

Mediações Docentes em FÓRUMS VIRTUAIS

MARIA CRISTINA ATAIDE LOBATO



Maria Cristina Ataíde Lobato

Mediações Docentes
em
FÓRUMS VIRTUAIS

1ª edição

Belém-Pa



2015

Copyright © 2015 Editora EditAEDI

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida, por qualquer processo, sem a permissão expressa dos editores

REITOR

Carlos Edilson de Almeida Maneschy

CONSELHO EDITORIAL

José Miguel Martins Veloso(presidente)

Cristina Lúcia Dias Vaz

CAPA E DIAGRAMAÇÃO ELETRÔNICA

Giordanna De Gregoriis

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca do ILC/UFPA-Belém-PA

Lobato, Maria Cristina Ataíde

Mediações docentes em fóruns virtuais / Maria
Cristina Ataíde Lobato. – Belém: AEDI/UFPA, 2015.

Originalmente publicado como tese da autora.

ISBN: 978-8565054-25-6

1. Ensino a distância. 2. Educação – Recursos de
rede de computador. 3. Ensino auxiliado por
computador. 4. Prática de ensino. I.Título.

CDD 22. ed. 371.35

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	5
INTRODUÇÃO	6
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 Educação e aprendizagem a distância	22
1.1.1 Fórum educacional virtual	28
1.2. Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais	35
1.2.1 O modelo de comunidade de investigação	37
1.2.2 Presença cognitiva	43
1.2.3 Presença social	46
1.2.4 Presença de ensino	50
1.3 A abordagem sócio-histórico-cultural de Vygotsky	54
1.3.1 Linguagem e mediação	57
1.3.2 Desenvolvimento e aprendizagem	65
1.3.3 Conceito de zona de desenvolvimento proximal	69
1.3.4 Implicações pedagógicas dos postulados vygotskyanos	72
1.4 A abordagem sistêmico-funcional de Halliday	77
1.4.1 Princípios teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional	78
1.4.2 O caráter funcional da linguagem	79
1.4.3 O caráter sociosemiótico da linguagem	80
1.4.4 A relação entre linguagem e contexto	83
1.4.5 A linguagem como processo semiótico de escolhas	87
1.4.6 A metafunção interpessoal	88
1.4.7 As funções de fala	89
1.4.8 O sistema de Modo e Modalidade	90
2. METODOLOGIA	95
2.1 Natureza da pesquisa	96
2.2 Contexto geral da pesquisa	98
2.3 Contexto específico da pesquisa	112
2.4 Participantes da pesquisa	119

2.5	Seleção, coleta e organização dos dados	123
2.6	Procedimentos para análise dos dados	126
3.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	130
3.1	As fontes dos dados	130
3.1.1	Fórum de Bujaru	133
3.1.2	Fórum de Goianésia	138
3.1.3	Fórum de Parauapebas	143
3.1.4	Conclusões preliminares	147
3.2	A natureza da mediação docente	151
3.2.1	A presença social	152
3.2.2	Mediações afetivas	155
3.2.3	Mediações de comunicação aberta	160
3.2.4	Mediações coesivas	173
3.2.5	A presença de ensino	181
3.2.6	Mediações de gerenciamento	184
3.2.7	Mediações de facilitação do discurso	190
3.2.8	Mediações de instruções diretas	198
3.2.9	Conclusões preliminares	206
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	222

Dedico este trabalho a meus filhos-amigos, Taiane e Patrick, e a meus netos, Maria Fernanda e Miguel, que iluminaram e coloriram ainda mais a minha vida.

O saber não nos torna melhores nem mais felizes. Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.

Edgar Morin

LISTA DE SIGLAS

ABED:	Associação Brasileira de Educação a Distância
AbraEAD:	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância
AEDI:	Assessoria de Educação a Distância
CLLD:	Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – modalidade a distância
CSCL:	<i>Computer-Supported Collaborative Learning</i>
CPT:	Compreensão e Produção de Textos
EAD:	Educação a Distância
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILC:	Instituto de Letras e Comunicação
INEP:	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAEL:	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF:	Linguística Sistemico-Funcional
MEC:	Ministério da Educação
PNE:	Plano Nacional de Educação
PUC-SP:	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED:	Secretaria de Educação a Distância
TIC:	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB:	Universidade Aberta do Brasil
UFPA:	Universidade Federal do Pará
ZDP:	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, busquei investigar a mediação docente em fóruns virtuais de apoio à aprendizagem, de forma a avançar sobre o conhecimento dos desafios pedagógicos na educação a distância. O estudo foi motivado pela minha experiência na participação de cursos a distância na Universidade Federal do Pará (UFPA), os quais foram implantados sem um programa de formação dos professores para atuarem em ambientes virtuais interativos e colaborativos de aprendizagem.

No período compreendido entre os anos de 2003 e 2007, como professora da UFPA, participei da elaboração e coordenação de cursos de extensão e especialização nessa instituição¹, além de atuar como docente nesses cursos. Em 2007, juntamente com outra professora da instituição, elaborei o projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa - modalidade a distância (doravante CLLD), que se constituía numa alternativa educacional para um estado como o Pará, de grande dimensão territorial e de baixa renda *per capita*. O curso foi iniciado no primeiro semestre de 2008.

A implantação desse curso se justifica, principalmente, pela dificuldade de deslocamento da população dos municípios paraenses, ocasionada pela grande extensão territorial do estado do Pará, 1.246.833 km², o que impede, à maioria da população, o acesso à educação de qualidade. A distância geográfica entre os municípios e os grandes centros, os grandes rios que entrecortam o estado, as precárias condições de uso das rodovias, e a falta destas, dificultam o acesso a boas escolas ou universidades da região.

A combinação dessas dificuldades com a precariedade dos meios de comunicação contribui para agravar o alarmante quadro educacional paraense. Como consequência, o Pará apresenta alto índice de crianças fora da escola (5,5% da população de 7 a 14 anos, segundo o Censo do IBGE de 2010), elevada taxa de evasão e repetência, grande número de professores sem formação atuando na sala de aula e

¹ Curso de Extensão Leitura e Produção de Textos *online*, implantado em 2003; Curso de Especialização em Língua Portuguesa na modalidade a distância, implantado em 2004.

expressiva parcela da população economicamente ativa, com necessidade de se complementar ou atualizar sua formação.

A falta de políticas públicas na formação e qualificação de professores nessa região brasileira, de forma a responder aos desafios educacionais contemporâneos, gerou um número bem significativo de professores-leigos². Essa conjuntura sinalizou, portanto, para uma expressiva demanda por formação superior inicial e continuada. No esforço de alterar esse cenário, a UFPA implantou um ambicioso programa de educação a distância (EAD), do qual faz parte o Curso de Licenciatura em Letras, em cujo contexto busquei os dados desta pesquisa.

A experiência com cursos a distância, a elaboração do projeto do CLLD e a sua implantação como coordenadora em 2008 foram decisivas para a reflexão sobre a importância dos fóruns de discussão para o alcance dos objetivos de aprendizagem. No caso específico do CLLD, os fóruns se constituem em excelentes espaços educacionais para superar as limitações impostas pelas distâncias geográficas entre professores e alunos e pelas dificuldades de locomoção dos estudantes, geradas, como já dito, pelas características da região.

Este estudo, portanto, foi motivado pelas demandas de conhecimento sobre as relações de ensino-aprendizagem em fóruns educacionais virtuais, em busca de estratégias e condutas metodológicas mais adequadas ao desenvolvimento dos alunos. Desse modo, parto da premissa de que é preciso retomar os princípios que norteiam a prática pedagógica em ambientes virtuais de construção de saberes, conduzindo investigações que permitam compreender essa prática e sugerir estratégias de mediação capazes de favorecer a aprendizagem do aluno e o seu consequente desenvolvimento.

No contexto específico desta pesquisa, a importância da EAD, a despeito da resistência a sua implantação dentro da UFPA, adquire grandes proporções em termos de escala e de significado como alternativa viável para atender a demandas de públicos específicos e exigências sociais e pedagógicas do mundo moderno, o que justifica a investigação que neste trabalho me propus realizar.

² Segundo o Reitor da UFPA, Dr. Carlos Maneschy, o estado do Pará possui mais de 100 mil professores leigos (Jornal Beira do Rio, junho de 2010).

A EAD, nos últimos anos, foi impulsionada pelas incontestáveis mudanças tecnológicas, quando equipamentos informáticos e novas tecnologias de comunicação passaram a fazer parte da vida das pessoas e das instituições, contribuindo, assim, para modificações na forma e possibilidades de utilização da linguagem em geral, e da língua em particular.

A invasão irreversível da informática em nossa vida cotidiana ampliou as possibilidades das práticas discursivas e, como bem observou Dias (2010, p. 233), “conduziu a um crescimento de soluções e modelos de aprendizagem em rede progressivamente adotados pelas instituições de educação e formação”.

Impulsionada pelas novas tecnologias de comunicação, a EAD passou a desafiar os educadores. Aumentam, então, as propostas de cursos na modalidade a distância³, especialmente em programas de graduação e de pós-graduação, e seus destinatários vislumbram nessa modalidade a possibilidade de transpor as fronteiras de espaço e tempo, que os impede de competir no cenário profissional em condições similares aos egressos da modalidade presencial.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, juntamente com inúmeros estudiosos da área como Geraldini (2003), Sartori e Roesler (2005), Alonso (2005), entre outros, considero a EAD como modalidade de ensino e não como metodologia. Nesse sentido, concordo com Preti (2000, p. 2) para quem é fundamental fazer a diferenciação entre modalidade e metodologia “para não cairmos na crença de que estamos atuando num campo totalmente diferente, num sistema de educação paralela, substitutivo ao que já existe”. A EAD é uma prática de ensino que se sustenta em teorias, concepções e metodologias da mesma forma que na educação presencial.

Em relação à importância da EAD na sociedade contemporânea, Belloni (1999, p. 4) destaca que as mudanças na sociedade e no campo da educação transformaram essa modalidade de ensino não apenas em um meio de superar problemas emergenciais, mas em um elemento regular dos sistemas educativos, necessário para atender a demandas e/ou grupos específicos e para assumir funções importantes na educação da população adulta.

³ Certifica essa informação o grande número de cursos disponibilizados no Catálogo de Cursos a Distância, disponível no Portal da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2012).

Com o advento da internet, acelera-se o ritmo das mudanças nas inter-relações temporais e geográficas, gerando um modelo de sociedade em que a formação é posta como fator estratégico do desenvolvimento, da produtividade e da competitividade. Criam-se, então, novos potenciais diretamente relacionados à interação a distância e se estabelecem novos desafios para a atividade pedagógica em ambientes de ensino a distância. A esse respeito, Mallmann (2008, p. 21) salienta que, no contexto da EAD, a atividade docente se multireferencia e “a elaboração dos saberes educacionais ultrapassa o limite da sala de aula convencional diante das implicações das mediações no processo ensino-aprendizagem a distância”.

A mediação pedagógica em EAD, segundo Mallmann (2008, p. 21-22), sustenta-se no fazer organizado sob o signo das diferentes situações de ensino-aprendizagem, tais como, desafios, orientações, motivações, exercícios, avaliações, entre outras, que efetivamente provocam as ações e abstrações em torno dos conhecimentos científico-educacionais. O fenômeno que me propus investigar nesta pesquisa - os movimentos docentes nas interações com os alunos nos fóruns virtuais de aprendizagem - comporta esses aspectos.

Em relação ao desafio da EAD, concordo com Jesus (2007, p. 4), para quem o novo cenário educacional conclama novos tipos de aluno e professor, capazes de se movimentar em um espaço sem barreiras territoriais, sem a mesma forma marcada de presença, como se exige na escola convencional. Nesse cenário, entendo que o principal desafio de educadores está em compreender as relações impostas pelos novos contextos educacionais e as potencialidades de uso pedagógico das novas ferramentas de comunicação.

Neste trabalho, parto do princípio de que a entrada em cena das tecnologias de informação e comunicação modificou, em grande medida, um conjunto de variáveis que definem os cenários educacionais, tais como os papéis de alunos e professores, as formas de interação, as modalidades de organização do tempo e do espaço, levando os processos educacionais para além das paredes da escola.

Diferentemente da adaptação informal às novas tecnologias, na educação exige-se muita preparação dos profissionais para utilização adequada das diversas ferramentas

em sua prática educacional cotidiana. A esse respeito, compartilho as ideias de Moran (2003, p. 41), para quem os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e se complementam na educação *online*⁴, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas e atividades. Considerando a penetração e o papel da tecnologia na sociedade contemporânea, acredito ser relevante pensar essa tecnologia e suas consequências em uma perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica.

Certamente, não é fácil pensar as relações interpessoais *online* numa perspectiva mais sócio-histórico-cultural, considerando que muitas instituições de ensino incorporam as novas ferramentas tecnológicas e criam novas propostas educacionais, tanto de ensino presencial quanto de ensino a distância, sem uma política de formação do educador para as inovações tecnológicas e suas consequências pedagógicas.

No que se refere às atribuições do professor, Moore e Kearsley (2007, p. 147) apontam diversos fatores que tornam o ensino a distância diferente do ensino presencial tradicional. Entre eles, os autores destacam dois desafios fundamentais: o primeiro, gerado pela inexperiência dos docentes, refere-se à dificuldade em prever as reações dos alunos aos diferentes eventos e como lidar com eles; o segundo diz respeito ao fato de que a maioria dos professores tem alguma experiência em lidar com os alunos em uma sala de aula convencional, porém tem pouca ou nenhuma orientação e treinamento formal sobre como ensinar usando tecnologia. Consequentemente, completam os autores, “os instrutores precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia e as melhores técnicas para comunicação por meio dessa tecnologia” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 147).

Além da falta de preocupação com a formação docente para o ensino a distância, muitos cursos em EAD incorporam as tecnologias privilegiando a transmissão de informações, o acesso a elas e sua reprodução. Nesses cursos, as atividades docentes se restringem a abastecer o computador com uma base de dados, concebendo os alunos

⁴ Neste estudo, entendo “educação *online*” ou “educação virtual” como aquela realizada em ambiente interativo da Internet, de forma síncrona ou assíncrona, tendo como característica mais enfática a interatividade entre os participantes.

como meros receptores de informações, outrora transmitidas pelo professor em aulas expositivas.

Wadt (2009) observa que a oferta cada vez maior de cursos *online*, o aumento do número de vagas para cursos a distância e a proporção crescente de candidatos inscritos em cursos nessa modalidade de ensino apontam para uma demanda na formação de profissionais para atuarem na docência em EAD⁵. A autora complementa que há carência de orientações e materiais específicos para apoio à atuação do professor em cursos a distância, o que pressupõe que esse profissional “necessita apenas transpor seus conhecimentos e experiências do ensino face a face para o ambiente online” (WADT, 2009, p. 17).

Coll, Monereo *et al.* (2010, p. 30) assinalam que a entrada em cena das novas tecnologias provocou mudanças nas variáveis que definem os cenários educacionais, interferindo nos papéis de alunos e professores, nas possibilidades e modalidades de interação, nas coordenadas espaço-temporais e nos acessos aos recursos.

Nesse sentido, acredito serem necessários novos saberes a respeito de aspectos peculiares da EAD para dar conta das diferentes situações de ensino-aprendizagem que caracterizam essa modalidade de ensino. A esse respeito, Moore e Kearsley (2007, p. 152) destacam que “o ensino a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia”.

O estudo do impacto das tecnologias na criação de novos ambientes educacionais e no desenvolvimento de novas práticas de aprendizagem tornou-se, então, imperativo. A esse respeito, Quintas-Mendes, Morgado e Amante (2010, p. 272) dizem que o crescimento explosivo da internet e suas implicações à educação impõem um esforço importante de compreensão das limitações e do potencial da comunicação mediada por computador, particularmente, o impacto que podem ter nas relações interpessoais em grupos e em comunidades educacionais.

⁵ Dados do último Censo da Educação Superior de 2010 realizado no Brasil pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) reforçam a observação de Wadt (2009), considerando que houve uma significativa expansão das matrículas em cursos a distância no período de 2005 a 2009, com ritmo ligeiramente inferior em 2010. Neste ano, 14,6% das matrículas correspondem à modalidade a distância (930.179 matrículas), das quais 80,5% são oferecidas pelo setor privado.

Sem dúvida, estou certa de que as novas tecnologias geraram novos processos de aprendizagem a distância, para os quais os professores precisam estar preparados, buscando novas metodologias de aula e discussões a respeito de seus papéis como professores e da maneira como se relacionam com seus alunos em aula. A esse respeito, Masetto (2009, p. 142) pondera que o novo cenário educacional exige do professor uma nova postura, que não é fácil, já que esse profissional, embora vez por outra ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador, de consultor, de incentivador da aprendizagem, de desafiador de seus alunos para que estes aprendam, mudando a relação de quem sabe sobre quem não sabe, para um relacionamento de cooperação, de co-participação, de estar junto, de equipe, de parceria entre os participantes daquele processo de aprendizagem. Esses fatos, segundo Masetto (2009, p. 138) “apresentam-se hoje como suficientemente fortes para exigir um estudo, uma reflexão, uma análise de situações de aprendizagem com tecnologia adequada, eficiente e necessária, e uma revisão da mediação pedagógica nessas circunstâncias”.

De acordo com Belloni (1999, p. 84), na maioria das experiências em EAD, a ênfase das funções docentes tem sido colocada mais no planejamento, concepção, realização e administração dos cursos e materiais do que no acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem.

Moore e Kearsley (2007, p. 253) observam que o maior conjunto de estudos englobando pesquisas em educação a distância está centrado na elaboração e ensino eficazes de cursos. Além disso, muitos estudos coletam dados de pouco ou nenhum valor para o campo como um todo, embora possam atender a um profissional específico ou à necessidade de uma instituição para a avaliação de seu programa.

Nesse sentido, o fato incontestável é que muito se evoluiu no planejamento e concepção de cursos ministrados a distância. Entretanto, como bem pontuado por Gervai (2007, p. 19), ainda existe uma grande demanda pelo conhecimento das relações discursivas dos professores nos diversos ambientes educacionais que se propõem a mediar a aprendizagem do conteúdo curricular. Na esteira desse raciocínio, considero que pontos cruciais e críticos carecem de mais investigações, como é o caso das concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel

e das funções do professor, a formação permanente desse profissional, a compreensão da mediação pedagógica, entre outros.

A necessidade de mais reflexões sobre o processo educacional na modalidade a distância também é sinalizada por Silva, Pesce e Zuin (2010, p. 17), que apontam diversas questões a esse respeito, como o desenvolvimento do processo educacional/formativo nessa modalidade, bem como as facilidades e as dificuldades para a docência e a aprendizagem em um ambiente virtual de aprendizagem, entre outras. Entretanto, ainda segundo os autores (Idem, p. 17), as pesquisas mais atentas a essas questões e a muitas outras correlatas revelam que a educação a distância levada a sério pode ter tanto ou mais potencialidades pedagógicas que a sala de aula baseada nas relações presenciais.

Para Souza, Rego e Córdova (2009, p. 222), os novos cenários educativos apoiados cada vez mais pelas tecnologias suscitam novas questões para a pesquisa em EAD, deslocando o seu eixo temático de questões relativas à metodologia da educação a distância em si, a exemplo da evasão, da autonomia de aprendizagem, das dificuldades relativas ao estudo isolado, para a compreensão de aspectos relativos às especificidades dos processos de aprendizagem em ambientes virtuais, em especial os desenvolvidos por meio dos *chats* acadêmicos, dos fóruns temáticos de discussão virtual, das listas de discussão, dos *e-mails*, isto é, do uso pedagógico das ferramentas virtuais síncronas e assíncronas. Segundo os autores, “com a inserção da internet no cenário educacional, surgem, então, novas temáticas de pesquisa em consonância com as novas possibilidades tecnológicas” (SOUZA; REGO; CÓRDOVA, 2009, p. 223).

Nesse sentido, concordo com Salmon (2002) para quem os padrões e processos de interação *online* seguem modelos diferentes daqueles da interação face a face. Com efeito, como bem assinala Paulsen (1995), as possibilidades de manejo do tempo de interação (assíncrono/síncrono), do espaço (virtual) e do ritmo de participação (personalizado) que caracterizam o ensino a distância podem ter um impacto muito relevante na interação e na atividade conjunta, de modo que é necessário gerenciar esses aspectos de maneira adequada para promover um correto aprendizado dos alunos. Assim, o estudo das condições e competências do professor nesse novo contexto constitui uma tarefa de especial importância para a nova cultura da aprendizagem.

Por tudo o que foi dito, entendo que ainda há muito a ser investigado sobre cursos desenvolvidos a distância que usam ambientes virtuais de apoio ao ensino-aprendizagem. É nesse contexto que esta pesquisa se insere, com o propósito de contribuir, ancorada numa perspectiva da Linguística Aplicada, com o conhecimento da mediação docente em fóruns educacionais virtuais de cursos ofertados na modalidade a distância.

A esse respeito, Collins (2009, p.19) assinala que “apesar de a mediação ser um tema de interesse tradicional nos estudos educacionais, há atualmente um interesse renovado na questão” e aponta pesquisas que contribuíram para a compreensão de aspectos importantes relativos aos fóruns assíncronos de discussão, como as desenvolvidas por Gervai (2007), Pineda (2007), Collins (2007 a, b, c), entre outras.

Moore e Kearsley (2007, p. 265) destacam trabalhos e pesquisas desenvolvidos fora do Brasil, como os estudos de Boston (1992) sobre conferência por computador; as pesquisas de McIsaac, Blocher, Mahes e Vrasidas (1999) sobre a eficácia dos *feedbacks* nas interações professor-aluno e aluno-aluno; os trabalhos de Hiltz, Coppola, Rotther, Turoff e Benbunan-Fich (2000) sobre a importância das técnicas de colaboração no ensino *online*; os estudos de Youngblood, Trede e DeCorpo (2001) sobre as fases de facilitação da aprendizagem em ambientes *online*, entre outros.

Lalueza, Crespo e Camps (2010) também apontam as pesquisas desenvolvidas por Crystal (2001) sobre a nova linguagem criada na internet, a ciberfala. Já Mauri e Onrubia (2010) destacam os trabalhos de Garrison e Anderson (2003), de Hirumi (2002), de Muirhead e Juwah (2004) e de Yacci (2000), centrados na interação virtual a partir de uma perspectiva comunicacional como apoio à aprendizagem. Pesquisas sobre o papel do professor na interação virtual podem ser encontradas, segundo Mauri e Onrubia (2010), nos trabalhos de McPherson e Nunes (2004), Salmon (2002), Berge e Collins (2000); e Collison *et al.* (2000), entre outros.

Pesquisadores brasileiros que desenvolvem estudos em EAD têm contribuído com dados que permitem compreender a atuação do professor em fóruns de discussão e com orientações importantes para o desempenho docente nesses ambientes. Destacam-se nesse contexto as pesquisas desenvolvidas por Gutierrez e Prieto (1994), Prado e

Martins (2002), Faria (2002), Collins *et al.* (2003), Collins (2004, 2006a, b, 2007a, b, c, 2008, 2009), Geraldini (2003), Leffa (2005, 2006), Gervai (2007), Pineda (2007), Paiva e Bohn (2008), Wadt (2009), Moran, Masetto e Behrens (2009), entre outros. Esses estudiosos voltaram sua atenção para a investigação da atuação docente em ambientes virtuais de cursos na modalidade a distância, contribuindo dessa forma para aprofundar a discussão sobre a importância fundamental da participação docente no desenvolvimento de diálogos colaborativos motivadores de reflexões e capacidades cognitivas mais complexas entre os alunos.

Pesquisas aplicadas também têm focado a linguagem na interface da Linguística e da tecnologia, com especial atenção a processos e produtos aplicáveis e aplicados ao ensino e à aprendizagem de línguas mediados por recursos tecnológicos e/ou redes de comunicação, como os trabalhos desenvolvidos nas linhas de pesquisa Linguagem e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Estudiosos preocupados com questões interacionais em ambientes educacionais a distância também podem ser encontrados em programas de estudos pós-graduados de outras instituições, como a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Universidade Católica de Pelotas e a Universidade Estadual de Campinas, dentre outras.

Pesquisadores como Rourke *et al.* (2001) destacam, entre as ferramentas assíncronas utilizadas na educação, os fóruns virtuais como os únicos ambientes no contexto da educação a distância que permitem a receptividade dos alunos, a interatividade inteligente entre os participantes com contato simultâneo, e a liberdade de tempo e espaço de engajamento nas suas interações. Essas características tornaram os fóruns virtuais uma escolha dominante para a EAD em diversas instituições, especialmente as de nível superior. Por esse motivo, os autores apontam que é importante: (i) desenvolver pesquisas que explorem a natureza do ensino e da aprendizagem nesses ambientes; (ii) aplicar essas ferramentas em contextos autênticos; e (iii) usar os resultados para desenvolver modelos instrucionais de emprego dessas ferramentas.

