos pautados pelo respeito e pela solidariedade. Eu acrescentaria ao que vocês disseram que [...] Abraços, Marcia <u>Turno 5</u> <u>H.B.P.</u> Tal reflexão a respeito do texto ,mostra claramente a importancia do amor em nossa convivência social. <u>Turno 6</u> <u>B.G.M.</u> Sua explicação M., é muito coerente,ninguém é obrigado a amar ninguém,mas devemos respeitar as diferenças,perdoar,e cultivar bons relacionamentos em todas as áreas da vida. <u>Turno 11</u> <u>A.M.A.V.</u> Gostei muito da sua colocação, G., de que o amor não é só explicado pelo o que você sente, mas sim pelo respeito dado ao outro. Não somos obrigados a amar, mas devemos agir com respeito. Abraço, A. <u>Turno 34</u> <u>H.B.V.</u> "A ação de se sacrificar por seus subordinados" como dito pelo nosso colega H. acima é no mundo de hoje excenssial para se praticar uma boa lidenrança! E o mais difícil! <u>Turno 42</u> <u>A.G.F.L.</u> Olá Professora e colegas, [...] 2- Na vida acadêmica esse conceito implicaria em uma maior aproximação com os colegas e professores, de modo que todos se beneficiem com o desenvolvimento conjunto, como a Profa. Marcia destacou na mensagem dela em 4 de novembro.
--------------------	---

Encorajamento do grupo / convite à participação	<u>Turno 19</u> [...] Fico “na escuta”. Abraços, Marcia
Comunhão de opiniões	<u>Turno 9</u> A.C.F.Z. Concordo com você, o amor não é uma obrigação, é algo natural na vida. <u>Turno 15</u> N.M.C. Concordo plenamente com o que foi dito pela A. M.. [...].

Se comparado aos fóruns anteriormente analisados (Semanas 02 e 06), este fórum apresentou um número significativamente mais elevado de contribuições/mensagens que faziam referência a “falas” de colegas. O entrelaçamento de “falas” entre os participantes foi aumentando gradativamente, a partir da Semana 06 do Curso¹¹⁹. Esse fato talvez seja revelador de que, àquela altura do Curso, o grupo formava uma comunidade de aprendizagem, muito mais interessada em compartilhar ideias e opiniões do que se apresentava no início do Curso. Isso nos leva a refletir que a constituição de tal comunidade *online* possa demandar um espaço de tempo mínimo para se desenvolver.

Especialmente em relação ao exemplo representado pelo turno 19 (no quadro logo acima) é possível identificar o caráter manipulador da intervenção desta professora. De modo semelhante ao que foi detectado em relação ao fórum da Semana 02 (analisado anteriormente), no exemplos mencionado, a manipulação se dá mediante a utilização da estratégia de sedução (CHARAUDEAU, 1998), isto é, o locutor (a professora) apresenta uma imagem positiva do(s) interlocutor(es) / (o)s aluno(s) a fim de manter o engajamento deste(s). Com o propósito de buscar garantir que os alunos continuem o diálogo, esta professora lança mão de elogio (“Vocês têm apresentado e discutido tantas ideias importantes, como: ...”), com uso de expressão valorativa (“ideias importantes”) e do encorajamento do grupo à participação, implícito em: “Fico na escuta”. Da perspectiva do efeito de sentido pretendido,

¹¹⁹ Essa afirmação se baseia na leitura que fiz de todas as mensagens publicadas em todos os fóruns de discussão realizados no curso *online* em foco no segundo semestre de 2012.

essa última asserção busca levar os interlocutores (os alunos) a satisfazerem a expectativa do locutor, que se encontraria ansioso à espera das contribuições dos participantes.

b) Presença de ensino

Conforme discutido anteriormente (no Capítulo 2, seção 2.4), é por meio da presença de ensino (ANDERSON et al., 2001) que a aprendizagem formal é alcançada. Esta vai além do diálogo entre alunos e professores e envolve leituras, exploração de *sites*, atividades e projetos individuais e colaborativos, dentre outras possibilidades. A presença de ensino pode ser incorporada por outros membros que não o professor do grupo, tais como designers instrucionais ou coordenadores de curso e até os próprios alunos (op. cit.).

Três categorias integram a presença de ensino: 1. Design e organização instrucional; 2. Facilitação do discurso; e 3. Instrução direta. Antes de efetuar a análise, com base em cada categoria a partir de exemplos retirados do fórum referente à Semana 13, será retomado, de forma breve, o que caracteriza cada uma dessas categorias (que não devem ser tomadas de modo estanque, pois pode haver sobreposição entre elas, conforme se verá).

1. Design e organização instrucional

Em um curso *online*, as experiências prévias dos aprendizes em sala de aula presencial não ajudam muito, e isso pode gerar uma sensação de isolamento, desconforto ou desorientação por parte dos alunos. Por essa razão, tanto professores como alunos são forçados a redefinir seus papéis (e suas ações) no novo ambiente de ensino-aprendizagem. Para criar, manter e controlar adequadamente as “aulas”/atividades e o ambiente, muitas vezes o professor tem de recorrer a ações que marcam (ou reforçam) sua posição de autoridade, por exemplo. Nessa categoria, as ações observadas também incluem negociação entre o professor e os alunos sobre: objetivos, parâmetros e prazos para execução de tarefas; o uso efetivo do meio; e a etiqueta a ser usada no ambiente.

Ao se analisar as ações e o posicionamento desta professora na interação discursiva no fórum em referência, é possível identificar, em primeiro lugar, que a primeira mensagem no

fórum em análise (Semana 13, cf. p. 172) inclui ações relacionadas a essa categoria. Observa-se a presença do discurso instrucional (um para muitos), com estratégia de manipulação via tentação/sedução e intimidação/ameaça, ou seja, esta professora busca agir sobre o comportamento dos alunos a fim de atraí-los para a participação na discussão. Simultaneamente, valendo-se de sua posição de autoridade (institucionalmente atribuída), lança mão da estratégia de intimidação (com menção à potencial perda de pontos caso os alunos não participem) para buscar engajá-los nessa participação, conforme se pode verificar no seguinte trecho da mensagem:

“ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 04 de novembro, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.”

Em segundo lugar, quanto à formulação dos parâmetros exigidos para participação, pode-se constatar que esta professora torna explícito o requisito ***comentar, no mínimo 01 postagem de outro colega***. Tal ação, semelhante à adotada nos fóruns analisados anteriormente (referentes às Semanas 02 e 06), buscou, intencionalmente, estimular a colaboração na discussão a ser desenvolvida, ainda que nem todos os participantes do fórum analisado tenham efetivamente cumprido esse pedido. Coerente com a visão de aprendizagem que norteia este trabalho, o planejamento (que envolveu, entre outros aspectos, a elaboração / redação das instruções e dos parâmetros exigidos para participação) previu oportunidades para interação e colaboração entre os alunos (e entre os alunos e esta professora) para a construção do conhecimento.

2. Facilitação do discurso

Relativamente a essa categoria, espera-se que o professor responda a todas as perguntas e esteja constantemente envolvido nas trocas de mensagens, incentivando os alunos menos participativos e coordenando os mais atuantes a fim de atenuar os efeitos negativos provocados pelo distanciamento físico entre os participantes (ANDERSON et al, 2001). Essas ações implicam também interação social entre os sujeitos participantes (que assumem papéis sociais e são dotados de identidade e intencionalidade) e, simultaneamente, o professor passa a assumir um determinado posicionamento ou *footing* (GOFFMAN, 1981, 2002) na interação: o de *facilitador ou animador educacional* (cf. PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2007). O quadro a seguir apresenta exemplos dessa categoria, com indicação de exemplos relacionados a ações discursivas específicas realizadas por esta professora no fórum em referência:

Quadro 25 – Facilitação do discurso (Fórum Semana 13)

FACILITANDO O DISCURSO	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
Encorajando, reconhecendo ou reforçando as contribuições dos alunos	Olá, R. e todos, [...] Vocês tem apresentado e discutido tantas ideias importantes, como: [...]; e, finalmente, que o conceito de liderança tem um alcance maior do que poderíamos imaginar, pois envolve como podemos transformar intenções em ações que visem ao amor ao próximo, não como um sentimento vago, mas traduzido em comportamentos pautados pelo respeito e pela solidariedade. [...] Abraços, Marcia
Diagnosticando conceitos (apresentados pelos alunos)	[...] O G. A., por exemplo, levantou algumas ideias interessantes apresentadas no texto lido, como: "[...] amar não é como você se sente em relação aos outros, mas como se comporta em relação aos outros", esta lição deixada pelo autor mostra que o amor não é só explicado pelo o que você sente, como afeição ou desejo sexual, e sim por respeito e fraternidade pelos que ama. Ninguém é obrigado a amar ninguém, porém que haja com respeito, pois sempre devemos nos comportar bem, não importa se forem pessoas ruins ou boas, e para amar, isso é fundamental numa relação, porém o falar e o fazer são bastante diferentes. [...] Abraços, Marcia

Nesse momento do curso (Semana 13), os alunos já estavam habituados à dinâmica de interação no fórum e mostravam-se muito mais à vontade para expressar suas opiniões e posicionamentos publicamente. Por essa razão, não houve a necessidade de se formular contribuições no sentido de estabelecer um “clima” para a aprendizagem com vistas à facilitação do discurso. Esse clima já estava instalado no grupo.

A facilitação do discurso apresenta-se como um aspecto fundamental na condução de um fórum *online* com fins pedagógicos, pois envolve ações do professor relacionadas a reconhecimento do esforço empreendido pelos alunos e das contribuições/ideias apresentadas. Atua como reforço positivo, estimulando os aprendizes ao engajamento na discussão.

3. Instrução direta

Nessa categoria, as ações do professor (ou de outro participante do grupo que assuma esse papel) compreendem: apresentação de conteúdo; formulação de questionamentos; focalização e síntese de discussões; confirmação de entendimento mediante avaliação e *feedback* explanatório; diagnóstico de concepções incorretas; inserção de conhecimento originário de fontes diversas; e resposta a problemas técnicos (Anderson *et al.*, 2001). Nessa perspectiva, verifica-se que, ao mesmo tempo, as ações do professor são “atravessadas” pelo *footing* (GOFFMAN, 1981) de *expert* / *professoral* ou de “detentor do saber” (cf. PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR, 2009), responsável por intervenções diretas voltadas à aprendizagem dos alunos.

Quadro 26 - Instrução direta (Fórum Semana 13)

INSTRUÇÃO DIRETA	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
Estabelecendo pontos de concordância ou discordância	<u>Turno 19</u> Olá, R. e todos, [...]; e, finalmente, que o conceito de liderança tem um alcance maior do que poderíamos imaginar, pois envolve como podemos transformar intenções em ações que visem ao amor ao próximo, não como um sentimento vago, mas traduzido em comportamentos pautados pelo respeito e pela solidariedade. [...] Abraços, Marcia <u>Turno 08</u> <u>E.P.M</u> Em relação a sua mensagem V., é importante salientar que o amor em questão é um amor atitude, e não um sentimento, o líder tem que ter uma intenção e uma ação amorosa. E.
Injetando conhecimento de outras fontes	<u>Turno 19</u> [...] Eu acrescentaria ao que vocês disseram que o amor com esse sentido está sendo construído entre nós neste curso pela PALAVRA - que vive em nós e constrói a nossa humanidade, palavra essa que também habita os livros e o espaço de troca e aprendizagem de nossa

	disciplina. Abraços, Marcia <u>Turno 38</u> <u>H.B.V.</u> [...] 3. À prática de ações em nosso dia a dia deve ser pensada, pois, como na terceira lei de Newton para cada ação se tem uma reação, logo se realizarmos algo com cautela e expormos de nossos melhores sentimentos a reação dos que estão em nossa volta será positiva e alcançaremos o nosso objetivo que é sempre agradar de quem fato se ama. <u>Turno 39</u> <u>M.G.P.</u> 1. Os gregos usavam o substantivo ágape e o verbo correspondente agapaó para descrever um amor incondicional, baseado no comportamento com os outros, sem exigir nada em troca. E o amor da escolha deliberada. [...]
(Re)apresentando conteúdo e perguntas	<u>Turno 19</u> Vocês têm apresentado e discutido tantas ideias importantes, como: as finalidades a que se presta a linguagem (as funções da linguagem); a questão da adequação da língua(gem) ao contexto social de uso (e de que não existe "erro" absoluto em matéria de linguagem verbal, mas falta de adequação ao contexto); a necessidade de os textos serem coerentes para que sejam compreensíveis; a atenção que devemos dar aos problemas de ambiguidade (que podem gerar mal-entendidos, não é mesmo?); e, [...]. ESCREVER ajuda-nos a elaborar e apresentar as nossas ideias com mais clareza, embora possa representar um desafio considerável, <u>não concordam</u>¹²⁰? [...] Abraços, Marcia

Na ocorrência representada pelo Turno 19, acima (referente ao item “Estabelecendo pontos de concordância ou discordância”), esta professora faz um comentário que, em linhas gerais, resume o conteúdo das contribuições formuladas pelos alunos na discussão até aquele ponto.

¹²⁰ Meu grifo.

Em relação ao item “Injetando conhecimento de outras fontes”, para não soar impositiva, esta professora utiliza o tempo verbal Futuro do Pretérito (“Eu acrescentaria ao que vocês disseram que...”). Utiliza *estratégia de atenuação*¹²¹ (KOCH, 2012), com recurso à forma de polidez expressa pelo tempo verbal indicado, para buscar a adesão dos alunos a seus argumentos.

Já em relação ao item “(Re)apresentando conteúdo e perguntas”, primeiramente, esta professora retoma alguns conteúdos apresentados e discutidos ao longo do curso e, em seguida, dirige um questionamento aos alunos, com o intuito de fazê-los refletir sobre o processo de construção do pensamento e de elaboração de ideias em curso na modalidade escrita.

Essas ações da professora são percebidas pelos alunos como necessárias e bem-vindas ao processo de aprendizagem, conforme se pode observar nos depoimentos de alguns alunos, apresentados a seguir, retirados das respostas¹²² individuais ao segundo questionário¹²³ enviado coletivamente aos alunos (Pesquisa de Avaliação II – item 5) e que ilustram o ponto abordado:

1. *Pois a professora comentava nossas respostas;*
2. *Esteve sempre presente destacando e observando pontos importantes;*
3. *O professor-tutor soube interagir com cada aluno no que foi preciso;*
4. *A professora estava sempre interagindo com a resposta dos alunos, explicando, e nos motivando a discutir mais o assunto;*
5. *Nas duas matérias em que faço, os professores se mostraram muito atenciosos. Tirando as dúvidas dos alunos e os questionando, para que houvesse maior interesse sobre matéria;*
6. *O professor sempre atendia as necessidades dos alunos.*

Ao mesmo tempo, esta professora procurou manter um tom amigável e um registro coloquial na comunicação escrita, manifesta no *footing* afetivo adotado, para que os alunos se sentissem confortáveis diante dos demais participantes do grupo. Desse modo, pode-se perceber, nas ações desta professora, o entrelaçamento das Presenças Social e de Ensino

¹²¹ Conforme mencionado anteriormente, na análise dos fóruns das Semanas 02 e 06, essa estratégia está vinculada às estratégias de preservação das faces/*facework* conforme a concepção de Goffman (1967).

¹²² Os textos produzidos foram mantidos com a redação original.

¹²³ O modelo do questionário aplicado encontra-se disponível no Anexo 5 deste trabalho.

voltado à construção do *conhecimento comum*¹²⁴ no contexto em foco. Na formulação de contribuições, esta professora, novamente, procurou fugir de academicismos e preocupou-se em modelar a linguagem utilizada para que o seu texto fosse legível, isto é, compreensível aos alunos a distância (seus interlocutores), diferentemente do que, em geral, faria na comunicação face a face em sala de aula presencial. Esse procedimento parece ter se mostrado eficaz, conforme ilustram alguns comentários de alunos que responderam ao segundo questionário (Pesquisa de Avaliação II¹²⁵, item 6) e que consideraram a linguagem utilizada por esta professora como muito compreensível ou compreensível:

1. *Pela experiência na área acadêmica, sabe como lidar com os alunos;*
2. *Pois usava uma linguagem compreensível;*
3. *As vezes que participei notei que a linguagem utilizada pela professora tutora foi bastante compreensível;*
4. *A professora sempre escrevia de forma clara para entendimento de todos;*
5. *A linguagem não fugiu do padrão, o que permitiu o entendimento e interesse sobre o assunto abordado;*
6. *Não tive nenhuma dificuldade com a linguagem utilizada.*

A ocorrência representada pelo Turnos 38 e 39, no quadro imediatamente acima, “Injetando conhecimento de outras fontes”, de modo interessante, mostra a contribuição de dois alunos (que incorporam ao seu discurso a Presença de Ensino na categoria instrução direta/*footing* de *expert* ou *professoral*) ao trazer para a discussão referências teóricas relacionadas a conhecimento proveniente de outras áreas do saber (Física e Filosofia).

Os modos de questionar (cf. LIBERALI, no prelo) utilizados no fórum em análise buscaram levar os alunos a uma reflexão sobre a obra lida e sobre a relação desta com “a vida que se vive”, como se pode observar no seguinte trecho da mensagem inicial / exórdio enviada ao fórum por esta professora (Semana 13, cf. Anexo 8):

1. No capítulo 4, mediante discussão entre os personagens, é apresentada a relação intrínseca existente entre amor e liderança. Uma afirmação em destaque é a de que “[...] amar não é como você se sente em relação aos outros, mas como se comporta em relação aos outros” (p. 95). Explique essa afirmação com base no texto lido.

¹²⁴ Expressão utilizada na acepção de Edwards e Mercer (1987) e Mercer (1985), segundo a qual, mediante a interação social professor-aluno(s), propicia-se a construção de um contexto mental comum que leve ao desenvolvimento de conhecimento conjunto (socialmente valorizado).

¹²⁵ Cf. Anexo 5.

2. Na sua opinião, que implicações a citação incluída no item 1 (acima) traz para a vida acadêmica, pessoal/familiar e profissional?

Linguisticamente, as perguntas foram formuladas de modo a orientar a discussão por via argumentativa, solicitando explicações diretamente (cf. pergunta 1: “**Explique essa afirmação com base no texto lido.**”) e com o emprego de pronome interrogativo (cf. pergunta 2: **Que implicações a citação incluída no item 1 (acima) traz para a vida acadêmica, pessoal/familiar e profissional?**).

As perguntas orientadoras utilizadas tiveram o propósito de desenvolver capacidades de leitura de segundo e de terceiro nível¹²⁶ (respectivamente, interpretar e avaliar). Visaram ao desenvolvimento da argumentação para a / na construção do discurso e contribuíram para uma reflexão coletiva sobre o conteúdo temático apresentado na obra ao estimular/propiciar a formulação de argumentos que sustentassem as ideias apresentadas. Os tipos de argumento mais frequentes encontrados nesse fórum (Semana 13) serão abordados adiante, por ocasião da análise da Presença Cognitiva.

Por meio da análise da mensagem inicial/exórdio e das contribuições/turnos no fórum em referência se pode constatar que algumas das características da interação oral em sala de aula presencial são mantidas, principalmente o discurso instrucional (“um para muitos”) e a assimetria (constitutiva dos diferentes papéis sociointeracionais assumidos por professor e alunos).

No entanto, esta professora utilizou a comunicação escrita para funções que iam além de fornecer orientações sobre o que os alunos deveriam fazer e como fazê-lo, e isso fez vir à tona um outro posicionamento interacional desta professora, o de *interlocutor interessado*, cujo tom foi (intencionalmente) cordial e amigável.

Acredita-se que a ação desta professora possa ter influenciado positivamente os demais participantes (os alunos), no sentido de fazer com que mostrassem interesse pelo que o(s) outro(s) tinha(m) a dizer, conforme atestam os comentários (nas mensagens enviadas) que foram feitos por vários alunos a mensagens publicadas por colegas. Em comparação com os demais fóruns do Curso, este foi o que apresentou o maior número de contribuições que faziam referência a “falas” de colegas.

¹²⁶ Os níveis de leitura, em escala ascendente, seriam os seguintes: 1. Reconhecer; 2. Analisar/Interpretar; e 3. Refletir/Avaliar (LIBERALI, no prelo).

Ainda assim, no fórum em referência, os alunos se limitaram a comentar as mensagens com as quais concordavam ou as que avaliavam positivamente ou, ainda, acrescentaram novas possibilidades de interpretação e perspectivas relacionadas ao tema em foco. Tal ocorrência poderia ser atribuída a diversos fatores, já citados neste trabalho, tais como: 1. o fato de que os aprendizes, “tendem a transportar para o contexto virtual o modelo hierárquico de interação, centrado no professor¹²⁷ [e] que faz parte da cultura de aprender” (BRAGA, 2004: 162); 2. o teor das intervenções desta professora, que não apresentou questionamentos que instigassem suficientemente a controvérsia; ou 3. aspectos de natureza sociointeracional, relacionados à polidez como estratégia de busca de aceitação ou aprovação (no/pelo grupo) por parte dos alunos.

A abordagem da argumentação como ferramenta para/na construção do conhecimento na modalidade *online* constitui-se um fator relevante para a análise (e discussão) dos aspectos discursivos e linguísticos implicados no exercício da Presença de Ensino (e também da Presença Cognitiva, que será abordada a seguir) no fórum de discussão no contexto de ensino aprendizagem em foco.

c) Presença cognitiva

Conforme discutido no Capítulo 2 (seção 2.4), a presença cognitiva representa o processo de construção colaborativa de significados e de confirmação da compreensão de um assunto dentro de um grupo ou comunidade (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; GARRISON, 2006). Refere-se ao nível ou domínio em que os aprendizes constroem significados a partir da reflexão e do discurso conjunto.