Na opinião de Gervai (2007, p. 20), “as análises de dados de ações reais de professores podem colaborar para a reflexão e o trabalho de mediação em contextos de educação online”. É nesse cenário que emerge a motivação da presente pesquisa, com o objetivo de avançar sobre a compreensão da mediação pedagógica durante as interações com aprendizes em ambientes educacionais capazes de proporcionar mais oportunidades de aprendizagem.

Neste trabalho, parto do princípio de que, se não compreendermos as maneiras como as aprendizagens são encenadas, serão frustradas as tentativas de se estabelecer padrões educacionais em comunidades de aprendizagem, em que o conhecimento é ativamente co-construído com foco na própria aprendizagem. Como Lewis e Allan (2005, p. 8), entendo comunidade de aprendizagem como “grupo de pessoas que colaboram e aprendem juntas e que são, frequentemente, guiadas ou ajudadas para alcançar uma meta específica ou para cumprir alguns objetivos de aprendizagem”.

Ao analisar a linguagem docente em fóruns de discussão assíncronos⁶, pretendo buscar conhecimento sobre o que se pode fazer nesses contextos, de forma a gerar oportunidades de aprendizagem e, desse modo, promover, junto aos alunos, a construção do conhecimento. Considero igualmente relevante observar as marcas que o novo contexto imprime na linguagem, de forma a contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino eficientes no contexto *online*.

Os dados desta pesquisa foram coletados nas interações entre professores e alunos que se estabeleceram nos fóruns de discussão durante o desenvolvimento da disciplina Compreensão e Produção de Textos (doravante CPT), do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – modalidade a distância⁷, da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujas informações mais detalhadas estão expostas no capítulo 2 deste trabalho.

⁶ Segundo Marcuschi (2010, p. 32), nos fóruns de discussão assíncronos, “se forma um ambiente para discussão de temas específicos, listas de grupos e assim por diante. As relações são continuadas e movidas por interesses comuns. É um ambiente que envolve vários gêneros”. A descrição completa desse ambiente no curso foco da pesquisa será feita no capítulo referente à Metodologia.

⁷ O CLLD se constitui de 24 disciplinas, entretanto apenas o contexto virtual da disciplina Compreensão e Produção de Textos foi objeto de estudo nesta pesquisa, que foi autorizada pela Universidade Federal do Pará.

Para a discussão dos dados, e dentro de uma perspectiva de construção de conhecimento utilizando ambientes educacionais a distância, considere relevante retomar os princípios de aprendizagem como processo sócio-histórico-cultural nos novos contextos de produção de saberes. Para tanto, neste estudo, parto de uma concepção sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano, que tem em Vygotsky (1934/2007; 1934/2008) seu principal representante, e para quem o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico.

Na perspectiva vygotskyana, o processo de aprendizagem implica interação com pares mais experientes para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Vygotsky (1934/2008) defende que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada por instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural, dos quais o indivíduo se utiliza para adquirir novos conceitos sobre o mundo. Desse modo, a atividade mediada é o meio para o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento como decorre da afirmação de que “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador...” (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 7).

Vygotsky (1934/2008) e seus colaboradores entendem que o processo de mediação por meio de instrumentos e signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais distinguem o homem dos outros animais. Nesse sentido, como bem destaca Oliveira (2009, p. 35), “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”. Assim, as funções psicológicas superiores devem ser buscadas nas relações sociais entre o homem e o mundo, por intermédio de elementos mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

Vygotsky (1934/2008) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são objetos sociais e mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo, buscados especialmente para certo objetivo. Assim, na concepção de Vygotsky (1934/2008), o homem produz deliberadamente instrumentos em forma de artefatos culturais com objetivos específicos. Já os signos, na perspectiva vygotskyana, podem ser definidos como elementos que representam ou expressam

outros objetos, eventos, situações; são meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, tais como lembrar, comparar coisas, relatar, escolher. Os signos são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, diferentemente dos instrumentos, que auxiliam nas ações concretas. E onde estão esses signos e instrumentos nos ambientes de EAD? Acredito que podem estar modelados na linguagem adotada para a comunicação nos fóruns, nos *chats*, nos *e-mails*, nas vídeo e teleconferências, nos recursos gráficos e mnemônicos utilizados para a interação e em toda e qualquer ferramenta que exerça a função de mediação. Como bem assinalam Andrade e Vicari (2003, p. 257), “esses símbolos, signos e palavras utilizados nessas ferramentas constituem um meio de contato social entre o ambiente computacional e os seus usuários”.

Na perspectiva vygotskyana, a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e o mais poderoso e penetrante dos dispositivos semióticos, além de ser um instrumento cognitivo de importância capital para as ações tipicamente humanas. É pela linguagem que o indivíduo entra em contato com o mundo que o rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano durante a sua história social e construindo a sua própria individualidade. Além disso, a linguagem é um instrumento do pensamento: ela fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Nos termos da teoria sócio-histórico-cultural, enfatizo, neste trabalho, o processo de mediação semiótica pela linguagem, em especial a mediação docente, que ocorre na interação entre os participantes dos fóruns do CLLD, em cujo contexto busquei os dados da presente pesquisa. Conforme Vygotsky (1934/2008), é pela fala, individual ou socializada pelo grupo, que são internalizadas as relações sociais e os significados externos. Como a linguagem é um dos elementos de maior significância dentro de ambientes virtuais de EAD, tais como os fóruns, ela se encerra como um dos elementos-chave para análise qualitativa das interações.

Neste trabalho, entendo o conceito de mediação tendo como referência a abordagem de Vygotsky (1934/2008), para quem a atividade mediada é o meio para o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento. Nesse sentido, ao identificar a atividade sócio-histórico-cultural como o lugar essencial para a operação de mediação,

pretendo apresentar o resultado da reflexão sobre as diferentes formas de mediação semiótica docente que oportunizam o desenvolvimento num tempo e num espaço particulares. Mais especificamente, interesse-me em observar os indicadores linguísticos da mediação docente em um contexto assíncrono de comunicação.

Neste trabalho, como Masetto (2009, p. 144-145), assumo a posição de que a mediação pedagógica caracteriza-se pelo comportamento docente incentivador ou motivador da aprendizagem, com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – “não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’ que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos” (MASETTO, 2009, p. 145). Nesse sentido, concebo o professor como um orientador das atividades do aluno, um consultor da aprendizagem, aquele que trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos.

Compartilho, também, a concepção de mediação pedagógica de Gutiérrez e Prieto (1994, p. 62), que a definem como o “tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade”. Enfatizo que a mediação pedagógica aqui tratada está vinculada a espaços interativos e virtualizados para auxiliar a compreensão e a aprendizagem do aluno.

Como arcabouço de análise, utilizei os trabalhos de Garrison e Anderson (2003), com base no modelo de investigação prática, desenvolvido pelos autores para compreender os multifacetados componentes do ensino e da aprendizagem em fórum virtual. Esses princípios teóricos também se encontram descritos no capítulo da Fundamentação Teórica deste trabalho.

Os instrumentos teóricos utilizados para analisar os elementos linguísticos dos professores no contexto de interação desta pesquisa são os conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), particularmente os que se referem à metafunção interpessoal, isto é, a dimensão relativa às trocas entre os interlocutores, os quais serão mais detalhados no capítulo 1 deste trabalho, referente à Fundamentação Teórica.

Acredito que o movimento investigativo ao longo das interações, por meio de um método de análise que permite uma descrição detalhada e sistemática das mediações pedagógicas, poderá munir educadores com informações valiosas para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Essas considerações abrem espaço para o trabalho investigativo vinculado à mediação pedagógica em ambientes de ensino-aprendizagem a distância, em que se dá o recorte desta pesquisa.

A partir dessas reflexões e tendo como cenário os fóruns educacionais da disciplina Compreensão e Produção de Textos do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – modalidade a distância – da Universidade Federal do Pará, delineei os seguintes objetivos específicos desta pesquisa:

- Descrever e analisar a interação entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem.

- Descrever e analisar a mediação pedagógica durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem

Para atingir os objetivos acima mencionados, propus as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

- Como se caracteriza a interação entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?

- Que ações de mediação pedagógica são observadas durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?

Em especial, com o estudo, pretendo contribuir com outros cursos da Universidade Federal do Pará, tanto os já iniciados como os que ainda serão implementados, considerando que o avanço do conhecimento sobre a mediação pedagógica em EAD pode dar suporte ao projeto de ensino a distância dessa e de outras instituições de ensino. Ressalto, aqui, a relevância desses estudos para o programa de educação a distância da UFPA, que tem importância estratégica como opção de democratização do acesso ao saber e de promoção de transformações necessárias à região amazônica, em particular ao estado do Pará.

Espero, também, com a pesquisa, abrir caminhos a outros pesquisadores interessados em refletir sobre a prática docente no ensino a distância.

O trabalho aqui apresentado é organizado em três capítulos: fundamentação teórica, metodologia da pesquisa, análise e discussão dos resultados, seguidos de considerações finais.

No capítulo 1, apresento uma síntese da fundamentação teórica que subsidiou as análises desta pesquisa. Inicialmente, faço considerações sobre as concepções referentes à tecnologia e educação, à educação a distância e à aprendizagem em ambientes virtuais, com destaque para a exposição sobre as contribuições de Garrison e Anderson (2003) para o conhecimento dos multifacetados componentes do ensino-aprendizagem desenvolvidos em ambientes *online*. Na sequência, destaco os princípios da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/2007/2008), particularmente os conceitos de aprendizagem e mediação, com especial atenção para os autores neovygotskianos, como Kozulin (1998, 2002), Wertsch e Tulviste (2002), Minick (2002), Daniels (2002, 2003) e Newman e Holzman (2002). Na sequência, explico os princípios fundamentais da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday (1978, 1985, 1994), em especial os relativos à metafunção interpessoal, cujos conceitos de linguagem apoiaram a análise dos dados.

No capítulo 2, dedicado à apresentação da Metodologia, retomo os objetivos e perguntas de pesquisa, indico e justifico o paradigma metodológico que orienta o estudo, apresento o contexto geral e o contexto específico da pesquisa, com a descrição detalhada dos participantes; descrevo, ainda, como foi feita a seleção, coleta e organização dos dados e os procedimentos que foram utilizados para análise dos dados.

O capítulo 3, referente à apresentação e discussão dos resultados, está organizado em duas etapas: na primeira etapa, concentro o estudo nas mensagens dos professores e alunos nos três fóruns educacionais virtuais da disciplina Compreensão e Produção de Textos, com o propósito de caracterizar as interações e assim responder à primeira pergunta de pesquisa; na segunda etapa, concentro as análises nos dados das ações discursivas docentes nos fóruns, procurando caracterizar a mediação pedagógica nesses ambientes e, dessa forma, responder à segunda pergunta de pesquisa.

Finalmente, encerro o estudo com as Considerações Finais, em que faço algumas reflexões e possíveis encaminhamentos para outras pesquisas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento os fundamentos teóricos que subsidiam as análises das mediações pedagógicas em fóruns de discussão do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – modalidade a distância, da Universidade Federal do Pará. Para tanto, busquei apoio em teorias que pudessem dar suporte à investigação em um contexto que se constitui e se concretiza pela linguagem.

A sequência da apresentação dos fundamentos teóricos que conduzem a análise segue uma ordenação de sentido para a pesquisa. Inicialmente, discuto conceitos relacionados à educação a distância, com destaque para os princípios teóricos dos trabalhos desenvolvidos por Garrison e Anderson (2003) sobre a aprendizagem colaborativa apoiada em ambientes virtuais.

Na sequência, apresento as noções da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/2007, 2008), particularmente os conceitos relacionados à linguagem e mediação, ao desenvolvimento e aprendizagem e ao conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Dando continuidade, apresento os princípios teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, cujo expoente é Halliday (1978, 1985, 1994), mais especificamente as noções relacionadas à metafunção interpessoal, construtos teóricos estes que utilizei para analisar os dados da pesquisa.

1.1 Educação e aprendizagem a distância

A educação a distância está entre nós há mais de um século, marcando sua presença nas diversas áreas de formação e atualização profissional. É uma modalidade de ensino que se tornou uma solução para atender à demanda reprimida de educação no Brasil, chegando até os alunos de regiões mais remotas do país.

Para compreender a natureza multidimensional dessa modalidade de ensino, destacamos a seguinte definição de EAD:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

A educação a distância rompe a relação face a face entre alunos e professores, criando novos ambientes que transcendem as salas de aula convencionais. Nos cursos a distância, alunos e professores estão em locais distintos e dependentes de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir.

A educação a distância é uma realidade cada vez mais reconhecida e, como bem observaram Silva, Pesce e Zuin (2010, p.11), é uma modalidade que “conecta professores e alunos nos tempos síncrono e assíncrono, dispensa o espaço físico, favorece a convergência de mídias e contempla a bidirecionalidade, a multidirecionalidade, o estar-junto ‘virtual’ em rede e a colaboração todos-todos”.

Os novos espaços de ensino-aprendizagem fizeram eclodir novas posturas, exigindo de professores e alunos adequação aos desafios e às perspectivas desse cenário. As mudanças na maneira como o homem contemporâneo pensa, conhece e aprende pressupõem novos papéis para estudantes e professores: estes assumem funções de incentivadores da aprendizagem e aqueles, de arquitetos do conhecimento. Mallmann (2008, p. 22) ressalta que em EAD, os modos de saber, ser, querer, poder e fazer transformam-se pela cooperação, interação, autonomia, problematização e investigação necessárias ao movimento docente que se intensifica nas interações em equipes.

A acentuada introdução dos novos suportes tecnológicos nos sistemas educativos trouxe uma avalanche de novidades e desafios para o processo educativo, afetando o ensino-aprendizagem na escola e fora dela. O novo tipo de comunicação desenvolvido no contexto da tecnologia computacional tornou-se progressivamente uma prática

corriqueira em programas educacionais⁸ e assim criaram-se novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais nesse novo enquadre participativo.

Coll, Monereo *et al.* (2010, p.11) postulam que a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação “realmente modifica substancialmente o contexto no qual esses processos ocorrem e as tarefas e conteúdos de aprendizagem”. Os autores ressaltam também que a introdução das TIC não constitui, em si, um elemento inovador e transformador das práticas educacionais, que levaria, necessária e inevitavelmente, a sua modernização, garantindo a melhora automática dos processos educacionais. Entretanto, Coll e Monereo (2010, p. 11) assinalam que as TIC podem abrir caminho para uma eventual transformação profunda desses processos, cujos resultados poderão representar ou não uma melhora efetiva na educação.

O desenvolvimento dos processos de comunicação mediada pelas novas tecnologias despertou o interesse de muitas áreas de conhecimento, propiciando o crescimento de projetos de inovação educacional com o suporte de computador. Entretanto, para alguns estudiosos como Belloni (1999), Masetto (2009) e Moore e Kearsley (2007), os profissionais da educação nem sempre estão preparados para utilizar esses recursos.

Em EAD, a interação com o professor é indireta, o que torna essa modalidade de educação bem mais dependente da mediação, da qual decorre a grande importância dos meios tecnológicos. Entretanto, não se trata de incorporar as novas ferramentas tecnológicas na prática pedagógica, substituindo técnicas convencionais por mais modernas. Os novos papéis, tanto do aluno quanto do professor, exigem estratégias que fortaleçam naquele o papel de sujeito da aprendizagem e neste o papel de mediador, incentivador e orientador nos diversos ambientes educacionais.

Esse é um grande desafio da EAD para muitos educadores que, normalmente, possuem alguma experiência em ensino presencial, ou pelo menos conseguem pautar

⁸ No Brasil, entre 2004 e 2007, a quantidade de instituições autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC) a oferecer cursos na modalidade a distância cresceu 54,8%. A evolução do número de alunos foi ainda mais significativa. Saltou de 309.957 no primeiro ano do levantamento para 972.826 estudantes em 2007, alta de 213,8%. Esses dados são do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância (AbraEAD, 2008), que também informa a crescente oferta de cursos de graduação a distância entre os anos de 2000 a 2006, quando houve um aumento de 10 para 349 cursos nesse período. Consta no site do AbraEAD que as informações foram atualizadas em 27/07/2010.

seu comportamento com base em seus próprios professores, no entanto, têm pouca ou nenhuma experiência em ensino a distância.

Estamos caminhando para um conjunto de situações de educação plenamente audiovisuais, com possibilidades de forte interação, que exigem uma pedagogia muito mais flexível, integradora e experimental diante de tantas situações novas que começamos a enfrentar. Nas palavras de Moran (2003, p. 44), “estamos aprendendo a desenvolver propostas pedagógicas diferentes para situações de aprendizagem diferentes”.

Do ponto de vista de cursos a distância, segundo Belloni (1999, p. 64), o processo de mediação pedagógica implica conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino-aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Em outras palavras, em EAD, é importante assegurar a aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas e didáticas centradas na aprendizagem autônoma, na produção de materiais adequados ao ensino a distância e na criação de estratégias de acompanhamento do aluno.

A mediação pedagógica em cursos ministrados a distância envolve múltiplas ações no sentido de acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz para poder entender o que ele faz e, assim, propor desafios que o auxiliem a atribuir significado ao que está desenvolvendo. Essas ações criam meios para o aluno aplicar, transformar e buscar outras informações para, assim, construir novos conhecimentos.

Esse modelo que concebe o aluno como produtor do conhecimento e não como mero consumidor de saberes pré-elaborados exige do professor atitudes para as quais não foi preparado. Na maioria das experiências em EAD, a ênfase docente tem sido colocada na concepção e realização dos cursos e materiais, na administração acadêmica e no acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem.

A respeito da atuação docente em EAD, Moran (2003, p. 49) assinala a importância de se experimentar, avaliar e avançar no conhecimento sobre essa questão para que se ampliem propostas pedagógicas mais adequadas para cada situação de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, as intervenções do professor e o discurso dos alunos podem revelar como a construção do conhecimento se explicita nas mais

diversas atividades discursivas, mostrando as necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o professor poderá conduzir seu trabalho de forma a intervir no nível de desenvolvimento potencial dos estudantes, isto é, naquilo que seus alunos podem aprender em colaboração.

Mallmann (2008, p. 22) salienta que o ensino a distância tornou-se um campo amplo para pesquisas e investimentos na formação de professores, em reformulações curriculares, em financiamento, em gestão de pessoas, processos e recursos, em tecnologias, em procedimentos de avaliação, já amplamente abordados na modalidade presencial.

Apesar dos muitos trabalhos desenvolvidos sobre a aprendizagem colaborativa em cursos a distância, Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 219) ressaltam que “os trabalhos que estudam os meios pelos quais os professores podem apoiar a aprendizagem colaborativa dos estudantes constituem um grupo claramente minoritário”. Os autores distinguem, nesse grupo, dois tipos básicos de estudos: um centrado no “papel incentivador do professor”; e outro grupo, muito menor, centrado na análise e avaliação da influência da atuação do professor na dinâmica de construção colaborativa do conhecimento dos alunos em um sentido mais amplo, no qual se inclui o projeto da situação educacional e das atividades de aprendizagem propostas, além da interação direta professor-aluno.

Um número relevante de trabalhos que analisaram a interação em ambientes virtuais dedicou esforços ao exame das características das mensagens ou contribuições emitidas pelos participantes, a partir de uma perspectiva essencialmente interessada pela qualidade individual das contribuições, estabelecendo, algumas vezes, comparações ou contrastes com as características e a qualidade das contribuições nas interações face a face.

Segundo Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 217-218), outros autores que se dedicam ao estudo dos participantes em ambientes virtuais, buscaram avaliar se a comunicação mediada por computador promove, ou não, aspectos como a reflexão, a exatidão e a precisão da expressão das ideias; a argumentação das opiniões e propostas;

a negociação dos significados e a busca pelo máximo acordo possível ou o pensamento crítico.

Entretanto, complementam Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 218), esse tipo de abordagem, centrada apenas na qualidade das mensagens individuais, é incapaz de dar conta do processo social de construção simultânea do conhecimento que ocorre ao longo da discussão. Um procedimento alternativo pode preencher essa lacuna: situar o foco de análise justamente no processo de construção conjunta de significados pelos participantes. Nesse aspecto, é que estão focados os estudos de Gunawardena, Lowe e Anderson (1997) e, numa linha similar, os de Garrison e Anderson (2003).

Neste estudo, concebo a EAD como uma modalidade de educação que pressupõe a separação física e, em alguma medida, temporal, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa separação implica uma mediação, com suporte tecnológico, feita por um mediador (no caso, o professor), o qual, segundo os princípios vygotskyanos, seria o parceiro mais experiente.

Dessa forma, considerando a penetração e o papel da tecnologia na sociedade contemporânea, bem como as novas formas de comunicação aportadas, considero importante pensar no processo educacional desse novo contexto numa perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica. Nesse sentido, assumo a posição de Geraldini (2003, p. 12), que defende o pressuposto de que os computadores oferecem ótimos recursos para abordagens educacionais que favorecem a construção do conhecimento, desde que se observem as particularidades do novo contexto e que se faça um uso crítico das novas ferramentas disponíveis.

No âmbito educativo, são evidentes a utilidade e a grande quantidade de possibilidades que nos oferecem as novas tecnologias e as ferramentas de comunicação. Nesse contexto, a internet se configura como instrumento de grande valor e utilidade, por permitir desenvolver diversas atividades, sem barreiras geográficas e temporais, as quais podem ser facilmente superadas.

Dentre todos os ambientes gerados pelas novas tecnologias com suporte da internet, como os *e-mails*, os *chats*, as videoconferências, os fóruns virtuais são os contextos que, nesta pesquisa, adquirem importância capital pelo seu domínio de

produção e processamento textual, em cujo entorno busquei os dados de investigação deste trabalho. Sobre esses ambientes virtuais educativos é que faço considerações na próxima seção.

1.1.1 Fórum educacional virtual

Os ambientes tecnológicos com suporte da internet podem ser classificados ou diferenciados pelo seu caráter síncrono (a comunicação é feita em tempo real) ou assíncrono (a comunicação não é feita em tempo real), os quais marcam e condicionam em grande parte sua utilização e aplicação no âmbito educativo. Nesse aspecto, os fóruns virtuais se enquadram no grupo dos ambientes assíncronos.

De uma maneira geral, podemos estabelecer diferentes tipos de fóruns: sociais, técnicos, acadêmicos, temáticos, de consulta etc. Segundo Sánchez (2005), um fórum pode apresentar, ao mesmo tempo, características acadêmicas, pode ser de consulta, pode ser apenas um espaço de encontro social, ou pode ser criado para trabalhar um tema concreto; as combinações podem ser múltiplas, tantas quanto as definidas pelo professor para o desenvolvimento desses ambientes.

Encontrei, na literatura sobre EAD, várias denominações para os fóruns com finalidades educacionais em ambientes *on-line*: “fórum eletrônico” (XAVIER; SANTOS, 2005); “fórum de discussão” (MOORE; KEARSLEY, 2007); “fórum de discussão assíncrona” (COLLINS, 2009); “fórum de discussão *on-line*” (KRATOCHWILL, 2009), entre outras. Neste trabalho, escolhi a nomenclatura fórum educacional virtual ou fórum virtual para denominar os espaços interativos analisados.

Com o propósito de refletir sobre os fóruns educacionais virtuais, em cujo contexto busquei os dados desta pesquisa, transcrevo a seguir a definição desse espaço feita por Sánchez (2005, p. 3).

Podemos definir o fórum virtual como um espaço de comunicação formado por quadros de diálogo nos quais se vão incluindo mensagens

que podem ser classificadas tematicamente. Nestes espaços os usuários, e no caso a que nos referimos, os fóruns educativos, os alunos podem realizar novas contribuições, esclarecer outras, refutar as dos demais participantes, etc., de uma forma assíncrona, sendo possível que as contribuições e mensagens permaneçam todo o tempo à disposição dos demais participantes⁹ (tradução minha).

Xavier e Santos (2005, p. 30) destacam que os fóruns virtuais são reedições do gênero fórum, antes da informatização das sociedades contemporâneas, para a discussão de problemáticas específicas de comunidades civis e institucionais, com o propósito de encontrar coletivamente mecanismos e estratégias de solução das dificuldades que lhe deram origem.

Para Gomes (2004, p. 324), os fóruns são espaços fundamentais para a promoção da construção coletiva e colaborativa do conhecimento. A autora destaca que a participação dos alunos nesses fóruns é um dos elementos essenciais na promoção de atividades de discussão e de construção coletiva do conhecimento. Nesses espaços, os alunos podem introduzir novas contribuições, esclarecer outras, refutar as dos demais participantes etc.

A respeito das potencialidades de interação dos fóruns virtuais, concordo com Cunha (2012, p. 61) sobre o caráter privilegiado de interação e colaboração desses espaços, desde que sejam estabelecidas e cumpridas regras de funcionamento. Neste trabalho, considero os fóruns virtuais como espaços privilegiados por abrigarem a maior parte das interações entre professores e alunos do curso analisado.

Sartori e Roesler (2005, p. 93) também destacam o fórum de discussão como excelente estratégia para manter um espaço aberto para análises, para a confrontação de ideias ou para gerar novas discussões. Segundo as autoras, a utilização do fórum de discussão permite, também, aos estudantes, ampliar sua visão sobre determinado assunto, a partir da socialização dos vários pontos de vista dos demais colegas.