A presença cognitiva manifesta-se, segundo Paiva e Rodrigues Júnior (2009), em um tipo de posicionamento/*footing* (GOFFMAN, 1981, 2002) que evidencia a capacidade de o aprendiz se projetar na comunidade/no grupo como *pensador*, alguém que reflete sobre o que está sendo aprendido. De acordo com Paiva e Rodrigues Júnior (op. cit.), pode-se detectar a presença cognitiva quando alunos trocam informações, relacionam ou aplicam ideias, argumentam e contra-argumentam, colaboram com os colegas, monitoram e refletem sobre seu aprendizado, dentre outras possibilidades.

¹²⁷ Nesse modelo, o professor assume o papel (esperado pelos alunos) de “oráculo” ou *sage on the stage*, em vez de parceiro ou *guide on the side* (KING, 1993).

No fórum em referência (Semana 13), foi possível identificar a presença cognitiva por meio de alguns dos aspectos mencionados, conforme se pode visualizar no quadro abaixo, que apresenta exemplos (vistos como produtos linguístico-discursivos) retirados desse fórum.

Quadro 27 - Indicadores da presença cognitiva (Fórum Semana 13)

INDICADORES DA PRESENÇA COGNITIVA	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
1. Troca de informações	<u>Turno 8</u> <u>J.T.S.</u> A explicação ficou muito coerente com o que o livro procura dizer, pois quando tratamos as outras pessoas com respeito e humildade estamos praticando amor, e claramente amor e liderança precisam estar sempre juntos. [contribuição relacionada à anterior a esta] <u>Turno 9</u> <u>A.M.F.Z.</u> Concordo com você, o amor não é uma obrigação, é algo natural na vida. <u>Turno 17</u> <u>J.M.C.</u> Para complementar a sua reflexão, o amor e liderança são sinônimos, pois o significado de amor agapé também é uma bonita definição de liderança hoje.
2. Aplicação de ideias	<u>Turno 42</u> <u>A.G.F.L.</u> [...] 2- Na vida acadêmica esse conceito implicaria em uma maior aproximação com os colegas e professores, de modo que todos se beneficiem com o desenvolvimento conjunto, como a Profa. Marcia destacou na mensagem dela em 4 de novembro. [...]; <u>Turno 43</u> <u>S.S.N.N.</u> [...] 2. Essa citação traz uma reflexão, pois de nada adianta sentir o amor pelo outro (seja na vida acadêmica, para com os familiares ou na vida profissional) se não agimos com amor, não somos pacientes, respeitosos, bondosos e honestos. <u>Turno 31</u>

	<u>V.B.M.</u> [...] 2. Em nossa vida temos que tomar decisões constantes, temos que ver o que nos será bom antes de decidir! Isso implica na maioria das vezes, decidir algo que de alguma forma será melhor para você mesmo e para algumas pessoas que o cercam, com isso você é o "líder" que vai tomar uma decisão com "amor" para um bem geral. "Líderes não nascem líderes, são criados. A liderança é lapidada em tempos de crise."
3. Argumentação com uso de definições	<u>Turno 7</u> <u>M.S.F.P.</u> 1. Amar é o ato de se doar, procurando e satisfazendo necessidades. Por outro lado, ninguém é "obrigado" a amar outra pessoa, mas deve se comportar com respeito e humildade, buscando entender que amor é muito mais do que uma palavra, existe através de atitudes, traduzido pelo comportamento e pela escolha. O amor e liderança precisam da união de duas grandes dimensões humanas: o falar e o fazer. [...] <u>Turno 33</u> <u>H.C.S.</u> 1 - O amor, muito mais que um sentimento, é o querer bem ser pedir nada em troca, é o ato de cuidar e proteger de bom grado, e como o próprio livro cita, é a ação de se sacrificar por seus subordinados. [...]
4. Argumentação com formulação de explicações	<u>Turno 3</u> <u>A.C.F.Z.</u> [...] 1. As pessoas não precisam amar quem lhe fez muito mal, alguém que acham difícil perdoar. Mas precisam tratar a todos com respeito, ter um bom comportamento mediante a qualquer pessoa, sem ofender ou maltratar. <u>Turno 10</u> <u>G.A.C.C.</u> 1. "[...] amar não é como você se sente em relação aos outros, mas como se comporta em relação aos outros", esta lição deixada pelo autor mostra que o amor não é só explicado pelo o que você sente, como afeição ou desejo sexual, e sim por respeito e fraternidade pelos que ama. [...] <u>Turno 14</u> <u>A.M.A.V.</u> 1.O livro explica essa afirmação quando diz que o amor é a

	base sobre a qual se constroem o serviço e o sacrifício, e por isso deve ser entendido como um comportamento e não sentimento, usando a frase "o amor é o que o amor faz". Não somos obrigados a amar, mas devemos usar as qualidades do amor para exercer uma boa liderança. [...]
5. Argumentação com apresentação de razões/justificativa (argumentos pragmáticos)	<u>Turno 1</u> <u>M.L.F.</u> 1. O modo de se relacionar mostra o quanto amamos as pessoas e a nós mesmos, porque¹²⁸ quando fazemos o bem, nos sentimos melhores, mais leves. Os gestos de carinho, amizade, compaixão devem ser praticados sempre, para todos os seres, essa é a verdadeira forma de amar ao próximo. <u>Turno 14</u> <u>A.M.A.V.</u> 1. [...] o amor é a base sobre a qual se constroem o serviço e o sacrifício, e por isso¹²⁹ deve ser entendido como um comportamento e não sentimento, usando a frase "o amor é o que o amor faz". Não somos obrigados a amar, mas devemos usar as qualidades do amor para exercer uma boa liderança. [...]
6. Argumento polifônico: faz referência a/cita teorias ou fontes fidedignas, endossadas pelo grupo.	<u>Turno 2</u> <u>B.G.M.</u> 1-Amar não é só falar,sentir,mas sim um COMPORTAMENTO que deve ser adotado,muitas vezes sacrificando nosso ego.Para amar devemos ouvir,ser humildes,pacientes,bondosos e principalmente nos amarmos antes de amar alguém.Para ser um bom líder é necessário saber e escolher amar ao próximo,pois o amor é muito mais que uma palavra ou sentimento,é um ato de doar-se ao outro. [...] <u>Turno 31</u> <u>V.B.M.</u> [...] 2. Em nossa vida temos que tomar decisões constantes, temos que ver o que nos será bom antes de decidir! Isso implica na maioria das vezes, decidir algo que de alguma forma será melhor para você mesmo e para algumas pessoas que o cercam, com isso você é o "líder" que vai tomar uma decisão com "amor" para um bem geral.

¹²⁸ Meu grifo.

¹²⁹ Idem.

	"Líderes não nascem líderes, são criados. A liderança é lapidada em tempos de crise."¹³⁰ <u>Turno 38</u> <u>H.B.V.</u> [...] 4. À prática de ações em nosso dia a dia deve ser pensada, pois, como na terceira lei de Newton para cada ação se tem uma reação¹³¹, logo se realizarmos algo com cautela e expormos de nossos melhores sentimentos a reação dos que estão em nossa volta será positiva e alcançaremos o nosso objetivo que é sempre agradar de quem fato se ama. <u>Turno 39</u> <u>M.G.P.</u> 1. Os gregos usavam o substantivo ágape e o verbo correspondente agapaó para descrever um amor incondicional, baseado no comportamento com os outros, sem exigir nada em troca¹³². E o amor da escolha deliberada. [...] <u>Turno 26</u> <u>C.F.L.</u> [...]. Basicamente é o que diz aquele ditado: "Não faça com os outros aquilo que você não gostaria que fizessem com você." <u>Turno 33</u> <u>H.C.S.</u> [...] 2 - Agir de forma amável ocasiona na boa convivência e um maior aproveitamento tanto profissional como educacional, e como já dizia o "profeta", gentileza gera gentileza.
7. Monitoramento sobre o próprio aprendizado	<u>Turno 31</u> <u>V.B.M.</u> 1. Na verdade, o que eu acho, é que as pessoas não devem fazer as coisas boas, para serem notadas, mais sim por fazer, por se sentir bem em fazer o bem em prol de alguém ou de um grupo de pessoas. Então se temos um líder que tem amor pelo que faz, pela sua equipe, todos os demais de alguma forma ficarão também dispostos a sempre fazer o bem, sem desejar algo em troca, uma vez que na maioria das situações, os líderes são as pessoas em que as demais se espelham. Portanto, o amor e liderança em certo momento devem caminhar lado a lado. [...]

¹³⁰ Idem.

¹³¹ Idem.

¹³² Idem.

	<u>Turno 37</u> <u>J.M.C.</u> Pessoal, Penso o seguinte sobre as questões propostas: [...]
--	--

Em relação aos indicadores 1 a 7 e os respectivos exemplos apresentados no quadro imediatamente acima (vistos como produtos linguístico-discursivos), é possível relacioná-los diretamente aos critérios estabelecidos na primeira mensagem/exórdio publicada por esta professora no fórum em análise (cf. p. 175). A *estratégia de formulação* (KOCH, 2012) adotada na redação da tarefa em foco, contendo os objetivos e parâmetros de participação, enquadra/direciona a discussão realizada via argumentação no fórum e possibilita o entrelaçamento de “falas”, conforme discutido anteriormente. Buscou-se, desse modo, propiciar a discussão coletiva a partir da obra indicada para leitura (“O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança”, já citada).

Os questionamentos efetuados por esta professora na mensagem de abertura/exórdio propiciaram a discussão por meio da construção de argumentos que lançaram mão de definições, aplicação de ideias, justificativas e explicações baseadas em aspectos relacionados aos conteúdos temáticos abordados na segunda parte da obra lida. Em todas as mensagens publicadas pelos alunos no fórum (Semana 13) foram feitas referências e/ou citações (diretas ou indiretas) relativas à obra (tida como fonte fidedigna) para efeito da construção de posicionamentos e opiniões, como também se verificou em relação ao fórum analisado anteriormente (Semana 06) e também referências a outras fontes teóricas (da Física e da Filosofia, por exemplo). Contudo, os exemplos referentes aos Turnos 26 e 33 apresentados no item 6 (“Argumento polifônico: ...”), diferentemente dos anteriores sob a mesma rubrica, citam ditados populares e se relacionam a conhecimento cotidiano (cf. Vygotsky, 1998), como suporte para a argumentação desenvolvida.

Já o item 7 (“Monitoramento e reflexão sobre o próprio aprendizado”) mostra, nos dois exemplos citados (entre outros detectados no fórum), a inscrição do enunciador no discurso, mediante a utilização da 1ª. pessoa do discurso (“penso”; “acho”) e introduz julgamento subjetivo. No contexto da pesquisa, a escolha semântica de “acho”, presente no segundo exemplo, indica responsabilidade enunciativa e, ao mesmo tempo, contribui para a

preservação da face do locutor (GOFFMAN, 1967), mostrando incerteza. Outra explicação admissível para o uso dessa expressão diz respeito ao fato de o aluno se apoiar em um gênero oral com o qual está familiarizado: a resposta a questões de opinião (cf. PERELMAN, 2001), na interação no contexto de sala de aula e fora deste, aspecto comentado anteriormente neste trabalho.

A formulação da mensagem inicial/exórdio (com a utilização de perguntas direcionadoras) e as intervenções desta professora no fórum, ambas voltadas ao desenvolvimento da argumentação, foram/são vistas pelos alunos como um componente que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, conforme ilustra a maioria dos depoimentos dos alunos que responderam ao segundo questionário (cf. Pesquisa de Avaliação II¹³³, item 7), a saber:

1. *Sim, quando incentivou a leitura da obra discutida, acrescentou muito na minha mentalidade e perspectiva de liderança;*
2. *Sim pedindo nossa opinião sobre o assunto;*
3. *De certa forma sim;*
4. *Sim, na questão de ver a leitura com olhos melhores e ter uma melhor interpretação dos textos que irei ler ao longo do curso;*
5. *Sim, fazendo com que nós buscássemos mais sobre o assunto, ao interagir ela questionava as respostas de cada um fazendo com que todos buscassem se aprofundar em suas críticas;*
6. *Sim, questionando as respostas nos fóruns. Quando alguém me pergunta sobre algum assunto, me faz pensar mais a fundo, o que me permite criar uma opinião.*

Conforme discutido no Capítulo 2 (seção 2.6) deste estudo, a argumentação tem um papel fundamental na construção do discurso, como manifestação explícita de um processo de pensamento e raciocínio que se instaura por via argumentativa (ZUCCERMAGLIO, 2005) e se desenvolve mediante a sustentação do discurso (e do pensamento) propiciada pelo “embate” com um ou mais interlocutores, isto é, por meio da “cooperação cognitiva” (BRUNER, 1986). A análise da presença cognitiva (da materialidade linguística dos textos produzidos) no fórum em referência (Semana 13) mostra esse processo de pensamento

¹³³ Cf. Anexo 5.

em/para a construção do conhecimento em ação no contexto de ensino e aprendizagem em foco.

4.4 A DISCUSSÃO EFETUADA NO FÓRUM E A PRODUÇÃO DO TRABALHO FINAL NO CURSO

Cabe aqui um comentário adicional sobre a discussão efetuada no fórum nas Semanas 06 e 13, relacionada à obra indicada para leitura no semestre letivo (HUNTER, 2004). Esta foi planejada com o intuito de fornecer subsídios para a produção (em grupos) de uma resenha crítica sobre a obra a ser enviada por meio eletrônico a esta professora como trabalho/projeto final do curso, ou seja, na etapa final do curso (abordada nesta seção). O gênero textual citado foi escolhido em função da exigência de produção de resenhas críticas (versando sobre temáticas variadas, em diferentes disciplinas) pelos graduandos em seus respectivos cursos na IES pesquisada. A fim de viabilizar a produção da resenha, foi utilizado o recurso de formação/organização de grupos disponível na plataforma *Moodle*. A composição dos grupos (em número de 15) foi realizada por esta professora e informada coletivamente aos alunos mediante mensagem via AVA. Por seu turno, os alunos se comunicaram via mensagens no AVA para fins de organização do trabalho e da elaboração do texto da resenha, enviada/entregue na última semana de novembro de 2012. Nessa produção estiveram envolvidos ao todo 51 alunos, distribuídos entre os 15 grupos criados.

Com o propósito de esclarecer dúvidas sobre a elaboração da resenha crítica a ser apresentada como trabalho final coletivo no semestre, fui procurada por vários alunos, de diferentes grupos, no meu horário de tutoria na IES, nas Semanas 13 e 14 do Curso. As dúvidas versaram, em sua maioria, sobre aspectos relacionados ao conteúdo temático e à organização textual da resenha e sobre questões relativas à utilização de marcadores discursivos adequados ao encadeamento das ideias apresentadas sequencialmente nos parágrafos do texto (então em fase de elaboração/construção pelos grupos).

Uma dificuldade identificada na produção da resenha, relatada por alguns alunos, foi a relativa à organização interna do trabalho em grupos, conforme ilustram os comentários de alunos, apresentados a seguir, retirados das respostas individuais ao segundo questionário¹³⁴

¹³⁴ O modelo do questionário aplicado encontra-se disponível no Anexo 5 deste trabalho.

(cf. Pesquisa de Avaliação II, item 10) enviado coletivamente aos alunos na última etapa do curso:

1. *Sim, não, pois algumas pessoas não se interessaram em fazer a atividade proposta;*
2. *A dificuldade foi o retorno do restante do grupo, onde somente uma pessoa respondeu e fizemos a resenha com boa interação;*
3. *Produzi a resenha sozinha, tive dificuldade em reunir meus amigos do grupos, mandei mensagem para todos porém ninguém me respondeu. Como não havia lido o livro por inteiro, tive dificuldade pra fazer a resenha crítica, mas pesquisei sobre o livro e pude ter um conhecimento melhor que me facilitou e consegui concretizar minha atividade;*
4. *Sim. A interação com meus colegas foi difícil, pois não conhecia ninguém do meu grupo e ninguém tinha disponibilidade de se reunir. A maior dificuldade foi à comunicação, pois poucas pessoas respondiam os e-mails que eu enviava, tanto que somente duas pessoas fizeram a resenha comigo.*

Acredita-se que a dificuldade trazida à tona pelos alunos (detectada nos comentários incluídos logo acima), relativa à organização interna do trabalho de elaboração da resenha crítica (em grupos), possa ser atribuída ao fato de ter sido esta a primeira (e única) experiência de produção/elaboração coletiva de um texto acadêmico no Curso *online* durante o semestre letivo em foco (2º. semestre de 2012). Tal produção fez parte do planejamento pedagógico do Curso, que foi revisto no semestre seguinte (1º. semestre de 2013) para atender a necessidade detectada, com a inclusão de mais uma atividade de produção textual em grupos (no final do segundo mês de aulas do semestre letivo) antes da produção da resenha como trabalho final (no último mês de aulas).

4.4 Resumo dos resultados obtidos

Após ter realizado a análise e discussão das ações relacionadas às áreas de atuação do professor-tutor (esta professora-pesquisadora) e das estratégias interacionais e sociodiscursivas adotadas no curso *online* investigado, em três momentos distintos, com base nas perguntas de pesquisa apresentadas, pode-se dizer que foram identificadas ações e estratégias relacionadas a três macroáreas de atuação do professor-tutor aqui sugeridas (1. condução do processo pedagógico; 2. gerenciamento da rotina de trabalho na tutoria; e 3. a área técnica), que foram sintetizadas no quadro apresentado a seguir.

Quadro 28 – Ações realizadas e estratégias interacionais e sociodiscursivas adotadas pelo professor-tutor no curso online investigado

MOMENTO DO CURSO	AÇÕES REALIZADAS		ESTRATÉGIAS INTERACIONAIS E SOCIODISCURSIVAS ADOTADAS
1º. momento	Na condução do processo pedagógico	1. Buscar o engajamento inicial dos alunos ao AVA mediante envio semanal de mensagem-padrão via AVA e de outras mensagens com esse fim, sempre que necessário; 2. Responder a todas as mensagens eletrônicas enviadas sobre o conteúdo temático apresentado nos tópicos/unidades e à organização do Curso, de modo ágil e rápido; 2. Criar os fóruns requeridos no momento certo; elaborar a mensagem inicial / exórdio de cada fórum; 3. Publicar a mensagem inicial / exórdio de cada fórum criado; 3. Ler e acompanhar todas as mensagens individuais publicadas nos fóruns; 4. Oferecer <i>feedback</i> às tarefas obrigatórias enviadas e atribuir a respectiva pontuação no AVA; 5. Interagir face a face com alunos do Curso na sala de tutoria, quando procurada (várias ocorrências); <u>6. Interagir nos fóruns criados com vistas ao alcance dos objetivos sociocognitivos almejados no Curso, mediante as seguintes ações:</u> 6.1 Estimular o estabelecimento inicial de laços sociais; 6.2 Incentivar a aprendizagem colaborativa; 6.3 Prover elogios; 6.4 Estabelecer um “clima” para a aprendizagem; 6.5 Fazer menção a/citar mensagens de alunos; reconhecer ou reforçar as contribuições dos alunos; 6.6 Diagnosticar / identificar conceitos (apresentados/ trazidos à tona pelos alunos); 6.7 Encorajar o grupo ao longo da discussão; 6.8 Buscar engajamento; 6.9 Modelar a linguagem utilizada (pelo professor) na comunicação didática: registro coloquial e tom informal, sem fugir ao padrão; <u>6.10 Fazer intervenções diretas para sustentar o discurso e o pensamento, a saber:</u> 6.10.1 Estabelecer pontos de concordância ou discordância; 6.10.2 Redirecionar ou trazer (novamente) à tona o foco da discussão; 6.10.3 Injetar conhecimento de outras fontes; 6.10.4 Apresentar conteúdo; 6.10.5 Formular perguntas / utilizar modos de questionar que propiciem a construção de argumentos na/para a construção do discurso e do conhecimento e o entrelaçamento de “falas”; 6.10.6 Buscar adesão aos (contra)argumentos apresentados pelo professor; 7. Avaliar a participação dos alunos nos fóruns realizados.	1. Estratégia de <i>formulação</i> (KOCH, 2012: 39), com utilização de recurso retórico (i.e. <i>repetição</i> do padrão de apresentação e de organização textual); 2. Estratégia de <i>sedução</i> (CHARAUDEAU, 1998), materializada via tentativa/intimidação e uso de elogios; 2. Estratégias de preservação das faces/ <i>facework</i> (GOFFMAN, 1967), manifestas linguisticamente por indicadores de polidez e de atenuação, e do uso da modalização apreciativa (com a utilização de julgamentos subjetivos, inscrição da 1ª. pessoa do discurso e de expressões valorativas e/ou intensificadoras); 3. Estratégia de busca de adesão (KOCH, 2012) às ideias/argumentos propostas ou apresentadas pelo professor, realizada linguisticamente por meio da utilização de formas de polidez como: emprego de “Creio que...”; do modo optativo (exprimindo desejo: “Espero ter ajudado /contribuído...”); e do futuro do pretérito. 4. <i>Footings</i> / posicionamentos adotados pelo professor na interação com os alunos: 4.1 orientador; 4.2 interlocutor interessado; 4.3 parceiro; 4.4 facilitador educacional; 4.5 pensador; 4.6 <i>expert</i>/ detentor do saber; 4.7 representante da Instituição de Ensino / autoridade institucional.
	No gerenciamento da rotina de trabalho (na tutoria)	1. Gerenciar prazos para estudo, realização de tarefas e participação nos fóruns criados e ajustar os prazos, se necessário; 2. Iniciar / liberar as Semanas/tópicos de aulas e atividades (conteúdos) para os alunos no momento certo; 3. Realizar o acompanhamento do acesso/frequência dos alunos ao AVA; 4. Ler as mensagens eletrônicas enviadas e respondê-las de modo ágil e rápido; 5. Atender a telefonemas versando sobre assuntos diversos, não necessariamente relacionados à esfera	