⁹ No original: “Podemos definir el foro virtual como un espacio de comunicación formado por cuadros de diálogo en los que se van incluyendo mensajes que pueden ir clasificados temáticamente. En estos espacios los usuarios, y en el caso que nos ocupa, foros educativos, los alumnos pueden realizar nuevas aportaciones, aclarar otras, refutar las de los demás participantes, etc., de una forma asincrónica, haciendo posible que las aportaciones y mensajes de los usuarios permanezcan en el tiempo a disposición de los demás participantes” (SÁNCHEZ, 2005, p. 3).

Uma das características dos fóruns assíncronos é que a interação pode ser estabelecida sem hora marcada, propiciando ao aluno flexibilidade de tempo para que este administre a sua participação conforme conveniência pessoal. Essa flexibilidade permite ao estudante determinar o tempo que necessita para realizar as atividades e ao professor, para mediar a discussão dos temas relacionados ao conteúdo curricular.

Outra característica desses espaços interativos é que, dada a sua natureza assíncrona, eles possibilitam a reflexão antes da apresentação da mensagem e, dependendo do sistema utilizado, é possível editar o texto, facilitando a sua correção. Sánchez (2005) assinala que o caráter assíncrono dos fóruns virtuais permite um maior grau de reflexão dos participantes, já que estes têm mais tempo para organizar as ideias, e refletir sobre as opiniões dos demais participantes.

Além disso, o fato de as mensagens ficarem registradas no ambiente permite que elas sejam vistas por todos os participantes, propiciando maior interação e maior colaboração entre alunos e professores e entre alunos e alunos. Essa ideia é reforçada por Kratochwill (2009, p. 150) para quem os espaços dos fóruns funcionam como uma biblioteca permanente, que se complementa a cada instante com as novas participações.

Ao refletir sobre a natureza assíncrona dos fóruns e a possibilidade de as mensagens ficarem registradas no ambiente, não pude deixar de pensar no potencial informativo que a natureza textual das mensagens e o registro escrito delas possibilitam ao professor para uma visão rigorosa das mensagens dos alunos e, conseqüentemente, para uma análise qualitativa mais criteriosa.

Para Sánchez (2005), os fóruns virtuais, ou qualquer outra ferramenta de comunicação, são elementos complementares do trabalho docente e nunca dele substitutivos. Partindo dessa ideia básica de complementaridade dos fóruns virtuais educativos, a autora aponta as seguintes funções principais desses ambientes: espaço de intercâmbio de informações; espaço de debate, diálogo e comunicação; espaço de socialização; e espaço de trabalho e aprendizagem colaborativos.

Entre as muitas utilidades dos fóruns virtuais educativos, Sánchez (2005) destaca as seguintes:

- Espaço para introduzir um tema. A apresentação do tema pode motivar o interesse dos alunos, buscando a participação destes, a partir dos seus conhecimentos prévios.
- Espaço para reforçar conteúdos curriculares. Nesse sentido, os fóruns se constituem em espaços privilegiados para consulta, planejamento e resolução de dúvidas, cujo caráter aberto permite não só que a dúvida seja resolvida, como também que o aluno receba uma retroalimentação por parte do professor ou tutor, que pode ser vista pelos outros participantes do fórum. Esse caráter aberto e coletivo dos fóruns permite que a consulta de um aluno esclareça a mesma dúvida de outros.
- Espaço para debate de conteúdos curriculares. O planejamento de temas, conceitos e ideias é uma das principais utilidades dos fóruns. Os temas podem ser debatidos de forma escrita e assíncrona, permitindo que a interação seja mais reflexiva e fundamentada.
- Espaço de avaliação. Os fóruns podem constituir-se em poderosas ferramentas de avaliação, por meio das quais o docente verificará o número e a qualidade das postagens dos estudantes, além de poder observar postagens complementares de alunos em apoio a outros, com o propósito de complementar a informação, ajudar a resolver dúvidas de outros colegas etc.

Esses espaços educativos envolvem leitura e escrita praticadas de maneira muito diferente da tradicional. A leitura na internet, por exemplo, não é necessariamente linear, já que é o leitor que seleciona o que será lido e o que será descartado a partir de diferentes opções. Essa não linearidade na sequência dos fatos que envolvem os fóruns faz com que a leitura não esteja limitada pela temporalidade. Sobre esse aspecto Coll, Monereo e colaboradores (2010) comentam:

diferentemente da narrativa convencional, na qual os eventos podem se diferenciar segundo o momento em que ocorreram e aparecem uns após os outros, a internet se caracteriza, entre outras coisas, pelo aparecimento de múltiplos padrões complexos de temporalidade. E é aqui que se desenvolvem essas competências da atenção em paralelo

que são necessárias para dar sentido à informação que recebemos (p. 60).

Nesse sentido, concordo com Crystal (2001), para quem os contextos que têm na internet o suporte para o seu desenvolvimento, como é o caso dos fóruns, fazem emergir formas de escrita que em outros ambientes seriam consideradas incorretas. Contudo, como bem destacam Coll, Monereo e colaboradores (2010, p. 61), o elemento mais novo nessas práticas sociais de linguagens desenvolvidas a distância diz respeito à audiência. A possibilidade de publicar um texto que pode ser lido por todos os participantes, interagir com alguém que não se conhece e que nem se está vendo no momento, trocar textos com pessoas distantes fisicamente são aspectos que dão nova dimensão à linguagem escrita em ambientes virtuais educativos.

Segundo Moore e Kearsley (2007), a configuração básica do fórum de discussão é a seguinte:

1. *Uma mensagem inicial.* Os profissionais que criam o curso preparam uma pergunta que exige uma resposta, o instrutor dá uma explicação ou reflete sobre algum item do conteúdo ou os alunos entregam uma tarefa.
2. *Resposta à mensagem.* Espera-se que o instrutor ou os alunos respondam a uma pessoa por meio de uma elaboração – ou ideia alternativa – ou uma pergunta. Para assegurar que cada aluno receba pelo menos uma resposta, o instrutor pode solicitá-la para uma mensagem que não tenha recebido uma resposta.
3. *Mensagem de acompanhamento.* O instrutor ou os alunos respondem às colocações anteriores com uma explicação de como a segunda mensagem foi útil para aumentar a compreensão do tópico e, se possível, acrescenta um comentário independente adicional.
4. *Resumo da mensagem.* O instrutor resume as mensagens de todos os membros do grupo para incluir aspectos importantes, similaridades e diferenças na compreensão do grupo (p. 162).

Essa configuração apresentada por Moore e Kearsley não é adotada em todos os cursos que usam o fórum como espaço para discussão de temas específicos do conteúdo, como é o caso do curso analisado nesta pesquisa, conforme descrição feita no item 3.1 deste trabalho.

Na opinião de Sartori e Roesler (2005), os fóruns podem trazer excelentes resultados para o desenvolvimento da disciplina, desde que o mediador coordene a

discussão a fim de mantê-la ativa e intervenha de forma criativa para que o grupo sintasse estimulado a continuar o debate. Para os autores,

em termos pedagógicos, os fóruns apresentam outras vantagens, como a eliminação dos encontros presenciais para aprofundar um conteúdo, o desenvolvimento por parte do aluno da consciência coletiva e o sentimento de pertencimento a um grupo; o aluno pode assumir o papel de mediador e assim desenvolver habilidade de líder (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 35).

Entretanto, para Sartori e Roesler (2005), a inadequada utilização dos fóruns pode causar alguns problemas, como o afastamento do assunto em discussão, a intervenção exagerada em termos numéricos e de extensão das mensagens, o envio de mensagens de caráter ou de natureza diversa ao objetivo do fórum. Nesses casos, acredito que a intervenção do professor na organização e no encaminhamento da discussão, bem como na condução de atividades de orientação aos alunos, antes e durante o desenvolvimento da disciplina, sobre como devem se comportar nesses ambientes, pode corrigir desvios e assegurar ações estratégicas para alcançar os objetivos educacionais estipulados.

Segundo Sánchez (2005), na gestão de um fórum de caráter educativo, o professor ou tutor deve reconduzir o debate quando este se desviar dos objetivos propostos, deve atentar para o alcance dos objetivos planejados, deve verificar se estão sendo tratados os conteúdos previstos para serem trabalhados naquele fórum, deve incitar e motivar a participação etc. Nesse sentido, da mesma forma que Sánchez (2005), considero o papel do professor de importância fundamental e básica para um bom desenvolvimento das discussões nos fóruns virtuais educativos. Entretanto, para o sucesso da gestão, o professor deve cumprir com certos requisitos e tarefas, dentre as quais, Sánchez (2005) destaca:

- Fazer cumprir certos princípios de cortesia e educação.
- Regular as participações.
- Orientar as postagens para os objetivos previstos.
- Reconduzir o tema se este se desviar do horizonte proposto.

- Organizar grupos de estudo se o tema e o tempo permitirem.
- Estabelecer regras e funções que os participantes deverão assumir.

Moore e Kearsley (2007) sugerem algumas instruções para os professores conduzirem as discussões nos fóruns *on-line*, as quais estão apresentadas a seguir:

- *Conduza uma conferência on-line assim como outras teleconferências humanizando.* Peça a cada aluno para apresentar uma biografia no início da aula. Trate cada aluno do modo mais pessoal possível. Almeje fazer com que os alunos se reúnam em uma comunidade de aprendizado. Estabeleça um tom positivo e útil nas respostas às mensagens.
- *Conduza uma conferência baseada em computador de modo análogo a outras teleconferências formulando boas perguntas.* À medida que os alunos respondem à sua pergunta, esteja preparado para recolocá-la, a fim de incluir a contribuição recente. Incentive os alunos a formular perguntas e também a desenvolver o hábito de tentar responder aos demais alunos.
- *Controle o número de mensagens.* Com 15 alunos em uma sala, uma inclusão semanal de, por exemplo, quatro mensagens em um conjunto substancial de informações a ser processado por cada aluno e pelo instrutor. Defina o que é um número aceitável de contribuições, não a fim de ser limitado e exigir um número arbitrário, mas de tal modo que os alunos saberão o que é desempenho aceitável.
- *Controle a extensão das mensagens.* Em geral, o ideal é manter cada mensagem relacionada a uma certa ideia ou pelo menos a um único tema. Quando a elaboração do curso exigir apresentar tarefas como base para discussão, fixe um limite para a extensão. Para os alunos de pós-graduação, o máximo pode ser 200 palavras, porém, para alguns cursos, isso seria excessivo.
- *Evite ocasionalmente mensagens contendo resumos que redefinem os principais pontos já citados.* Isso ajuda a minimizar o risco de fragmentação e um meio para redirecionar a discussão e mantê-la dentro de seus limites.
- *Seja cuidadoso ao distinguir respostas pessoais contendo feedback para indivíduos específicos dos comentários gerais direcionados para toda a classe.* Quando ensinamos, dizemos aos alunos para evitar quaisquer mensagens particulares por e-mail, mesmo mensagens elogiosas como “Apreciei seu último comentário”. Seguimos a regra de que todo comentário precisa ser apropriado pelo critério de “agregar algo ao conjunto de conhecimentos da comunidade”.
- *Toda mensagem deve ser confirmada.* Cada aluno deve receber feedback pessoal sobre as tarefas, explicando os pontos fortes e os fracos dos trabalhos apresentados. Também constitui uma boa prática veicular um resumo geral após uma tarefa estar completa, analisando os pontos fortes e fracos de todas as respostas.
- *Aproveite as ferramentas atualmente disponíveis na maior parte dos sistemas de aprendizado on-line que capacitam o instrutor a organizar os alunos em equipes para trabalho e projetos em grupo.* Por exemplo, os alunos podem precisar ser lembrados para manter sua discussão na subconferência da equipe a que pertencem e também para usarem mensagens pessoais sempre que possível, a fim de evitar que a área de conferência geral fique “atravancada”.
- *Crie um fórum que explique os procedimentos para o quadro de avisos pela internet e incentive os alunos a acrescentarem suas*

próprias sugestões e seus comentários durante o curso. Veicule avisos para manter os alunos atualizados sobre o andamento das aulas e de eventos especiais.

- *Participar efetivamente é visto como um elo essencial com as tarefas e as notas do curso.* Podem ser atribuídas notas para as tarefas transmitidas on-line e também para a qualidade dos comentários dos alunos sobre a tarefa de cada um (p. 163-164).

Assentadas as considerações sobre o fórum educacional virtual, na próxima seção, parto para a reflexão sobre a aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais, noções importantes para o trabalho que aqui desenvolvo. Na sequência, descrevo a aprendizagem em ambientes virtuais, a partir dos trabalhos desenvolvidos por Garrison, Anderson e Archer (2000), Anderson *et al.* (2001), Rourke *et al.* (2001), Anderson (2003), Garrison e Anderson (2003), que se dedicaram ao estudo da qualidade da interação em fórum virtual, considerando que esses estudos contribuíram para consolidar conceitos e sistematizar conhecimento sobre as ações linguísticas docentes em ambientes virtuais de aprendizagem. Desses estudos, são particularmente relevantes para este trabalho os modelos práticos, cujas categorias de análise foram utilizadas para interpretar os dados desta pesquisa.

1.2. Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais

A noção de aprendizagem colaborativa constitui um tema de enorme interesse para a pesquisa educacional e, na última década, vem gerando uma grande quantidade de estudos e pesquisa de caráter multidisciplinar, provenientes, entre outras disciplinas, da Psicologia, das Ciências da Educação, da Sociologia, da Linguística.

Segundo Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 208), o interesse por esse tema aumentou e foi ampliado nos últimos anos pelas elevadas expectativas colocadas no aperfeiçoamento da eficácia e na qualidade desse tipo de aprendizagem originadas com o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), as quais têm servido como apoio nos processos de trabalho e aprendizagem em grupo. Como resultado, desenvolveu-se uma comunidade de pesquisa interessada na “aprendizagem

colaborativa apoiada por computador” (*Computer Supported Collaborative Learning – CSCL*), que se propõe a

compreender como as TIC podem facilitar o surgimento e o desenvolvimento de processos colaborativos em situações de ensino e aprendizagem e como os ambientes de aprendizagem colaborativa apoiada por computador podem melhorar a interação, o trabalho em grupo e, em última análise, otimizar os resultados do processo de aprendizagem dos participantes” (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010, p. 212).

Na opinião de Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 211), a forma de entender a noção de aprendizagem colaborativa das contribuições psicoeducacionais, reunidas sob o rótulo de CSCL, apresenta aproximações e influências teóricas da perspectiva cognitiva derivada dos trabalhos de Piaget e da perspectiva sociocultural derivada da obra de Vygotsky e seus seguidores. A partir de ambas as perspectivas, Onrubia, Colomina e Engel (2010) conceituam a aprendizagem colaborativa “como um processo de interação no qual se compartilham, negociam-se e constroem-se significados conjuntamente para solucionar um problema, criar ou produzir algo” (p. 211).

Embora o conjunto de pesquisas no campo da CSCL apresente divergências de marcos teóricos, com repercussão nas metodologias instrucionais e de pesquisa, esses estudos compartilham o interesse comum por compreender como as TIC podem facilitar o surgimento e o desenvolvimento de processos colaborativos em situações de ensino e aprendizagem, e como os ambientes de aprendizagem colaborativa apoiados por computador podem melhorar a interação, o trabalho em grupo e, em última análise, otimizar os resultados do processo de aprendizagem dos participantes.

Um número importante de trabalhos que analisaram o processo social de construção simultânea do conhecimento, em ambientes apoiados por computador, dedicou esforços a propor modelos de análise centrados nas mensagens ou contribuições dos participantes, durante as conversas ou discussões em fóruns de caráter colaborativos. Surge, assim, um procedimento que situa o foco de análise justamente no processo de construção conjunta de significados pelos participantes. Destacam-se, nesse conjunto de estudos, os modelos de análise desenvolvidos por Gunawardena e colaboradores (1997) e de Garrison e Anderson (2003), os quais tratam o processo de

construção conjunta do conhecimento como um processo sócio-cognitivo que se desenvolve de modo ordenado sequencialmente.

A ênfase no processo social de construção conjunta do conhecimento em ambientes de comunicação assíncrona baseada em texto é a linha de trabalho do modelo de análise da comunidade de investigação, proposto por Garrison e Anderson (2003), que será tratado na próxima seção.

1.2.1 O modelo de comunidade de investigação

Garrison e Anderson fazem parte de um grupo de pesquisadores canadenses¹⁰ que desenvolve estudos sobre a aprendizagem colaborativa apoiada em ambientes virtuais, tendo como foco o ensino e a aprendizagem em um contexto educacional de nível superior. Nessas pesquisas, os autores avaliam discursos críticos em uma comunidade de aprendizagem, por meio do desenvolvimento de ferramentas analíticas e mensuráveis. Na concepção dos autores,

uma comunidade crítica de aprendizes, em uma perspectiva educacional, é composta de professores e estudantes que se relacionam com o propósito específico de facilitar, construir e validar a compreensão e de desenvolver capacidades que levem à aprendizagem. Tal comunidade incentiva a independência cognitiva e a interdependência social simultaneamente¹¹ (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 23, tradução minha).

No princípio teórico dos estudos de Garrison e Anderson (2003), a forma de entender a noção de aprendizagem colaborativa é de certa forma decorrente da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934) e seus seguidores, cujos construtos teóricos serviram de base para esta pesquisa e são aprofundados na seção 1.3.

¹⁰ Esses pesquisadores integram o grupo de pesquisa “Social Sciences and Humanities Research Council of Canada”.

¹¹ No original: “a critical community of learners, from an educational perspective, is composed of teachers and students transacting with the specific purposes of facilitating, constructing, and validating understanding, and of developing capabilities that will lead to further learning. Such a community encourages cognitive independence and social interdependence simultaneously” (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 23).

Mesmo sob o risco de cair em uma excessiva simplificação, identifico, nos trabalhos de Garrison e Anderson (2003) aproximações com a perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934) e seus seguidores, particularmente, na concepção de aprendizagem colaborativa como um processo social de interação, situado na atividade conjunta entre as pessoas em comunidades de prática, no qual se compartilham, negociam-se e se constroem significados, conjuntamente, para solucionar um problema, criar ou produzir algo. Da mesma maneira, ambas destacam a importância da compreensão compartilhada pelos participantes, isto é, do conhecimento construído a partir da interação com o outro em oposição ao trabalho individual e solitário.

Adicionalmente, e de maneira até certo ponto coincidente com a noção vygotskyana de aprendizagem, Garrison e Anderson (2003) defendem uma visão de aprendizagem construtivista¹² e em colaboração, segundo a qual o indivíduo possui responsabilidade por construir significado e participar de comunicação recíproca com a finalidade de confirmar a compreensão e gerar conhecimento. Nesse sentido, os autores reconhecem a importância da interação social e do senso de pertencimento ao grupo como elementos-chave para a aprendizagem e para a construção colaborativa de conhecimento. Em outras palavras, compreendo que, para Garrison e Anderson (2003), os resultados da aprendizagem se devem ao envolvimento conjunto e colaborativo entre professores e alunos, em atividades de ensino, por meio das quais se constroem significados compartilhados sobre os conteúdos e as tarefas escolares.

Esse reconhecimento da aprendizagem como resultado da interação social também é coincidente com a perspectiva teórica de Vygotsky de que os processos de ensino-aprendizagem são construções conjuntas mediadas pela linguagem, compreendidas como ações colaborativas entre os participantes da interação. Garrison e Anderson (2003), como Vygotsky (1934, 2007/2008), entendem que há uma relação inseparável entre a formação do indivíduo e o mundo social.

¹² Embora o termo “construtivista” seja extremamente polissêmico, sendo ora considerado “positivo”, ora considerado “negativo”, neste trabalho entendo por “aprendizagem construtivista e em colaboração” a noção que combina “aprendizagem colaborativa” com “tecnologias da informação e da comunicação (TIC)”, as quais têm servido de apoio nos processos de trabalho e aprendizagem em grupo. Segundo Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 211), a noção de “aprendizagem colaborativa” se aproxima e foi influenciada pela perspectiva cognitiva de Piaget e pela perspectiva sociocultural de Vygotsky.

A esse respeito Oliveira (2009) assinalou que “em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado¹³ inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (p. 59). Nesse sentido, entendo, como Oliveira (2009), que o conhecimento não é simplesmente transmitido de um indivíduo a outro, mas é construído por meio da interação entre pares, que pode ser potencializada pelos ambientes virtuais. Como pude perceber, essa concepção de construção do conhecimento como atividade social colaborativa está na base do modelo de comunidade de investigação de Garrison e colaboradores.

Para Garrison e Anderson (2003), uma comunidade de investigação é fundamental para desencadear e manter a investigação crítica pessoal e a construção do significado, pois a colaboração no grupo leva os participantes a assumirem responsabilidades que são importantes para a experiência educacional.

Para Garrison, Anderson e Archer (2000), a educação *online* propicia níveis de interação elevados entre os elementos-chave do processo educacional - professores e alunos -, em que estes, integrados em um trabalho conjunto, poderão desenvolver capacidades cognitivas mais complexas, resultando em aprendizagens mais ricas, coerentemente organizadas e com objetivos constantes de exploração e aprofundamento.

Um aspecto que considero importante nos estudos de Garrison e Anderson (2003) é o destaque ao texto escrito na interação em ambientes virtuais. Na concepção dos autores, diferentemente da comunicação face a face, a escrita favorece a reflexão, pois os estudantes têm mais tempo para refletir, explicitar e ordenar o conteúdo e as perguntas; os professores, por sua vez, conseguem formular questões com mais alto nível cognitivo.

Garrison e Anderson (2003) veem a escola como uma instituição com responsabilidade de promover experiências educacionais colaborativas capazes de gerar conhecimento entre os membros dessa comunidade. Esse preceito, a meu ver, vem ao encontro das aplicações pedagógicas vygotskianas que, pela distinção estabelecida

¹³ Convém esclarecer que Oliveira (2009, p. 59) optou pelo uso menos comum da palavra “aprendizado” em detrimento da palavra “aprendizagem” para designar “o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas”.

entre conceitos científicos e conceitos cotidianos, identificam na instrução formal um papel essencial no desenvolvimento mental do aluno. Vygotsky (1934/2008) entendia que os conceitos cotidianos eram formados pela criança sem a ajuda do aprendizado sistemático e os científicos eram os conceitos introduzidos por um professor na escola.

Rourke *et al.* (2001) asseguram que os ambientes virtuais de aprendizagem, tais como os fóruns, propiciam um nível elevado de interação entre os estudantes e entre o professor e cada estudante. Consequentemente, professores e alunos podem se servir de modelos de ensino e aprendizagem que valorizam a interação e que são compatíveis com as ideias comunicacionais de uma educação universitária.

Garrison e Anderson (2003) desenvolveram um modelo de investigação prática para compreender os multifacetados componentes do ensino e da aprendizagem virtual na construção colaborativa do conhecimento entre os alunos, com o apoio do professor, em ambientes educacionais *online* de nível superior. Esse modelo de investigação denominado Comunidade de Investigação (*Community of Inquiry*) tem suas raízes na abordagem de investigação reflexiva para a aprendizagem de John Dewey (1933), para quem a reflexão é a base do processo de aprendizagem.

No modelo de Garrison e Anderson (2003), uma comunidade de investigação se constitui por meio de três elementos interdependentes cruciais para o sucesso da experiência educacional: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino, representados na figura 1.1 a seguir:

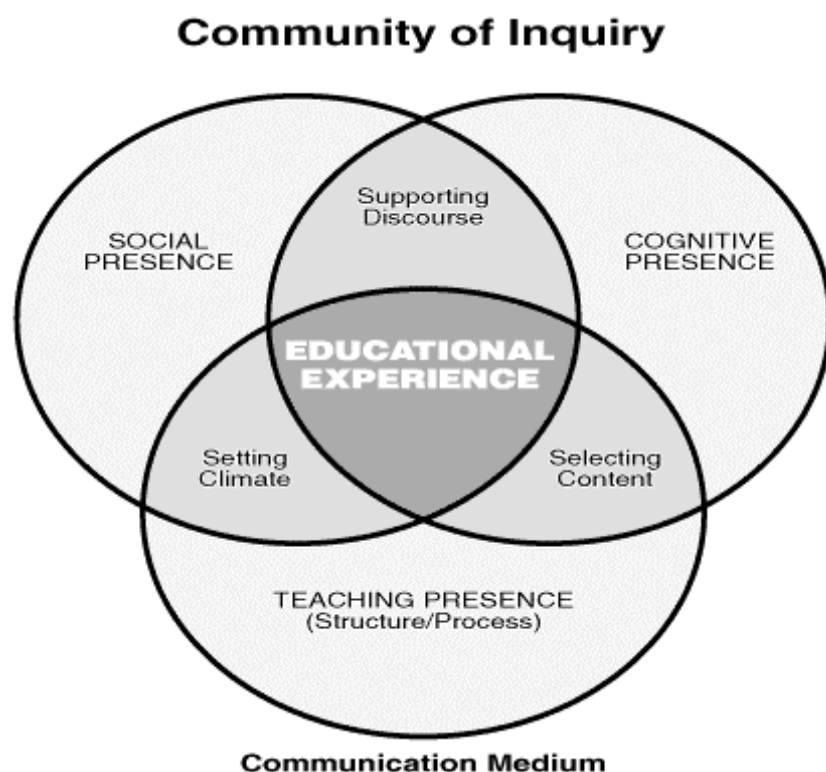


Figura 1.1: Comunidade de Investigação (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 28)

Esses elementos da estrutura do modelo de comunidade de investigação e suas inter-relações, segundo Garrison e Anderson (2003), constituem uma espécie de arquitetura básica da experiência educacional (*educational experience*) online, que, se bem articulados, garantirão o sucesso educacional. A função básica da presença social (*social presence*) é dar suporte (*supporting discourse*) para a presença cognitiva (*cognitive presence*), favorecendo a criação e o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem com um clima emocional e afetivo estimulante para a aprendizagem. Já a presença de ensino (*teaching presence*), segundo os autores do modelo, é o elemento vital para o sucesso da experiência educacional, cuja responsabilidade recai, normalmente, no professor, que tem como função básica selecionar o conteúdo (*selecting content*) e estabelecer um projeto instrucional adequado e relevante para a aprendizagem, o qual inclui organizar a gestão, propor atividades que favoreçam a reflexão e o discurso críticos, animar os envolvidos para que sejam claros em suas contribuições, ajudar os alunos para que se sintam competentes e confortáveis com os

recursos e ferramentas que configuram a proposta instrucional, avaliar os resultados da aprendizagem, entre outras.