2º. momento		pedagógica.	
	Na área técnica	Orientar sobre/encaminhar problemas de ordem técnica (alto número de ocorrências registradas).	
	Na condução do processo pedagógico	1. Manter o engajamento dos alunos ao AVA mediante envio semanal de mensagem-padrão via AVA e de outras mensagens com esse fim, sempre que necessário; 2. Responder a todas as mensagens eletrônicas enviadas sobre o conteúdo temático apresentado nos tópicos/unidades do Curso, de modo ágil e rápido; 2. Criar os fóruns requeridos no momento certo: elaborar a mensagem inicial / exórdio de cada fórum; 3. Publicar a mensagem inicial / exórdio de cada fórum criado; 4. Ler e acompanhar todas as mensagens individuais publicadas no fórum; 5. Interagir face a face com alunos do Curso na sala de tutoria, quando procurada (poucas ocorrências registradas); <u>6. Interagir nos fóruns criados com vistas ao alcance dos objetivos sociocognitivos almejados no Curso, mediante as seguintes ações:</u> 6.1 Estimular a manutenção de laços sociais; 6.2 Incentivar a aprendizagem colaborativa; 6.3 Prover elogios; 6.4 Fazer menção a/citar mensagens de alunos; reconhecer ou reforçar as contribuições dos alunos; 6.5 Diagnosticar / identificar conceitos (apresentados / trazidos pelos alunos) 6.6 Encorajar o grupo ao longo da discussão; 6.7 Buscar engajamento; 6.8 Modelar a linguagem utilizada (por esta professora) na comunicação didática; utilizar registro coloquial e tom informal, sem fugir ao padrão; <u>6.9 Fazer intervenções diretas para sustentar o discurso e o pensamento</u>, a saber: 6.9.1 Estabelecer pontos de concordância ou discordância; 6.9.2 Injetar conhecimento de outras fontes; 6.9.4 Apresentar conteúdo; 6.9.5 Formular perguntas / utilizar modos de questionar que propiciem a construção de argumentos na/para a construção do discurso e do conhecimento e o entrelaçamento de “falas”; 6.9.6 Buscar adesão aos (contra)argumentos apresentados pelo professor; 7. Avaliar a participação dos alunos nos fóruns realizados.	
	No gerenciamento da rotina de trabalho (na tutoria)	1. Ler as mensagens eletrônicas enviadas e respondê-las de modo ágil e rápido; 2. Gerenciar prazos para estudo, realização de tarefas e participação nos fóruns criados e ajustar os prazos, se necessário; 3. Iniciar / liberar as Semanas/tópicos de aulas e atividades (conteúdos) para os alunos no momento certo; 4. Realizar o acompanhamento do acesso/frequência dos alunos ao AVA; 5. Atender a telefonemas versando sobre assuntos diversos, não necessariamente relacionados à esfera pedagógica.	1. Estratégia de <i>formulação</i> (KOCH, 2012: 39), com utilização de recurso retórico (i.e. <u>repetição</u> do padrão de apresentação e de organização textual); 2. Estratégia de <i>sedução</i> (CHARAUDEAU, 1998), materializada via tentativa/intimidação e mediante uso de elogios; 2. Estratégias de preservação das faces/ <i>facework</i> (GOFFMAN, 1967), manifestas linguisticamente por indicadores de polidez e de atenuação, e do uso da modalização apreciativa (com a utilização de julgamentos subjetivos, inscrição da 1ª. pessoa do discurso e de expressões valorativas e/ou intensificadoras); 3. Estratégia de busca de adesão (KOCH, 2012) às ideias/argumentos propostas ou apresentadas pelo professor, realizada linguisticamente por meio da utilização de formas de polidez como: emprego de “Creio que...”; do modo optativo (exprimindo desejo: “Espero ter ajudado /contribuído...”); e do futuro do pretérito. 4. <i>Footings</i> / posicionamentos adotados pelo professor na interação com os alunos: 4.1 orientador; 4.2 interlocutor interessado; 4.3 parceiro; 4.4 mediador; 4.5 pensador; 4.6 <i>expert.</i>/ detentor do saber; 4.7 representante da Instituição de Ensino / autoridade institucional.
	Na área técnica	Orientar sobre ou encaminhar problemas de ordem técnica (baixo número de ocorrências detectadas).	

3º. momento	Na condução do processo pedagógico	1. Manter o engajamento dos alunos ao AVA mediante envio semanal de mensagem-padrão via AVA e de outras mensagens com esse fim, sempre que necessário; 2. Responder a todas as mensagens eletrônicas enviadas sobre o conteúdo temático apresentado nos tópicos/unidades do Curso, de modo ágil e rápido; 2. Criar o fórum requerido (o último no curso): elaborar a mensagem inicial / exórdio do fórum; 3. Publicar a mensagem inicial / exórdio do fórum criado; 4. Ler e acompanhar todas as mensagens individuais publicadas no fórum; 5. Interagir face a face com alunos do Curso na sala de tutoria, quando procurada (várias ocorrências registradas); <u>6. Interagir nos fóruns criados com vistas ao alcance dos objetivos sociocognitivos almejados no Curso, mediante as seguintes ações:</u> 6.1 Estimular a manutenção de laços sociais; 6.2 Incentivar a aprendizagem colaborativa; 6.3 Prover elogios; 6.4 Fazer menção a/citar mensagens de alunos; reconhecer ou reforçar as contribuições dos alunos; 6.5 Diagnosticar / identificar conceitos (apresentados / trazidos pelos alunos); 6.6 Encorajar o grupo ao longo da discussão; 6.7 Buscar o engajamento; 6.8 Modelar a linguagem utilizada (por esta professora) na comunicação didática; utilizar registro coloquial e tom informal, sem fugir ao padrão; <u>6.9 Fazer intervenções diretas para sustentar o discurso e o pensamento, a saber:</u> 6.9.1 Estabelecer pontos de concordância ou discordância; 6.9.2 Redirecionar ou trazer (novamente) à tona o foco da discussão; 6.9.3 Injetar conhecimento de outras fontes; 6.9.4 Apresentar conteúdo; 6.9.5 Formular perguntas / utilizar modos de questionar que propiciem a construção de argumentos na/para a construção do discurso e do conhecimento e o entrelaçamento de “falas”; 6.9.6 Buscar adesão aos argumentos apresentados pelo professor; 7. Avaliar a participação dos alunos no fórum realizado (o último no Curso).	1. Estratégia de <i>formulação</i> (KOCH, 2012: 39), com utilização de recurso retórico (i.e. <u>repetição</u> do padrão de apresentação e de organização textual); 2. Estratégia de <i>sedução</i> (CHARAUDEAU, 1998), materializada via tentativa/intimidação e uso de elogios; 2. Estratégias de preservação das faces/ <i>facework</i> (GOFFMAN, 1967), manifestas linguisticamente por indicadores de polidez e de atenuação, e do uso da modalização apreciativa (com a utilização de julgamentos subjetivos, inscrição da 1ª. pessoa do discurso e de expressões valorativas e/ou intensificadoras); 3. Estratégia de busca de adesão (KOCH, 2012) aos argumentos propostos ou apresentados pelo professor, realizada linguisticamente por meio da utilização de formas de polidez como: emprego do futuro do pretérito. 4. <i>Footings</i> / posicionamentos adotados pelo professor na interação com os alunos: 4.1 orientador; 4.2 interlocutor interessado; 4.3 parceiro; 4.4 facilitador educacional; 4.5 pensador; 4.6 <i>expert</i>./ detentor do saber; 4.7 representante da Instituição de Ensino / autoridade institucional.
	No gerenciamento da rotina de trabalho (na tutoria)	1. Ler as mensagens eletrônicas enviadas e respondê-las de modo ágil e rápido; 2. Gerenciar prazos para estudo, realização de tarefas e participação nos fóruns criados e ajustar os prazos, se necessário; 3. Iniciar / liberar as Semanas/tópicos de aulas e atividades (conteúdos) para os alunos no momento certo; 4. Realizar o acompanhamento do acesso / frequência dos alunos ao AVA; 5. Atender a telefonemas versando sobre assuntos relacionados especificamente à esfera pedagógica do Curso ministrado.	
	Na área técnica	Não houve.	

Ao se observar o quadro acima, que inclui as três macroáreas (inter-relacionadas) de atuação do professor-tutor, sobressai o número expressivo de ações realizadas pelo professor-tutor (aliadas às estratégias interacionais e sociodiscursivas adotadas) em cada um dos

momentos do Curso, o que aponta para o alto grau de complexidade envolvido na atuação do professor no contexto investigado.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

O estudo aqui relatado focalizou a atuação do professor-tutor (esta professora-pesquisadora) nas diferentes áreas de sua atuação e o discurso produzido por este nas interações com os alunos (na “comunicação didática”), aliada à reflexão sobre as características desse discurso e sua influência no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas NTICs/TIC no contexto do Ensino Superior privado, considerando a perspectiva do próprio professor sobre sua prática. O estudo buscou responder à seguinte questão geral de pesquisa:

Como se dá a atuação do professor-tutor ao longo da experiência de tutoria, tendo em vista as diferentes áreas dessa atuação, as possíveis ações realizadas e os conflitos e significações a elas relacionados?

Essa questão foi subdividida em questões menores, a saber:

- Que ações são realizadas pelo professor-tutor no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (no fórum, em especial, e via mensagens no AVA e *e-mail*) e no contato face a face, relativamente às diferentes áreas de sua atuação?
- Que estratégias interacionais e sociodiscursivas são utilizadas pelo professor nas interações? Como essas estratégias se realizam linguisticamente?

Para responder a essas questões, este estudo se fundamentou, dentre outras, nas seguintes contribuições teóricas: 1. a questão da interação e da construção social do conhecimento (VYGOTSKY, 1998 e seguidores) no contexto de atuação e formação de professores; 2. os papéis, habilidades e competências do professor virtual (BERGE, 1995; COLLINS e BERGE, 1996; TAVARES, 2004, 2007; dentre outros), incluindo-se aí aspectos relacionados a sua formação crítico-reflexiva; 3. a relação entre tecnologia, sociedade e educação, suas influências recíprocas e desafios múltiplos enfrentados, salientando-se os desafios contemporâneos com que se defronta o Ensino Superior (ALMEIDA, 2001; COLL e MONEREO, 2010; dentre outros); 4. o *Modelo Community of Inquiry Framework/CoI* (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000), voltado ao ensino e aprendizagem *online* no Ensino Superior, cujo arcabouço teórico orientou parte da análise de dados, e a relação existente entre o conceito de *footing* (GOFFMAN, 1981, 2002) e as *presenças social, de*

ensino e cognitiva (construtos integrantes do *Modelo CoI*), segundo a perspectiva de Paiva e Rodrigues Júnior (2009); e 5. as elaborações teóricas de Charaudeau (1998, 2012), Koch (1984, 2001) e Liberali (no prelo), dentre outras contribuições sobre linguagem e argumentação, que foram utilizadas como apoio complementar à análise efetuada. Esse embasamento teórico iluminou a elaboração dos instrumentos de pesquisa e orientou a análise de dados.

O percurso metodológico trilhado para o alcance dos objetivos almejados privilegiou a pesquisa-ação como curso de investigação. Tal escolha relacionou-se diretamente a uma preocupação com o ensinar e o pesquisar a partir de problemas que surgiram em situações reais do contexto em foco, isto é, o contexto de ensino/aprendizagem na modalidade EaD *online* no ensino superior privado, indo muito além do que o planejamento inicial e o currículo disciplinar colocaram a minha disposição. O caminho escolhido me levou a (re)definir estratégias próprias de geração, sistematização, análise e interpretação dos dados gerados, construindo conhecimentos novos de forma mais autônoma. Essa trajetória reafirma a importância da pesquisa-ação no (auto)desenvolvimento do professor (ou professor-pesquisador) e é coerente com a visão que compreende o docente como sujeito que pode construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade (NUNES, 2000), entrelaçada à dimensão social coletiva e contextualizada em que está inserida sua prática.

Após ter sido efetuada a análise e discussão das ações relacionadas às áreas de atuação do professor-tutor (esta professora-pesquisadora) e das estratégias interacionais e sociodiscursivas adotadas no curso *online* investigado, em três momentos distintos, com base nas duas subquestões de pesquisa indicadas acima (p. 202), pode-se dizer que foram identificadas ações e estratégias relacionadas a três macroáreas de atuação do professor-tutor sugeridas neste trabalho (1. condução do processo pedagógico; 2. gerenciamento da rotina de trabalho na tutoria; e 3. área técnica), que foram sintetizadas no quadro 28, apresentado no Capítulo 4 (seção 4.4).

Entre outros aspectos relevantes identificados, a análise (efetuada no Capítulo 4) evidenciou marcas significativas da **presença social** (ROURKE *et al.*, 1999) e da **presença de ensino** (Anderson *et al.*, 2001) entrelaçadas nas ações do professor-tutor (esta professora-pesquisadora) na condução dos processos pedagógicos e no domínio de conteúdo(s) específico(s) voltadas à aprendizagem dos alunos, conforme ilustra o item 6 do quadro 28

(“Interagir no fórum com vistas ao alcance dos objetivos sociocognitivos almejados no Curso”) e seus respectivos subitens (com destaque para o subitem: “Fazer intervenções diretas para sustentar o discurso e o pensamento”). Especificamente, por meio da **presença de ensino**, buscou-se, na comunicação didática, promover os tipos de interação discursiva considerados mais adequados aos objetivos sociocognitivos pretendidos no contexto educacional em foco. Os produtos linguístico-discursivos relacionados à **presença cognitiva** (GARRISON, 2006a) detectados na interação nos três fóruns analisados (cf. Capítulo 4) estão relacionados, em grande medida, à influência da **presença de ensino** projetada pelo professor-tutor no Curso.

Contudo, questiono-me quanto à frequência e ao teor das minhas intervenções no fórum de discussão, avaliadas por mim como sendo em número proporcionalmente alto em relação ao número de contribuições dos alunos, principalmente nos primeiros fóruns de discussão realizados, a exemplo do que ocorreu em um dos fóruns analisados (referente à Semana 2 do Curso), e na dificuldade que tive em propiciar o entrelaçamento das falas dos alunos nos fóruns analisados de modo mais efetivo, por exemplo, com a utilização mais consistente de questionamentos que pudessem trazer à tona novos argumentos, contra-argumentos e/ou novos questionamentos.

Tal resultado poderia ser atribuído ao fato de que, em inúmeras ocasiões, tive que “agir na urgência e decidir na incerteza”, no dizer de Perrenoud (1991), diante da impossibilidade de elaborar/redigir as minhas contribuições/mensagens para publicação nos fóruns de discussão oferecidos de modo mais refletido, com tempo necessário à reescrita e revisão mais cuidadosa dos textos antes de sua publicação. Esse aspecto exige uma atenção redobrada da minha parte com vistas a minha atuação futura em cursos *online* cujo design contemple oportunidades para aprendizagem colaborativa. Com vistas à transformação qualitativa da prática pedagógica, essa recomendação também seria útil para todos os professores que interagem nos fóruns de discussão oferecidos em seus respectivos cursos *online* na IES pesquisada.

A análise (ainda que limitada) dos dados coletados sobre a minha atuação e as ações realizadas na prática pedagógica por meio da interação com os alunos no curso também me levou a refletir sobre o tempo empregado nas atividades. Uma das conclusões é que, na primeira fase do curso, utilizei a maior parte do tempo na tutoria buscando o engajamento dos alunos com o meio, o novo ambiente de ensino-aprendizagem, e ensinando o uso de algumas

ferramentas. Paralelamente, tive que dar conta de outras tarefas que fugiam a minha esfera de atuação docente, tais como atender a telefonemas que versavam sobre assuntos não relacionados ao Curso (Língua Portuguesa) e receber/orientar alunos de outros cursos – o que também ocorreu no decorrer do curso, embora com menor frequência.

Além disso, durante todo o semestre letivo, gerenciei os prazos para estudo e realização/entrega de tarefas e o cronograma do curso; observei a participação dos alunos no curso; interagi com os alunos nos fóruns de discussão criados; li (e respondi a) todas as mensagens pessoais enviadas via AVA e via *website* institucional; li e dei *feedback* às tarefas escritas obrigatórias enviadas pelos alunos (relacionadas aos conteúdos programáticos semanais da disciplina); elaborei (e corriji) as provas aplicadas e lancei as notas de todos os alunos inscritos no curso.

Um aspecto saliente que emerge dos dados (e que pode ser identificado nos registros inscritos no diário) é o tempo significativo utilizado semanalmente na elaboração/redação e na publicação das tarefas propostas aos alunos no AVA. De modo geral, dado o número elevado de alunos inscritos na única turma da disciplina, a carga horária semanal (04 horas-aula) destinada à tutoria no semestre letivo mostrou-se insuficiente para que eu pudesse atender de modo satisfatório a todas as demandas do curso/disciplina.

Em parte, pode-se atribuir a sobrecarga de trabalho ao fato de eu ter sido a única docente responsável pelo conjunto dos alunos inscritos na única turma da disciplina *online* oferecida. A decisão institucional de oferta de apenas uma turma *online* contribuiu, em grande medida, para que as atribuições de planejamento das atividades e elaboração/redação e publicação de tarefas específicas do curso não pudesse ser compartilhada por outro(s) membro(s) do corpo docente do NEaD.

Esse fato provocou em mim uma sensação de isolamento e, em algumas ocasiões, um efeito de muita angústia diante da impossibilidade de compartilhar dilemas e possíveis soluções, ainda que eu tenha contado, excepcionalmente, com o apoio parcial do meu colega André, interlocutor crítico nesta pesquisa, no semestre letivo em foco (2º. semestre de 2012). Diferentemente de Língua Portuguesa, ministrada por apenas um docente, a disciplina Metodologia Científica, por exemplo, contou com mais de uma turma no semestre em referência, e o trabalho pode ser compartilhado por dois docentes (o que propiciou a divisão

de algumas tarefas entre os dois, conforme pude atestar ao observar o trabalho realizado em conjunto por eles na sala de tutoria).

Face ao exposto, recomenda-se que, para um desenvolvimento mais satisfatório do trabalho realizado na tutoria na IES pesquisada, principalmente em função do número elevado de alunos inscritos na disciplina, seja sempre oferecida mais de uma turma em cada período letivo, a cargo de diferentes professores.

Em relação à pesquisa propriamente dita, uma faceta adicional relacionada à esfera de atuação do professor-tutor que “escapa” à análise é a que concerne ao tempo utilizado no planejamento das tarefas propostas aos alunos, na avaliação das tarefas efetivamente realizadas (e enviadas ao professor) e na correspondente atribuição de notas (quando requerida), nos contatos e encontros com membros da coordenação e do *staff* de suporte técnico do NEaD, dentre outras atividades desenvolvidas. Conclui-se, então, que, para se investigar a atuação do professor-tutor na IES pesquisada de forma mais abrangente, seria necessário também coletar e analisar dados relacionados a como o professor utiliza o tempo e quanto tempo ele gasta para realizar cada atividade, o que indica a necessidade de uma (nova) investigação nessa direção no contexto em referência.

Quanto à utilização efetiva do meio e das ferramentas disponíveis, um aspecto saliente, de natureza retórica (e, portanto, inscrito no domínio da argumentação), e que não foi analisado, é a incorporação da multimodalidade, vista como a possibilidade de recurso a, entrelaçamento e diálogo entre diferentes linguagens, (socio)semioticamente constituídas (segundo a concepção de XAVIER, 2013). Em função do escopo e dos propósitos desta pesquisa, voltei o olhar mais detidamente à análise da linguagem verbal (escrita), sem, no entanto, deixar de reconhecer que não há como abrir mão da multimodalidade em cursos *online* na atualidade, o que inclui as diversas possibilidades de articulação da linguagem verbal a outras linguagens (som, imagem, gráfico, vídeo, por exemplo), que potencializam a aprendizagem. Esse aspecto demanda uma nova pesquisa, voltada especificamente ao estudo das implicações da multimodalidade para o ensino e aprendizagem *online*.

Refletindo sobre minhas ações como profissional, ao longo do processo de ensino e pesquisa desenvolvido, chego à conclusão de que não me restringi à observação e descrição das minhas ações e dos eventos vivenciados no curso *online* investigado; procurei interpretar, entender, questionar os fatos, as rotinas, as possíveis soluções dos problemas/conflitos

enfrentados, enfim, tudo o que se relacionasse ao processo de ensinar (e aprender) a distância e seus possíveis desdobramentos. Por essa razão, formulei perguntas cujas respostas não tiveram o objetivo de dar por concluída a discussão, mas, sim, o de propiciar novos questionamentos, em uma perspectiva crítico-reflexiva de desenvolvimento profissional. Acredito que tal postura reflita minhas convicções e visões como professora/educadora, (re)construídas ao longo da minha trajetória vivencial.