Na proposta de Garrison e Anderson (2003), a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino podem ser observadas em indicadores agrupados em categorias que indicam mais claramente cada fase ou aspecto de cada um desses três elementos da comunidade de investigação. O quadro 1.1 a seguir fornece o modelo que orienta a avaliação da natureza e da qualidade de uma experiência de *e-learning*, segundo a proposta de Garrison e Anderson (2003). Esse modelo pode ser uma ferramenta eficiente e eficaz quando usado para sugerir as áreas de ensino que precisam ser abordadas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Elementos	Categorias	Indicadores	Exemplos
Presença cognitiva	Evento disparador Exploração Integração Resolução	Reconhecimento do problema Troca de informação Conexão de ideias Aplicação de novas ideias	It has been argued that the only way to deliver effective e-learning is through a community of inquiry model or approach. However, this approach is not well understood or implemented. Why do you think that is?
Presença social	Afetividade Comunicação aberta Coesiva	Expressão de emoções Expressão livre Incentivo à colaboração	I just can't stand it when...!!! ANYBODY OUT THERE!
Presença de ensino	Desenho e organização Facilitação do discurso Instrução direta	Seleção do currículo e métodos Engajamento dos participantes Discussão de assuntos específicos	This week we will be discussing...

Quadro 1.1: Modelo de Comunidade de Investigação (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 30)

Esses três elementos que constituem a comunidade de investigação representam, respectivamente, o desenvolvimento de processos cognitivos (presença cognitiva), o estabelecimento de um ambiente favorável à partilha das representações individuais em um contexto colaborativo (presença social), e o papel do professor ou de outra liderança

que exerça a mediação na concepção e na organização das atividades da comunidade (presença de ensino).

As próximas subseções são dedicadas à descrição de cada um desses três elementos da estrutura do modelo de comunidade de investigação, com especial atenção à presença social e à presença de ensino, cujas categorias serviram de suporte para as análises deste trabalho.

1.2.2 Presença cognitiva

Um dos aspectos centrais do modelo de comunidade de investigação de Garrison e Anderson (2003) é a presença cognitiva, definida como o grau em que os estudantes constroem significados a partir da reflexão e do discurso conjunto. O termo presença cognitiva “é tomado no sentido de que os participantes, em uma configuração particular de comunidade de investigação, são capazes de construir significados e conhecimento por meio de uma comunicação sustentada” (GARRISON, ANDERSON; ARCHER, 2000, p. 89, tradução minha)¹⁴.

Inúmeros trabalhos anteriores aos de Garrison e colaboradores¹⁵ desenvolveram modelos de análise do pensamento crítico em ambientes assíncronos de educação superior, com o propósito de avaliar até que ponto a comunicação em fóruns virtuais promove, ou não, aspectos como a reflexão, a exatidão e a precisão das ideias; a argumentação das opiniões e propostas; a negociação dos significados e a busca pelo máximo acordo possível ou o pensamento crítico.

Apesar das perspectivas teóricas diversas a respeito desse processo de construção conjunta do conhecimento e do número variável de etapas ou fases definidas em seu desenvolvimento, Kanuka e Anderson (1998) assinalam que nos trabalhos que trataram dessa construção conjunta do conhecimento, esta é descrita como um processo

¹⁴ No original: “This term [cognitive presence] is taken to mean the extent to which the participants in any particular configuration of a community of inquiry are able to construct meaning through sustained communication” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000, p. 89).

¹⁵ Destacam-se, nesse sentido, os seguintes trabalhos citados por Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 93-94): Newman, Johson, Cochrane e Webb (1996, 1997), Bullen (1997, 1998), Norris e Ennis (1989).

sociocognitivo que se desenvolve de modo ordenado sequencialmente; um processo que vai da divergência à compreensão compartilhada e à convergência, e no qual cada etapa ou fase representa um nível de complexidade maior do que a anterior.

Na esteira desses estudos, destaca-se o de Gunawardena, Lowe e Anderson (1997), que desenvolveram um procedimento que situa o foco da análise justamente no processo de construção conjunta de significados pelos participantes. Segundo os autores, numa interação, cada contribuição discente poderia ser classificada e relacionada a um tipo específico de fase de aprendizagem e, a partir desse princípio, propuseram um modelo de análise dos processos de construção colaborativa do conhecimento em ambientes virtuais que contempla cinco fases: compartilhar e comparar informações; descobrir e explorar as inconsistências entre ideias e conceitos; negociar significados ou construir conhecimento conjuntamente; provar e modificar a síntese ou coconstrução proposta, e chegar a acordos quanto a enunciados ou aplicar o novo conhecimento construído.

Em uma linha similar, Garrison e Anderson (2003) desenvolveram um modelo de análise para compreender, em fóruns virtuais de aprendizagem, a presença cognitiva nos discursos de cada aluno participante. Nesse modelo de investigação, os autores consideraram ser possível perceber a reconstrução da experiência e do conhecimento, principalmente nas interações em que se busca o desafio, o questionamento e a solução de problemas.

Garrison, Anderson e Archer (2004, p. 02) consideram a aquisição do conhecimento significativo em um contexto educacional como um processo, cujo resultado depende da atuação do professor, como perito pedagógico e de conteúdo. Esse modelo de investigação centrado nos alunos baseia-se na experiência e no conhecimento que emergem dos assuntos discutidos. Para Garrison e Anderson (2003), o pensamento crítico é visto como um multifacetado processo que vai da divergência à compreensão compartilhada e à convergência, como ilustra a figura a seguir.

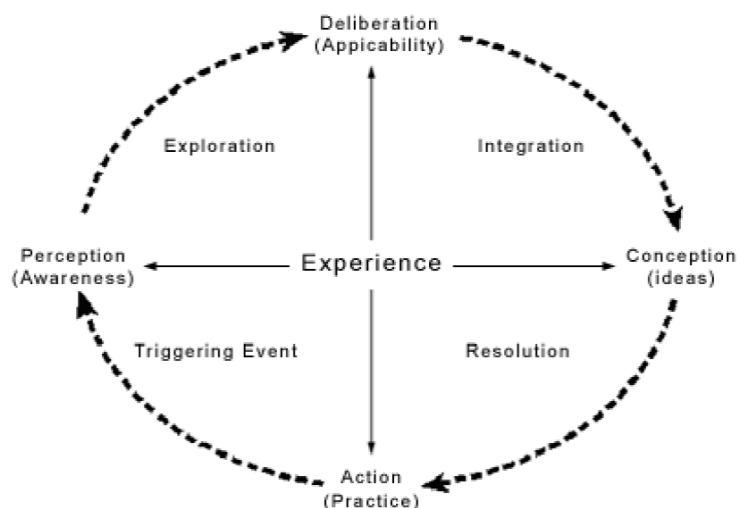


Figura 1.2: Modelo de Investigação Prática (*Practical Inquiry*). (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 59)

A primeira dimensão do modelo acima reflete o continuum ação-deliberação e a segunda dimensão representa a transição entre os mundos concreto e abstrato, é a dimensão da percepção-concepção. O primeiro eixo representa a reflexão sobre a prática, o segundo eixo representa a assimilação da informação e a construção do conhecimento. Nesse processo, que parte de um problema, seguido pela percepção, deliberação, concepção e ação garantida, cada etapa representa um nível de complexidade cognitiva maior do que a anterior.

Os quadrantes refletem a sequência lógica ou ideal (mas não imutável) do processo de investigação crítica e correspondem às categorias de indicadores de presença cognitiva: iniciação, exploração, integração e resolução.

Segundo Garrison e Anderson (2003), a primeira categoria que representa a fase inicial do processo é denominada “evento disparador” (*triggering event*) que pode ser o reconhecimento de uma questão, um dilema ou um problema que emerge da experiência do aluno. Num contexto educacional virtual, normalmente é ao professor que compete a tarefa de propor a questão inicial do processo, entretanto, qualquer membro do grupo pode fazer essa proposta.

A segunda fase, a de exploração (*exploration*), é descrita como a fase em que os participantes buscam informações, conhecimentos e alternativas para a solução da situação ou do problema. Nesse momento, os estudantes buscam o entendimento sobre a

natureza do problema, procurando as informações relevantes à questão ou ao problema. Essa fase caracteriza-se pelo *brainstorming*, questionamento e procura de informação.

A terceira fase, integração (*integration*), caracteriza-se pela construção da informação e da aprendizagem para a coerência das ideias ou conceitos. Essa é uma fase de muita reflexão para os estudantes, pois estes devem, neste momento, sintetizar as ideias para buscar a solução do problema. Essa fase requer uma presença ativa do professor para diagnosticar concepções errôneas, para propor questões, comentários a informações adicionais, com o propósito de assegurar a continuação do desenvolvimento cognitivo e do processo de pensamento crítico.

A quarta fase é a resolução (*resolution*) do dilema ou problema por meio da aplicação de uma ideia ou hipótese. O sucesso ou não da aplicação dessa ideia é que irá determinar a continuação do processo de investigação. Numa perspectiva educacional, o final dessa fase requer um movimento sobre um novo problema com a assunção dos estudantes sobre o conhecimento adquirido.

Para a análise dos dados desta pesquisa, não utilizei as categorias da presença cognitiva do modelo de comunidade de investigação porque compreendo que essas categorias evidenciam elementos que permitem observar e analisar, concretamente, a materialidade discursiva dos alunos durante as interações, o que não é o foco desta pesquisa, que se propõe a descrever as estratégias discursivas do professor.

Na próxima subseção, descrevo o segundo elemento central do modelo de análise da comunidade de investigação proposto por Garrison e Anderson (2003) - a presença social.

1.2.3 Presença social

A presença social é definida por Garrison e Anderson (2003) como a habilidade de os participantes projetarem suas características pessoais para a comunidade de aprendizagem, com o propósito de desenvolver relações interpessoais, que podem ser prejudicadas pela distância geográfica e temporal dos ambientes *online*. Garrison e

Anderson (2003) destacam que a função básica desse elemento é dar suporte para a presença cognitiva, facilitando, indiretamente, o alcance dos objetivos cognitivos e afetivos da aprendizagem: estes com o propósito de tornar as interações do grupo interessantes, envolventes e intrinsecamente compensadoras e aqueles com o objetivo de estimular, sustentar e manter o pensamento crítico.

O esquema de classificação da presença social proposto por Garrison e Anderson (2003) foi construído sobre um processo iterativo, que resultou em três categorias fundamentais: afetividade, comunicação aberta e comunicação coesiva.

Em relação à afetividade, Garrison e Anderson (2003) destacam que as emoções expressas em textos virtuais são diferentes das expressas na presença física e, por esse motivo, os interlocutores de ambientes assíncronos compensam a ausência física usando representações simbólicas para facilitar sua expressividade no ambiente. Para os autores, as emoções expressas em ambientes assíncronos são capazes de promover a motivação e a persistência na experiência educacional, facilitando, desse modo, a aprendizagem. Dentre as representações simbólicas sócio-emocionais usadas em ambientes assíncronos, os autores destacam o humor, a autorevelação e o uso de *emoticons*¹⁶. O humor, especificamente, é bem identificado como uma estratégia conversacional para afastar a distância social e, assim, promover a aprendizagem. Em relação à autorevelação, os autores assinalam que a troca de informações pessoais reduz a sensação de isolamento social e permite a percepção individualizada sobre o outro.

A segunda categoria de indicação da presença social é a comunicação aberta, descrita como troca de comunicação recíproca e respeitosa. Para Garrison e Anderson (2003), a menção a outras contribuições, na interação, permite sustentar as relações, manifestar disposição para manter e prolongar o contato, indicar suporte interpessoal implícito e encorajar. Para os autores, a interatividade se manifesta em ambientes assíncronos pelo uso de respostas na postagem de mensagens; pela citação de mensagens de outros participantes; pelo comentário sobre alguém em particular; e pelas referências explícitas a mensagens de outros participantes. As expressões explícitas de

¹⁶ *Emoticons*, segundo Monereo e Pozo (2010, p.116), “é um neologismo que provém da associação dos termos emoção e ícone. Originalmente, foram criados com a intenção de expressar emoções por meio de uma combinação de signos, geralmente em forma de caras com diferentes expressões emocionais”.

apreciação e de acordo, bem como as palavras de elogio e de incentivo aos outros, são ferramentas textuais de encorajamento, reconhecimento e apoio. Esse aspecto da presença social é particularmente importante em interações virtuais onde sorrisos, contatos visuais e outros meios não verbais de estabelecimento e manutenção da presença social não estão disponíveis.

A terceira categoria de indicação da presença social, denominada coesiva, é exemplificada por atividades que constroem e sustentam o senso de engajamento do grupo. A premissa é que a qualidade do discurso é facilitada e otimizada quando os estudantes se veem como parte do grupo e não como indivíduos isolados. Os indicadores da categoria coesiva são os vocativos, o emprego de pronomes inclusivos e as saudações. Esses elementos são importantes expressões de coesão, já que promovem a participação e a empatia e tendem a indicar uma tentativa de estabelecer um relacionamento mais próximo com o destinatário. Resumidamente, a presença social reflete o suporte contextual para as relações de afetividade, de interação e de coesão.

As três categorias apontadas por Garrison e Anderson (2003) para avaliar a presença social em fóruns virtuais de aprendizagem, com os respectivos indicadores, definições e exemplos, estão resumidas no quadro a seguir:

Categorias	Indicadores	Definição	Exemplos
Afetiva	Expressão de emoção	Expressões convencionais ou não convencionais de emoções, incluindo pontuações repetidas, caixa alta e <i>emoticons</i>	<i>"I just can't stand it when...!!!"</i> <i>"ANYBODY OUT THERE!"</i>
	Uso de humor	Provocações, brincadeiras, ironia, sarcasmo etc	<i>"The banana crop in Calgary is looking good this year"</i>
	Autorevelação	Apresentação de detalhes da vida fora da sala de aula, ou expressões de vulnerabilidade	<i>"Where I work, this is what we do..."</i> <i>"I just don't understand this question"</i>
Comunicação aberta	Continuação de uma discussão	Preferência pelo uso da ferramenta de resposta em detrimento do início de um novo tópico	<i>Software dependent, e.g., "Subject: Re" or "Branch from"</i>
	Citação de outras mensagens	Seleção de mensagens dos outros para expressar um ponto de vista	<i>Software dependent, e.g., "Marta writes: or text prefaced by less-than symbol <"</i>
	Referência explícita a outras mensagens	Referências diretas ao conteúdo de outras mensagens postadas	<i>"In your message, you talked about Moore's distinction between..."</i>
	Formulação de perguntas	Perguntas para os outros participantes	<i>"Anyone else had experience with WEBTC?"</i>
	Expressão de elogios e apreciações	Elogios a outros participantes ou ao conteúdo de outras mensagens	<i>"I really like your interpretation of the reading"</i>
	Expressão de concordância	Concordância com os outros participantes ou com suas mensagens	<i>"I was thinking the same thing. You really hit the nail on the head"</i>
Coesiva	Uso de vocativos	Referência aos participantes pelo nome	<i>"I think John made a good point"</i> <i>"John, what do you think?"</i>
	Uso de pronome inclusivo para referir-se ao grupo	Referência ao grupo por nós, nosso, nosso grupo	<i>"Our textbook refers to..."</i> <i>"I think we veered off track..."</i>
	Saudações	Comunicação de função puramente social: saudações iniciais e de encerramento	<i>"Hi all"</i> <i>"That's it for now"</i> <i>"We're having the most beautiful weather here"</i>

Quadro 1.2: Categorias da presença social (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 51, tradução minha)

Na seção seguinte, descrevo o terceiro elemento do modelo de análise da comunidade de investigação proposto por Garrison e Anderson (2003).

1.2.4 Presença de ensino

A presença de ensino, na concepção de Garrison e Anderson (2003), tem na participação do professor um elemento vital na experiência educativa. Para os autores, a presença de ensino não é possível sem o conhecimento de um experiente e responsável professor que possa identificar ideias e conceitos importantes para o estudo, estruturar os conceitos, organizar as atividades, guiar o discurso e oferecer informações adicionais, além de diagnosticar concepções errôneas e intervir quando necessário.

Garrison e Anderson (2003, p. 71) argumentam ainda que essas intervenções diretas e proativas de um professor é que dão suporte para uma efetiva e eficiente experiência de aprendizagem. Vejo nessa posição de Garrison e Anderson sobre a importância do papel do professor mais uma afinidade com os princípios teóricos de Vygotsky, para quem a intervenção pedagógica é um processo privilegiado e próprio do processo escolar. Na concepção vygotskyana, os procedimentos regulares, tais como, demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções são fundamentais na promoção de avanços no desenvolvimento do aluno que não ocorreriam espontaneamente.

Segundo Garrison e Anderson (2003), as responsabilidades do professor em contextos *online* são complexas e multifacetadas, já que, além de professor, esse profissional deve ser um especialista no assunto, designer educacional e motivador das relações sociais. Desse modo, na concepção dos autores, a função do professor em contexto *online* é a de gerenciar o ambiente e promover a aprendizagem do aluno, no sentido de tornar o ambiente mais acessível, mais confortável e mais seguro para que os estudantes tenham as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem.

Garrison e Anderson (2003) comentam que, se a tarefa de promover a construção colaborativa do conhecimento já é um desafio no ensino presencial, no ensino *online* a responsabilidade do educador é muito maior, já que nesse ambiente o

processo de comunicação depende exclusivamente do que está escrito. Por esse motivo, como bem observaram Garrison e Anderson (2003), para a aprendizagem ocorrer nesses contextos educacionais, dependentes somente da linguagem escrita, a presença do professor é um elemento essencial e obrigatório.

Entretanto, Garrison e Anderson (2003) enfatizam que, embora seja do professor a função de promover a construção do conhecimento, todos os participantes devem contribuir com a presença de ensino. Os autores argumentam que, se o objetivo final é aprender a aprender, os alunos devem ser incentivados a monitorar a própria aprendizagem de maneira adequada às tarefas e às suas habilidades. Conforme esses estudantes se desenvolvem cognitivamente e socialmente, eles podem se tornar alunos moderadores e, dessa forma, contribuir com a presença de ensino.

A constatação de Garrison e Anderson (2003) sobre a possibilidade de alunos se tornarem mediadores é mais uma afinidade que encontro com os princípios teóricos de Vygotsky (1934/2007; 1934/2008) que considera fundamental a intervenção de outras pessoas, no caso específico da escola, o professor e os demais alunos, para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

A proposta de classificação da presença do professor no modelo de Comunidade de Investigação baseia-se em três funções: desenho e administração, facilitação do discurso e instrução direta. A primeira dessas funções é o *design* da experiência educativa, incluindo instruções, seleção, organização e apresentação inicial do conteúdo do curso, antes da criação da comunidade e no decorrer da atividade desta. A segunda função do professor é a de promover e encorajar a construção do conhecimento, isto é, a ele cabe a responsabilidade de conceber e implementar atividades que estimulem a interação entre os estudantes, entre o professor e o estudante, entre estudantes individualmente, entre grupos de estudantes e entre estes e os conteúdos. A terceira função do professor vai mais além da mediação das experiências de aprendizagem, podendo assumir a forma de ensino direto.

Para descrever as intervenções do professor, Garrison e Anderson (2003) organizaram uma grade de atribuições específicas desse profissional em ambientes de ensino *online*, organizadas em categorias, conforme o quadro a seguir:

Categorias	Indicadores	Exemplos
Desenho e organização	Estabelecimento do currículo	<i>"This week we will be discussing..."</i>
	Estabelecimento de métodos	<i>"I am going to divide you into groups, and you will debate..."</i>
	Estabelecimento de parâmetros de tempo	<i>"Please post a message by Friday..."</i>
	Utilização do meio de modo efetivo	<i>"Try to address issues that others have raised when you post"</i>
	Estabelecimento de "netiqueta"	<i>"Keep your messages short"</i>
	Estabelecimento de comentários sobre o conteúdo do curso	<i>"This discussion is intended to give you a broad set of tools/skills which you will be able to use in deciding when and how to use different research techniques"</i>
Facilitação do discurso	Identificação de áreas de acordo/desacordo	<i>"Joe, Mary has provided a compelling counter-example to your hypothesis. Would you care to respond?"</i>
	Busca do consenso/entendimento	<i>"I think Joe and Mary are saying essentially the same thing"</i>
	Encorajamento, reconhecimento ou reforço das contribuições dos alunos	<i>"Thank you for your insightful comments"</i>
	Estabelecimento de clima para a aprendizagem	<i>"Don't feel self-conscious about 'thinking out loud' on the forum. This is a place to try out ideas after all"</i>
	Engajamento dos participantes, promoção da discussão	<i>"Any thoughts on this issue?" "Anyone care to comment?"</i>
	Avaliação da eficácia do processo	<i>"I think we're getting a little off track here"</i>
Instrução direta	Apresentação do conteúdo/questões	<i>"Bates says... what do you think"</i>
	Focalização da discussão em assuntos específicos	<i>"I think that's a dead end. I would ask you to consider..."</i>
	Resumo da discussão	<i>"The original questions was... Joe said... Mary said... we concluded that... We still haven't addresses..."</i>
	Confirmação do entendimento por meio da avaliação e <i>feedback</i> explanatório	<i>"You're close, but you didn't account for... this is important because..."</i>
	Diagnóstico de erros	<i>"Remember, Bates is speaking from an administrative perspective, so be careful when you say..."</i>
	Introdução de conhecimentos de diversas fontes, como por exemplo, livro didático, artigos, internet, experiências pessoais	<i>"I was at a conference with Bates once, and he said... You can find the proceedings from the conference at http://www..."</i>
	Resposta a perguntas técnicas	<i>"If you want to include a hyperlink in your message, you have to..."</i>

Quadro 1.3: Categorias da presença de ensino (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 68, 70, 71, tradução minha)

As categorias da presença do professor que embasam a proposta de Garrison e Anderson, embora não estejam relacionadas às concepções das teorias cognitivas, podem ajudar a compreender os elementos essenciais para a mediação pedagógica em ambientes virtuais. Em sua proposta, os autores buscam modelos de ações dos professores que deveriam ocorrer para levar os alunos a resolverem seus problemas conjuntamente, indicando os caminhos que devem ser seguidos para que o docente possa alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Ao longo desta seção, busquei, nos trabalhos de Garrison, Anderson e colaboradores (2000, 2001, 2003, 2004), indícios da participação docente em ambientes educacionais virtuais que me ajudassem a compreender e analisar os dados desta pesquisa. As categorias de análise apontadas nos estudos desses autores, particularmente as referentes à presença social e à presença de ensino, foram fundamentais para a compreensão e descrição da mediação pedagógica durante as interações entre alunos e professores nos fóruns educacionais do curso analisado.

As leituras dos trabalhos de Garrison, Anderson e colaboradores me serviram de ponto de partida para a reflexão necessária sobre a função docente no processo de desenvolvimento dos alunos em fóruns virtuais educacionais. As afinidades das ideias de Garrison e Anderson com os princípios da abordagem da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky e seus seguidores foram fundamentais para a compreensão da interação propiciada pelos ambientes virtuais e as conseqüentes mudanças acarretadas na educação.

Embora não tenha encontrado referências explícitas aos princípios vygotskyanos nos trabalhos de Garrison e Anderson, nestes encontrei uma compatibilidade com a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, como, por exemplo, uma preocupação com as relações sociais entre os indivíduos em contextos sociais de ensino-aprendizagem. Entretanto, cabe destacar que a diferença básica entre essas duas propostas se refere ao contexto educacional em que se desenvolveram: enquanto os estudos de Vygotsky foram feitos sobre ambiente presenciais de ensino-aprendizagem, os trabalhos de Garrison e Anderson estavam focados na aprendizagem decorrente da interação social

em ambientes virtuais. Esta pesquisa mostra, portanto, como pode ser frutífero para análise da interação em ambientes virtuais o casamento entre esses dois construtos teóricos.

Para sustentar a interpretação das mensagens que constituem o corpus desta pesquisa, parti dos princípios da teoria vygotskyana na busca da compreensão dos processos que resultam na aprendizagem, os quais são mais aprofundados na próxima seção.

1.3 A abordagem sócio-histórico-cultural de Vygotsky

Como já mencionei anteriormente, para compreender a mediação dos professores e os resultados na aprendizagem dos alunos nos dados desta pesquisa, busquei, nos princípios da teoria sócio-histórico-cultural, cujo principal representante é Vygotsky (1934), o suporte para as análises que me propus a realizar neste trabalho.

Esse grande teórico, juntamente com Luria e Leontiev, fazia parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-Revolução que, num clima de grande idealismo e efervescência intelectual, desenvolveu teorias psicológicas que forneceram importantes ferramentas para o desenvolvimento de uma compreensão da pedagogia.

A atuação intelectual de Vygotsky parece ter sido muito marcante para as pessoas ao seu redor e muito admirada pelos seus colegas e alunos. Como bem assinala Oliveira (2009, p. 21), “suas ideias foram consideradas pontos de partida para elaborações teóricas e projetos de pesquisa posteriores”.

A obra vygotskyana, de amplo espectro inter e multidisciplinar à vida intelectual do século XX, tem sido bastante difundida e suas instigantes reflexões continuam a fascinar estudiosos de diversas áreas. Segundo Wertsch e Tulviste (2002, p. 61), esse interesse é atestado pelo aumento nos últimos anos de citações e traduções das obras de Vygotsky, especificamente nos domínios da Psicologia e da Educação.

Em seu trabalho, Vygotsky (1934/2007; 1934/2008) desenvolve reflexões sobre os processos pelos quais fatores sociais, humanos e históricos moldam o funcionamento humano. Os princípios por ele estabelecidos mudaram a visão de que a mente deveria

ser estudada exclusivamente em seu mecanismo interno, de modo objetivista, ou somente nos aspectos externos, capazes de verificação. Como esclarecem Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 137), “Ele [Vygotsky] propõe a integração entre funcionamento cognitivo, de caráter interno, e processos de interação, de caráter externo”. Assim, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos é moldado pelas práticas sociais. Nesse particular, Oliveira (1992, p. 24) resume: “Falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano”.

A respeito da contribuição de Vygotsky para o século XX, Daniels (2003) assim a sintetiza:

Vygotsky debateu a maneira pela qual as implicações psicológicas de fatores sociais, culturais e históricos poderiam ser teorizadas e iniciou o desenvolvimento de metodologias apropriadas para criar formas apropriadas de investigação e intervenção. Sua contribuição trans/multidisciplinar para a vida intelectual do século XX apoiou-se em sua interpretação dos colegas pensadores russos e europeus. Ele estava desenvolvendo um pensamento que também possuía paralelos com outros além de seu espaço e seu tempo. Assim como recorreu a uma série de disciplinas, seu trabalho se deixou permear pela leitura do pensamento filosófico, psicológico, sociológico e político europeu (p. 17).

A instigante abordagem de Vygotsky sobre a dimensão social no desenvolvimento psicológico, segundo Daniels (2003, p. 09), despertou interesse crescente pelo que se tornou conhecido como “teoria sócio-histórico-cultural” e por sua parente próxima, a “teoria da atividade”, as quais tentam explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados. Nas palavras de Daniels (2003), o que as diferencia é que “na teoria sociocultural, a ênfase recai na mediação semiótica, com um destaque particular para a fala. Na teoria da atividade, é a própria atividade o foco de análise” (p. 09). Neste trabalho, tomo como apoio teórico a visão sócio-histórico-cultural, que considera os processos de ensino-aprendizagem como construções conjuntas mediadas pela linguagem.

Em seus estudos, Vygotsky (1934/2008) defende o princípio de que “a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico” (p. 63), num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana, o

que permite compreender o homem como um ser determinado por sua história, pelas condições socioculturais e econômicas de sua época.

Oliveira (1992, p. 24) destacou que um dos pressupostos básicos de Vygotsky é a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social; sua identidade, portanto, é elaborada a partir das relações de produção nas quais está inserido. Em outras palavras, Souza, Depresbiteris e Machado (2004) dizem que, para Vygotsky, “todo ser humano está inserido em uma realidade sócio-histórica e só adquire a condição humana se for mediado, em sua relação com o mundo, por instrumentos de sua cultura” (p. 138).

Nesse sentido, a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. Assim, complementam Souza, Depresbiteris e Machado (2004), “a cultura tem a função de se interpor entre o sujeito e a realidade, dando ao primeiro o contorno humano” (p. 138). De outro modo, pode-se dizer que, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.

Não há dúvida de que, para Vygotsky (1934/2008), o ambiente é mais do que uma mera junção de pessoas ou relações; é um conjunto de estímulos capazes de reforçar os comportamentos. O homem, por sua vez, não é um ser passivo a esse ambiente; é também agente de transformação de seu tempo. Nas acepções de Vygotsky (1934/2008),

poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (p. 50).

Portanto, como observa Vygotsky (1934/2007), as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem que, em sua relação com o mundo mediada por instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, cria formas de ação que o distinguem de outros animais. Segundo observou Minick (2002),

“Vygotsky afirmava que eles [processos psicológicos] têm sua fonte não em estruturas biológicas ou na aprendizagem do indivíduo isolado, mas na experiência sociocultural historicamente desenvolvida” (p. 35).

Na base da teoria vygotskyana, encontra-se o princípio de que a apropriação da cultura humana ocorre por meio de relações interpessoais dentro da sociedade à qual o indivíduo pertence, e essa apropriação se dá por intermédio da educação e do ensino com a mediação de adultos e/ou pares mais experientes. Portanto, como atestam as proposições de Vygotsky (1934/2008), fatores sociais, culturais, históricos e institucionais podem influenciar processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho de Vygotsky (1934/2007, 2008) forneceu novas e importantes compreensões teóricas a respeito de práticas educacionais, cujos princípios moldaram alguns aspectos do pensamento educacional contemporâneo e, por sua vez, foram moldados e apropriados por diferentes vozes no debate educacional. Embora o foco das investigações de Vygotsky tenha sido as crianças, os princípios por ele estabelecidos são particularmente relevantes para o que me interessa investigar nesta pesquisa, ou seja, o que o professor pode fazer em ambientes virtuais de aprendizagem para gerar oportunidades de aprendizagem e assim promover avanços no desenvolvimento dos seus alunos.

Nas próximas seções, dedico especial atenção a alguns tópicos particulares dos estudos vygotskyanos que subsidiam as minhas análises nesta pesquisa, quais sejam: os princípios de mediação, de desenvolvimento e aprendizagem e de zona de desenvolvimento proximal.

1.3.1 Linguagem e mediação

Estudos comparativos da memória humana realizados por Vygotsky (1934/2007) demonstraram que, mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento social, existem dois tipos fundamentalmente diferentes de memória: uma “memória natural”, não mediada, muito próxima da percepção, que surge como consequência da influência direta dos estímulos externos; e uma memória resultante de estímulos artificiais, ou

autogerados – os signos. Sobre a diferença entre as duas funções psicológicas, Vygotsky (1934/2007) estabelece que

a diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre os estímulos e as respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (p. 33).

Vygotsky (1934/2008) propôs uma explicação para o desenvolvimento cognitivo a partir da ação mediada, o que implica que todo ser humano está inserido em uma realidade sócio-histórico-cultural e que só adquire a condição humana se for mediado, em sua relação com o mundo, por instrumentos de sua cultura.

Nas leituras que fiz da obra de Vygotsky (1934/2007; 1934/2008), percebi que um princípio central na sua tese é o que se refere à transição de processos “inferiores” para funções “superiores”. Processos psicológicos “inferiores” incluem os reflexos, a memória, a atenção e a vontade. As funções psicológicas “superiores”, ou processos mentais superiores, envolvem mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, típicos do ser humano, que aparecem gradualmente no curso de uma transformação radical das funções inferiores e fazem parte de um sistema dinâmico de comportamento.

Vygotsky compreendia o desenvolvimento de funções superiores em termos de atividade social cooperativa mediada, cujo princípio construtor reside fora do indivíduo – nas ferramentas psicológicas e nas relações interpessoais. Para o autor, a linguagem é o mais crucial desses “meios mediacionais”:

a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 07).

Na compreensão de Vygotsky (1934/2008), formas culturalmente dadas de comportamento são internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. É o que o autor afirma no fragmento:

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiar a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e, quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto das crianças (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 16).

Segundo Vygotsky (1934/2007), o homem, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito por meio de sistemas simbólicos de que dispõe. A operação com sistemas simbólicos – e o consequente desenvolvimento de formas de abstração e de generalização – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação.

Considero importante destacar que, para Vygotsky (1934/2008), os sistemas simbólicos que se interpõem entre o sujeito e o conhecimento têm origem social. É na cultura, portanto, que o indivíduo encontra os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que lhe permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real.

Vygotsky (1934/2007, p. 55) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos (ou ferramentas, como denominam alguns autores neovygotskyanos, como Daniels (2002; 2003) e Hedegaard (1996), e os signos. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza; é, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele, como por exemplo, o machado, que corta mais e melhor do que a mão humana.

Por outro lado, os signos, também chamados por Vygotsky (1934/2007, p. 40) de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos, como se pode depreender do fragmento a seguir transcrito.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar encontrar *muitas* semelhanças entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos. E, mais ainda, além dos aspectos similares e comuns partilhados pelos dois tipos de atividade, vemos diferenças fundamentais (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 52).

Com o propósito de compreender como os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados, embora separados no desenvolvimento cultural da criança, Vygotsky (1934/2007) estabeleceu semelhanças e diferenças entre esses dois tipos de atividade. Para o autor, instrumentos e signos se assemelham em relação à função mediadora que os caracteriza, entretanto diferem nas diversas maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A esse respeito, Vygotsky (1934/2007) afirma:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (p. 55).

Ao longo de sua história, o homem tem utilizado signos como instrumentos auxiliares do desempenho de atividades psicológicas em diversas situações. Amarrar um

laço no dedo para não esquecer um compromisso, fazer uma lista por escrito, colocar um alarme no celular para não esquecer o aniversário de alguém são exemplos de como constantemente recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica. Dessa forma, entendo que, para Vygotsky, não são as ferramentas e os signos, em e por si mesmos, que são importantes para o desenvolvimento de atividades psicológicas, mas o significado nelas codificados.

A leitura dos trabalhos de Vygotsky e de colaboradores me permitiu compreender a mediação, por meio de instrumentos e signos, como um processo fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na relação do homem com o mundo, Vygotsky (1934/2007) destaca a linguagem como o sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, socialmente construída e possibilitadora de aprendizagem e desenvolvimento. Como o autor bem observou, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos elementos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 62).

Para Vygotsky (1934/2007), a linguagem habilita a criança a adquirir a capacidade de engajar-se em operações complexas e, como tal, torna-se parte essencial do seu desenvolvimento cognitivo. Assim o autor resume essa questão:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 17-18).

A linguagem humana tem, para Vygotsky (1934/2007), duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Em outras palavras, além de servir ao propósito da comunicação entre os indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias

conceituais, cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. É pela linguagem que os seres humanos podem designar os objetos do mundo e a qualidade das relações entre eles. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstrações e generalizações.

As palavras, portanto, são signos mediadores na relação do homem com o mundo. Entretanto, segundo observou Vygotsky (1934/2008),

o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (p. 63).

Vygotsky (1934/2008) entende que, ao longo de seu desenvolvimento, os indivíduos incorporam, pela linguagem, construções culturais, ou conceitos do mundo real, de dois tipos: conceitos espontâneos, desenvolvidos no decorrer de suas atividades cotidianas, de suas interações imediatas; e conceitos científicos, adquiridos em situações formais de ensino-aprendizagem, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas, onde os indivíduos são submetidos a processos deliberados de instrução escolar.

Nesse sentido, entendo que Vygotsky (1934/2008) considera os processos de ensino-aprendizagem como construções conjuntas, ou ações colaborativas, entre os participantes da interação mediadas pela linguagem. Dessa forma, da aprendizagem decorrem as transformações qualitativas que se produzem ao longo do desenvolvimento humano. Compreendo, então, que, aprender, na concepção vygotskyana, é transformar-se a partir das interações com os outros e com o mundo em que se vive.

Os princípios vygotskyanos anteriormente sintetizados a respeito das funções psicológicas superiores, do desenvolvimento cognitivo a partir de ação mediada e dos sistemas simbólicos mediadores (instrumentos e signos), que têm na linguagem o sistema simbólico fundamental na relação do homem com o mundo, são particularmente

relevantes para proceder à investigação aqui proposta, que leva em consideração os processos de ensino-aprendizagem específicos em ambientes educativos virtuais.

No caso específico desta pesquisa, que tem foco no ensino-aprendizagem a distância, os princípios estabelecidos por Vygotsky me foram úteis para compreender, por exemplo, como o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio em que vive e com as outras pessoas. Essa noção sócio-cultural de aprendizagem encontra nos ambientes virtuais as condições propícias para a sua realização, considerando que é muito variada a gama de recursos orientados a potencializar e facilitar a interação entre os participantes.

A esse respeito, Jonassen (2000) ressalta que os ambientes de aprendizagem virtuais caracterizam-se por favorecer o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, em termos vygotskyanos. Em minha opinião, os fóruns são ambientes virtuais propícios para os processos de construção conjunta do conhecimento e, embora saiba que tais ambientes potencializam a interação entre os participantes, não são os recursos tecnológicos disponíveis nesses ambientes, nem mesmo sua estrutura, que irão garantir a aprendizagem, mas sim, a forma como forem utilizados para construção do conhecimento coletivo, a partir de interações dos indivíduos, pautadas em um planejamento prévio.

Com base nos princípios vygotskyanos de que a linguagem é uma ferramenta inserida em ação que faz surgir o significado como tal, considero especialmente relevante analisar a linguagem dos participantes nos ambientes educativos virtuais. Nesse sentido, entendo que a linguagem dos professores no contexto investigativo deste trabalho pode ser considerada uma ferramenta e, portanto, uma ação de linguagem capaz de intervir na aprendizagem dos alunos e em seu consequente desenvolvimento.

Um aspecto particular dos fóruns em que busquei os dados desta pesquisa é o registro escrito das interações que ficam disponíveis permanentemente, possibilitando ao professor analisar o conteúdo da linguagem escrita dos alunos e, a partir daí, interpretar o processo de aprendizagem desses estudantes. Dessa forma, como bem destaca Fontes (2002), “a função do mediador (professor, instrutor, par) fica

potencializada na medida em que pode rastrear e resgatar importantes traços do processo de produção do aluno” (p. 69).

O conceito-base de linguagem como sistema simbólico fundamental de mediação semiótica da teoria vygotskyana me permitiu compreender os processos de aprendizagem dos seres humanos em ambientes virtuais que servem de suporte, entre outros, para a representação das ideias e das crenças, para a interação colaborativa entre os pares, para a aprendizagem enquanto processo crítico-reflexivo. Dessa forma, a análise da linguagem mediadora dos docentes investigados me possibilitou avançar sobre o conhecimento de estratégias pedagógicas capazes de promover processos de aprendizagem significativa.

Neste trabalho, tomo o conceito de mediador tal como proposto por Kozulin (1998) para quem mediador é aquele que interage com o indivíduo aprendiz, acompanhando o desenvolvimento de suas funções cognitivas na busca da organização do pensamento e melhora dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, como bem destaca Daniels (2003, p. 24-25), os mediadores são meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles. Portanto, neste trabalho, o termo mediador é entendido como o indivíduo que, pela linguagem, intervém pedagogicamente no desenvolvimento do aprendiz.

Nesse sentido, entendo que o professor desempenha o papel de mediador ao conduzir a aprendizagem do aluno como especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar. Assim, adoto aqui o sentido de mediação pedagógica como sugerido por Masetto (2009), que a entende como

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (p. 144-145).

A concepção de mediação pedagógica no sentido de comportamento do professor para conduzir a aprendizagem do aluno também é compartilhada por Perez e Castillo (1999), para quem

a mediação pedagógica busca abrir um caminho e novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro (p. 10).

Particularmente no contexto da educação a distância, autores como Gutiérrez e Prieto (1994) e Gomez (2004) consideram que a mediação pedagógica é feita a partir de ações específicas que devem ser observadas no tratamento de conteúdos e em formas de expressão dos diferentes temas, “a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade” (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994, p. 62). O papel do professor em ambientes de aprendizagem *online* também foi tratado por Salmon (2002, p. 39) que denominou de *e-moderador* o docente de ambientes *on-line*, cujo principal papel consiste em promover o envolvimento dos participantes, a fim de que o conhecimento por eles construído seja utilizável em novas e diferentes situações.

Tomando como base os princípios de mediação pedagógica dos autores que acabaram de ser citados, entendo, neste trabalho, o conceito de mediação pedagógica como a ação de linguagem do mediador (ou professor-mediador) durante a interação com seus alunos no fórum virtual de aprendizagem.

Na próxima seção, descrevo os princípios desenvolvidos por Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem.

1.3.2 Desenvolvimento e aprendizagem

O desenvolvimento humano, a aprendizagem e as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky. É

visível, em toda a sua obra, a preocupação com a compreensão do desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana.

Oliveira (2009, p. 58) assinala que Vygotsky não chegou a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento humano, embora o desenvolvimento seja objeto privilegiado de suas investigações. O que o teórico nos oferece em seus trabalhos são reflexões e dados de pesquisa sobre vários aspectos do desenvolvimento.

Para Vygotsky (1934/2007), o desenvolvimento é concebido como um processo culturalmente organizado resultante de uma alteração radical na própria estrutura do comportamento. Em seus estudos, o autor argumenta que “a complexidade crescente do comportamento das crianças reflete-se na mudança dos meios que elas usam para realizar novas tarefas e na correspondente reconstrução de seus processos psicológicos” (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 80).

As experiências de Vygotsky (1934/2007, p. 41) permitiram depreender que as funções psicológicas superiores surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico como resultado de uma série de transformações qualitativas, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro. No fragmento a seguir transcrito, o autor apresenta a concepção sobre o processo geral de desenvolvimento.

Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 42).

Ao lado de sua preocupação com a questão do desenvolvimento, Vygotsky (1934/2007) destaca em sua obra a importância dos processos de aprendizagem, enfatizando que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (p. 94).

Vygotsky (1934/2007) afirma que o processo de aprendizagem é definido, em parte, pelos processos de maturação do organismo individual, próprios da espécie humana, e em parte pelo contato direto da pessoa com o ambiente cultural. Portanto, a aprendizagem não ocorre de modo isolado.

Entretanto, Vygotsky (1934/2007) deixa claro que é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, decorrentes do contato do indivíduo com certo ambiente cultural. Em outras palavras, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias à aprendizagem, como se pode deduzir do seguinte fragmento: “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 107).

As investigações de Vygotsky (1934/2008) a respeito das relações entre aprendizado e desenvolvimento, com o propósito de desvendar as inter-relações complexas em certas áreas definidas do aprendizado escolar, como leitura e escrita, gramática, aritmética, ciências sociais e ciências naturais, trouxeram informações valiosas sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita durante a idade escolar; os níveis consecutivos do significado figurado; a influência do domínio das estruturas gramaticais sobre o rumo do desenvolvimento mental; a compreensão das relações no estudo das ciências sociais e naturais. Os resultados dessa investigação estão resumidos a seguir:

1. O desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 126).
2. A curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar; em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 127).
3. Todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado de outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 128).
4. A criança com a zona maior de desenvolvimento proximal terá um aproveitamento muito melhor na escola (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 129).

Vygotsky (1934/2007) chamou atenção para o fato de que a aprendizagem deve ser combinada de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança e, para isso, deve-se atentar para dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que é o nível de desenvolvimento das funções mentais das crianças que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados; e o nível de desenvolvimento mental obtido com o auxílio de outras pessoas.

Vygotsky (1934/2007) compreende como zona de desenvolvimento real aquilo que a criança consegue fazer sozinha; são as etapas já alcançadas no seu desenvolvimento. Por outro lado, a criança pode alcançar um nível de desenvolvimento mental potencial com o auxílio de adultos ou pessoas mais experientes.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria vygotskyana: “com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 129). O entendimento de que o indivíduo se constitui na interação com os outros é que me possibilitou compreender como é decisiva a interferência do professor na aprendizagem do aluno para promover avanços, desde que se atente para a qualidade e para o momento oportuno de o professor fazer essas intervenções, como bem assinalou Gervai (2007, p. 34).

As ideias de Vygotsky sobre os processos de aprendizagem que podem desencadear o desenvolvimento nos alunos me estimularam a desenvolver investigações sobre as intervenções discursivas do professor nos fóruns virtuais de aprendizagem. Com as leituras da obra de Vigotsky, ficou bem claro, para mim, a importância de se analisar o contexto discursivo de trabalho do professor, considerando as necessidades de aprendizagem manifestadas no discurso dos alunos e, a partir daí, observar como o professor conduz seu discurso de forma a promover o desenvolvimento.

Em relação à condução do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (1934/2008) destacou que a ação de mediação deve incidir no que ele denominou *zona de desenvolvimento proximal*, que é tratada na próxima seção.

1.3.3 Conceito de zona de desenvolvimento proximal

As postulações de Vygotsky (1934/2007) a respeito da existência de dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – permitiram que esse grande teórico desenvolvesse o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), provavelmente a sua mais importante contribuição para o debate educacional. Como bem assinalam os neovygotskyanos Newman e Holzman (2002, p. 82), a ZDP foi a extraordinária descoberta de Vygotsky para a compreensão das atividades exclusivamente humanas, mais especificamente da aprendizagem e do desenvolvimento e da relação entre eles.

Vygotsky assim descreveu a zona de desenvolvimento proximal:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 97).

A ZDP define o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Nas palavras de Oliveira, (2009), “a zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã” (p. 62).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, talvez o conceito específico de Vygotsky mais divulgado e reconhecido como típico de seu pensamento, está estreitamente ligado à postulação de que o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente, considerando os processos que já estão embrionariamente presentes no indivíduo. É o que Vygotsky (1934/2007) explica no seguinte fragmento:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento

mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (p. 98).

Segundo Vygotsky (1930/2007), existe uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, que pode ser aplicada em sua totalidade aos processos de aprendizagem das crianças. O autor entende que

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 103).

Em termos de atuação pedagógica, essa postulação traz consigo a ideia de que o papel explícito do professor de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente consiste exatamente em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Nas palavras de Vygotsky (1930/2007),

a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (p. 98).

A zona de desenvolvimento proximal permite que o ensino se adiante ao desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, mas também àquilo que está em processo de maturação. O entendimento desse postulado vygotskiano sobre os processos de aprendizado que movimentam os processos de desenvolvimento foi fundamental para as análises a que me propus realizar nesta pesquisa.

As leituras das obras de e sobre Vygotsky (1930/2007; 1930/2008) me permitiram compreender que a trajetória do desenvolvimento humano é um processo de internalização de funções superiores que consiste numa série de transformações, quais sejam:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente (...).
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal (...).
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1930/2007, p. 57-58).

Sendo assim, o indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento. O mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais experientes de uma cultura no aprendizado dos alunos é essencial ao seu processo de desenvolvimento.

A essência do conceito de zona de desenvolvimento proximal, como aponta Liberali (2009), é o princípio vygotskyano de que as ações humanas são mediadas por seus pares, em uma rede complexa de atividades interligadas: “Em colaboração, os sujeitos vão além de suas possibilidades imediatas” (p. 248). E, como bem assinala Oliveira (2009), “essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky” (p. 61).

As considerações de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, particularmente as concepções sobre zona de desenvolvimento proximal, me foram muito úteis para direcionar as análises dos dados desta pesquisa, no sentido de estabelecer que ações pedagógicas desencadeiam processos de desenvolvimento nos alunos. A compreensão dessas noções vygotskianas me possibilitou buscar nos dados investigados indícios de ações docentes capazes de provocar avanços no desenvolvimento dos alunos, com a interferência explícita na zona de desenvolvimento

proximal. Em outras palavras, nos fóruns analisados, busquei compreender como os professores davam instruções, questionavam, analisavam e reformulavam problemas; como introduziam novos tópicos para discussão; como faziam referências a falas de outros autores; como dirigiam atenção dos alunos a determinado aspecto do conteúdo; como relacionavam teoria e prática, etc. Em minha opinião, essas ações podem ser consideradas como estratégias usadas pelo professor com o objetivo de levar o aprendiz à reflexão e (re)elaboração de conceitos.