Nesse sentido, a reflexão teve um papel fundamental na concepção e realização deste estudo/desta pesquisa-ação e mostrou-se coerente com os objetivos pretendidos, o referencial teórico escolhido (que incluiu, dentre outros, aspectos relacionados à formação e atuação do professor/educador como profissional reflexivo), o percurso metodológico de geração e de análise de dados adotado; foi norteadada pela busca de um aprofundamento da compreensão sobre a prática (entendida como práxis) e sobre possíveis caminhos e desdobramentos, mediante o distanciamento que a atividade de pesquisa favoreceu. Não por acaso, os termos “reflexão” e “reflexivo(a)” figuram ao longo do texto desta tese com frequência, tal a centralidade do conceito de reflexão, na minha visão, em/para a atuação e o (auto)desenvolvimento do professor/educador que atua no ensino superior a distância mediado pela tecnologia.

No caso desta pesquisa, o meu diário de professora-pesquisadora (um dos instrumentos de geração de dados utilizados) constituiu-se em ferramenta-chave que oportunizou a reflexão e forneceu insumos para a identificação de episódios críticos e de ocorrências selecionados para posterior análise e reflexão, e também funcionou como instrumento de autoconhecimento. Com a finalidade de propiciar a reflexão crítica, os registros inscritos no diário contemplaram: descrições pormenorizadas das ações realizadas na minha prática relativamente às áreas de atuação do professor-tutor; reflexões sobre o que embasou e/ou motivou essas ações; conflitos, sentimentos, percepções, indagações, dilemas, avaliações; e mudanças planejadas e/ou realizadas. Tal escrita diarista poderia vir a ser investigada com vistas a um estudo (futuro) que enfocasse, por exemplo, a construção do objeto de pesquisa mediante a reflexão desenvolvida no diário.

Assim como na pesquisa-ação realizada por Nunes (2000), não tive o propósito de investigar questões envolvendo: melhor/pior; certo/errado, verdadeiro/falso, e tampouco questões meramente instrumentais ou com o objetivo de estabelecer relações entre meio e fim, causa e efeito. Esses tipos de questões não me oportunizariam capturar e conciliar percepções

diferentes e entender como os outros (os alunos) se posicionam nas interações e apresentam /desenvolvem suas ideias, e como eu interpreto as minhas ações discursivas e os atos de significação dos alunos (cf. BRUNER, 1997: XI).

Da perspectiva de uma transformação qualitativa da prática, espera-se que as análises e reflexões expressas neste trabalho possam contribuir para a compreensão e o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido no âmbito da educação a distância no contexto investigado, incluindo aspectos como a atuação e o (auto)desenvolvimento dos professores-tutores *online*, as práticas pedagógicas adotadas, as formas de utilização do ambiente virtual de aprendizagem, entre outros – estabelecendo implicações para outros contextos educacionais semelhantes e contribuindo para o desenvolvimento prático e teórico da área de formação do professor a distância.

Para finalizar, tomo a liberdade de incluir, a seguir, um breve trecho do meu diário de pesquisa, datado de 10 de setembro de 2012, que ilustra o árduo percurso que trilhei como professora-pesquisadora nesta investigação.

Ao refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e de pesquisa desenvolvido, de uma forma global, fico pensando em quão frágeis são as pontes que busquei construir na interação com os alunos, e me indago sobre o sucesso (ou não) do empreendimento, que não pode ser medido apenas por índices de participação e notas da turma, mas, sim, avaliado mediante algo menos visível, o modo como essa construção se deu e que diferença ela possa ter representado na vida pessoal e acadêmica de cada um. Isso é intangível, não mensurável.

Neste momento, penso em Nietzsche e em sua visão do ser humano do futuro: aquele que não buscará a verdade palpável nas coisas, mas que aceitará a incerteza. Viverá como a aranha que aceita a permanente construção e destruição, e constrói sua teia a partir de si mesma, forte e frágil ao mesmo tempo. Nessa vulnerabilidade reside a sua fortaleza. Não teme o incerto e não é pessimista. Creio que essa metáfora também se aplica ao pesquisador. Pesquisar (assim como ensinar) não é um terreno fértil para certezas; é tecer uma teia criativa, constantemente construída, desfeita e reconstruída que resulta numa verdade provisória.

REFERÊNCIAS

ABED. *CensoEAD.br: 2009*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

_____. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

AKYOL, Z. *at al.* A Response to the Review of the Community of Inquiry Framework. *Journal of Distance Education*, v. 23, n. 2, 2009, p. 123-136. Disponível em: < <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/630/884> >. Acesso em: 17 março 2010.

AKYOL, Z.; GARRRISON, D. R. Understanding cognitive presence in an online and blended Community of Inquiry: assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, [no prelo].

AKYOL, Z.; GARRRISON, D. R.; OZDEN, M. Y. Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 1, 2009, p. 1834–1838. Disponível em: < www.sciencedirect.com >. Acesso em: 17 março 2010.

ALARCAÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.

ALMEIDA, F. J. (Coord.) *Projeto Nave. Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: PUC-SP, 2001.

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.) *Educação online: tórias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 201- 215.

ALMEIDA, M. E. B. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. *Revista PUCVIVA*, n. 24, 2005. [Online] Disponível em: < http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r07.htm >. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. Formando professores para atuar em ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos. 2000. In: ALMEIDA, F. J. (Coord.). *Projeto Nave. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: [s.n.], 2001.

ALMEIDA, F. S.; VALENTE, J. A. Visão analítica da Informática no Brasil: a questão da formação do professor. Disponível em: < <http://www.proinfo.mec.gov.br/biblioteca/textos> >. Arquivo consultado em: 10 abr. 2011.

ANDERSON, T. Toward a theory of online learning. In: ANDERSON, T. (Org.) *Theory and practice of online learning*. 2nd ed. Athabasca: Athabasca University, 2008. p. 109-119.

ANDERSON, T. *et al.* Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 5, n. 2, 2001. Disponível em: < http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/725/1/assessing_teaching_presence.pdf >. Acesso em: em 17 mar. 2010.

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, J. P. *O Que os aprendizes esperam dos professores na Educação a Distância On-line?* [Online] Disponível em: < www.comunicar.pro.br/artigos/expect.htm >, 2001. Acesso em: 13 de agosto de 2011.

ATKINSON, R.C.; SHIFFRIN, R.M. Human memory: A proposed system and its control processes, In K.W. Spence (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (p. 89-195), New York: Academic Press, 1968.

AUSUBEL, D. In defense of verbal learning. *Educational Theory*, v. 11, 1961, p.15-25.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec-Annablume, 2002.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEAUDOIN, M. F. Learning or lurking? Tracking the “invisible” online student. *The Internet and Higher education*, v.5, n.2, p.147-155, 2002. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/journal/10967516/5/2> > Acesso em: 10 mai. 2014.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artmed, 2009. In: _____. BEHAR, P. A. (Org.) *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.

BELDARRAIN, Y. Distance education trends: integrating new technologies to foster student interaction. *Distance Education*, v. 27, n. 2, 2006, p. 139-153. Disponível em: www.sites.google.com/site/selenalknight/WikiArticle.pdf. Acesso em: 20 abr. 2011.

BELLONI, M. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERGE, Z. Example case studies in post-secondary, online teaching. In: HART, G.; MASON, J. *Proceedings of the Virtual University? Symposium*. Melbourne, Australia, November 21-22, 1996, p. 99-105.

BERGE, Z. *The role of the online instructor/facilitator*, 1995. Disponível em: < http://jan.ucc.nau.edu/~mpc3/moderate/teach_online.html >. Acesso em: 07 nov. 2008.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRAGA, D. B. Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na web. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Eds.). *Relatos de experiências de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 157-184.

_____; COSTA, L. C.. O ensino de leitura em língua estrangeira mediado por computador: algumas questões a serem consideradas no uso do computador como instrumento e meio para a interação pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 36, p. 30-40, 2003.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. *Pesquisa participante: o poder da partilha*. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. Pragmática e linguística: delimitações e objetivos. In: MOSCA, L. L. S. *Retóricas de ontem e de hoje*. (Org.). 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 161-182.

BREDO, E.; FEINBERG, W. *Knowledge and values in social educational research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BRONCKART, J-P. Prefácio. In: MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. XV-XXV.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRUNER, J. S. Vygotsky: a Historical and Conceptual Perspective. In: WERTSCH, J. V. (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge U Press, 1985.

_____. *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

_____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARELLI, I. M. *Estudar online: análise de um curso de professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade*. 223 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: knowing through action research*. Londres: Falmer Press, 1986.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____ (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 19-35.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Critical thinking in reflective sessions and in online interactions. *AILA Review*, n. 18, 2005, p. 41-57, John Benjamins Publishing Company.

CHALHUB, S. *Funções da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

_____. Le contrat de communication dans la situation de classe. In: *Inter-actions*. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques. Metz. Univ. de Metz, p.121-137, 1993. Disponível em: < <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans,57.html> >. Arquivo consultado em: 20 maio de 2013.

_____. L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit, *Le français aujourd'hui*, n.123, Association Française des Enseignants de français, Paris, 1998. Disponível em: < <http://www.patrick-charaudeau.com/L-argumentation-n-est-peut-etre,74.html> >. Arquivo consultado em: 20 maio de 2013.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-29.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLEVELAND-INNES, M. F.; GARRISON, D. R. (Eds.). *An introduction to distance education: understanding teaching and learning in a new era*. New York; Oxon: Routledge, 2010.

COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender a ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução: Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLLINS, H. Integration of ideas in online discussions. Apresentação de Trabalho no 22nd *World Conference on Distance Education*, Rio de Janeiro, 2006(a).

_____. Online teacher development: problems challenges and (some) solutions. Apresentação de trabalho em mesa redonda *Language in Education and Teacher Development*, 33rd *International Systemic Functional Congress*, São Paulo, PUCSP, 2006(b).

_____. Distance learning, autonomy development and language: discussing possible connections. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. spe, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-445020080003000008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 abril 2010.

_____. Formação continuada *online* para professores de inglês: uma experiência de integração entre docência, pesquisa e extensão. In: TELLES, J. A. (Org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 15-40.

_____; FERREIRA, A. (Eds.). *Relatos de experiências de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

COLLINS, M.; BERGE, Z. Facilitating interaction in computer mediated online course. FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee, FL, June, 1996. Disponível em: <<http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>>. Acesso em: 07 nov. 2008.

COLLISON, G. *et al.*. *Facilitating online learning: effective strategies for moderators*. Madison, WI: Altwood Publishing, 2000.

CRUZ, D. M. A potencialidade educacional e dialógica da videoconferência na EAD. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 279-308.

DAMIÃO, S. M. *Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um site: uma experiência com tecnologia*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada, 2006.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath, 1933.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur, 1998.

DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

EDWARDS, D.; MERCER, N. Ritual and Principle. In: _____. *Common Knowledge*. Londres: Routledge, 1987, p. 92-127.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.

ERICSSON K. A.; SIMON H. A. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. MIT Press, Cambridge, MA, 1993.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 43-65.

FAERCH, C.; KASPER, G. (1987) From Product to Process: Introspective Methods in Second Language Research. In: FAERCH, C.; KASPER, G (Orgs.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters. p. 05-23.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papirus, 1998. p. 95-112.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FLICK, U. *Métodos qualitativos na investigação científica*, 2.ed. Monitor: 2005.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, 2005, v. 31, n.3: 483-502.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GARRISON, D. R. Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 10, n. 1, 2006b, p. 23-34. Disponível em: < <http://www.sloanc.org/publications/jaln/v10n1/index.asp> >. Acesso em: 17 março 2010.

GARRISON, D. R. *Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues*, 2006a. Disponível em: < <http://people.ucalgary.ca/~nvaughan/coiissues.pdf> >. Acesso em: 17 março 2010.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-learning in the 21st Century: a framework for Research and Practice*. New York: Routledge Falmer: 2003. Disponível em: < <http://books.google.com.br/books?id=m4FnF-OnZOMC&printsec=frontcover&dq=E->

learning+in+the+21st+Century&ei=wJrES9uUE4KUMqzdycgH&cd=1#v=onepage&q&f=false >. Acesso em: 05 abril 2010.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2-3, 2000, p. 87-105. Disponível em < http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/739/1/critical_inquiry_in_a_text.pdf >. Acesso em: 17 março 2010.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking and computer conferencing: A model and tool to assess cognitive presence. *American Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, 2001, p. 7-23. Disponível em < http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/740/1/critical_thinking_and_computer.pdf >. Acesso em: 17 março 2010.

GARRISON, D. R.; ARBAUGH, J. B. Researching the community of inquiry framework: Review, issues and future directions. *Internet and Higher Education*, v. 10, n. 3, 2007, p. 157-172. Disponível em: < www.sciencedirect.com >. Acesso em: 17 março 2010.

GARRISON, D. R.; CLEVELAND-INNES, M. Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, v. 19, n.3, 2005, p. 133-148.

_____. Foundations of distance education. In: CLEVELAND-INNES, M. F.; GARRISON, D. R. (Eds.). *An Introduction to Distance Education: understanding teaching and learning in a new era*. New York; Oxon: Routledge, 2010. p. 13-25.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. São Paulo: Plano, 2002.

_____. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. *Contrapontos*, v.3, n. 3, p. 381-392. Itajaí, set./dez. 2003.

GEERTZ, C. Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. In: _____. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDINI, A. *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. Tese de doutoramento. Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2003. Mimeo. Disponível em: < http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html >. Acesso em 10 mai. 2001.

GERVAI, S. M. S. *A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online*. Tese de doutorado. Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) São Paulo, 2007. Mimeo. Disponível em: < http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html >. Acesso em 10 mai. 2001.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. Footing. In: _____. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

_____. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper Colophon Books, 1974.

_____. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books, 1967.

_____. “Footing”. In: RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 93-114.

GUANAWARDENA, C. et al. Designing collaborative learning environments mediated by computer conferencing: Issues and challenges in the Asian sociocultural context. *Indian Journal of Open Learning*, v. 7, n. 1, 1998, p. 101-119.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Eds.) *Syntax and Semantics*, v. 9: Pragmatics. New York: Academic Press, p. 41-58.

HAASTRUP, K. Using Thinking Aloud and Retrospection to Uncover Learner's Lexical Inferencing Procedures. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Orgs.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1987. p. 197-229.

HABERMAS, J. *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard, 1973.

_____. *Knowledge and human interests*. Londres: Heineman, 1973.

HAY, D. Using concept mapping to measure deep, surface and non-learning. *Studies in Higher Education*, v. 32, n. 1, 2007, p. 39-57.

HUNTER, James C. *O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança*. Trad. Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

JIMENEZ, M. D. P. *et al.* Prática docente e tecnologia: revisando fundamentos e ampliando conceitos. *Revista PUCVIVA*, n. 24, 2005. [Online] Disponível em: < http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r05.htm >. Acesso em: 10 abr. 2011.

KANUKA, H.; ANDERSON, T. Online social interchange, discord and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, v. 13, n. 1, 1998, p. 57-74. Disponível em: < <http://auspace.athabasca.ca:8080/dspace/bitstream/2149/717/1/Online%20Social%20Interchange%2c%20Discord%2c%20and%20Knowledge%20Construction.pdf> >. Acesso em: 13 jul. 2010.

KANUKA, H.; BROOKS, C. Distance Education in a Post-Fordist Time. In: CLEVELAND-INNES, M. F.; GARRISON, D. R. (Eds.). *An introduction to distance education: understanding teaching and learning in a new era*. New York; Oxon: Routledge, 2010. p. 69-90.

KEARSLEY, G. The virtual professor: a personal case study. *Performance Improvement Global Network Chapter*, 1998. Disponível em: <http://pignc-ispi.com/articles/distance/kearsley-virtualprofessor.htm>. Acesso em: 07 nov. 2008.

KELLE, U. Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, v.2, n.1, 2001. Disponível em: < <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm> >. Arquivo consultado em: < 20 abr. 2013 >.

KELLE, U.; C. ERZBERGER. "Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition", In: FLICK, U.; E. V. KARDORFF; I. STEINKE (Eds.). *A Companion to Qualitative Research*. Sage: 2005. p. 172-177.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F., and ANDREWS, I. (Eds.). *Staff Development for School Improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987, p. 122-149.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KERCKHOFF, M. T. *O blog como ferramenta para a reflexão crítica*. Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro, 2003. Mimeo.

_____. O blog como ferramenta para a reflexão crítica. In: MONTEIRO, M. J. P. & BARBOSA, H. G. (Orgs.). *Interação em mídia e sala de aula. Caderno de Letras 21*. Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, 2004. Disponível em: < <http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/lefe/trabalhos/CadernodeLetras21-Interacaoemmidiaesaladeaula-UFRJ.pdf> >. Acesso em: 04 ago. 2011.

_____. O modelo de Comunidade de Investigação e a construção da aprendizagem significativa on-line. *Revista EducaOnline*, v.5, n.2, 2011, p. 15-31. Disponível em: < http://www.latec.ufrj.br/revistaeducaonline/vol5_2/2.pdf >. Acesso em: 24 ago. 2011.

_____; TAVARES, K. C. A. Atuação e formação do professor-tutor on-line no ensino superior: um estudo piloto. In: ZYNGIER, S.; VIANA, V.; JANDRE, J. (Orgs.). *Linguagem, criatividade e ensino: abordagens empíricas e interdisciplinares*. Rio de Janeiro, RJ: Publit Soluções Editoriais, 2009, p. 233-255.

KING, A. From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, v. 41, n.1, 1993, p. 30-35.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Os segredos da leitura e da redação. *Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 23, 2007, p. 52-56.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEFFA, V. J. *Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências*. Trabalho apresentado no Congresso internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo.

Unisinos, ago. 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

LÉVY, P. *Cibercultura*. [1997]. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *O que é o virtual?* [1995]. São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço* [1994]. São Paulo: Loyola, 2000.

LEVY, M.; STOCKWELL, G. Theory. In: _____. *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*. Mahwah, New Jersey, 2006. p. 110-141.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, p. 34-36, 1946.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas: Pontes, 2010.

_____. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 43-66.

_____. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 87-117.

_____. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1999. Mimeo. Disponível em: < http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html >. Acesso em 10 mai. 2011.

LUCIOLI, R. M. *As perguntas como mediadoras na construção de conhecimentos*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada, 2003.

LÜDKE, M. (Coord.). *O professor e a pesquisa*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. O Interacionismo Sóciodiscursivo em Pesquisas com Formação de Educadores. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 2, 2004, p. 105-111.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 59-85.

_____. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESpecialist*, v. 9, n. 2, 1998, pp. 169-184.

MANN, C.; STEWART, F. Introducing Online Methods. In: _____. *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching on-line*. London: Sage, 2000. p. 65-98.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67. Anderson et al. (2001).

MARTINS, C. B. Educação Superior Privada no Distrito Federal (1973-1993), *Documento de Trabalho NUPES*, Universidade de São Paulo, 1995.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning. 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, p. 4-11.

MASON, R. Moderating Educational Computer Conferencing. *DEOSNEWS*, v.1, n.19, 1991. Disponível em: http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews1_19.asp. Acesso em: 16 jun. 2012.

MASTERS, J. The history of action research. In: I. HUGHES, Action research electronic reader. The University of Sydney, 1995. Disponível em: < www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/rmasters.html >. Acesso em 16 jun. 2012.

MAURO, M. A. F. Argumentação e discurso. In: MOSCA, L. S. S. (Org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 183-200.

MC DONOUGH, J. A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal*, v.48, n.1, 1994, p. 57-65.

MC DONOUGH, J.; MC DONOUGH, S. *Research methods for English language teachers*. London: Edward Arnold, 1997.

MCNIFF, J. (1988). *Action research: principles and practice*. Londres: Macmillan Education.

_____. (2002). *Action research for professional development: concise advice for new action researchers*. Disponível em: < <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html> >. Acesso em: jun. 2012.

MERCER, N. Talking and Working Together. In: _____. *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995, p. 89-118.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage, 1994.

MILLER, C. R. "Genre as social action", *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, 1984, p.151-76.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. p. 179-189.

_____. Etnografia crítica: um paradigma de pesquisa em Lingüística Aplicada. *Intercâmbio*, n. 3, 1993, p. 1-15.

_____. Linguagem, interação e formação do professor. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 75, n. 179/180/181, 1994, p. 301-371. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/334/338> >. Acesso em: 10 março 2011.

MOLINA, R. *A pesquisa-ação / investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa*. São Paulo: FEUSP, 2007, 177p. + 1CD-ROM. Tese (Doutorado em Educação).

MOORE, J. L.; MARRA, R. M. A comparative analysis of online discussion participation protocols. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 38, n. 2, 2005, p. 191-212.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAN, J. M. *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line*, 2007. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/moran/modelos.htm> >. Acesso em: 13 maio 2011.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 54-70, 2009. Disponível em: < <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=482&layout=abstract> >. Acesso em: 12 maio 2011.

MOSCA, L. L. S. Velhas e Novas Retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____. (Org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 17-54.

_____. (Org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NUNAN, D. A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet. *Language Learning & Technology*, v. 3, n. 1, July 1999, p.52-74.

_____. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, M. B. C. *O Professor em Sala de Aula de Leitura: desafios, opções, encontros e desencontros*. Tese de doutorado não publicada. São Paulo: PUC-SP, 2000. Disponível em: < http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html >. Acesso em: 10 jul. 2012.

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. *Interface (Botucatu)*[online]. 2011, vol.15, n.39, p. 1011-1024. ISSN 1414-3283. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011005000024> > . Acesso em: 19 out. 2012.

ORNUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.) *Psicologia da educação virtual*. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-225.

ORSOLINI, M. A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende*. Trad. Claudia Bressan e Suzana Termignoni. Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 123-144.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JUNIOR, A. S.. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. .L.; MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p.171-189. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/forum.pdf> >. Arquivo consultado em: 18 out. 2009.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JUNIOR, A. S. O *footing* do moderador em fóruns educacionais . In: ARAÚJO, J. C. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 144-164. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/moderador.pdf> >. Acesso em: 04 jun. 2011.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JUNIOR, A. S. Investigating interaction in an EFL online environment. In: MARRIOTT, R. C. V.; TORRES, P. L. (Eds.). *Handbook of Research on E-learning methodologies for language acquisition*. Hershey, PA: Information Science Reference (IGI Global). 2009. p. 53-68. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/chapter4.pdf> >. Acesso em: 18 out. 2009.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. USA: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PARASURAMAN, A.; ZEITHMAL, V. A.; BERRY, L. A conceptual model of service quality and its implications for future research, *Journal of Marketing*, USA, v. 49, n. 4, p. 41-50, fall, 1985.

PAYNE. C. (Ed.). *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*. USA; GB: IGI Global, 2009. Disponível em: < <http://books.google.com.br/books?id=qYU8N47yvoC&printsec=frontcover&num=24&hl=pt-br#v=onepage&q=Swan&f=false> >. Acesso em: 20 março 2010.

PERELMAN, F. Textos argumentativos: su producción em la aula. *Lectura y vida*. p. 32-48, 2001. Disponível em: < http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf >. Acesso em: 15 set. 2013.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PERRY, B.; EDWARDS, M. Exemplary educators: Creating a Community of inquiry online. *Turkish Online Journal of Distance Education*, v. 6, n. 2, 2005, p. [?]. Disponível em: < <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde18/articles/article6.htm> >. Acesso em 18 out. 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf> >. Acesso em 19 out. 2012.

PONTECORVO, C. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende*. Trad. Claudia Bressan e Suzana Termignoni. Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 45-61.

PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Trad. Claudia Bressan e Suzana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRADO, M. E. B. B.; MARTINS, M. C. *A Mediação Pedagógica em Propostas de Formação Continuada de Professores em Informática na Educação*. São Paulo: ABED, 2002. Disponível em: < http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=12 >. Acesso em: 10 jul. 2011.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Erlbaum, 1995.

PRETTO, N. D. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista*, n. 37, p. 153-169, 2010.

RAMAL, A. C. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, M. (Org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

RAMUNDO, A. M. *Assimetria e construção do conhecimento no contexto militar*. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - Interdisciplinar Lingüística Aplicada. Dissertação de Mestrado não publicada, 2003.

REICHMANN, C. L. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

RIBEIRO, O. R. Por que investir em pesquisa qualitativa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 19, p. 109-115, jan. /abr. 2000.

RIBEIRO, A. S. M. Design e suporte em contexto online: atividades em diálogo. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 1-34, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP.

RICHARDS; J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RICHARDS, J. C. Towards reflective teaching. *The Teacher Trainer*, 1991, v. 5, n.3.

RICHARDSON, J. C.; SWAN, K. Examining social presence in online courses in relation to students' perceived knowledge and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 7, n. 1, 2003, p. 68-88. Disponível em: <<http://www.aln.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1>>. Acesso em: 18 out. 2009.

RIDING, P; DAW, C. The Preparation of E-Moderators to Run an International On-Line Teacher Training Course, 2002. [Online] Disponível em: <http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/113946_The_preparation_of_e-moderators.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

ROCHA, S. N. *A negociação de sentidos na leitura de textos acadêmicos em inglês dentro de contextos interacionais distintos: presencial e lista de discussão em rede*. Disponível em: < <http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/> >. Acesso em: 30 jul. 2011.

ROMERO, T. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado. Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 1998. Mimeo. Disponível em: < http://www.pucsp.br/pos/lael/lael_inf/def_teses.html >. Acesso em: 10 mai. 2011.

ROURKE, L. et al. Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, v. 14, n. 2, 1999, p. 50-71. Disponível em < <http://auspace.athabasca.ca:8080/dspace/bitstream/2149/732/1/Assessing%20Social%20Presence%20In%20Asynchronous%20Text-based%20Computer%20Conferencing.pdf> >. Acesso em: 17 março 2010.

ROURKE, L.; KANUKA, H. Learning in Communities of Inquiry: A Review of the Literature. *Journal of Distance Education*. v. 23, n. 1, 2009, p. 19-48. Disponível em: < <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/474> >. Acesso em: 17 março 2010.

SALMON, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Kogan Page, London & Stylus Publishing.

SANTOS, E. Educação *online* para além da EAD; um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 29-48.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A . Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional: 1995. p. 77-91.

SHERRY, L. The nature and purpose of online conversations: a brief synthesis of current research. *International Journal of Educational Telecommunications*, v. 1, n. 6, p. 19-52, 2000. Disponível em: <http://carbon.cudenver.edu/~lsherry/pubs/dialogue.htm>. Acesso em: 07 nov. 2008.

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

_____. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: L. ALVES, L.; NOVA, C. (Orgs.). *Educação a distância*. São Paulo: Futura, 2003(a).

_____. (Org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003(b).

_____. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. *FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, dez. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4802/3606>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SMOLKA, A. L. B. Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE: 2001, p. 75-99.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad, Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA LEÃO, M. M. *Ações docentes para a promoção do engajamento de alunos em curso de inglês on-line: uma pesquisa do tipo intervenção*. Tese de doutorado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SPRADLEY, J. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1980.

_____. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1979.

SPRENGER, T. M. *Conscientização e autonomia em formação online de professores*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

STEEPLES, C. Using action-oriented or participatory research methods for research on networked learning. *Proceedings of Networked Learning Conference 2004*. [Online] Disponível em: <<http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/symposia/symposium4/steeple.htm>>.

SUTTON, L. A. The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communications. *International Journal of Educational Telecommunications*, Chesapeake, VA, v.7, n.3, p. 223-242, 2001.

SWAN, K. Teaching and learning in post-industrial distance education. In: CLEVELAND-INNES, M. F.; GARRISON, D. R. (Eds.). *An Introduction to Distance Education: understanding teaching and learning in a new era*. New York; Oxon: Routledge, 2010. p. 108-134.

SWAN, K.; GARRISON, D. R.; RICHARDSON, J. C. A Constructivist Approach to Online Learning: the Community of Inquiry Framework. In: PAYNE, C. (Ed.). *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*. USA; GB: IGI Global, 2009. p. 43-57. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=qYU8N47yvoC&printsec=frontcover&num=24&hl=pt-br#v=onepage&q=Swan&f=false>>. Acesso em: 20 mar 2010.

SZUNDY, P. T. C. Construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica: reflexões de alunos-professores sobre um projeto de prática de ensino da língua inglesa. In: TELLES, J. A. (Org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 167-181.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

TAVARES, K. A auto-percepção do professor virtual: um estudo-piloto. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Eds.). *Relatos de experiências de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TAVARES, K. *A formação do professor on-line: de listas de recomendações à reflexão crítica*. Palestra ministrada no II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia (Seminário LingNet), Faculdade de Letras, UFRJ, maio de 2007.

TAVARES, K. C. A. Comunidades on-line: discutindo possíveis definições. In: SILVA, I. A. (Org.). *Caderno de Letras 23*. Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, 2007, p. 153-162. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/0X2007/textos/cl23052007kati a.pdf>. Acesso em: 05 março 2010.

TAVARES, K. *Discutindo a formação do professor on-line – de listas de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica*. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/papers/eadprof.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2002.

TAVARES, K. C. A. *O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para o ensino da leitura*. 237f. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.

TELLES, J. A. (Org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TOMITCH, L. M. B. *Reading: text organization perception and working memory capacity*. Florianópolis, SC: PGI/UFSC, Série ARES, 2003.

TOMITCH, L. M. B. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMITCH, L. M. B.(Ed.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

VALENTE, J. A. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.) *Educação a distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 23-54.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.) *Educação a distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

van LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 6, 1973.

VAUGHAN, N. Blended Learning. In: CLEVELAND-INNES, M. F.; GARRISON, D. R. (Eds.). *An Introduction to Distance Education: understanding teaching and learning in a new era*. New York, Oxon: Routledge, 2010. p. 165-197.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-27.

_____; VIANA, C. M. Q. Q. *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VICTORIANO, E. S. *Aquisição de Netspeak em fóruns de discussão*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

VILLARDI, R.; OLIVEIRA, E. *Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista*. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. [1934] Trad. José Cipolla Neto e outros. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. [1934] Trad. José Cipolla Neto e outros. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WETSCH, J. A.; SOLMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotaman. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Trad. Fani A. Tesseler. Campinas: Papirus, 1994, p. 23-30.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

XAVIER, A. C. *Retórica digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador*. Recife: Pipa Comunicação, 2013. Disponível em: < http://issuu.com/pipacomunica/docs/ebook-retorica-digital_antonio-carlos-xavier >. Acesso em: 20 jul. 2013.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 04 jun. 2011.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, 1987(a), pp. 23-46.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, v. 169, n. 3, 1987(b), pp. 117-37.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective teaching: an introduction*. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.

ZUCCERMAGLIO, C. Construir modelos compartilhados sobre fenômenos naturais. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Trad. Claudia Bressan e Suzana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 205-225.

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

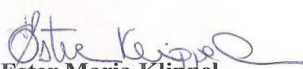


UNIVERSIDADE
VILA VELHA
ESPÍRITO SANTO

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a Profa. **MARCIA TELESKA KERCKHOFF**, docente da Universidade Vila Velha, matrícula nº. 1215, a conduzir pesquisa, com coleta de dados, sobre a disciplina Língua Portuguesa (EaD on-line), no âmbito do Núcleo de Educação a Distância (NEaD) desta Instituição, neste semestre letivo (2012-2).

Vila Velha, 27 de Julho de 2012.


Ester Maria Klippel
Coordenadora do NEaD
(Núcleo de Ensino à Distância)



www.uvv.br ★ Credenciada pela Portaria Ministerial Nº 1.767 de 20/12/11, publicada no D.O.U. de 21/12/11
Av. Comissário José Dantas de Mello, 21 - CEP 29102-920 - Vila Velha, ES - Brasil - 55 (27) **3421-2001**

ANEXO 2 – PROGRAMA DE ENSINO DA DISCIPLINA ONLINE



UNIVERSIDADE VILA VELHA

PLANO DE DISCIPLINA			
CURSO: Núcleo de Educação a Distância			ANO: 2012/2
DISCIPLINA: Língua Portuguesa (EaD)			
PROFESSOR: Marcia Telesca Kerckhoff			
C.H. SEMANAL: 2 h	TEÓRICA: 40 h	PRÁTICA: -	C.H. TOTAL: 40 h
EMENTA: Códigos e Linguagens. Língua e fala. Funções da linguagem. O ato comunicativo. A estrutura frasal da Língua Portuguesa. O parágrafo (tópico frasal, desenvolvimento, conclusão). O texto e sua variedade. Revisão e aprofundamento das normas gramaticais da língua portuguesa.			
OBJETIVOS GERAIS: Espera-se que, no final do período, o aluno seja capaz de se expressar, por meio do código escrito, usando, adequadamente, a Língua Portuguesa, nas suas diferentes modalidades e funções, bem como de redigir textos de acordo com as regras básicas da coesão e da coerência.			
CONTEÚDOS:			HORAS PREVISTAS
UNIDADE I: Linguagem, língua e comunicação: – O signo: verbal e não-verbal; língua e código(s) – Os componentes do processo de comunicação e sua relação com as funções da linguagem			4
UNIDADE II: Língua e fala: – As variantes lingüísticas; níveis de linguagem – A norma culta (dialeto padrão) e o discurso acadêmico			4

UNIDADE III: Leitura, produção de textos e norma culta: – Leitura e interpretação de textos de diferentes níveis de linguagem – Redação: descrição, narração, argumentação; coesão e coerência – O texto técnico e científico: produção de resumo e/ou resenha – A norma culta da língua portuguesa (abordagem dos casos de erro quanto à correção gramatical relacionados aos problemas detectados nos textos produzidos)	16
UNIDADE IV: O parágrafo – Estrutura: tópico frasal, desenvolvimento, conclusão – Tipos de organização do parágrafo	8
METODOLOGIA: As atividades docentes serão desenvolvidas com a finalidade de: propor leitura (análise crítica) de textos, visando à sedimentação e validação de conceitos; aplicar técnicas individuais e de grupo para aquisição de conteúdos.	
ATIVIDADES DISCENTES: Participar das atividades no ambiente virtual de apoio à aprendizagem. Participar das atividades propostas, individualmente e/ou em grupo. Elaborar os trabalhos designados pelo professor-tutor.	
RECURSOS: PC, <i>software</i> (“Moodle”) disponibilizado no AVA (ambiente virtual de aprendizagem); atividades on-line; textos didáticos; jornais e periódicos.	
AVALIAÇÃO: • Avaliação de desempenho e participação nas atividades; • Testes bimestrais; • Trabalhos de pesquisa, síntese e redação.	

BIBLIOGRAFIA

Básica

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

MARTINS, Dileta S.; ZILBERKNOP, Lúcia S. **Português instrumental**: de acordo com as atuais normas da ABNT. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEDEIROS, João Bosco. **Português instrumental**: para cursos de contabilidade, economia e administração. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

Complementar

BOLSANELO, Artelírio. **Lições de língua(gem)**. Vitória: Cultural, 1996.

CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem**. 10. ed. São Paulo : Ática, 1999.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 21. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

HUNTER, James C. **O monge e o executivo**: uma história sobre a essência da liderança. Trad. Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos e resenhas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

SOARES, Magda; CAMPOS, Edson Nascimento. **Técnica de redação**: as articulações lingüísticas como técnica de pensamento. 22. reimpr. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2004.

Leitura de: jornais, periódicos, textos literários e textos específicos da área.

Vila Velha, 1º. de junho de 2012

Profa. Marcia Telesca Kerckhoff

ANEXO 3 – AGENDA DO CURSO ONLINE

Agenda do Curso



Chat

 [Língua Portuguesa on-lineChat](#)

Fóruns

 [Fórum de notícias](#)

Calendário de Aplicação

-  [Prova Presencial 1º Bimestre \(Sábado\)Tarefa](#)
-  [Prova Presencial 2º Bimestre \(Sábado\)Tarefa](#)
-  [Prova Presencial 2ª Chamada \(Quinta-feira\)Tarefa](#)
-  [Prova Presencial Recuperação \(Sábado\)Tarefa](#)

30 julho - 5 agosto



Sejam bem-vindos!

Caro(a) Aluno(a),

Seja bem vindo ao ambiente virtual de apoio à aprendizagem da UVV.

Os links abaixo possuem respostas para a maioria das dúvidas que possam surgir durante a utilização dos sistema e sobre o curso. Leia e releia sempre que precisar.

Atenção: Informações do dia a dia do curso são encontradas no "[Fórum de notícias](#)".

Geral

-  [O que é EaD online?](#)
-  [O que é um professor Tutor?](#)
-  [O que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem?](#)
-  [O que é possível fazer no Ambiente Virtual de Aprendizagem?](#)
-  [Os cursos à distância são mais fáceis para o aluno?](#)
-  [Há mudança dos papéis tradicionais do aluno e do professor?](#)
-  [Como estudar à distância e ter sucesso nos estudos?](#)

-  [Dinâmica do curso.](#)
-  [Como acessar o EAD?](#)
-  [Como entrar em contato com a equipe de tutoria e suporte do EAD?](#)
-  [Como recuperar a senha?](#)
-  [Configurando o perfil e mudando a senha.](#)

Disciplinas

-  [Aula inaugural PRESENCIAL.](#)
-  [As disciplinas têm o mesmo valor de uma disciplina presencial?](#)
-  [Avaliações: como são realizadas.](#)
-  [Critérios de avaliação.](#)
-  [Sobre a aprovação.](#)

Leitura Obrigatória

-  [Para começar a organização...Arquivo](#)

Arquivos para download

-  [Apresentação da Aula InauguralPowerpoint](#)
-  [Manual do Aluno - Instruções para utilização do ambienteDocumento PDF](#)

6 agosto - 12 agosto



Língua, linguagens e códigos; signo verbal e não verbal [semana 01]

-  [Assista à aula \[01\]](#)
-  [Ativ. Obrigatória SEM 1](#)
-  [APRESENTAÇÃO Fórum](#)

13 agosto - 19 agosto



O processo de comunicação e as funções da linguagem [semana 02]

-  [Assista à aula \[02\]Arquivo](#)
-  [Atividade de Aplicação IQuestionário](#)
-  [Ativ. Obrigatória SEM 2Tarefa](#)
-  [As mensagens publicitárias e as funções da linguagem Fórum](#)

20 agosto - 26 agosto



A língua portuguesa e suas variedades; norma culta e erro [semana 03]

-  [Assista à aula \[03\]Arquivo](#)
-  [Fórum de discussão](#)

27 agosto - 2 setembro



O léxico: seleção e adequação ao contexto [semana 04]

-  [Assista à aula \[04\] Arquivo](#)
-  [2.1. Adequação ao referente externo Questionário](#)
-  [2.2. Adequação ao emissor e à situação comunicativa Questionário](#)

-  [2.3. Adequação ao contexto comunicativo](#)[Questionário](#)
-  [2.4. Adequação ao registro lingüístico escolhido](#)[Questionário](#)
-  [2.5. Adequação ao gênero textual](#)[FÓRUM](#)
-  [2.6. Adequação ao código escrito vigente](#)[Questionário](#)
-  [Ativ. Obrigatória SEM 4](#)[Questionário](#)
-  [Atividade Obrigatória II](#)[Questionário](#)

3 setembro - 9 setembro



Textualidade e coesão: mecanismos de articulação do texto [semana 05]

-  [Assista à aula \[05\]](#)[Arquivo](#)
-  [Atividade de Aplicação I](#)[Questionário](#)
-  [Atividade de Aplicação II](#)[Questionário](#)
-  [Atividade SEM 5 \(FÓRUM DE DISCUSSÃO\)](#)

10 setembro - 16 setembro



Textualidade e coesão: mecanismos de articulação do texto (II) [semana 06]

-  [Assista à aula \[06\]](#)[Arquivo](#)
-  [Atividade de aplicação I](#)[Questionário](#)
-  [Atividade de aplicação II](#)[Recurso](#)
-  [Atividade de aplicação III](#)[Recurso](#)
-  [Atividade Obrigatória II](#)[Tarefa](#)
-  [Ativ. Obrigatória SEM 6](#)[Questionário](#)
-  [DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"](#)[Fórum](#)

17 setembro - 23 setembro



A organização do texto e a pontuação [semana 07]

-  [Assista à aula \[07\]](#)[Arquivo](#)
-  [Atividade de Aplicação I](#)[Questionário](#)
-  [Atividade de Aplicação II](#)[Recurso](#)
-  [Atividade de Aplicação III](#)[Questionário](#)
-  [Ativ. Obrigatória SEM 7](#)[Tarefa](#)

24 setembro - 30 setembro



Resumo: conceito e estrutura [semana 08]

-  [Assista à aula \[08\]](#)[Arquivo](#)
-  [Atividade Obrigatória SEM 8](#)[Tarefa](#)

1 outubro - 7 outubro



Processos de descrição e de narração; relatório [semana 09]



[Assista à aula \[09\]Arquivo](#)



[Ativ. Obrigatória SEM 9Tarefa](#)

8 outubro - 14 outubro



O parágrafo: estrutura e tipos de desenvolvimento (parte I) [semana 10]



[Assista à aula \[10\]Arquivo](#)



[Atividade de Aplicação IRecurso](#)



[Atividade Obrigatória SEM 10Questionário](#)



[PESQUISA DE AVALIAÇÃO IRecurso](#)

15 outubro - 21 outubro



O parágrafo: estrutura e tipos de desenvolvimento (parte II) [semana 11]



[Assista à aula \[11\]Arquivo](#)



[Atividade de AplicaçãoQuestionário](#)



[Atividade Obrigatória SEM 11Tarefa](#)

22 outubro - 28 outubro



Aspectos Textuais: ênfase, concisão, comparação, ambiguidade [semana 12]



[Assista à aula \[12\]Arquivo](#)



[Atividade de Aplicação IQuestionário](#)



[Atividade de Aplicação IIQuestionário](#)



[Atividade de Aplicação IIIQuestionário](#)



[Atividade Obrigatória: FÓRUM DE DISCUSSÃO](#)



[Atividade Obrigatória SEM 12Tarefa](#)

29 outubro - 4 novembro



Resenha: conceito, tipos e estrutura [semana 13]



[Assista à aula \[13\]Arquivo](#)



[Atividade Obrigatória SEM 13Tarefa](#)



[CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." \(CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO\)Fórum](#)

5 novembro - 11 novembro



Paráfrase [semana 14]



[Pesquisa de Satisfação Recurso](#)



[Assista à aula \[14\]Arquivo](#)



[Atividade de AplicaçãoQuestionário](#)



[Atividade Obrigatória SEM 14Tarefa](#)



[TRABALHO FINAL: RESENHA CRÍTICA SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA](#)

LIDERANÇA"

12 novembro - 18 novembro



A nova ortografia da língua portuguesa [semana 15]



Assista à aula [15] Arquivo



Atividade de Aplicação Questionário

19 novembro - 25 novembro

Revisão linguístico-gramatical [semana 16]



Assista à aula [16] Arquivo



Atividade de Aplicação Tarefa



PESQUISA DE AVALIAÇÃO II

ANEXO 4 – PESQUISA DE AVALIAÇÃO I

PESQUISA DE AVALIAÇÃO I

Em relação a nossa disciplina, LÍNGUA PORTUGUESA – EaD, avalie os enunciados a seguir (ITENS 1 A 14). Sua resposta será muito útil para aprimorar o nosso trabalho. Responda livremente. A confidencialidade de sua identidade será preservada.

VOCÊ DEVERÁ ENVIAR ESTA PESQUISA RESPONDIDA ATÉ 18 DE OUTUBRO PARA: marciak@uvv.br

1. A experiência de cursar a disciplina a distância até agora foi:

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima

Justifique sua resposta:

2. O uso da tecnologia não apresenta dificuldades para o meu aprendizado.

- ☐ Discordo totalmente.
- ☐ Discordo parcialmente.
- ☐ Não concordo nem discordo.
- ☐ Concordo parcialmente.
- ☐ Concordo totalmente.

Justifique sua resposta:

3. O "Fórum de discussão" auxilia na discussão dos temas entre alunos e entre aluno(s) e professor-tutor.

- ☐ Discordo totalmente.
- ☐ Discordo parcialmente.
- ☐ Não concordo nem discordo.
- ☐ Concordo parcialmente.
- ☐ Concordo totalmente.

Justifique sua resposta:

4. Tenho participado dos fóruns de discussão oferecidos na disciplina neste período.

- ☐ Nunca.
- ☐ Raramente.
- ☐ Às vezes.

☐ Frequentemente.

☐ Sempre.

Justifique sua resposta:

5. A interação do professor-tutor da disciplina com os alunos no fórum de discussão é eficaz.

☐ Discordo totalmente.

☐ Discordo parcialmente.

☐ Não concordo nem discordo.

☐ Concordo parcialmente.

☐ Concordo totalmente.

Justifique sua resposta:

6. A interação do professor-tutor da disciplina comigo via e-mail/mensagens através do ambiente é eficaz.

☐ Discordo totalmente.

☐ Discordo parcialmente.

☐ Não concordo nem discordo.

☐ Concordo parcialmente.

☐ Concordo totalmente.

Justifique sua resposta:

7. O professor me incentivou a participar.

☐ Discordo totalmente.

☐ Discordo parcialmente.

☐ Não concordo nem discordo.

☐ Concordo parcialmente.

☐ Concordo totalmente.

Justifique sua resposta:

8. O professor modela a linguagem que usa na interação com os alunos adequadamente.

☐ Discordo totalmente.

☐ Discordo parcialmente.

☐ Não concordo nem discordo.

☐ Concordo parcialmente.

☐ Concordo totalmente.

Justifique sua resposta:

9. O professor estimula minha capacidade crítica.

- ☐ Discordo totalmente.
- ☐ Discordo parcialmente.
- ☐ Não concordo nem discordo.
- ☐ Concordo parcialmente.
- ☐ Concordo totalmente.

Justifique sua resposta:

10. Tenho utilizado a ferramenta "chat" disponível no ambiente da disciplina neste período.

- ☐ Nunca.
- ☐ Raramente.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Frequentemente.
- ☐ Sempre.

Justifique sua resposta:

11. A entrega obrigatória de exercícios/tarefas da disciplina é uma prática

- ☐ totalmente inútil
- ☐ parcialmente inútil
- ☐ nem útil nem inútil .
- ☐ parcialmente útil
- ☐ totalmente útil

Justifique sua resposta:

12. A falta de contato pessoal com o professor-tutor não prejudica a aprendizagem.

- ☐ Discordo totalmente.
- ☐ Discordo parcialmente.
- ☐ Não concordo nem discordo.
- ☐ Concordo parcialmente.
- ☐ Concordo totalmente.

Justifique sua resposta:

13. Eu gostaria de cursar outras disciplinas a distância.

- ☐ Não.
- ☐ Talvez.
- ☐ Sim.

Justifique sua resposta:

14. Você acrescentaria mais algum comentário, sugestão ou crítica (sobre qualquer aspecto relacionado à disciplina online que está cursando)? Especifique-os.

PESQUISA DE AVALIAÇÃO II

Agora que chegamos quase ao final do semestre letivo, gostaria que você respondesse ao questionário a seguir. Sua resposta será muito útil para avaliar o processo de ensino aprendizagem e o nosso trabalho. Responda livremente. A confidencialidade de sua identidade será preservada.

POR FAVOR, COPIE E COLE O QUESTIONÁRIO ABAIXO EM FORMATO .DOC E ENVIE ATÉ 08 DE DEZEMBRO PARA: marciak@uvv.br

1. A experiência de cursar a disciplina on-line neste semestre foi:

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima

Justifique sua resposta:

2. O uso da tecnologia apresentou alguma dificuldade para o seu aprendizado?

- ☐ Sim.
- ☐ Mais ou menos.
- ☐ Não.

Justifique sua resposta:

3. Atribua nota às atividades apresentadas no ambiente por relevância para o seu aprendizado:

Aula (apresentação dos conteúdos) – Nota 1 (mais baixa) a 5 (mais alta): _____

Atividades/exercícios de aplicação – Nota 1 (mais baixa) a 5 (mais alta): _____

Atividades/exercícios obrigatórios – Nota 1 (mais baixa) a 5 (mais alta): _____

Fórum de discussão – Nota 1 (mais baixa) a 5 (mais alta): _____

4. Com que frequência você participou dos "Fóruns de discussão" oferecidos neste período?

- ☐ Nunca.
- ☐ Raramente.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Frequentemente.
- ☐ Sempre

Justifique sua resposta:

5. Se você participou dos "Fóruns de discussão", avalie a interação do seu professor-tutor com os alunos:

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima

Justifique sua resposta:

6. Se você participou dos "Fóruns de discussão", avalie a linguagem utilizada por seu professor-tutor na interação com os alunos:

- ☐ Muito compreensível.
☐ Compreensível.
☐ Razoavelmente compreensível.
☐ Pouco compreensível.
☐ Incompreensível.

Justifique sua resposta:

7. O professor-tutor estimulou a sua capacidade crítica? Se a sua resposta for SIM, de que forma?

8. Você participou dos Fóruns de discussão sobre o livro "O Monge e o Executivo"?

- ☐ Sim.
☐ Não.

Justifique sua resposta:

9. A discussão sobre o livro nos Fóruns estimulou o seu aprendizado? De que maneira?

10. Você produziu a resenha em grupo sobre o livro? A interação com os colegas de grupo para a elaboração da resenha foi eficaz? Qual foi a sua maior dificuldade?

11. A interação com o seu professor-tutor durante o semestre (na troca de e-mails/mensagens, nas discussões nos Fóruns) foi bem sucedida? Do que você sentiu falta na interação com o seu professor-tutor?

12. Você cursaria outra disciplina on-line?

- ☐ Sim.
☐ Talvez.
☐ Não.

Justifique sua resposta:

13. Você acrescentaria algum comentário, sugestão ou crítica sobre a disciplina on-line que cursou? [O seu comentário pode estar relacionado a qualquer aspecto, a sua escolha.]

ANEXO 6 – FÓRUM SEMANA 02

As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) – segunda-feira, 13 de agosto de 2012, 18:43

O objetivo deste fórum é discutir o papel das funções da linguagem na construção das mensagens publicitárias.

Na "aula" desta semana, vocês estudaram que, num mesmo texto, podem coexistir uma ou mais funções da linguagem. Contudo, pode ocorrer a predominância de uma função sobre as demais, sinalizando a finalidade primeira a que se destina o texto.

COMO DESENVOLVER ESTA TAREFA:

Vamos ler alguns textos publicitários a nossa volta (à escolha de cada um: em jornal, revista, outdoor ou on-line). **Inclua um exemplo** (Redija para que os colegas possam lê-lo.), identificando as funções da linguagem presentes e comente se há predominância/ênfase (ou não) de alguma função sobre as demais. Justifique sua resposta com base no texto apresentado por você.

Participe do Fórum durante esta semana (13 a 20 de agosto), apresentando suas observações e comentando, **no mínimo, 01 postagem (de outro colega)**.

Você deve postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa.

Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana. Sempre que desejar comentar alguma mensagem/*post*, clique no link RESPONDER da mensagem postada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao *post*, organizando a discussão).

Se quiser acrescentar algum comentário novo, fique à vontade.

ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 20 de agosto, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.

A avaliação da atividade será feita mediante a observação das participações e da relevância das mensagens postadas por cada aluno.

Bom trabalho para todos!

Marcia Telesca

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [A.C.B.G](#) - terça-feira, 14 agosto 2012, 17:37

"A empresa de bebidas Ambev está com inscrições abertas para pessoas recém-formadas em mais de 20 áreas." (g1.globo.com) - FUNÇÃO DENOTATIVA.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [A.M.A.V](#) - quarta-feira, 15 agosto 2012, 18:33

Propaganda da Netshoes.

Através do uso da função conotativa, a empresa visa atingir o objetivo de persuadir o receptor, fazendo com que ele acredite que o melhor lugar para adquirir calçados e artigos esportivos, com o melhor preço, é na Netshoes.



[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [A M A V](#) - sábado, 18 agosto 2012, 16:57

Troquei a palavra. O certo é função conativa.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Avaliar...

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [H C S](#) - sábado, 18 agosto 2012, 20:31

A abordagem sobre o conceito da função conativa foi muito bem escrita, definindo bem a capacidade de entrega da empresa, que se diz sem limites e de excelente qualidade.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [A G F L](#) - quinta-feira, 16 agosto 2012, 01:05

Olá Prof. e colegas!

No site <http://www.zoom.com.br/> temos o anúncio:

TV LED 47" Smart TV Panasonic Viera 3D Full HD 4 HDMI Conversor Digital Integrado TC-L47ET5B - a partir de R\$ 2.999,00 / 3 Ofertas em 3 Lojas.

Nesta passagem há predomínio da função Referencial, pois transmite informações, um fato. Aqui o texto se centra no assunto.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [M S F P](#) - quinta-feira, 16 agosto 2012, 19:39

Sim, Álvaro, mesmo sendo um anúncio, há o predomínio da função referencial.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) – quinta-feira, 16 agosto 2012, 19:39

Álvaro,

O texto apresentado tem a função CONATIVA como predominante, pois esse tipo de texto busca persuadir o RECEPTOR (leitor ou ouvinte) a respeito de determinada ideia.

Abraço,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) – quinta-feira, 16 agosto 2012, 19:50

Olá, pessoal,

Ao ler as mensagens que vocês postaram até o momento (e os exemplos que selecionaram) pude perceber que vocês estão engajados na discussão do assunto. Continuem assim, acompanhando as mensagens e interagindo com os colegas durante toda a semana, ok?

Abraços,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [M S F P](#) - quinta-feira, 16 agosto 2012, 19:56

"Vias são interditadas em Vitória, no final de semana". Aqui há o predomínio da função REFERENCIAL, visto que, faz predominar o assunto e transmite um fato.

(<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2012/08/vias-sao-interditadas-em-vitoria-no-final-de-semana.html>)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - domingo, 19 agosto 2012, 20:28

Marcela,

Você classificou o texto corretamente. Porém não é um texto publicitário (Veja, por favor, a especificação desta tarefa no meu "post" de abertura deste fórum de discussão.).

Procure trazer para a discussão um texto publicitário / de propaganda, ok?

Abraço,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [M S F P](#) - terça-feira, 21 agosto 2012, 08:22

Entendi, professora, :-) postei um texto publicitário logo abaixo, uma propaganda da O Boticário.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [C.S.O](#) - sábado, 18 agosto 2012, 13:05

"De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento."

(Vinícius de Moraes. Soneto da fidelidade)

Função emotiva.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [A.M.A.V](#) - sábado, 18 agosto 2012, 13:54

Mesmo sendo um poema, é função emotiva, pois o autor transmiti suas emoções e anseios.
Por ser subjetiva e centrada no emitente, apresenta-se na primeira pessoa.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - domingo, 19 agosto 2012, 20:35

Olá, Carla e todos,

Esse texto é muito bonito, centrado na elaboração estética da MENSAGEM; tem função POÉTICA. A função EMOTIVA (centrada no EMISSOR) está subordinada a esta.

Contudo não é um texto publicitário (Veja, por favor, a especificação desta tarefa no meu "post" de abertura deste fórum de discussão.).

Procure trazer para a discussão um texto publicitário / de propaganda, ok?

Abraço,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [S.S.N.N](#) - sábado, 18 agosto 2012, 14:06

"Quatro pessoas morrem em choque de aviões pequenos em SP." (g1.globo.com)
Função referencial.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [T.V.A.L](#) - sábado, 18 agosto 2012, 17:35

Olá para todos,

O exemplo que você postou, S., tem função referencial. Um texto possui esta função quando está orientado para o contexto, ou referente. É a mais presente na maioria dos textos, normalmente acompanhada de alguma outra. Pode também ser chamada

de linguagem denotativa, que traz uma aproximação maior entre o termo utilizado e o objeto ao qual se refere. Chalhub (2002, p. 10).

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - domingo, 19 agosto 2012, 20:21

S. e todos,

O texto trazido para a discussão ("Quatro pessoas morrem em choque de aviões pequenos em SP." - g1.globo.com), de teor informativo (com função REFERENCIAL), é uma notícia; não é um texto publicitário / de propaganda.

Procure trazer para a discussão um texto publicitário, ok?

Abraço,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [H B V](#) - sábado, 18 agosto 2012, 15:36

"Primeiro casamento gay de SP é realizado em Itaquera" FUNÇÃO REFERENCIAL
Atualizado: 18/08/2012 12:55 | Por estadao.com.br

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - domingo, 19 agosto 2012, 20:31

Helen,

Você classificou corretamente o texto apresentado. Contudo não é um texto publicitário (Veja, por favor, a especificação desta tarefa no meu "post" de abertura deste fórum de discussão.

Procure trazer para a discussão um texto publicitário / de propaganda, ok?

Abraço,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [H B V](#) - sábado, 18 agosto 2012, 15:44

"A arte de viver é simplesmente a arte de conviver ... simplesmente, disse eu? Mas como é difícil!"
Mario Quintana
Função Emotiva!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [M S F P](#) - sábado, 18 agosto 2012, 17:07

A função emotiva costuma estar presente em blogs, textos opinativos, mensagens, bilhetes, poemas e cartas de amor escritos

em primeira pessoa.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [H.C.S.](#) - sábado, 18 agosto 2012, 17:17

" Nextel, o seu próximo telefone!"

Esse é um exemplo de função conativa, que, usando um jogo de palavras derivadas do inglês e do português, busca convencer o consumidor de que, sem dúvidas, seu próximo aparelho telefônico será um Nextel.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [J.M.C.](#) - segunda-feira, 20 agosto 2012, 23:16

Assim como você mostrou Herivelton, a função conativa está presente em textos publicitários em geral, pois estes tipos de textos tem o intuito de convencer o destinatário a adquirir o produto ofertado.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [T.V.A.L.](#) - sábado, 18 agosto 2012, 17:28

Quando o emissor demonstra seus sentimentos ou emite suas opiniões ou sensações a respeito de algum assunto ou pessoa, acontece a função emotiva também chamada de emotiva.

"McDonald's, amo muito tudo isso"

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - domingo, 19 agosto 2012, 20:10

Olá, Tadeu,

A função EMOTIVA, voltada ao emissor, que você aponta no texto do Mc Donald's está presente, sim, mas está subordinada à função CONATIVA, pois o texto visa convencer o RECEPTOR ou lembrá-lo de que o Mc Donald's é importante para ele.

Abraço,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [JESSYCA MUCHELIN CARDOZO](#) - sábado, 18 agosto 2012, 18:45

Na propaganda da Coca-Cola ("Viva o lado Coca-cola da vida") a função presente é a conativa, pois tem como objetivo convencer o consumidor a comprar o produto.



[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [H B V](#) - segunda-feira, 20 agosto 2012, 23:25

A propaganda desta marca tem como objetivo influenciar, convencer o receptor de alguma coisa por meio de uma ordem, sugestão, convite ou apelo (daí o nome da função).

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [J M C](#) - sábado, 18 agosto 2012, 19:06

"O que penso eu do mundo?...Se eu adoecesse pensaria nisso.Que ideia tenho eu das cousas?" Fernando Pessoa, O guardador de rebanhos.

Função emotiva, pois fica evidente a utilização de pronomes e verbos na primeira pessoa.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - domingo, 19 agosto 2012, 20:35

Olá, Joana,

Esse texto é muito bonito, centrado na elaboração estética da MENSAGEM; tem função POÉTICA. A função EMOTIVA (centrada no EMISSOR) está subordinada a esta.

Entretanto não é um texto publicitário (Veja, por favor, a especificação desta tarefa no meu "post" de abertura deste fórum de discussão.).

Procure trazer para a discussão um texto publicitário / de propaganda, ok?

Abraço,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [M S F P](#) - sábado, 18 agosto 2012, 19:25

"A vida é bonita, mas pode ser linda". (propaganda O Boticário)

Aqui, a função é conativa, visto que ela é direcionada a um consumidor com a intenção de convencer.

Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [C.M.C](#) - domingo, 19 agosto 2012, 11:42

"Não beba só uma. Bebevárias. (Cerveja Bavária)"

tem função conotativa, pois centraliza no receptor, o emissor procura influenciar o receptor a beber.

Da imagem : Função Emotiva; Quando o emissor demonstra seus sentimentos ou emite suas opiniões ou sensações a respeito de algum assunto ou pessoa.



Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - domingo, 19 agosto 2012, 20:11

Carolina,

Creio que você quis dizer função CONATIVA em relação ao primeiro texto ("Não beba só uma. Bebevárias. Cerveja Bavária)", certo? Muito bom o texto que você escolheu. Ele também trabalha a questão estética (ou artística) da MENSAGEM ao associar "Beba Bavária" a "Bebavárias". Isso tem função POÉTICA, associada à função CONATIVA, própria dos textos de propaganda.

A função EMOTIVA, centrada no emissor, que você aponta no texto do Mc Donald's que incluiu está presente, sim, mas está subordinada à função CONATIVA, pois o texto visa convencer o RECEPTOR ou lembrá-lo de que o Mc Donald's é importante para ele.

Abraço,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [C.M.C](#) - domingo, 19 agosto 2012, 11:53

Precisamos lembrar que como todo ato de comunicação, a comunicação Verbal também depende de um contexto que possibilite a verbalização; o emissor verbaliza pensamentos, emoções, imagens ou fatos criados por uma determinada situação, onde essa mensagem revela funções e estas funções variam de acordo com o que o emissor pretende transmitir.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - domingo, 19 agosto 2012, 20:32

Pessoal,

Li todas as mensagens que vocês postaram até agora e posso fazer a seguinte observação: o texto publicitário/de propaganda tem a função CONATIVA como predominante, pois esse tipo de texto busca persuadir o RECEPTOR (leitor ou ouvinte) a respeito de determinada ideia ou posicionamento. É o que ocorre, por exemplo, em relação à propaganda institucional ("UVV: 35 ANOS DE TRADIÇÃO NO ENSINO SUPERIOR") e à comercial ("Compre BATOM.").

Ocorre que nem sempre a função CONATIVA aparece isolada. É frequente a associação da função REFERENCIAL à função conativa, quando o texto também se volta ao REFERENTE (= o assunto, a informação bruta) mencionado no texto. Nesse caso, pode-se dizer que a função referencial estaria subordinada à função conativa.

Por outro lado, quando a finalidade do texto é principalmente informar, o que se pode verificar em notícias e reportagens, a função REFERENCIAL predomina. Em relatos e focos isso também ocorre.

Espero ter contribuído para esclarecer um pouco mais sobre o assunto.

Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [F.R.B](#) - segunda-feira, 20 agosto 2012, 16:38

"Será que dá para comprar o primeiro apê?" - MRV Eng.

Linguagem Conativa.

A linguagem direciona a fala ao receptor através de uma pergunta.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [H.B.V](#) - segunda-feira, 20 agosto 2012, 23:37

Acho que agora entendi. A função fática tem por objetivo estabelecer uma relação com o emissor, um contato para verificar se a mensagem está sendo transmitida ou para dilatar a conversa.



[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [H B V](#) - segunda-feira, 20 agosto 2012, 23:38

FUNÇÃO FÁTICA!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - terça-feira, 21 agosto 2012, 14:22

Helen e todos,

Na verdade, a função predominante no texto da empresa Mastercard é CONATIVA, direcionada a buscar a adesão do RECEPTOR à ideia apresentada. Observem a utilização do pronome de tratamento "você" no texto.

Abraço,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [R S B](#) - segunda-feira, 17 setembro 2012, 20:14

Para mim, um dos melhores textos publicitários e um dos melhores *marketing* que já vi. É uma publicidade da **NIKE**, onde a mesma fez para que todos saibam do seu processos produtivo interligado diretamente com sustentabilidade sem perder a qualidade dos produtos.

Ressalto ainda que eu não me recordo dessa publicidade vir para o Brasil, porém, o produto principal de foco na mensagem é uma camisa da Seleção Brasileira.

Para os curiosos, o nome desta propaganda é **Nike Better World Recycled Polyester Jerseys**.

No mais, é uma mensagem **CONATIVA**, pois a empresa busca persuadir o público alvo a respeito desta ideia.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [RENNER SCHRAIBER BUZATTO](#) - segunda-feira, 17 setembro 2012, 20:15

O melhor é a frase principal:

"Nossos produtos são carregados de lixos."

Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100



ANEXO 7 – FÓRUM SEMANA 06

DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - domingo, 16 setembro 2012, 17:26

O objetivo deste fórum é discutir o conteúdo da primeira parte do livro "O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança" (Prólogo e Capítulos 1 a 3), de autoria de James C. Hunter.

COMO DESENVOLVER ESTA TAREFA

Responda:

1. Que gênero textual (tipo de texto: por exemplo, carta, bilhete, reportagem, romance, editorial, resenha, etc.) é utilizado pelo autor na obra? Por que foi utilizado?
2. Que conceito(s) importante(s) você destacaria no texto lido? Por que você o(s) considera central/centrais?

Participe do Fórum durante esta semana, apresentando suas observações e **comentando, no mínimo, 01 postagem (de outro colega)**.

Você deve postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa.

Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana. Sempre que desejar comentar alguma mensagem/*post*, clique no link RESPONDER da mensagem postada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao *post*, organizando a discussão).

Se quiser acrescentar algum comentário novo, fique à vontade.

ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 21 de setembro, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.

A avaliação da atividade será feita mediante a observação das participações e da relevância das mensagens postadas por cada aluno.

Bom trabalho para todos!

Marcia Telesca

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [V.B.M](#) - domingo, 16 setembro 2012, 18:04

Olá Professora e colegas,

Acho o seguinte:

1. Narrativa. Foi utilizada para relatar e descrever acontecimentos os quais estavam afetando a vida do autor e de pessoas próximas tanto em sua vida pessoal quanto profissional.
2. O conceito de autoridade, que se define em servir aos outros e sacrificar-se por eles, resulta no amor, que complementa a liderança. Em resumo, eu considero a liderança e o amor, conceitos centrais, pois são a base da solução para o problema encontrado pelo autor.

Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [E P M](#) - quarta-feira, 19 setembro 2012, 15:58

Em relação a sua mensagem V., é importante salientar que o amor em questão é um amor atitude, e não um sentimento, o líder tem que ter uma intenção e uma ação amorosa.

Eduardo

Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [B G M](#) - quinta-feira, 20 setembro 2012, 18:44

1-Trata-se de uma narrativa.O autor relata a história de um grande executivo,que percebe estar fracassando como marido,pai e chefe. A narrativa prende a atenção do leitor e permite que a história tenha mais proximidade com o mesmo.

2-Claramente, o conceito de liderança é o mais importante. O autor transmite a diferença de poder e autoridade,e diz que para liderar,é necessário estar disposto a servir.O livro nos mostra uma lição sobre como se tornar uma pessoa e um líder melhor.

Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [C F L](#) - domingo, 16 setembro 2012, 21:39

1. O autor se utiliza de uma narração para contar a história de um executivo, aparentemente bem sucedido, mas que começou a passar por vários problemas em sua vida.

2. O conceito de liderança é o mais importante. No livro, o monge defende que a base da liderança não é o poder e sim a autoridade, conquistada com amor, dedicação e sacrifício. E diz ainda que respeito, responsabilidade e cuidado com as pessoas são virtudes indispensáveis a um grande líder. Ou seja, para liderar é preciso estar disposto a servir.

Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [M S F P](#) - domingo, 16 setembro 2012, 23:24

1- Trata-se um uma narrativa que conta uma história envolvente e incentivadora, de um notável homem de negócios que passa por conflitos, seja como pai, marido ou chefe. O uso da narrativa é importante pois que desde o prólogo, o livro prende a atenção do leitor, sendo escrito de um modo claro e que nos faz refletir melhor sobre as ações e decisões feitas na vida.

2- A problemática principal do livro é sobre o conceito de liderança. O objetivo do autor é apresentar conceitos fundamentais que podem passar a servir como base para trabalharmos nossa capacidade de liderança, são eles: paciência, bondade, humildade, respeito, abnegação, perdão, honestidade, compromisso, tudo em busca de resultados: que envolve serviço e sacrifício.

Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100

**Re: DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"**por [L.T.V](#) - domingo, 16 setembro 2012, 23:41

1) Trata-se de um texto de gênero narrativo, o qual conta a história de Leonard Hoffman, um empresário que deixou de lado sua carreira para se tornar monge. A narrativa foi utilizada para apresentar de forma clara e real os princípios fundamentais dos verdadeiros líderes.

2) Na minha opinião, eu destacaria como objetivo central do texto lido a idéia interessante sobre liderança através da relação Poder x Autoridade. Ou seja, o Poder seria a opção de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não o fazer. Por outro lado, a Autoridade como sendo a habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal, através do amor, dedicação e força de vontade.

De posse destas definições podemos aperfeiçoar nossos relacionamentos interpessoais e complementar nossa formação enquanto seres humanos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

**Re: DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"**por [M.L.F](#) - segunda-feira, 17 setembro 2012, 09:05

1. Narrativa, porque o autor conta sua própria vida, acrescentando as pessoas do seu trabalho, e sua família. Na minha opinião, quando o texto é narrado em primeira pessoa, torna-se mais interessante e faz com que o leitor tenha curiosidade de saber o que se passa no próximo Capítulo.

2. O Conceito de Poder x Autoridade. Nas discussões que aconteceram no Mosteiro, cada vez mais a cabeça das pessoas que são líderes foi modificada, e passamos a descobrir que Poder, Liderança, Autoridade, Amor e outros Sentimento estão interligados, e os líderes da história precisam de tudo isso para administrarem com sucesso suas funções.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

**Re: DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"**por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - segunda-feira, 17 setembro 2012, 18:35

M. e todos,

Autor e personagem são distintos. O autor, James C. Hunter, não é personagem de sua obra. Os personagens são fictícios e integram o romance / narrativa ficcional, "O Monge e o Executivo: uma história sobre a essência da liderança".

Espero ter contribuído para esclarecer esse ponto.

Abraços,

Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)**Re: DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"**por [R.S.B](#) - segunda-feira, 17 setembro 2012, 19:43

1) É uma narrativa. O autor descreve a história de *Leonard Hoffman*, um empresário - o qual possui uma sua carreira aparentemente fantástica - que resolve largar a sua vida para se tornar um monge.

2) Gostaria de destacar o conceito muito bem abordado da **liderança** abordado pelo autor ao longo da narrativa. O mesmo

consegue centralizar a sua história a fim de minimizar e facilitar o entendimento do leitor sobre os principais princípios dos líderes.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [A C F Z](#) - segunda-feira, 17 setembro 2012, 19:47

1) Trata-se de uma narrativa. A narrativa é utilizada afim de que o leitor se prenda ao assunto, se interesse pelo texto.

2) O texto aborda o conceito da liderança. O livro se volta para uma definição de liderança, todos ali passam a repartir suas vivências.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [T N C](#) - segunda-feira, 17 setembro 2012, 20:49

A.,

Concordo com você! Trata-se de uma narrativa de ficção. Esse gênero foi escolhido pois é ideal quando se quer designar uma narrativa imaginária, irreal, ou referir obras (de arte) criadas a partir da imaginação. Sendo que muitas vezes a narrativa de ficção pode ser baseada em casos reais, porém, contendo partes imaginárias.

Gostaria de aprofundar um pouco o que você falou no item 2. O fato de que o principal papel do líder é escutar (Cap. 1). Pois acredito que para muitos foi de grande surpresa esse esclarecimento. Afinal, quando pensamos em líderes temos a ideia de uma pessoa que 'manda' em seus liderados, e a afirmação desse capítulo mostra que ser líder está muito além de impôr ordens.

Já o Cap. 2 veio a confirmar algo que já tinha em mente. Quando no texto comenta sobre o fato de que um líder deve estar sempre aberto a mudanças. O que para ele era totalmente certo ontem, hoje já não é tão correto. Uma forma de dizer que devemos sempre procurar aprimorar até as perfeições.

No Cap. 3 me recordo de ter encontrado um trecho que se encaixou perfeitamente com uma frase que sempre nos deparamos no dia-a-dia: "Trate os outros como gostaria que fosse tratado". Acredito que haveria mais harmonia se essa frase fosse seguida 'ao pé da letra'. Também achei interessante a parte onde foi orientado a darmos as pessoas aquilo que elas necessitam e não o que desejam.

Abraço,

T.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [A M A V](#) - terça-feira, 18 setembro 2012, 10:54

Olá para todos,

No meu ponto de vista:

1) O gênero utilizado pelo autor é uma Narrativa de ficção de autoajuda. O uso da narrativa estabelece a noção de que se está comunicando mensagens, conceitos, histórias de forma que cada um possa contribuir com algo novo para uma narrativa principal. Além disso, ela convida o leitor a participar de alguma forma ou em algum momento.

2) O conceito que eu julguei interessante é sobre liderança, que nos faz pensar como é importante para um líder o respeito e o pensamento focado na qualidade de seus relacionamentos, ou seja, na importância de servir ao invés de ser servido.

Abraços,

A.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [G S O](#) - terça-feira, 18 setembro 2012, 13:13

1 - O gênero textual é uma narrativa, esse gênero foi utilizado para descrever a história de um executivo em declínio e sua experiência em um retiro sobre liderança em um mosteiro.

2 - O conceito de liderança é o mais importante, na minha opinião, porque o autor transmite de forma muito clara, e com alguns exemplos, que para liderar você precisa servir, se doar a quem você está liderando.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: As mensagens publicitárias e as funções da linguagem

por [T C M](#) - terça-feira, 18 setembro 2012, 16:45

1. texto narrativo que conta a história de um executivo.

2. A liderança é muito importante no livro, pois o monge fala sobre a autoridade, o respeito, a responsabilidade, são características de um líder.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [E P M](#) - quarta-feira, 19 setembro 2012, 15:54

1- O gênero textual é uma narrativa, esta é utilizada porque permite contar os fatos e ter uma maior proximidade com o leitor.

2- O conceito mais importante é o de liderança, porque o conceito de liderança apresentado no texto engloba várias qualidades e nos leva a refletir o tipo de pessoas que queremos ser e como devemos agir.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [K S C](#) - quinta-feira, 20 setembro 2012, 21:37

1- Narrativa.

2- Destacaria o conceito da liderança porque o autor consegue centralizar a história e facilitar o entendimento do leitor.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"por [C.M.C](#) - sexta-feira, 21 setembro 2012, 09:07

1.O livro narra a historia de um executivo que tinha um nome que o perseguia e ele não consegui entender (Simeão) e ele era bem sucedido pais de 2 filhos casado,porem a vida pessoal não ia tao bem.

2.O conceito do livro é mostra como lidera as pessoas ao seu redor,porem precisa encontra um equilíbrio entre sua vida profissional e vida pessoal para que a uma não atrapalhe a outra e realmente tenha sucesso nos dois.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"por [N.M.C](#) - sexta-feira, 21 setembro 2012, 09:27

Pessoal,

Em relação aos questionamentos propostos, penso o seguinte:

1. O gênero textual utilizado é uma narrativa. Foi utilizado porque em uma narrativa o narrador é quem conta o fato, participando ou não dos fatos; no caso da história do 'O Monge e o Executivo', ele participa dos fatos, sendo narrador-personagem. Isso é porque ele conta como foi a caminhada dele durante o tempo de estada no mosteiro, e as conversas e discussões que houverão nas aulas com Simeão.

2. Um conceito importante que eu destacaria no texto lido seria a diferença entre PODER e AUTORIDADE do líder, porque o líder deve ser uma influência sobre as pessoas para que elas façam o que ele/ela quer de boa vontade e não porque são forçados a isso por causa da posição do líder. Isso é fruto de um bom relacionamento de liderança, o que leva a um ambiente agradável e sob controle.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"por [R.B.S](#) - sexta-feira, 21 setembro 2012, 14:10

1) Trata-se de uma narrativa de ficção, pois a obra foi construída e elaborada de modo a emocionar, impressionar as pessoas como se fossem reais.

2) O livro aborda um conceito muito importante, trata-se da liderança. O autor revela que para liderar é necessário estar disposto a servir, agir de forma amorosa e ao mesmo tempo com autoridade.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"por [J.T.S](#) - sexta-feira, 21 setembro 2012, 14:27

1) O gênero textual é narrativa no qual um empresário conta sua experiência no mosteiro onde ele aprende princípios de como ser líder. Esse gênero foi utilizado para prender a atenção do leitor.

2) O conceito mais importante é sobre liderança. Considero como tema central, pois o objetivo do autor e passar os princípios de liderança para os leitores, percebe-se ao decorrer do livro onde ele cita em cada capítulo características para ser um bom líder como ouvir, servir, amar e ter autoridade.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

**Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"**por [H B V](#) - sexta-feira, 21 setembro 2012, 15:24

1)O gênero utilizado pelo autor é uma Narrativa de ficção de autoajuda.

Como uso deste gênero o autor estabelece com o leitor uma noção de que se está se comunicando através de mensagens, conceitos, histórias de forma que cada um de nós ,receptadores destas,possa se identificar com determinados fatos ou que se ache necessitado de algum conselho com isso, ela nos chama para participar de algum modo ou em algum momento.

2) Julguei como importância nestes capítulos quando o autor nos fala que o bom é termos autoridade e não poder que há diferença entre um é outro,onde a autoridade é a habilidade de levar as pessoas a fazer de boa vontade o que você que já o poder é a faculdade de coagir ou força alguém a fazer a sua vontade por causa da sua posição ou força,mesmo que ela preferisse não fazer.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

**Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"**por [A G F L](#) - sexta-feira, 21 setembro 2012, 17:03

1- Gênero narrativo. Conta uma história de um notável homem de negócios que passa por conflitos e lições na vida. Com a narrativa, na medida em que se relata a história, a obra transmite as lições ao leitor de forma fluida e realista.

2- Os conceitos que levam à liderança, pois eles, na forma que são abordados na obra, fazem refletir sobre o porquê da liderança e como liderar. Assim, como o próprio subtítulo do livro sugere, a essência da liderança dá não só a base para liderar, mas também para se liderar melhor e dignamente.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

**Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"**por [J M C](#) - sexta-feira, 21 setembro 2012, 17:36

1- O gênero textual presente no livro é uma narrativa ficcional. O autor escolheu esse tipo de gênero textual porque durante a leitura do livro é contado uma história que possui enredo, narrador, personagens, ambiente e tempo. Características essas de um texto narrativo.

2- O que mais me chamou a atenção foi a diferença entre os conceitos de liderança e gerência e entre autoridade e poder.No livro diz que "Você gerencia coisas e lidera pessoas". Normalmente por não saber usar de forma correta e contextualizada essas palavras acabamos usando-as de forma inadequada. Outro ponto que considerei central foi a definição de poder: É o ato de forçar alguém a fazer alguma coisa devido a sua posição; e o de autoridade: É fazer com que façam de boa vontade o que você pediu devido a sua influência pessoal.E no livro questiona-se quando é o momento adequado para usar cada um.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

**Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"**por [M G P](#) - sexta-feira, 21 setembro 2012, 20:15

1.A história é narrada por John Daily, um executivo que se vê em um momento crítico de sua vida. Sua proposta consiste em confrontar valores, emoções e crenças em um rico debate, repleto de opiniões contrárias e lições valiosas de vida, ensinando de forma clara e agradável os princípios fundamentais dos verdadeiros líderes.

2.Saber ouvir para liderar; diferença entre poder (forçar alguém fazer sua vontade) e autoridade (influenciar as pessoas a fazerem de boa vontade); confiança para conservar um bom relacionamento.Um líder teve tomar cuidado com suas ações para adquirir respeito; aceitar as mudanças na nossa vida para que possamos melhorar. Se preocupar mais com as necessidades que as vontades, quando as pessoas tem suas necessidades atendidas se sentem valorizadas. Tratar as pessoas como gostaríamos de ser tratados; é importante ter opinião contrária para que possamos refletir sobre nossas ações; ter humildade e saber servir para liderar.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: : DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [H.C.S](#) - sexta-feira, 21 setembro 2012, 21:04

1) o gênero textual é a narrativa de ficção, que visa atingir e impressionar o leitor, dando a entender que a história relatada na verdade é um fato verídico.

2) destaco o ato de equilíbrio abordado no texto, mostrando que é possível conciliar a vida profissional e a vida pessoal, onde a maioria dos profissionais de hoje não alcança êxito

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [A.C.B.G](#) - sexta-feira, 21 setembro 2012, 23:18

1- O texto apresenta-se com o gênero narrativo, sobre Leonard Hoffman, empresário, o qual deixou sua vida profissional para se tornar monge, destacando os princípios fundamentais da liderança.

2- O livro aborda o assunto de liderança através da relação Poder x Autoridade. Tendo como o poder, o ato de forçar alguém a fazer algo devido a sua posição, e a autoridade é o ato de influenciar para que façam de boa vontade.Ou seja, gerenciamos coisas e lidera pessoas, essa é a diferença entre os conceitos de liderança e gerência e entre autoridade e poder.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) – sexta-feira, 21 setembro 2012, 23:28

Pessoal,

Muito bom o engajamento de vocês na discussão inicial sobre o livro. O Marcio, por exemplo, levantou algumas ideias relevantes apresentadas na obra, dentre elas a ideia de que “é importante ter opinião contrária para que possamos refletir sobre nossas ações”, o que evidencia que o diálogo pode acomodar opiniões divergentes. Essas, por sua vez, podem contribuir positivamente para o nosso aprendizado.

Gostaria, entretanto, de enfatizar o seguinte:

O livro é uma obra de ficção; enquadra-se no gênero romance (ou narrativa ficcional). A utilização desse gênero pelo autor facilita o envolvimento do leitor com o conteúdo abordado: a questão da liderança e os diversos conceitos trabalhados no texto, como, por exemplo, a distinção existente entre poder e autoridade (sinalizada por alguns de

vocês).

De que outra forma tais conceitos poderiam ser trabalhados na modalidade escrita?

Fico "na escuta".

Abraços,

Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: DICUSSÃO INICIAL SOBRE A OBRA "O MONGE E O EXECUTIVO: UMA HISTÓRIA SOBRE A ESSÊNCIA DA LIDERANÇA"

por [M S F P](#) - sábado, 22 setembro 2012, 09:22

Professora e colegas,

Tais conceitos poderiam ser trabalhados também em forma de parábola, metáforas, fazendo "comparações" compreensíveis ao público-alvo. O autor, nesse caso, fez uma antítese inspirada em duas realidades que espera-se que sejam diferentes, a do monge e a do executivo.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Enviar as minhas avaliações recentes

ANEXO 8 - FÓRUM SEMANA 13

CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) – segunda-feira, 29 outubro 2012, 16:46

O objetivo deste fórum é discutir o conteúdo da SEGUNDA parte do livro "O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança" (Capítulos 4 a 7 + Epílogo), de autoria de James C. Hunter.

COMO DESENVOLVER ESTA TAREFA:

Responda:

1. No capítulo 4, mediante discussão entre os personagens, é apresentada a relação intrínseca existente entre amor e liderança. Uma afirmação em destaque é a de que "[...] amar não é como você se sente em relação aos outros, mas como se comporta em relação aos outros" (p. 95). Explique essa afirmação com base no texto lido.

2. Na sua opinião, que implicações a citação incluída no item 1 (acima) traz para a vida acadêmica, pessoal/familiar e profissional?

Você deve postar suas observações clicando sobre o link RESPONDER desta caixa.

Acompanhe as postagens dos demais colegas durante a semana.

Escolha, no mínimo, uma mensagem postada por um colega para comentar. Clique sobre o link RESPONDER da mensagem enviada pelo colega (essa ação colocará a resposta junto ao *post*, organizando a discussão).

Se quiser acrescentar algum comentário novo, fique à vontade.

ATENÇÃO: Esta atividade se encerra no dia 06 de novembro, não sendo permitido participar após esta data, o que implicará na perda automática dos pontos de participação na atividade.

A avaliação da atividade será feita mediante a observação das participações e da relevância das mensagens postadas por cada aluno.

Bom trabalho para todos!

Marcia Telesca

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [M.L.F](#) - terça-feira, 30 outubro 2012, 15:30

1. O modo de se relacionar mostra o quanto amamos as pessoas e a nós mesmos, porque quando fazemos o bem, nos sentimos melhores, mais leves. Os gestos de carinho, amizade, compaixão devem ser praticados sempre, para todos os seres, essa é a verdadeira forma de amar ao próximo.

2. Isso com certeza é muito importante para tudo, pois nós convivemos com seres humanos em todos os lugares, e sendo assim, temos que ter amor ao próximo sempre, tanto na vida acadêmica, familiar ou profissional.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [B.G.M](#) - sábado, 3 novembro 2012, 13:08

1-Amar não é só falar,sentir,mas sim um COMPORTAMENTO que deve ser adotado,muitas vezes sacrificando nosso ego.Para amar devemos ouvir,ser humildes,pacientes,bondosos e principalmente nos amarmos antes de amar alguém.Para ser um bom

líder é necessário saber e escolher amar ao próximo, pois o amor é muito mais que uma palavra ou sentimento, é um ato de doar-se ao outro.

2-Tanto na vida acadêmica, familiar e profissional, o amor é algo que trará muitos benefícios, crescimento, respeito, união. Para sermos bem sucedidos nos relacionamentos é necessário praticar o amor, pensar nos outros e saber respeitar as pessoas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [A C F Z](#) - quarta-feira, 31 outubro 2012, 08:47

Olá para todos,

Na minha visão:

1. As pessoas não precisam amar quem lhe fez muito mal, alguém que acham difícil perdoar. Mas precisam tratar a todos com respeito, ter um bom comportamento mediante a qualquer pessoa, sem ofender ou maltratar.