As ideias de Vygotsky, em especial as concepções que embasam a prática docente, certamente contribuíram e continuam contribuindo para a transformação da prática educativa. Na próxima seção, faço algumas considerações sobre as implicações dos princípios vygotskyanos para a educação formal na escola.

1.3.4 Implicações pedagógicas dos postulados vygotskyanos

As posições de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, particularmente as que dizem respeito à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), certamente moldaram alguns aspectos do pensamento educacional contemporâneo.

As implicações dos princípios vygotskyanos para a educação, em particular os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, foram imediatos. Vários pesquisadores usam a ZDP para desenvolver instrumentos de avaliação, métodos de planejamento de currículos e ensino e práticas avaliativas em sala de aula.

John-Steiner e Soubertman (1934/2008) destacam que na teoria vygotskyana o ensino representa o meio pelo qual o desenvolvimento avança ou, como dizem as autoras: “os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus ‘níveis reais de desenvolvimento’” (p. 165).

Esses princípios me permitiram compreender que o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído de forma a auxiliar o aprendiz a suplantarmos a distância entre o seu nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Para tanto, a intervenção de outras pessoas – professor e demais alunos, no

caso da escola – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. Logo, “se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (OLIVEIRA, 2009, p. 64).

Em relação à atividade escolar, Vygotsky (1934/2007, p. 103) considera que o avanço no desenvolvimento da criança pode ser conduzido pela mediação de um adulto ou em colaboração com colegas mais adiantados. Nesse sentido, Oliveira (2009) destaca: “assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura” (p. 66). Essa possibilidade de um aluno provocar intervenções em um colega se explica pela heterogeneidade que caracteriza os grupos de crianças, o que permite que uma criança mais avançada num determinado assunto possa contribuir para o desenvolvimento das demais, complementa Oliveira (2009, p. 66).

Outra posição assumida por Vygotsky (1934/2007), quanto ao apoio na ZDP, é a possibilidade de colaboração sem a presença física do adulto/professor. Ele insistia que a presença do outro ser social pode estar expressa em várias situações, como por exemplo, quando a criança resolve um problema em casa com base num modelo que lhe mostraram na sala de aula. Nesse caso, a solução do problema é alcançada com a colaboração invisível do professor. Daniels (2003, p. 87) argumenta que esse princípio defendido por Vygotsky anuncia a possibilidade de colaboração virtual sem a presença física do adulto/professor.

O exame minucioso da tese vygotskyana sobre aprendizagem e desenvolvimento com crianças tem estimulado educadores a criar novas práticas pedagógicas que podem facilitar a aprendizagem. Nesse sentido, estudiosos como Magalhães (2004, 2007, 2009) e Liberali (2004, 2009) entendem que os princípios vygotskyanos sobre aprendizagem e desenvolvimento podem servir de referência para pesquisas com jovens e adultos. Assim, tanto no ensino de crianças quanto no de adultos, o professor deve dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, isto é, processos que podem ser potencialmente desenvolvidos na interação com o outro. Dessa forma, o foco do trabalho de mediação deve ser o desenvolvimento de conhecimentos que o aluno ainda não possui, com o

propósito de interferir no conhecimento já consolidado, funcionando como um motor de novas conquistas psicológicas.

Daniels (2003, p. 42-43), retomando Davydov (1995, p. 17), reconhece que o trabalho do professor é particularmente complexo porque, entre outras razões, este deve saber as possibilidades de sua própria atividade pedagógica para usá-las com sensibilidade e, assim, elevar a um novo nível a atividade, a consciência e a personalidade de seus alunos.

Vários pesquisadores contemporâneos encontraram na ZDP um útil instrumento para investigar como os processos cognitivos dos indivíduos mudam enquanto eles interagem em ambientes educacionais com professores e outros alunos e, assim, criar novas práticas pedagógicas que possam facilitar a aprendizagem.

Wells (1993) afirmou que a aprendizagem do conhecimento escolar devia ser compreendida como apropriação e posterior desenvolvimento de uma série de ferramentas usadas para a resolução de problemas na realização de objetivos que os alunos achassem pessoalmente importantes. Kozulin (1998) apresentou uma riquíssima compreensão do efeito formativo e moldador de artefatos culturais, como livros e peças, na vida social. Aqui, a ênfase recai na literatura como meio mediacional. Scardamalia e Bereiter (1996) defenderam que o tipo de educação que melhor preparará o estudante para a vida numa sociedade do conhecimento deve promover flexibilidade, criatividade, habilidade de solucionar problemas, letramento tecnológico, habilidade de encontrar informações e uma disposição para aprender, que dure a vida toda.

Outros estudiosos desenvolveram pesquisas sobre a colocação de andaimes, com o propósito de descrever o processo pelo qual um adulto ajuda uma criança a desempenhar uma tarefa além de sua capacidade. A construção de andaime é entendida como uma forma de assistência adulta que possibilita à criança solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços sem assistência. A esse respeito, Bruner (1997) traçou paralelos entre o andaime e a ZDP, salientando que esta motiva a atenção ao processo pelo qual o controle da tarefa é transferido do adulto para a criança.

Outra pesquisa que enfatiza o papel da ZDP é a desenvolvida por Tharp e Gallimore (1988), que entendem a ZDP como a diferença entre desempenho auxiliado e não-auxiliado. Para os autores, o ensino ocorre quando se oferece assistência em pontos na ZDP em que o desempenho requer assistência. Esse processo se baseia no conhecimento e na compreensão prévios do aluno, com as ideias e os conceitos que o professor quer explorar. Tharp (1993) ofereceu um sumário dos meios de aprendizagem que auxiliam o desempenho e facilitam a aprendizagem.

Alguns estudos aliados à posição de Vygotsky investigaram como grupos de pessoas aprendem e se desenvolvem por meio da utilização consciente da ZDP, entendida como uma característica fundamentalmente sócio-histórico-cultural. Por exemplo, Moll e Greenberg (1990) examinaram em grupos familiares o compartilhamento social de conhecimento, com o propósito de usar esse conhecimento como um recurso no ensino em sala de aula para fazer avançar as habilidades e o desenvolvimento dos alunos, dos professores e dos pais. Os autores acreditavam que o desenvolvimento de redes sociais para o ensino facilitava a contribuição intelectual dos pais e de outros adultos em lições acadêmicas. A esse respeito, Newman e Holzman (2002, p. 100) salientam que Moll e Greenberg (1990) explicitamente tentaram construir zonas de desenvolvimento proximal reorganizando a relação entre as instituições e atividades sociais existentes (lar, comunidade e escola) que são mantidas separadas na educação tradicional.

Outro exemplo de pesquisa de base vygotskyana que se concentrou na aprendizagem coletiva em vez de analisar a ZDP de um único indivíduo foi o estudo desenvolvido por Hedegaard (1996), que investigou como as crianças trabalhariam com algumas tarefas diferentes num grupo com um motivo compartilhado para a atividade inteira. Suas análises demonstraram que é possível fazer uma classe funcionar ativamente como um todo por meio de diálogo de classe, trabalho de grupo e solução de tarefas. Segundo Newman e Holzman (2002), “Hedegaard interveio em práticas de sala de aula existentes para reorganizar o ambiente de aprendizagem de modo que as próprias crianças pudessem criar uma ZDP ‘da classe’” (p. 100).

O modo como os pesquisadores contemporâneos entendem a instigante abordagem de Vygotsky sobre a dimensão social no desenvolvimento psicológico

trouxo contribuições valiosas para novas práticas pedagógicas, que podem facilitar a aprendizagem de milhões de alunos dos diversos níveis de ensino. Nesse sentido, como bem destacam Newman e Holzman (2002),

é a ZDP que, mais do que qualquer outra descoberta de Vygotsky, tem atraído o interesse de psicólogos e educadores ocidentais ao longo da última década. Sem dúvida, porque se presta tão bem aos interesses contemporâneos em cognição social e interação em sala de aula, porque leva à essência de aprendizagem e desenvolvimento, e porque é uma expressão da síntese indivíduo-em-sociedade (p. 83).

A leitura dos trabalhos de e sobre Vygotsky me permitiram compreender os princípios epistêmicos da teoria e verificar que poucos estudos tomaram como base essa teoria para investigar aspectos peculiares do ensino-aprendizagem a distância. Essa constatação, entre outras, justifica a investigação que neste trabalho desenvolvo.

Dois aspectos particulares da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky são relevantes para esta pesquisa. De um lado, os princípios relativos à mediação e, de outro, aqueles referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, em especial os que dizem respeito à ZDP. Esses princípios foram fundamentais para a minha compreensão de como o professor pode interferir no processo de aprendizagem, de forma a provocar avanços no desenvolvimento dos alunos, os quais não ocorreriam espontaneamente.

De tudo o que até aqui foi dito sobre os postulados vygotskianos, pude deduzir que, do ponto de vista educacional, ações de mediação pedagógica são importantes para o desenvolvimento cognitivo do aluno e para o desenvolvimento de sua autonomia, independente do contexto, presencial ou a distância, em que elas se desenvolverem.

No caso específico dos fóruns educacionais virtuais, os mecanismos de ensino e aprendizagem são bastante flexíveis, já que independem de tempo para serem desenvolvidos, abrindo espaço para a importante função da atividade de mediação de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

O trabalho de Gervai (2007) aponta para a necessidade de compreender os vários tipos de mediação, capazes de ajudar a reflexão e o encaminhamento de novas propostas de ações pedagógicas que se propõem a levar os alunos a construir o saber

conjuntamente. Assim, conduzi este trabalho com foco na mediação pedagógica em fóruns educacionais virtuais, fazendo o levantamento dos indícios de mediação em tais ambientes. Para isso, combinei os princípios epistemológicos de mediação, desenvolvimento e aprendizagem e zona de desenvolvimento proximal da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky com as categorias de análise propostas por Garrison e Anderson (2003), descritas na seção anterior deste trabalho.

Na próxima seção, apresento o arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, cujos princípios serviram de apoio para as análises linguísticas das mediações docentes nesta pesquisa.

1.4 A abordagem sistêmico-funcional de Halliday

O princípio fundamental da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que tem em Halliday (1985, 1994) seu principal representante, é a concepção de linguagem como um processo social. Nesse sentido, a linguagem é vista como inseparável das suas funções sociais, dos contextos sociais de ações e relações das quais a língua faz parte. Essa abordagem teórica procura desenvolver uma teoria sobre a língua como um processo social e uma metodologia que permite uma descrição detalhada e sistemática dos padrões linguísticos. As escolhas léxico-gramaticais dos usuários da língua, portanto, estão condicionadas ao contexto: a linguagem é um sistema de escolhas ao dispor do usuário para desempenhar funções sociais.

Tendo em vista que essa abordagem teórica se baseia na linguagem como um dos sistemas de significado da cultura humana, que se realiza em função dos propósitos sociais dos indivíduos em seus contextos sócio-históricos-culturais, é que optei por nela me apoiar para analisar a linguagem docente no contexto específico desta investigação. A proposta sistêmico-funcional de Halliday (1985, 1994), por seu foco sociosemiótico e funcional, me permitiu a descrição e interpretação detalhada e sistemática da linguagem dos professores no contexto de uso do *corpus* da pesquisa.

A seguir, passo a descrever alguns princípios da Linguística Sistêmico-Funcional em função da sua relevância como suporte teórico para esta pesquisa.

1.4.1 Princípios teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria de linguagem que vem sendo desenvolvida por Halliday (1985, 1994), desde os anos 60, e tem sido ampliada pelo próprio autor (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) e por seus seguidores como, por exemplo, Eggins (1994), Thompson (1996), Martin e White (2005), dentre vários outros, com o propósito de compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto de uso. É uma teoria, portanto, que sustenta uma concepção de linguagem como recurso para construir e interpretar significados em contextos sociais.

A teoria de Halliday (1985, 1994) fundamenta-se no princípio de que a linguagem é um processo de escolhas constituído em um sistema linguístico, cujo poder reside fundamentalmente em sua organização como uma enorme rede de opções inter-relacionadas entre si. Essa noção de linguagem como rede de sistema é de onde a LSF toma seu nome. Halliday (1994), portanto, denomina a sua teoria de sistêmica por se referir à linguagem como rede de escolhas relacionadas às variáveis de registro e de macro e micro-estruturas; e de funcional por sua relação com a atividade social em andamento num dado contexto.

Thompson (1996), um dos seguidores de Halliday, assim resume a LSF:

A abordagem como um todo pode ser resumida pela descrição hallidiana de linguagem como um sistema de significado em potencial, que pode ser realizado somente pelo uso da língua. Esta visão define as regras da Gramática Funcional como grupos de possíveis opções, ou seja, como um sistema de escolhas. De acordo com o contexto, os falantes podem fazer uso de um leque de opções de significados, assim como uma variedade de formas para expressar estes significados (p. 221, tradução minha)¹⁷.

¹⁷ No original: “The overall approach is summed up by Halliday’s description of language as a system of **‘meaning potential’**, which is only realised in use. This focus means that ‘rules’ in Functional Grammar are expressed as sets of possible options, as systems of **choices**. In a context, there are a number of meanings that speakers might express, and a number of wordings that they might use to express them” (THOMPSON, 1996, p. 2, grifos do autor).

Eggins (1994, p. 2), seguindo Halliday, destaca que interessa à LSF a noção de linguagem como semiótica social; em outras palavras, os sistemicistas se preocupam como as pessoas usam a linguagem umas com as outras em suas atividades diárias. Ainda segundo Eggins (1994, p. 2), esse interesse leva estudiosos dessa vertente teórica a dirigir a atenção para quatro pontos centrais e constitutivos da linguagem:

- o uso da linguagem é sempre funcional;
- a sua função é construir significados;
- os significados são influenciados pelo contexto social e cultural em que são produzidos;
- o uso da linguagem é um processo semiótico de construção de significados por escolhas.

O uso da linguagem é, portanto, funcional, semântico, contextual e semiótico. Nas próximas seções, descrevo cada um desses princípios fundamentais da LSF.

1.4.2 O caráter funcional da linguagem

Halliday, em sua obra *An Introduction to Functional Grammar* (1985, p. xiii-xxxv), esclarece que gramática “funcional” é o mesmo que gramática “natural”, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada. Para o autor, os usos da língua é que realmente têm dado forma ao sistema.

De acordo com Eggins (1994), a abordagem sistêmica da linguagem é funcional em dois aspectos, que assim podem ser colocados em questão:

1. Como as pessoas usam a linguagem?
2. Como a linguagem é estruturada pelo uso? (p. 2, tradução minha)¹⁸

¹⁸ No original: “1. How do people use language? 2. How is language structured for use?” (EGGINS, 1994, p. 2).

Como o objetivo da LSF é estudar a língua em uso, os seguidores dessa teoria analisam sempre produtos autênticos de interação social – os textos – os quais são considerados a unidade maior de funcionamento de uma língua; o que está colocado em exame é a construção de seu sentido.

Neves (2004) salienta que uma gramática funcional “é aquela que constrói todas as unidades de uma língua – suas orações, suas expressões – como configurações orgânicas de funções, e, assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo” (p. 63).

Nessa perspectiva do caráter funcional da linguagem, considere passível de uma análise sistêmica o material linguístico dos dados desta pesquisa, já que é possível investigar como a linguagem é usada em contextos sociais específicos para alcançar os propósitos a que se destina, bem como investigar a função de cada elemento dentro do sistema linguístico. No caso particular desta investigação, analiso a linguagem dos textos escritos dos professores durante as interações com os alunos em fóruns educacionais virtuais.

1.4.3 O caráter sociosemiótico da linguagem

A linguagem, na perspectiva da LSF, tem como função construir significados nas interações linguísticas cotidianas e, por isso, requer a análise de produtos autênticos das interações sociais (textos orais ou escritos). Para os sistêmicos, a linguagem é vista por uma perspectiva sociosemiótica: social porque é entendida como sistema de significados na sua relação com a estrutura social, e semiótica porque, segundo Eggins (1994), “[a linguagem] é um sistema de codificação convencionalizado, organizado como um conjunto de escolha” (p. 3, tradução minha)¹⁹.

Nesse sentido, assinala Eggins (1994, p. 3), o que distingue os sistemas semióticos é que cada escolha no sistema adquire seus significados em contraste com outras opções que poderiam ter sido feitas, mas que não foram. Esse modo de

¹⁹ No original: “[...] language is a semiotic system: a conventionalized coding system, organized as sets of choices” (EGGINS, 1994, p. 3).

interpretação do sistema semiótico, na consideração de Eggins (1994), “permite considerar como apropriadas ou inapropriadas as diferentes escolhas linguísticas em relação ao seu contexto de uso, e ver a língua como recurso para construir significados em diferentes contextos” (p. 3, tradução minha)²⁰. Dessa forma, compreendo que as opções linguísticas não são aleatórias, mas carregadas de sentidos sociais e culturais.

Os linguistas sistêmicos, segundo Eggins (1994), interpretam as questões funcionais de uma maneira semântica, questionando:

- quantos diferentes tipos de significados são realizados por meio da linguagem?
- como a linguagem se organiza para construir significados? (p. 2, tradução minha)²¹

Segundo Eggins (1994, p. 2), a linguagem, de acordo com o princípio da LSF, está estruturada para construir três tipos de significados, simultaneamente, denominados ideacional, interpessoal e textual, isto é, a representação da experiência, a inter-relação com outros e a organização da mensagem num texto.

Esses componentes fundamentais do significado na língua, as metafunções da teoria de Halliday (1985), são as manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam todos os usos da linguagem, quais sejam: entender o ambiente (ideacional) e influir sobre os outros (interpessoal). Associado a estes, o terceiro componente metafuncional, o textual, lhes confere relevância.

No entendimento de Halliday e Hasan (1989, p. 17), tais funções não devem ser entendidas apenas como sinônimo da linguagem em uso, mas como propriedades fundamentais do sistema semântico. Assim, cada enunciado é multi-funcional e deve ser visto por ângulos diferentes.

²⁰ No original: “This semiotic interpretation of the system of language allows us to consider the appropriacy or inappropriacy of different linguistic choices in relation to their contexts of use, and to view language as a resource which we use by choosing to make meanings in contexts” (EGGINS, 1994, p. 3).

²¹ No original: “[...] how many different sorts of meanings do we use language to make? [...] How is language organized to make meanings?” (EGGINS, 1994, p. 2).

Todo enunciado em um texto é multi-funcional [...] nós não olhamos separadamente para suas diferentes partes; ao contrário, olhamos para a coisa como um todo de diferentes ângulos, cada perspectiva contribuindo para a interpretação total. Esta é a essência da abordagem funcional (HALLIDAY, HASAN, 1989, p. 23, tradução minha)²².

Assim, na perspectiva da LSF, todo texto é multidimensional, realizando mais de um significado simultaneamente, conforme as metafunções que organizam funcionalmente a linguagem, as quais podem ser explicadas como segue.

A metafunção ideacional representa os significados de nossa experiência (refere-se ao conteúdo e às ideias), tanto do mundo exterior (social) quanto do mundo interior (psicológico), por meio de escolhas feitas no sistema de transitividade. Essa metafunção expressa a experiência humana como um “processo” em que intervém um “ator” como participante ativo e as “circunstâncias” desse processo, ou, em outras palavras, reflete a maneira como falamos sobre nossos sentimentos, crenças, situações vividas, como nos relacionamos com nossas experiências, e as circunstâncias relevantes ao tempo, modo e lugar. Jesus (2007), explica que, segundo a LSF, “é por meio dos significados experienciais presentes em um texto que podemos compreender quais aspectos de um conteúdo estão sendo tratados, e como a realidade é apresentada” (p. 61).

A metafunção interpessoal está relacionada à interação entre quem fala e quem escreve com quem escuta ou lê e todos os fatores que influenciam essa interação. Representa a interação e os papéis assumidos pelos participantes, como, por exemplo, o que os participantes são, sua função social, a relação de poder entre eles, etc. A função interpessoal diz respeito ao estabelecimento de relações humanas: é a “intrusão” do usuário da língua no evento discursivo. Trata-se da expressão dos comentários, atitudes e avaliações realizadas, por exemplo, pelo sistema de modo (indicativo, imperativo ou interrogativo), pela voz ativa ou passiva e pela modalidade (auxiliares modais, elementos modalizadores).

²² No original: “Every sentence in a text is multifunctional [...] we do not look separately at its different parts; rather we look at the whole thing simultaneously from a number of different angles, each perspective contributing towards the total interpretation. That is the essential nature of a functional approach” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 23).

A metafunção textual está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do sistema temático. Essa função permite aos participantes perceber como as mensagens são organizadas e como elas se relacionam com o contexto, possibilitando dessa forma que o texto seja reconhecido como elemento de significação. A função textual é interna à linguagem e diz respeito às relações entre as orações do texto, à estrutura temática e à coesão.

Essas três metafunções formam o construto teórico para representar o contexto social como sendo o ambiente semiótico em que as pessoas vivenciam significados.

Embora entenda que essas três dimensões estão interligadas, nesta pesquisa optei por me concentrar no estudo de uma dimensão em especial, a metafunção interpessoal, cuja descrição será aprofundada na seção 1.4.2 deste trabalho.

1.4.4 A relação entre linguagem e contexto

Os linguistas que defendem uma visão sistêmico-funcional da linguagem explicam a importância de levar em conta os contextos sócio-culturais para os estudos linguísticos. De acordo com esses estudiosos, para descrever a natureza da linguagem humana é preciso colocá-la no seu ambiente social, isto é, a linguagem deve ser analisada considerando o contexto de uso.

Na análise das relações entre linguagem e contexto, Eggins (1994, p. 7) afirma ser fundamental que o foco de estudo não se concentre somente na linguagem, mas no seu uso contextualizado. De fato, para a LSF, contexto é fundamental. Segundo Eggins (1994, p. 7), nossa habilidade de deduzir um dado contexto a partir de um texto, como também de prever a linguagem desde um contexto específico, evidenciam as relações entre linguagem e contexto.

Guio e Fernández (2008), seguindo Halliday, explicam que “a linguagem está imersa em um contexto de cultura ou sistema social, e qualquer instância de linguagem

como texto está imersa em seu próprio contexto de situação comunicativa” (p. 35, tradução minha)²³.

A abordagem sistêmica define “texto” como a forma linguística adotada na interação social.

A qualquer instância de linguagem viva que jogue um papel dentro de um contexto de situação, lhe chamaremos texto. Pode ser falado ou escrito, ou por certo, expresso em qualquer meio de expressão que queiramos imaginar (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10, tradução minha)²⁴.

Nesse sentido, Halliday e Hasan (1989) concebem o texto e o contexto como aspectos do mesmo processo. Para os autores, o texto pode ser considerado como um potencial de significados culturais que são atualizados por meios linguísticos.

O importante acerca da natureza de um texto é que, logo que o escrevemos parece estar cheio de palavras e orações, na realidade, está cheio de significados. Evidentemente, os significados têm que ser expressos [...] em palavras e estruturas, que, por sua vez, voltam-se a se expressar [...] em sons ou em símbolos escritos. Tem que ser codificado de alguma maneira para ser comunicado; mas em si mesmo, o texto é essencialmente uma unidade semântica (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10, tradução minha)²⁵.

As escolhas feitas pelos usuários da língua vão depender, em sua maioria, dos contextos – de cultura e de situação – em que estiverem inseridos e do conteúdo semântico apropriado a cada tipo de texto. Halliday e Hasan (1989) consideram ambos os contextos imprescindíveis para uma interpretação adequada de um texto, em

²³ No original: “El lenguaje está inmerso en un contexto de cultura o sistema social, y cualquier instancia de lenguaje como texto está inmersa en su propio contexto de situación comunicativa” (GUIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 34).

²⁴ No original: “So any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text. It may be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10).

²⁵ No original: “The important thing about the nature of a text is that, although when we write it down it looks as though it is made of words and sentences, at is really made of meanings. Of course, the meanings have to be expressed, or coded, in words and structures, just as these in turn have to be expressed over again - recoded, if you like – in sound or in written symbols. It has to be coded in something in order to be communicated; but as thing in itself, a text is essentially a semantic unit” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10).

qualquer língua e em qualquer cultura. A esse respeito, Guio e Fernández (2008, p. 34) assinalam que os contextos culturais podem ser diferentes, mas o princípio de que toda língua deve ser compreendida em seu contexto de situação e de cultura é válido para qualquer comunidade em qualquer estado de desenvolvimento.

O contexto de cultura, para os linguistas sistêmicos, é a soma de todos os significados possíveis de fazerem sentido em uma cultura particular. No contexto de cultura, falantes e ouvintes usam a linguagem em contextos específicos, imediatos, conhecidos na LSF como contextos de situação.

A partir da noção de contexto de situação é que Halliday e Hasan (1989, p. 46) explicam porque certas coisas são ditas, e outras não, em uma ocasião específica. É por essa razão que participantes de uma interação podem antecipar muitas coisas que serão ditas, observando apenas o contexto.

Halliday e Hasan (1989, p. 46) complementam que nos contextos de situação se encontram as características extralinguísticas dos textos, as quais dão substância às escolhas léxico-gramaticais de falantes e escritores, feitas consciente ou inconscientemente, para construir os diferentes gêneros, e que os ouvintes e leitores usam para identificar e classificar esses gêneros.

Eggins (1994), retomando Halliday, descreve os extratos do contexto, segundo a abordagem da LSF, pelas teorias de registro, gênero e ideologia: “a teoria de registro descreve o impacto das dimensões do contexto imediato de situação de um evento de linguagem, na forma como a linguagem é usada” (EGGINS, 1994, p. 9, tradução minha)²⁶. Ainda retomando Halliday, a autora destaca três dimensões que causam impactos significativos no uso da linguagem: o campo do discurso ou a natureza da prática social realizada pelo uso da linguagem, a natureza da relação entre os participantes do discurso e a natureza do modo do discurso.

Entende-se como “campo” do discurso o tipo de ato que está sendo executado e seus objetivos (elogiar, culpar, informar etc.). Por “relações”, entende-se o relacionamento entre os participantes do discurso, isto é, consideram-se aspectos como

²⁶ No original: “Register theory describes the impact of dimensions of the immediate context of situation of a language event on the way language is used” (EGGINS, 1994, p. 9).

grau de formalidade, relações de poder, emoção, grau de aproximação entre os participantes, grau de controle de um participante sobre o outro, relação hierárquica ou não-hierárquica entre eles etc. E o “modo” diz respeito ao papel desempenhado pela linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar); ao compartilhamento do processo entre os participantes (dialógico ou monológico); ao canal da mensagem (gráfico ou fônico); meio (falado – com ou sem contato visual; ou escrito).

Essas três dimensões contextuais do sistema semântico da linguagem – campo, relações e modo - estão inter-relacionadas, respectivamente, às três metafunções – ideacional, interpessoal e textual – descritas anteriormente.

O conceito de gênero, na concepção de Eggins (1994), “é usado para descrever o impacto do contexto de cultura sobre a linguagem” (p. 9, tradução minha)²⁷. O gênero representa os processos sociais em etapas orientadas para uma finalidade comunicativa em uma dada cultura. Assim, como membros de uma determinada cultura e usuários da linguagem para diferentes propósitos, temos um conhecimento e uma habilidade desenvolvidos que nos permitem deduzir os gêneros. Em outras palavras, pessoas que usam a língua com objetivos semelhantes desenvolvem tipos comuns de fala e de escrita, ou gêneros²⁸, que lhes permite alcançar suas metas.

Em relação à ideologia, Eggins (1994, p. 10) explica que, para os linguistas sistêmicos, este é o maior nível do contexto, pois o nosso uso da linguagem não está isento de nossos próprios posicionamentos ideológicos, independentemente do gênero ou registro envolvidos. O uso da linguagem serve, também, para codificar nossas posições e valores particulares, isto é, serve para exprimir posições de poder, de vieses políticos e suposições sobre o que os interlocutores trazem para seus textos.

²⁷ No original: “The concept of genre is used to describe the impact of the context of culture on language” (EGGINS, 1994, p. 9).

²⁸ Há vários tipos de gêneros:

- (a) gêneros literários (conto, romance, novela, autobiografia, balada, soneto, fábula, tragédia, comédia);
- (b) gênero popular (manual de instrução, artigo de jornal, reportagem de revista, receitas);
- (c) gênero educativo (conferência, orientação, artigo para seminários, exame, livro-texto);
- (d) gênero do dia-a-dia: compra, pedido de informação, fofoca, troca de opiniões, entrevista.

1.4.5 A linguagem como processo semiótico de escolhas

O quarto argumento teórico da LSF sobre a linguagem diz respeito à concepção desta como um conjunto de recursos à disposição do falante/escritor, que faz diferentes escolhas linguísticas para construir e interpretar significados em contextos sócio-culturais variados. O usuário da língua usa esses recursos selecionando em cada ocasião as opções mais adequadas a suas necessidades comunicativas. Desse modo, as opções realizadas constituem uma determinada estrutura e organizam um texto adequado à situação. A partir do contexto sócio-cultural, então, a LSF analisa como a linguagem constrói e é construída pelo contexto.

Macêdo (1999, p. 37), seguindo Halliday, explica que, pela análise do contexto social de uma interação e dos propósitos comunicativos de seus participantes, a LSF procura mostrar as possibilidades de escolhas disponíveis ao falante de uma língua, interpretando, a partir daí, as razões de umas escolhas e não de outras.

Para a LSF, a língua é um sistema semiótico, o que significa dizer que os falantes têm a possibilidade de escolhas. A esse respeito, Guio e Fernández (2008) assinalam que

[...] o texto é resultado de uma quantidade infinita de opções simultâneas e sucessivas de significado, uma trajetória das eleições que realiza o falante através da rede de opções do sistema, em três níveis distintos: a *significação* (sistema semântico), a *expressão* (sistema léxico-gramatical) e a *sonorização* (sistema fonológico) ou a *escritura* (sistema gráfico) (p. 37, tradução minha)²⁹.

Dessa forma, um sistema semiótico se distingue de outros sistemas pelo fato de cada escolha no sistema linguístico adquirir seu significado contra um fundo em que se encontram as escolhas que poderiam ter sido feitas. Essa constatação possibilita: (i) considerar como apropriadas ou inapropriadas as escolhas linguísticas em relação ao contexto de uso; (ii) ver a língua como um recurso para construir significados em diferentes contextos.

²⁹ No original: “[...] el texto es el resultado de una cantidad infinita de opciones simultáneas y sucesivas de significado, una trayectoria de las elecciones que realiza el hablante a través de la red de opciones del sistema, en tres niveles distintos: la *significación* (sistema semántico), la *expresión* (sistema léxico-gramatical) y la *sonorización* (sistema fonológico) o la *escritura* (sistema gráfico)” (GUIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 37).

A respeito dessa abordagem semântico-funcional da linguagem como sistema de escolhas, Eggins (1994, p. 22) conclui que, se a linguagem é um sistema semiótico, o processo do uso da linguagem é, então, um processo de construção de significados por escolhas. Essas escolhas opõem o que foi dito ou escrito ao que poderia ter sido, mas não foi. Isso distingue as escolhas “reais” (efetuadas, realizadas) das “potenciais” (aquelas que poderiam ter sido feitas, mas não foram).

Numa abordagem semântico-funcional, como pude entender, resulta pertinente a descrição das duas dimensões do uso da linguagem: as possíveis opções que as pessoas podem fazer na descrição do sistema linguístico, e a função da escolha feita, na descrição e interpretação de como a linguagem é usada para realizar metas culturais, nos diferentes contextos sociais.

Ao debruçar-se sobre a língua em uso, a teoria sistêmico-funcional oferece diversas possibilidades de análise de seu funcionamento, todas, porém, com espectro amplo o suficiente para demonstrar o potencial criativo e diversificado da linguagem quando dela se apropriam os usuários em contextos sociais distintos.

Na próxima seção, apresento uma discussão sobre a natureza da metafunção interpessoal, com a finalidade de oferecer subsídios para a análise desta pesquisa.

1.4.6 A metafunção interpessoal

Halliday (1985, 1994) define a linguagem por sua função comunicativa, como uma ferramenta útil para realizar os propósitos comunicativos dos falantes. O autor afirma que usamos a linguagem para construir significados interpessoais: significados sobre nossas relações com outras pessoas e nossas atitudes em relação a elas. Nesse sentido, procuramos influenciar uns aos outros, provendo informações, alterando comportamentos e criando outros sentidos.

Nas próximas seções, descrevo, com mais precisão, os fatores responsáveis pelos significados interpessoais, isto é, aqueles significados que a metafunção interpessoal expressa.

1.4.7 As funções de fala

Para os sistemicistas, a metafunção interpessoal expressa nossa participação na situação comunicativa em que estamos envolvidos: os papéis que assumimos e impomos a outras pessoas (falante/ouvinte, pai/filho, professor/aluno, sacerdote/fiel, companheiro, amigo etc.); nossas atitudes, desejos, sentimentos, juízos e crenças. Macêdo (1999), seguindo os princípios da LSF, explica que pela metafunção interpessoal, “o falante expressa significados que tratam de sua relação com o outro, ao dar pistas ao interlocutor a respeito do grau de distância/proximidade ou de poder/solidariedade existente na interação” (p. 39). Além destes, podem ser expressos, também, significados que demonstram a responsabilidade que o falante assume quanto à mensagem que transmite, se o faz de maneira assertiva/categórica, ou não.

Nas relações sociais entre os participantes do discurso, estes assumem papéis que dependem da posição social que ocupam no contexto. Segundo Halliday (1985, p. 68-69), no discurso, o falante adota para si um determinado papel discursivo e, ao fazê-lo, assinala ao ouvinte um papel complementar. Por exemplo, ao formular uma pergunta, o falante assume para si o papel de alguém que busca informação e requer do ouvinte que assumo o papel de alguém que pode proporcionar a informação requerida. Por isso, diz-se também, mais apropriadamente, que um ato de fala é uma “interação” ou um “intercâmbio”, em que podemos reconhecer dois tipos fundamentais de funções de fala: (i) dar; e (ii) pedir. Nessa permuta, dar implica receber e pedir implica dar em resposta.

Outra distinção igualmente importante é a que Halliday (1985) estabelece em relação à natureza do produto que está sendo permutado. Este pode ser: (i) informação; e (ii) bens e serviços. Na troca de informação, tanto a pergunta quanto a resposta são verbais, isto é, a informação se constitui na linguagem e não pode existir fora do intercâmbio simbólico; nessa troca de informação, a linguagem é o meio e o fim do processo de permuta. Já na permuta de bens e serviços, a troca é estritamente não-verbal, isto é, bens e serviços podem ser trocados sem necessidade de empregar linguagem já que esta é um meio que ajuda a realizar o processo.

Essas variáveis combinadas permitem definir as quatro funções básicas de fala: oferta, comando, declaração ou pergunta, conforme apresentado no quadro a seguir.

Papel na troca	O que está sendo trocado	
	bens e serviços	Informações
Dar	oferta “você quer esta chaleira?”	declaração “ele está dando a chaleira a ela”
Pedir	comando “dê para mim esta chaleira!”	pergunta “o que ele está dando a ela?”

Quadro 1.4: Funções de fala e resposta (HALLIDAY, 1994, p. 69, tradução minha)

Como se observa no quadro 1.4, os oferecimentos e as ordens são trocas de bens e serviços que se denominam “propostas”; já as declarativas e as perguntas invocam a troca de informação e se denominam “proposições”.

As funções básicas de fala encerram uma série de recursos gramaticais para afirmações e perguntas que servem como ponto de entrada para uma grande variedade de funções retóricas, o que quer dizer que a interpretação da estrutura de afirmações e perguntas possibilita uma compreensão da oração na sua função de permuta. Assim, ao me debruçar sobre a linguagem da interação de professores e alunos nos fóruns analisados, pude observar, por exemplo, como participantes trocam informações e bens e serviços nesses ambientes educativos virtuais.

Na próxima seção, descrevo alguns aspectos referentes aos papéis dos participantes durante a interação, por intermédio do sistema de Modo e Modalidade.

1.4.8 O sistema de Modo e Modalidade

Os significados relacionados à metafunção interpessoal são realizados na oração pelo sistema de Modo, que é a realização léxico-gramatical do sistema semântico das

funções de fala. A estrutura do sistema de Modo é formada por dois elementos principais: o Sujeito, que é o grupo nominal; e o operador Finito, que é parte do grupo verbal.

O termo Sujeito refere-se a uma entidade com estatuto gramatical, sintático (a parte que concorda em número e pessoa com o verbo), mas reinterpretado em termos funcionais, ele é determinado pela função interacional da linguagem, já que escolher o sujeito implica determinar se ele será o falante, o ouvinte, ou nenhum dos dois.

Na concepção de Halliday (1985, p. 77), o elemento Finito, como seu próprio nome indica, tem a função de tornar finita a proposição, trazendo-a para a realidade, dando-lhe um ponto de referência no aqui e agora, para que possa ser objeto de discussão. Nas palavras de Neves, (2004), “o elemento Finito é expresso por um operador verbal, e responsável pelo relacionamento da proposição com o contexto discursivo, por referência ao tempo da fala ou ao julgamento do falante” (p. 68).

O Finito liga a proposição ao seu contexto de dois modos:

- (i) por referência ao tempo da fala (tempo principal ou primordial). A expressão do tempo refere-se à relação entre o momento do enunciado e o tempo no qual ocorrem os acontecimentos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 280);
- (ii) por referência ao julgamento do falante (modalidade). Significa o julgamento do falante em relação às probabilidades ou obrigações implicadas no que está dizendo (HALLIDAY, 1994, p. 75). A modalidade ocorre tanto em proposições quanto em propostas. As proposições variam entre a probabilidade (possibilidade) e a normalidade (frequência), e as propostas entre a inclinação e a obrigação. À categoria semântica das proposições, Halliday denomina “modalização” e à categoria semântica das propostas, o autor denomina “modulação”.

O outro elemento do Finito é a “polaridade”, que, segundo Halliday (1994, p. 356) implica a eleição de um polo positivo ou negativo. Entre esses dois extremos, vários níveis intermediários estão à disposição do falante para expressar os significados

pretendidos. A esses elementos, Halliday (1994) denomina “modalidade”. Assim, o sistema de Modalidade carrega a avaliação do falante e o grau de responsabilidade sobre o que está dizendo.

Além dos elementos principais de um sistema de Modo - o Sujeito e o Finito - o elemento que sobra em uma oração é denominado de “Resíduo”. Este consiste de elementos funcionais de três tipos: Predicador, Complemento e Adjunto. Há apenas um Predicador, um ou dois Complementos e um número indefinido de Adjuntos até, em princípio, cerca de sete.

O Predicador está presente em todas as orações, exceto quando está oculto por elipse. Ele é realizado por um grupo verbal menos o operador modal ou temporal, que, como vimos, funciona como Finito no elemento Modo. São quatro as funções do Predicador:

- (i) especificar uma referência temporal diferente da referência de tempo do evento da fala (um tempo “secundário”: passado, presente ou futuro relativos ao tempo primário);
- (ii) especificar vários outros aspectos e fases como as que podem expressar os infinitivos, participios e gerúndios;
- (iii) especificar a voz ativa ou passiva;
- (iv) especificar o processo (ação, evento, processo mental, relação) que é predicado a respeito do Sujeito.

O Complemento é um elemento do Resíduo que tem o potencial de ser Sujeito, mas não o é. É em geral realizado por um grupo nominal.

O Adjunto é um elemento que não possui o potencial de ser Sujeito. É realizado tipicamente por um grupo adverbial ou por uma frase preposicional. Dentro da categoria geral dos Adjuntos, Halliday e Matthiessen (2004, p. 125) os distinguem por critérios metafuncionais em:

- (i) adjuntos modais – com função interpessoal, estão associados aos significados de modalidade, temporalidade e intensidade do sistema de Modo;

- (ii) adjuntos circunstanciais – com função ideacional, funcionam como circunstâncias na estrutura de transitividade da oração;
- (iii) adjuntos conjuntivos – com função textual, fazem a coesão entre orações.

Halliday e Matthiessen (2004, p. 133) também incluem na descrição da oração como troca os elementos denominados Vocativo e Expletiva. Este pode ser usado pelo falante para expressar sua atitude e aquele para habilitar o ouvinte a participar da interação ou para marcar um relacionamento interpessoal. Segundo os autores, esses elementos têm uma função estritamente interpessoal e não-gramatical na oração.

Conforme acabei de expor, os significados expressos na interação materializam-se na estrutura da língua pelas escolhas feitas pelo falante no sistema de Modo e Modalidade. Dessa forma, de acordo com Eggins (1994, p.149), na descrição da estrutura das orações, os significados interpessoais realizados em textos interativos podem ser explicados pelo sistema de Modo e Modalidade.

Ainda segundo Eggins (1994, p. 193), ao serem analisadas as escolhas gramaticais feitas pelo falante, bem como seus papéis no discurso, podem ser identificadas as questões de poder ou solidariedade, extensão de intimidade e de familiaridade entre os interactantes, bem como relações de simetria e distância, atitudes e julgamentos do falante. Esses aspectos referentes ao sistema de Modo e Modalidade me serviram de suporte, neste estudo, para a análise linguística das relações interpessoais entre professores e alunos nos fóruns virtuais de aprendizagem.

Com as leituras a respeito da Linguística Sistêmico-Funcional, pude concluir que está na base dessa corrente teórica o interesse pelo modo como as pessoas usam a linguagem umas com as outras em suas atividades sociais diárias. É oportuno notar aqui que abordagens como a da LSF, que partem de uma compreensão sistêmica integradora dos estratos do contexto e da linguagem, trazem uma contribuição incalculável para os estudos sobre a descrição e interpretação da linguagem. Sobre essa contribuição, Barbara (2008) assinala que “a aplicação dessa teoria tem apresentado resultados importantes quando utilizada em pesquisa e ensino em várias partes do mundo e em diferentes áreas de aplicação, da educação ao trabalho” (p. 103).

As leituras sobre a LSF me possibilitaram compreender que é no agir linguístico que os sujeitos se revelam e possibilitam, em maior ou menor grau, o engajamento de outros interlocutores. No caso de contextos pedagógicos, os resultados de engajamento e de participação dos alunos podem depender do agir discursivo dos professores, que poderá alcançar diferentes tipos de aprendizagem. Acredito que as ferramentas da LSF podem abrir caminhos preciosos para a reflexão sobre as escolhas linguísticas nos vários níveis do discurso, em especial no discurso dos professores durante a mediação com os alunos nos fóruns virtuais.

Nesta pesquisa, meu interesse está focado na função interpessoal da linguagem dos professores no contexto virtual. Considero importante saber que relação se estabelece entre os participantes e, desse modo, levanto algumas hipóteses sobre a mediação pedagógica, inclusive no que diz respeito à modalidade: quem modaliza, de que maneira, em que situações e com que funções.

Acredito que, partindo da sistematização feita por Halliday e do apoio analítico e metodológico de Garrison e Anderson, é possível aplicar os princípios vygotskyanos, tendo em que sustentar as análises para explicar as relações interpessoais nos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem a distância, em especial o discurso docente.

Concluídas as considerações sobre a LSF, passo a seguir a descrever a metodologia adotada neste trabalho.

2. METODOLOGIA

No capítulo anterior, fiz uma exposição dos suportes teóricos da análise dos dados desta pesquisa. Nele descrevi os principais expoentes de cada teoria e os princípios teóricos escolhidos para a investigação aqui proposta. Agora, nesta etapa, apresento o percurso metodológico orientador do estudo para proceder à análise dos dados, partindo dos objetivos e perguntas orientadores da pesquisa.

O presente trabalho encontra motivação na necessidade em avançar sobre a compreensão da mediação pedagógica em ambientes educacionais virtuais, conduzindo investigações que permitam compreender as práticas docentes realizadas nesses ambientes capazes de favorecer a aprendizagem do aluno e o seu consequente desenvolvimento.

Conforme já explicitiei na Introdução deste trabalho, o objetivo mais amplo da pesquisa é analisar a mediação pedagógica nos fóruns virtuais de discussão da disciplina Compreensão e Produção de Texto, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – modalidade a distância, da Universidade Federal do Pará, a fim de compreender que ações de mediação pedagógica podem gerar oportunidades de aprendizagem mais significativas e, desse modo, promover, junto aos alunos, a construção do conhecimento. O estudo foi desenvolvido à luz da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/2007; 1934/2008); com o suporte teórico do modelo de investigação de Garrison e Anderson (2003) e dos conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional, em especial os que se referem à metafunção interpessoal.

São os seguintes os objetivos específicos desta pesquisa:

- Descrever e analisar a interação entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem.
- Descrever e analisar a mediação pedagógica durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem.

Para atingir os objetivos acima mencionados, proponho as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

- Como se caracteriza a interação entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?
- Que ações de mediação pedagógica são observadas durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?

A partir dos objetivos e perguntas de pesquisa, apresento a seguir o percurso metodológico que segui para proceder à análise dos dados: inicialmente, indico e justifico o paradigma metodológico que orienta o estudo; em seguida, descrevo o contexto de situação do corpus da pesquisa; na sequência, apresento os procedimentos utilizados para a seleção, coleta e organização dos dados; por último, apresento os procedimentos utilizados para as análises dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomei como fundamento metodológico o paradigma qualitativo, que, na minha opinião, se apresenta como o mais adequado para o contexto educacional em que se insere esta investigação linguística.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade, com vistas a buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa.

A abordagem qualitativa, como argumenta Oliveira (2005, p. 51), é “um processo de reflexão de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Esse processo envolve estudos da literatura pertinente ao tema, observações, aplicação e análises de dados, que devem ser apresentados de forma descritiva. Em pesquisa de abordagem qualitativa, todos os fatos ou fenômenos são significativos e relevantes, e são trabalhados por meio de entrevistas, observações, análises de conteúdo, estudos de caso e estudos etnográficos, entre outros.

A pesquisa qualitativa tem como características básicas o ambiente natural como fonte direta dos dados, o pesquisador como instrumento-chave, a descrição como princípio norteador, o processo como preocupação maior, o enfoque indutivo do fenômeno e o significado como foco essencial da abordagem.

Em linhas gerais, a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição compreensiva ou interpretativa do comportamento ou evento estudado. Assim, parte-se do princípio de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando, portanto, ser desvelado.

Nesse sentido, posso dizer que o presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa que segue uma tradição etnográfica de base interpretativa, considerando que o propósito é observar, descrever e interpretar um fenômeno com base na literatura pertinente ao tema e por meio de um conjunto de procedimentos metodológicos.

A pesquisa não partiu de hipóteses da pesquisadora, mas de perguntas propostas no início do trabalho de investigação, as quais ajudaram a compreender os elementos e acontecimentos ligados ao contexto de sua ocorrência. É, portanto, uma investigação que parte de questões de pesquisa norteadoras do estudo.

É importante ressaltar também que esta pesquisa possui um caráter descritivo e utiliza dados quantitativos, na medida em que a interpretação dos dados foi moldada e influenciada pelas características peculiares ao contexto de observação, o ambiente educacional virtual, cujas mensagens, com sua frequência e seus horários, aí ficam registradas, tornando-se parte integrante dos dados.

Outro elemento importante que permite incluir esta pesquisa no paradigma qualitativo é o que diz respeito ao papel do pesquisador, que, nesse tipo de pesquisa, caracteriza-se pela sua proximidade com as atividades do programa estudado, pela sua possível participação com essas atividades e pela sua experiência no processo. Neste estudo, o grau de minha participação e envolvimento com o curso é alto, pois participei da elaboração de seu projeto político-pedagógico, da implantação das suas primeiras

turmas, da elaboração do material didático da disciplina Morfologia e do desenvolvimento dessa disciplina no curso. Portanto, o meu envolvimento em diversas etapas do curso permite caracterizar a minha participação neste trabalho como pesquisadora-participante.

Cabe ressaltar, entretanto, que não houve nenhum envolvimento, controle ou interferência da minha parte no contexto real durante o processo de desenvolvimento da disciplina cujo contexto foi investigado, o que significa que as características naturais foram preservadas.

Por fim, cabe esclarecer que a opção metodológica foi determinada pela natureza e pelo contexto dos dados da pesquisa, e não por uma opção pessoal. Na sequência, apresento o contexto geral da pesquisa.

2.2 Contexto geral da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados nos fóruns virtuais de discussão da disciplina Compreensão e Produção de Textos (CPT), que faz parte da estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – modalidade a distância (CLLD), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O Projeto do CLLD foi elaborado em 2005, com o objetivo de expandir a oferta de vagas do curso de Licenciatura em Letras da UFPA e assim atender, por intermédio do ensino a distância, a um contingente significativo de pessoas sem formação superior³⁰ e distantes da capital do estado do Pará, onde se concentram as instituições de ensino superior. Além disso, o CLLD também tem como propósito capacitar os docentes dos ensinos Fundamental e Médio, que exercem a profissão sem formação superior, atendendo, desse modo, a uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

³⁰ Estima-se no projeto do CLLD a necessidade de atender, num primeiro momento, a uma demanda de 1.000 professores em toda a região amazônica, por meio de convênios firmados com as prefeituras que compõem essa região e que estão dispostas a investir na capacitação desses professores.

Nacional (Lei 9.394/1996)³¹, que instituiu a exigência de curso superior de Licenciatura Plena para os docentes desses níveis de ensino.

No ano seguinte à elaboração do projeto, em 2006, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) criou o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de propor modelo alternativo para a oferta e gestão de educação superior.

A UFPA, então, com a parceria da UAB, iniciou a implantação de cursos de graduação na modalidade semipresencial, em especial os de Licenciatura, no interior do estado do Pará, criando centros de formação permanentes por meio de polos de apoio presencial. Assim, com o apoio do MEC, a UFPA implantou os cursos de Graduação em Administração e os de Licenciatura em Matemática, Biologia, Química e Letras, sendo este último o foco desta pesquisa.

O CLLD teve início em maio de 2008, com a abertura de uma turma com cinquenta alunos em cada um dos municípios-polos de Bujaru, Goianésia do Pará e Parauapebas, no estado do Pará. A previsão de duração dessas turmas, como consta em seu projeto, é de quatro anos³². No segundo semestre de 2009, a UFPA ofertou mais 100 vagas, sendo 50 vagas no município de Benevides e 50 vagas no município de D. Eliseu.