2. Um bom comportamento na vida acadêmica, familiar e profissional só traz coisas boas. É sempre necessário que se tenha respeito, paciência, compromisso com todos que convivemos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [M S F P](#) - quarta-feira, 31 outubro 2012, 18:43

"Amar não é como você se sente em relação aos outros, mas como se comporta em relação a eles". Essa frase de certa forma "resume" toda a ideia apresentada no meu comentário, nesse e em tantos outros que virão, pois é uma das lições deixadas pela obra.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [H B P](#) - sábado, 3 novembro 2012, 11:32

Tal reflexão a respeito do texto ,mostra claramente a importancia do amor em nossa convivência social.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Avaliar...

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [B G M](#) - sábado, 3 novembro 2012, 13:18

Sua explicação Mylla, é muito coerente,ninguém é obrigado a amar ninguém,mas devemos respeitar as diferenças,perdoar,e cultivar bons relacionamentos em todas as áreas da vida.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [M S F P](#) - quarta-feira, 31 outubro 2012, 18:39

1. Amar é o ato de se doar, procurando e satisfazendo necessidades. Por outro lado, ninguém é "obrigado" a amar outra pessoa, mas deve se comportar com respeito e humildade, buscando entender que amor é muito mais do que uma palavra, existe através de atitudes, traduzido pelo comportamento e pela escolha. O amor e liderança precisam da união de duas grandes dimensões humanas: o falar e o fazer.

2. Amor, honestidade, e tantas outras características citadas na obra nos recompensam de forma extrema, trazendo felicidade e um bom relacionamento com os demais. Tudo na vida envolve relacionamentos, e os bons líderes sabem como se relacionar buscando benefício mútuo.

Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [J.T.S](#) - quinta-feira, 1 novembro 2012, 13:17

A explicação ficou muito coerente com o que o livro procura dizer, pois quando tratamos as outras pessoas com respeito e humildade estamos praticando amor, e claramente amor e liderança precisam estar sempre juntos.

Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [A.C.F.Z](#) - domingo, 4 novembro 2012, 12:03

Concordo com você, o amor não é uma obrigação, é algo natural da vida.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Avaliar...

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [G.A.C.C](#) - quarta-feira, 31 outubro 2012, 21:03

1. "[...] amar não é como você se sente em relação aos outros, mas como se comporta em relação aos outros", esta lição deixada pelo autor mostra que o amor não é só explicado pelo o que você sente, como afeição ou desejo sexual, e sim por respeito e fraternidade pelos que ama. Ninguém é obrigado a amar ninguém, porém que haja com respeito, pois sempre devemos nos comportar bem, não importa se forem pessoas ruins ou boas, e para amar, isso é fundamental numa relação, porém o falar e o fazer são bastante diferentes.

2. Nos faz pensar que precisamos ter mais respeito e fraternidade com quem amamos no dia-a-dia. Um bom relacionamento em sua volta proporciona uma vida mais saudável, seja acadêmica, familiar ou profissional. Para estar na liderança, precisa ser confiável, honesto, ter respeito, gostar e incentivar as pessoas com pensamentos positivos, e não menos importante, ser paciente.

Nota máxima: [100 / 100](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [A.M.A.V](#) - sábado, 3 novembro 2012, 09:10

Gostei muito da sua colocação, G., de que o amor não é só explicado pelo o que você sente, mas sim pelo respeito dado ao outro. Não somos obrigados a amar, mas devemos agir com respeito.

Abraço,

A.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [J.T.S](#) - quinta-feira, 1 novembro 2012, 13:36

1. Uma das coisas mais interessantes que diz o livro é que amor não significa restritamente o que sentimos por alguém que conhecemos, como família, amigos, namorado (a), marido ou esposa, ou seja, podemos amar um desconhecido, pois amar significa respeitar e se importar com o próximo, saber perdoar, ouvir e ser humilde. Assim, amor e liderança sempre estão juntos, afinal um bom líder tem que saber se comportar diante os seus subordinados.

2. O amor é fundamental em qualquer área da vida. Precisamos sempre respeitar os outros e saber ouvi-los. Além disso, ter uma relação saudável com as pessoas ao nosso redor desenvolverá um ambiente tranquilo e de felicidade.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [C.M.C](#) - quinta-feira, 1 novembro 2012, 16:45

1. Para amar alguém devemos nos amar primeiro, assim transmitiremos paciência, bondade, humildade, respeito, generosidade, perdão, honestidade, confiança. Para se ter uma boa liderança, talvez se tem que sacrificar seu próprio ego como diz no texto ou ate o mau humor em determinados momentos, para que possamos construir autoridade, e ser um bom líder.

2. Traz que para termos bons frutos na vida, e um verdadeiro compromisso, precisamos crescer em grupo e ser menos individualistas, o que gera respeito, paciência, e boa convivência na área acadêmica, profissional e familiar.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [A.M.A.V](#) - sábado, 3 novembro 2012, 09:35

1. O livro explica essa afirmação quando diz que o amor é a base sobre a qual se constroem o serviço e o sacrifício, e por isso deve ser entendido como um comportamento e não sentimento, usando a frase "o amor é o que o amor faz". Não somos obrigados a amar, mas devemos usar as qualidades do amor para exercer uma boa liderança.

2. Para existir um bom relacionamento é essencial que vivamos como o amor, sendo sempre paciente, bom, não sendo arrogante, nem inconveniente, não ser egoísta, mas sim agir sempre com a verdade e com o respeito.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [N.M.C](#) - domingo, 4 novembro 2012, 13:13

Concordo plenamente com o que foi dito pela Ana Maria. Ótimo uso de palavras, objetivo e bem explicado.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [H.B.P](#) - sábado, 3 novembro 2012, 11:25

1)O amor tem vários significados , no caso do texto refere-se a ação e não ao sentimento.Para amar uma pessoa você precisa ter auto-controle,ser atencioso,incentivador,educado,respeitoso,não ser egoísta,entre outras.Todas essas qualidades estão relacionadas a ações que devem ser exercidas pelo verdadeiro líder.

2)Em todas as áreas de nossas vidas,tais referências citadas acima são muito importantes,mesmo que não queiramos ser líderes,pois se o amor(em todos os sentidos) não for exercitado nós deixaremos de ser seres humanos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [J.M.C](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 17:11

Para complementar a sua reflexão, o amor e liderança são sinônimos,pois o significado de amor agapé também é uma bonita definição de liderança hoje.

Honestidade, paciência, generosidade, perdão e confiança.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [R.S.B](#) - sábado, 3 novembro 2012, 16:54

1. Como já dito anteriormente pelos colegas, no capítulo o autor não exemplifica que o amor vem no sentido do sentimento de amar, e sim, na ação de amar. Ainda, é notável a presença tanto do AMAR, como do LIDERAR, e ambas ações vêm de encontro uma com a outra.

2. O livro cita e descreve muitas características importantes para cada ser humano. Vivemos em um mundo onde o capitalismo fala muito mais alto do que qualquer outro sentimento que possamos sentir. Precisamos mudar! Mudar o nosso jeito de pensar, de agir e principalmente quando estamos lhe dando e convivendo com o próximo.

Amor, liderança, sabedoria, confiança e, sobretudo, honestidade...

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [Marcia Telesca Kerckhoff](#) - domingo, 4 novembro 2012, 15:45

Olá, R. e todos,

Parece incrível que 13 semanas tenham se passado desde o início deste curso, em agosto!

Vocês têm apresentado e discutido tantas ideias importantes, como: as finalidades a que se presta a linguagem (as funções da linguagem); a questão da adequação da língua(gem) ao contexto social de uso (e de que não existe "erro" absoluto em matéria de linguagem verbal, mas falta de adequação ao contexto); a necessidade de os textos serem coerentes para que sejam compreensíveis; a atenção que devemos dar aos problemas de ambiguidade (que podem gerar mal-entendidos, não é mesmo?); e, finalmente, que o conceito de liderança tem um alcance maior do que poderíamos imaginar, pois envolve como podemos transformar intenções em ações que visem ao amor ao próximo, não como um sentimento vago, mas traduzido em comportamentos pautados pelo respeito e pela solidariedade.

[...] O G. A., por exemplo, levantou algumas ideias interessantes apresentadas no texto lido, como: "[...] amar não é como você se sente em relação aos outros, mas como se comporta em relação aos outros", esta lição deixada pelo autor mostra que o amor não é só explicado pelo o que você sente, como afeição ou desejo sexual, e sim por respeito e fraternidade pelos que ama. Ninguém é obrigado a amar ninguém, porém que haja com respeito, pois sempre devemos nos comportar bem, não importa se forem pessoas ruins ou boas, e para amar, isso é fundamental numa relação, porém o falar e o fazer são bastante diferentes.

Eu acrescentaria ao que vocês disseram que o amor com esse sentido está sendo construído entre nós neste curso pela PALAVRA - que vive em nós e constrói a nossa humanidade, palavra essa que também habita os livros e o espaço de troca e aprendizagem de nossa disciplina.

ESCREVER ajuda-nos a elaborar e apresentar as nossas ideias com mais clareza, embora possa representar um desafio considerável, não concordam?

Fico "na escuta".

Abraços,
Marcia

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [N M C](#) - domingo, 4 novembro 2012, 13:06

Pessoal,

Sobre os questionamentos feitos penso o seguinte:

1. De acordo com o texto lido, amor não é um sentimento baseado em afeto, e sim o comportamento com o outro. Isso é explicado na forma mais simples, pois não é sempre que teremos sentimentos positivos para com o próximo, porém mesmo não gostando devemos demonstrar o amor através do respeito.
2. O amor no ato de se comportar positivamente com os demais traz somente benefícios em todas as áreas da vida, pois o contato com pessoas é a base de um relacionamento. Quando se faz as coisas com amor, que é com respeito, honestidade e cuidado, o ambiente em que se vive é agradável e benéfico.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [E P M](#) - segunda-feira, 5 novembro 2012, 08:03

A palavra respeito foi muito bem usada, o respeito é fundamental para uma relação harmoniosa.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [G S O](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 16:26

Muito bom o comentario, E. O amor é o comportamento com o outro, o livro explica isso de forma muito clara.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [R B S](#) - domingo, 4 novembro 2012, 20:45

1. Amar é uma forma de se importar com o próximo, mantendo sempre o comportamento de respeito independentemente do que aconteça, isto é, amar é ter a preocupação de respeitar as diferentes opiniões, mesmo não concordando com tais.
2. O amor, a compaixão, a humildade, o respeito e o conhecimento de como liberar, são virtudes de extrema importância que a obra nos remete sendo estas características fundamentais para o equilíbrio da vida acadêmica, familiar ou profissional, pois para todas, a sabedoria de manter o equilíbrio entre o amor e a liderança são essenciais para uma vida de sucesso.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [E.P.M](#) - segunda-feira, 5 novembro 2012, 08:01

(1) Segundo o livro, liderar é a capacidade de influenciar as pessoas a fazerem algo de bom grado, e o maior líder de todos os tempos foi Jesus Cristo, sem dúvidas. O amor de Jesus não era percebido pelo que ele sentia, mas por suas ações, entre elas a de servir, (2) logo, para termos uma boa relação em qualquer ambiente temos que tomar atitudes de um líder, ou seja, amar como Jesus nos amou.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [L.T.V](#) - segunda-feira, 5 novembro 2012, 20:34

Excelente observação, E.! Amar como Jesus amou, pois ele vivia (e ainda Vive) o que pregava.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [C.F.L](#) - segunda-feira, 5 novembro 2012, 12:06

1- A relação apresentada no capítulo 4 entre amor e liderança diz respeito a capacidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasmadamente na busca de objetivos identificados como sendo para o bem comum, ou seja, agindo com amor para buscar um objetivo, você influencia as pessoas ao seu redor a agirem também com amor. Basicamente é o que diz aquele ditado: "Não faça com os outros aquilo que você não gostaria que fizessem com você."

2- A citação nos faz refletir sobre como tratamos o nosso próximo, e que aquilo que fazemos com o outro reflete sobre nós mesmos, tanto na vida acadêmica, profissional ou familiar.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [L.T.V](#) - segunda-feira, 5 novembro 2012, 20:32

Concordo quando você disse que não devemos fazer com os outros aquilo que não fazemos conosco.

Pois se o nosso comportamento representa amor, podemos observar como é o comportamento com nós mesmo. Por exemplo, se cuidamos bem da nossa saúde, é porque amamos as nossas vidas, ou seja, nos preocupando com a saúde dos outros como se fosse a nossa estaremos amando o próximo.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [P.J.D.F](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 20:43

Concordo, devemos sempre tratar as pessoas com respeito, assim grandes as chances de também sermos respeitados.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:.." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [A G F L](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 22:14

Muito correto o ditado. Resume tudo que a dada questão aborda.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:.." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [L T V](#) - segunda-feira, 5 novembro 2012, 20:24

1) Primeiramente, no cap. 4 podemos perceber uma informação importante de que para ser um bom líder é preciso saber amar também. Mas conforme a citação acima podemos perceber que amar não é só uma ideologia ou uma coisa que devemos pensar e tentar sentir, mas sim, os nossos atos. Ou seja, nosso comportamento, o respeito que devemos com o próximo e a dignidade que cada ser humano merece.

2) Em nossa vida acadêmica e profissional estamos rodeados por pessoas e por isso devemos respeitar e ter um bom comportamento para que sejamos também respeitados e assim prosperarmos. Se uma pessoa é amável no trabalho ela é vista com bons olhos e gera um bom ambiente de trabalho. Pois gentileza gera gentileza. Já na vida familiar, a base de tudo é o amor, transmitido também pelos nossos comportamentos. Por exemplo, um gesto amoroso de um pai será sempre lembrado pelo filho e vice versa.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:.." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [V B M](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 07:47

1. Na verdade, o que eu acho, é que as pessoas não devem fazer as coisas boas, para serem notadas, mais sim por fazer, por se sentir bem em fazer o bem em prol de alguém ou de um grupo de pessoas. Então se temos um líder que tem amor pelo que faz, pela sua equipe, todos os demais de alguma forma ficarão também dispostos a sempre fazer o bem, sem desejar algo em troca, uma vez que na maioria das situações, os líderes são as pessoas em que as demais se espelham. Portanto, o amor e liderança em certo momento devem caminhar lado a lado.

2. Em nossa vida temos que tomar decisões constantes, temos que ver o que nos será bom antes de decidir! Isso implica na maioria das vezes, decidir algo que de alguma forma será melhor para você mesmo e para algumas pessoas que o cercam, com isso você é o "líder" que vai tomar uma decisão com "amor" para um bem geral.

"Líderes não nascem líderes, são criados. A liderança é lapidada em tempos de crise."

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:.." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [H C S](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 13:55

Excelente frase final!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [H C S](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 13:52

1 - O amor, muito mais que um sentimento, é o querer bem ser pedir nada em troca, é o ato de cuidar e proteger de bom grado, e como o próprio livro cita, é a ação de se sacrificar por seus subordinados.

2 - Agir de forma amável ocasiona na boa convivência e um maior aproveitamento tanto profissional como educacional, e como já dizia o "profeta", gentileza gera gentileza.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [H B V](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 18:12

"A ação de se sacrificar por seus subordinados" como dito pelo nosso colega Higor acima é no mundo de hoje essencial para se praticar uma boa liderança! E o mais difícil!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [K F G](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 15:20

1- Se preocupar com o próximo, ouvir, ser paciente, bondoso é uma forma de amar o próximo. Porém ninguém é obrigado AMAR, mas sim tratar com respeito.

2- Tudo que é dito na obra nos faz refletir como que devemos agir em nossos relacionamentos, saber respeitar as pessoas e praticar o amor ao próximo.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [G S O](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 16:22

1 - "[...] amar não é como você se sente em relação aos outros, mas como se comporta em relação aos outros" (p. 95) Com essa afirmação e com base no livro, o amor deve ser entendido como um comportamento e não sentimento, usando a frase "o amor é o que o amor faz". Não somos obrigados a amar ninguém, mas devemos usar as qualidades do amor para ser um bom líder, tratar as pessoas bem, com respeito.

2 - Na nossa vida, seja ela acadêmica, pessoal/familiar ou profissional, independente de amarmos ou não uma pessoa, devemos tratá-la do modo como gostaríamos de ser tratados, principalmente com muito respeito.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [J M C](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 17:02

Pessoal,

Penso o seguinte sobre as questões propostas:

1- O livro menciona que amar não é um sentimento e sim o modo como você se comporta. No início do capítulo tem uma parte que reforça essa ideia de que o amor está ligado ao comportamento, essa parte é: "Não tenho necessariamente que gostar de

meus jogadores e sócios, mas como líder devo amá-los. O amor é lealdade, o amor é trabalho de equipe, o amor respeita a dignidade e a individualidade."

2- Como citado no livro "o amor é: paciência, bondade, humildade, respeito, generosidade, perdão, honestidade, confiança." São todas as características necessárias para ter um bom relacionamento na vida acadêmica, familiar ou profissional.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [H B V](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 18:08

1. Suas atitudes demonstram o quanto você ama alguém ou que o faz, não é uma obrigação o sentir, mas é preciso usufruir deste com o que se tem de melhor para poder exercer uma boa liderança. A cada ação que realizamos demonstramos isso, para quem está a nossa volta.
2. À prática de ações em nosso dia a dia deve ser pensada, pois, como na terceira lei de Newton para cada ação se tem uma reação, logo se realizarmos algo com cautela e expormos de nossos melhores sentimentos a reação dos que estão em nossa volta será positiva e alcançaremos o nosso objetivo que é sempre agradar de quem fato se ama.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [M G P](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 19:04

1. Os gregos usavam o substantivo ágape e o verbo correspondente agapaó para descrever um amor incondicional, baseado no comportamento com os outros, sem exigir nada em troca. E o amor da escolha deliberada. Quando Jesus fala de amor no Novo Testamento, usa a palavra ágape, um amor traduzido pelo comportamento e pela escolha, não o sentimento do amor.

2. Ter paciência, dar atenção, respeito e compromisso são as atitudes ligadas ao comportamento no ato do amor em qualquer convívio social.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [K S I](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 20:01

[portugues.docx](#)

1. Como já dito anteriormente pelos colegas, no capítulo o autor não exemplifica que o amor vem no sentido do sentimento de amar, e sim, na ação de amar. Ainda, é notável a presença tanto do AMAR, como do LIDERAR, e ambas ações vêm de encontro uma com a outra. Amar não é só falar, sentir, mas sim um comportamento que deve ser adotado, muitas vezes sacrificando nosso ego. Para amar devemos ouvir, ser humildes, pacientes, bondosos e principalmente nos amarmos antes de amar alguém.

2. Tanto na vida acadêmica, pessoal/familiar e profissional, o amor é algo que trará muitos benefícios, crescimento, respeito, união. Precisamos ter mais respeito e fraternidade com quem amamos no dia-a-dia.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [P J D F](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 20:37

- 1- Algumas pessoas pensam que liderar é mandar, quando, na verdade, liderar é muito mais que isso. Entendo que ser líder é colocar-se como doador.
- 2- A liderança não é conquistada numa faculdade, mas, podemos aplicar algumas teorias aprendidas lá, em nossa vida, a fim de aguçarmos o dom de liderar que há em cada um de nós.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [A G F L](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 22:06

Olá Professora e colegas,

- 1- A afirmação dada traduz, de acordo com a literatura, que amar não é puramente sentimento, mas também é provado de acordo com atitudes. Isso se observa, por exemplo, nas negações que pais fazem aos filhos: de forma geral, o pai diz "não" ao filho por o ama e o quer bem.
- 2- Na vida acadêmica esse conceito implicaria em uma maior aproximação com os colegas e professores, de modo que todos se beneficiem com o desenvolvimento conjunto, como a Profa. Marcia destacou na mensagem dela em 4 de novembro.

Em âmbito familiar implicaria em uma maior rigidez por parte dos pais e maior compreensão por parte dos filhos, como exemplificado anteriormente.

Similarmente, na vida profissional seria observada maior subordinação, humildade e também maior entendimento por parte dos comandantes.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [S S N N](#) - terça-feira, 6 novembro 2012, 22:46

1. O livro mostra que liderar nada mais é do que fazer com que as pessoas trabalhem, façam o seu dever de bom grado, e não existe melhor maneira de mostrar isso a não ser com amor. Pois o amor não é apenas o que sentimos, mas principalmente os atos que temos com o outro, amar é respeitar, saber ouvir, agir com bondade...
2. Essa citação traz uma reflexão, pois de nada adianta sentir o amor pelo outro (seja na vida acadêmica, para com os familiares ou na vida profissional) se não agimos com amor, não somos pacientes, respeitosos, bondosos e honestos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nota máxima: [100 / 100](#)

100 / 100

Re: CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE O LIVRO "O MONGE E O EXECUTIVO:..." (CAPS. 4 A 7 + EPÍLOGO)

por [T V A L](#) - domingo, 11 novembro 2012, 15:44

1) De acordo com o livro, amor não é um sentimento baseado em afeto, por isso, deve ser entendido como um comportamento. Em nosso dia a dia e principalmente em lideranças futuras, devemos demonstrar esse "amor" através de respeito ao próximo, honestidade e lealdade com os demais.

2) O contato com outras pessoas é de suma importância para um relacionamento equilibrado, esse contato em forma de deve ser verdadeiro, honesto e saudável, para que ambas as partes possam ser beneficiadas, tanto na vida acadêmica quanto na vida profissional.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Enviar [as](#) minhas avaliações recentes