O CLLD tem como finalidade a análise, reflexão e descrição dos fatos linguísticos e literários, conduzidas numa perspectiva formativa, de forma a desenvolver no aluno uma atitude investigativa diante da língua e da literatura (CUNHA; LOBATO, 2005, p. 16). O objetivo geral do CLLD, como consta em seu Projeto Político-Pedagógico, é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e

³¹ O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) quantifica essas recomendações em sua meta 18, propondo o prazo de dez anos para a formação específica de pelo menos 70% de todos os professores dos níveis Fundamental e Médio. Nas regiões brasileiras mais desenvolvidas, que já atingiram patamares elevados de capacitação, a tendência à admissão de profissionais com nível superior para os ensinos Fundamental e Médio é também consequência do maior número de formados em cursos universitários. Em outras regiões menos desenvolvidas, como a região amazônica, essa recomendação tornou-se um desafio, e é possível que por muitos anos suas escolas de Ensino Fundamental ainda continuem a admitir docentes com formação somente em nível médio.

³² As três primeiras turmas do CLLD concluíram o curso no segundo semestre de 2012.

escrito” (CUNHA; LOBATO, 2005, p. 16). Para isso, ainda segundo o projeto, o currículo deve propiciar ao aluno o domínio da estrutura, do funcionamento e das manifestações culturais da língua, objeto de seus estudos, além da consciência das variações linguísticas e culturais (CUNHA; LOBATO, 2005, p. 16-17).³³

A proposta curricular do CLLD foi construída entendendo o currículo como modo de organizar as práticas educativas, considerando a complexidade do fenômeno escolar e tendo como propósito a qualidade de ensino, conforme as exigências de uma compreensão crítica que ajude os professores a se integrarem no processo coletivo da escola e, dessa forma, gerar possibilidades de intervenção e transformação.

Como consta no projeto do curso (CUNHA; LOBATO, 2005, p. 37), o currículo do CLLD foi concebido para ser integralizado em quatro anos no mínimo, com carga horária total de 2.818 horas, sendo 1.802 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 408 horas de prática como componente curricular, 408 horas para estágio curricular supervisionado e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

O CLLD está estruturado em duas áreas de conhecimento básicas: uma tem por objeto o estudo dos mecanismos da linguagem humana; a outra tem por finalidade a compreensão de um fato linguístico singular, que é a literatura. Essas duas áreas centram-se em duas disciplinas que fornecem o arcabouço teórico para o estudo das diferentes línguas e literaturas: a Linguística e a Teoria Literária. Além desses dois componentes curriculares básicos, fazem parte do currículo do CLLD disciplinas pedagógicas específicas para formação de professores.

O currículo do curso é bem diversificado, com diferentes conteúdos temáticos voltados para as duas grandes áreas, a Linguística e a Literatura, além de conteúdos direcionados para a formação pedagógica do aluno. Em todos os semestres, o currículo prevê a oferta de oficinas presenciais destinadas ao desenvolvimento de habilidades de

³³ O CLLD foi concebido em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996) e com o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e, para atender as recomendações dessas leis, os conteúdos curriculares das disciplinas articulam-se em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores. Para isso, foram introduzidas na estrutura curricular do CLLD algumas disciplinas que não constavam no currículo do curso presencial de Licenciatura em Letras da UFPA, em cujo contexto os tutores do CLLD foram formados.

informática, de leitura e produção de textos e de ensino. Como se trata de um curso de licenciatura, a grade curricular prevê também atividades de observação de práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos estágios curriculares supervisionados.

A organização curricular do CLLD está articulada a partir dos seguintes eixos temáticos, em torno dos quais, segundo o projeto do curso (CUNHA; LOBATO, 2005, p. 37), (re) organizam-se os conteúdos curriculares: reflexão sobre a linguagem, uso da linguagem e prática profissional.

No primeiro e no segundo eixos, as atividades curriculares propostas articulam-se em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, tendo em vista sua formação como usuários proficientes da língua portuguesa em diferentes situações de interação, bem como o desenvolvimento de uma prática reflexiva capaz de articular os conhecimentos linguísticos, pragmático-textuais e referenciais. As atividades do primeiro eixo desenvolvem-se na modalidade semipresencial e as do segundo eixo são desenvolvidas presencialmente.

Já o eixo da prática profissional tem como objetivo desenvolver nos futuros professores competências e habilidades que lhes permitam construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas do cotidiano profissional. As atividades desse eixo da prática profissional são todas desenvolvidas na modalidade presencial.

A distribuição das atividades curriculares pelos três eixos da proposta curricular, conforme o Projeto do CLLD (CUNHA; LOBATO, 2005), está assim estruturada (em ordem alfabética):

- (i) Eixo da reflexão sobre a linguagem:
 - Compreensão e Produção de Textos;
 - Ensino-Aprendizagem do Português I e II;
 - Estudos da Enunciação;
 - Filologia Românica;
 - Filosofia da Linguagem;
 - Fonética e Fonologia;

- Metodologia da Pesquisa;
- Morfologia;
- Narrativa Portuguesa e Brasileira I e II;
- Psicologia da Aprendizagem;
- Poesia Portuguesa e Brasileira;
- Política Educacional;
- Sintaxe;
- Sociolinguística;
- Teoria do Texto Narrativo;
- Teoria do Texto Poético;
- Trabalho de Conclusão do Curso.

(ii) Eixo do uso da linguagem:

- Oficina de Compreensão e Produção de Textos I e II;
- Oficina de Informática;
- Oficina de Textos Acadêmicos;
- Oficina de Didatização de Gêneros Textuais;
- Oficina de Ensino da Literatura.

(iii) Eixo da prática profissional:

- Ensino-Aprendizagem do Português I e II;
- Estágio no Ensino Fundamental;
- Estágio no Ensino Médio.

Para maior entendimento dessa organização curricular, apresento a seguir um quadro-resumo das disciplinas do CLLD distribuídas em semestres.

1º Semestre	HORAS	2º Semestre	HORAS
Estudos da Enunciação	136	Compreensão e Produção de Textos	136
Filosofia da Linguagem	68	Filologia Românica	68
Teoria do Texto Poético	102	Teoria do Texto Narrativo	102
Oficina de Informática	68	Oficina de Textos Acadêmicos	68
Total da carga horária do semestre	374	Total da carga horária do semestre	374
3º Semestre	HORAS	4º Semestre	HORAS
Sintaxe	170	Morfologia	170
Poesia Portuguesa e Brasileira	136	Narrativa Portuguesa e Brasileira I	136
Oficina de Compreensão e Produção de Textos I	68	Oficina de Compreensão e Produção de Textos II	68
Total da carga horária do semestre	374	Total da carga horária do semestre	374
5º Semestre	HORAS	6º Semestre	HORAS
Fonética e Fonologia	170	Sociolingüística	68
Ensino-Aprendizagem do Português I	102	Política Educacional	68
Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	68	Psicologia da Aprendizagem	68
		Ensino-Aprendizagem do Português II	102
		Oficina de Ensino da Literatura	68
Total da carga horária do semestre	340	Total da carga horária do semestre	374
7º Semestre	HORAS	8º Semestre	HORAS
Metodologia da Pesquisa	68	Estágio no Ensino Médio	102
Narrativa Portuguesa e Brasileira II	68	Trabalho de Conclusão de Curso	68
Estágio no Ensino Fundamental	102		
Total da carga horária do semestre	238	Total da carga horária do semestre	170

Quadro 2.1: Estrutura curricular do CLLD (CUNHA; LOBATO, 2005, p. 53)

A disciplina Compreensão e Produção de Textos aqui analisada, faz parte do eixo da reflexão sobre a linguagem e se propõe a desenvolver as seguintes competências e habilidades: “Identificar, analisar e explicar os processos envolvidos na organização do texto oral e escrito” (CUNHA; LOBATO, 2005, p. 39). Essa disciplina faz parte do módulo referente ao segundo semestre do CLLD (2005), com carga horária de 136

horas. No item 2.3 deste trabalho, descrevo com mais detalhes a organização e o desenvolvimento dessa disciplina.

O CLLD foi projetado para ser desenvolvido com atividades semipresenciais, com apoio de um material didático impresso³⁴. Assim, as atividades são sistematicamente mediadas pelos tutores, em encontros presenciais realizados nos polos (Bujaru, Goianésia do Pará e Parauapebas) e a distância, nos fóruns.

A equipe profissional do CLLD é formada por um coordenador geral, um coordenador de disciplina, seis tutores presenciais (dois em cada município-polo) e três tutores a distância, perfazendo um total de nove tutores e dois coordenadores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem de cada disciplina do curso.

O diagrama abaixo ilustra o desenho do curso, considerando equipe profissional, alunos e livro didático impresso.

³⁴ Neste trabalho, entendo material didático impresso a obra composta de um conjunto de textos instrucionais produzidos com o objetivo de auxiliar no ensino das disciplinas do CLLD, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, considerando o conteúdo programático de cada disciplina e as especificidades da modalidade a distância, sob a forma de Unidades e Atividades que favorecem o estudo individual. Para cada disciplina, foi elaborado um livro didático, disponibilizado aos alunos em forma de livro didático impresso, nomenclatura esta que usarei neste trabalho a partir de agora.

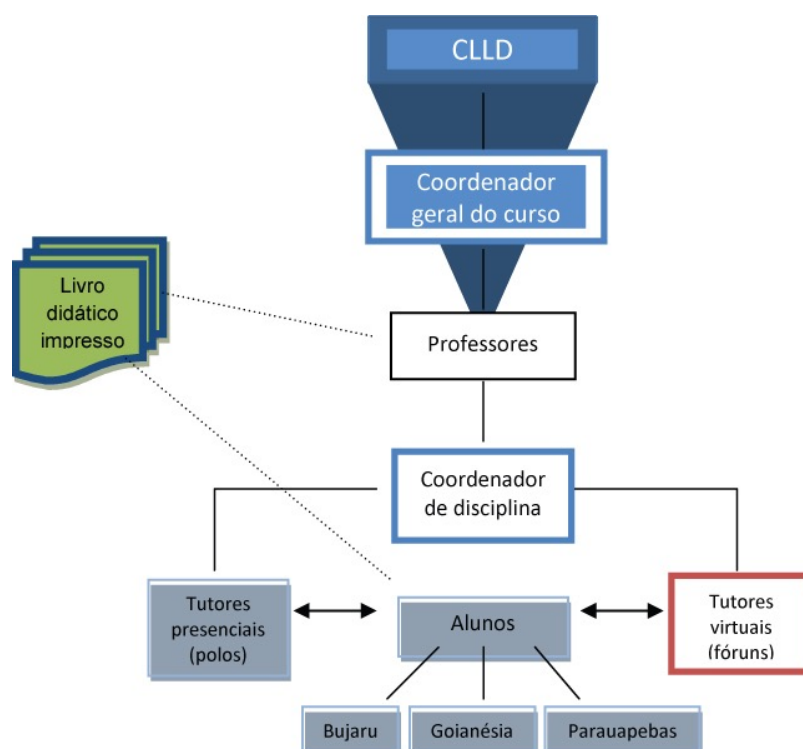


Figura 2.1: Desenho do CLLD

O coordenador geral do CLLD é um professor do quadro efetivo da UFPA, responsável pela gestão acadêmica, pedagógica e administrativa do curso. No exercício de sua gestão, estão sob seu gerenciamento os docentes e discentes. É ele, por exemplo, que contrata os professores-tutores de acordo com os critérios estabelecidos pela instituição; acompanha e supervisiona os professores-tutores no desempenho de suas funções e no atendimento aos alunos; coordena reuniões de planejamento e de avaliação prática-tutorial, entre outras atividades.

O coordenador de disciplina é um docente do quadro permanente da UFPA, responsável, entre outras atividades, pela(o): elaboração do livro didático impresso; definição dos objetivos de aprendizagem; proposição das atividades e das avaliações; acompanhamento do desenvolvimento da disciplina sob sua responsabilidade, indicando material de apoio e leituras suplementares; orientação dos tutores sobre a metodologia proposta para a disciplina; participação em encontros presenciais com os alunos de cada município-polo, pelo menos uma vez durante o desenvolvimento da disciplina; acompanhamento e participação das discussões com os alunos e tutores nos fóruns.

Os tutores são professores que não pertencem ao quadro docente permanente da UPPA, com atribuições pedagógicas de auxílio aos alunos no alcance dos objetivos de aprendizagem. A tutoria³⁵ no CLLD é desenvolvida em duas modalidades: uma presencial e outra a distância. Na tutoria presencial o professor mantém uma interlocução pessoal semanal com os alunos, nos municípios-polos, para discutir as atividades curriculares que foram propostas para o estudo daquela semana e para realizar as avaliações. Já a tutoria a distância é de responsabilidade de professores que se encontram em Belém, sem nenhum contato presencial com os alunos, nem com os tutores dos municípios-polos; caracteriza-se por acompanhar e dar suporte à aprendizagem dos alunos pelos fóruns e tirar dúvidas dos alunos via telefone e e-mail.

No projeto do CLLD (CUNHA; LOBATO, 2005), destacam-se como funções docentes do tutor, entre outras, informar, esclarecer, motivar, assessorar e orientar os alunos a desenvolverem suas atividades acadêmicas nos momentos infradiscriminados:

- **a distância:** quando o aluno, sozinho ou em pequenos grupos, busca o contato com o orientador por meios de comunicação estabelecidos: postal, telefônico, fax, e-mail, multimídia, audiocassetes, rádio, etc.
- **nos momentos presenciais:** quando o aluno, individualmente ou em grupos, se encontra com o tutor nos centros para discutir e avaliar seu processo de aprendizagem; para apresentar resultados de leituras, de atividades e de trabalhos; para tirar dúvidas ou para receber orientações (p. 25).

Fazem parte do quadro de tutores das primeiras turmas do CLLD, iniciadas em 2008, nove docentes; seis tutores presenciais (dois em cada polo) e três tutores a distância. Todos esses tutores são professores com formação mínima em Licenciatura em Letras, selecionados para a função a partir de um processo composto de uma análise de títulos, uma prova escrita e uma entrevista, e sem formação especializada em educação a distância. Diferentemente dos coordenadores de disciplina, esses tutores, como já dito, não fazem parte do quadro permanente da UFPA; eles são contratados especificamente para exercerem a tutoria no CLLD. No anexo 3 deste trabalho, estão transcritas, do projeto do CLLD (2005), as atribuições dos tutores.

³⁵ Nas leituras que fiz sobre EAD, tem-se observado denominações diversificadas para as funções docentes responsáveis pelas ações que envolvem o ensino-aprendizagem a distância. No Projeto do CLLD (2005), a tutoria é definida como tarefa orientadora centrada no papel motivador e no atendimento didático-formativo do aluno, quer nos momentos a distância, quer nos momentos presenciais.

As primeiras turmas do CLLD foram formadas com 150 estudantes agrupados em 6 turmas nos polos de Bujaru, Goianésia do Pará e Parauapebas. Assim, em cada polo, foram organizadas 2 turmas de 25 alunos, com um tutor presencial responsável pelo acompanhamento de cada uma dessas turmas.

A figura abaixo ilustra essa organização numérico-espacial de tutores presenciais e alunos nos polos:

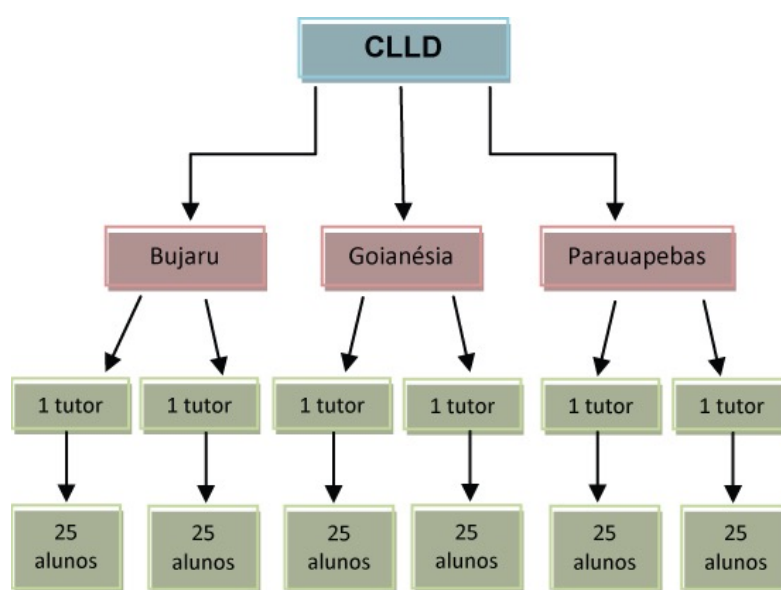


Figura 2.2: Organização numérico-espacial de tutores e alunos do CLLD

A tutoria presencial é realizada aos sábados, nos polos, no período de 8h às 18h, ocasião em que se discutem as atividades curriculares e se realizam as avaliações. Esses encontros são obrigatórios aos alunos. Além dos encontros aos sábados, os tutores presenciais disponibilizam quatro horas semanais para atendimento individualizado, não obrigatório, aos estudantes que necessitarem de maior acompanhamento. Todos esses encontros são realizados em salas de aula dos polos, cuja estrutura foi montada pelas prefeituras locais, com apoio do MEC. Lá se encontram salas de aula climatizadas, salas de apoio tutorial, laboratórios de informática, salas para secretaria e para coordenação.

Para apoio à aprendizagem dos alunos, estes contam também com os tutores a distância, que se encontram em Belém, atendendo aos alunos pelos fóruns virtuais, por *e-mail* ou por telefone.

O fórum virtual de discussão no CLLD é considerado um recurso de extrema importância para a interação constante entre tutores e alunos e entre alunos. Esse espaço de interação assíncrona permite ao aluno determinar o tempo que necessita para administrar a sua participação, conforme a conveniência de sua agenda pessoal, e ao tutor, mediar a discussão de temas relacionados ao conteúdo. Durante o desenvolvimento de uma disciplina, são disponibilizados no *Moodle* três fóruns, um para cada polo, com o propósito de manter um espaço aberto para análises, confrontação de ideias ou para gerar novas discussões. A descrição dos fóruns da disciplina CPT, em que foram coletados os dados desta pesquisa, consta na seção 2.4 deste trabalho, quando apresento o contexto específico da pesquisa.

Em relação ao atendimento pelo telefone, este é feito pelo tutor virtual na sala de EAD em Belém. Também é função desse tutor corrigir trabalhos e avaliações, em concordância com o coordenador de disciplina.

Os 150 alunos das primeiras turmas do CLLD ingressaram na UFPA por um processo seletivo que constou de uma prova de Conhecimentos Gerais e uma Redação. Antes da seleção dessas turmas, a UFPA, em convênio com as prefeituras dos polos, ofertou dois cursos preparatórios aos candidatos, um de Leitura e Produção de Textos e outro de Informática, considerando o baixo desempenho desses alunos nessas atividades, em função de deficiências em sua formação escolar.

Os alunos do CLLD selecionados moravam nos municípios de Bujaru, Goianésia do Pará e Parauapebas, ou eram provenientes de regiões vizinhas a esses locais. A idade desses alunos era muito heterogênea, variando de 18 a 40 anos; alguns tinham acabado de sair do Ensino Médio, outros estavam afastados do estudo há muito tempo. Nenhum desses 150 alunos havia tido qualquer experiência anterior ao CLLD em cursos na modalidade a distância.

Os livros didáticos impressos são os principais suportes físicos do CLLD no processo de ensino-aprendizagem e foram concebidos com o propósito de servir de referência curricular para o trabalho docente e para a aprendizagem do aluno, orientando e propiciando a aprendizagem autônoma do estudante sem a tutela presencial do professor. Esses livros foram produzidos e formatados segundo o desenho

pedagógico do curso e com uma metodologia própria para o ensino a distância, propondo-se a assumir a quase totalidade das funções do professor em aula. Em linguagem interativa, neles se encontram os conteúdos a serem estudados e debatidos, com indicações de leituras complementares em outros materiais, impressos e virtuais.

A elaboração do livro didático de cada disciplina do CLLD foi feita por uma equipe multidisciplinar composta de professores, de revisores de texto e de *designers* instrucionais. Esses suportes físico-pedagógicos estão estruturados em unidades didáticas, subdivididas em diversas Atividades, de acordo com o assunto tratado.

Todos os livros didáticos do CLLD estão estruturados seguindo o mesmo padrão e a mesma sequência. O Sumário e a Apresentação da disciplina antecedem as Atividades. Estas, por sua vez, organizam-se internamente com as seguintes seções e na seguinte ordem: objetivos, textos basilares com o conteúdo, exercícios, leituras complementares, bibliografia básica e complementar e resumo da Atividade. Não há número fixo, nem extensão das Atividades, as quais normalmente apresentam-se em um tamanho que varia de 12 a 20 páginas.

Nessas Atividades, constam textos teóricos dos produtores, textos de outros autores, imagens, fotos, quadros explicativos e outros recursos formais de reforço. Informações adicionais ao entendimento do assunto tratado são indicadas em boxes explicativos, ao lado dos parágrafos, onde se introduzem explicações sobre citações no texto ou esclarecimentos sobre vocabulário e expressões técnicas, complementando, assim, o entendimento do assunto que está sendo explicado.

Ao final do texto basilar da Atividade, são propostos exercícios de fixação, os quais solicitam dos aprendizes resumos, análises, julgamentos, relações, pesquisas, produções de texto, etc. Segue-se aos exercícios uma proposta de leitura complementar que se constitui de um texto teórico original, com o propósito de aprofundar o conteúdo estudado na Atividade. Na sequência, são indicadas as referências bibliográficas básicas e complementares dos assuntos estudados: aquelas dizem respeito às bibliografias citadas nos textos basilares; estas se referem às que não foram citadas nos textos, são propostas de leituras complementares ao estudo. Encerrando cada Atividade, consta um

resumo do assunto estudado e, ao final do livro, apresenta-se a formação acadêmica dos autores.

Esses livros didáticos são disponibilizados aos alunos gratuitamente, antes do início de cada disciplina, e se configuram como pilares não-humanos no evento educacional.

Os fóruns de discussão do CLLD desenvolvem-se na Plataforma *Moodle*, sistema de gestão de ensino-aprendizagem em ambiente virtual, que permite a criação, o armazenamento e a administração de cursos a distância pela internet. Esse sistema oferece diversas possibilidades de interação síncrona e assíncrona, entre seus usuários, simulando uma sala de aula presencial, por meio dos mais variados *links*³⁶, propiciadores de ações educacionais potencialmente interativas: “É um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos *on-line* ou suporte *on-line* a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis” (SABBATINI, 2007, p. 1).

O acesso aos ambientes virtuais do CLLD é feito pela Plataforma de Ensino a Distância da Assessoria de Educação a Distância (AEDI/UFPA), disponível no site da UFPA (www.ufpa.br). Para entrar nesse ambiente, tutores e alunos recebem as seguintes orientações:

- (i) acessar a Plataforma de Ensino a Distância da AEDI/UFPA (<http://www.aedmoodle.ufpa.br/moodle/login/index.php>), ilustrada na figura abaixo, e clicar no *link Moodle* que se encontra na coluna da direita.

³⁶ Um *link* é uma ligação entre documentos na internet. Podem ser ligações de um texto para outro texto, imagem, som ou vídeo (ou vice-versa). Um clique em um *link* conduzirá automaticamente para o documento "linkado" (ligado).



Figura 2.3: Página da AEDI no Moodle (Acesso em 17/01/2011)

(ii) na página de acesso aos cursos da UFPA, ilustrada a seguir, os espaços destinados a *login* e senha do usuário devem ser preenchidos para continuar a operação de acesso ao curso.

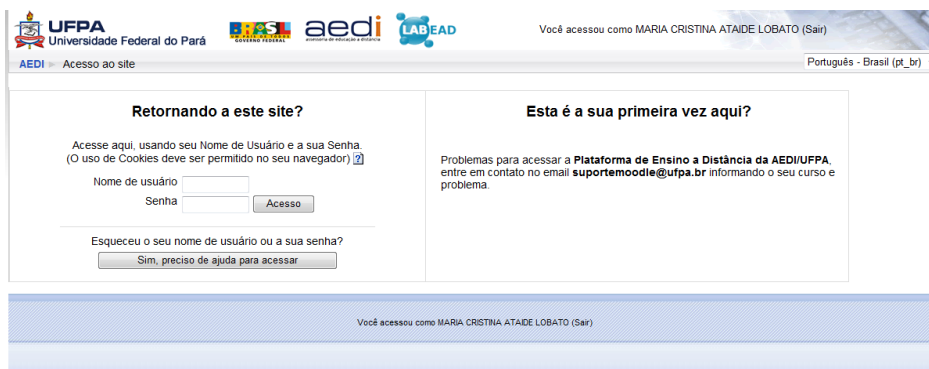


Figura 2.4: Página de acesso aos cursos da UFPA (Acesso em 17/01/2011)

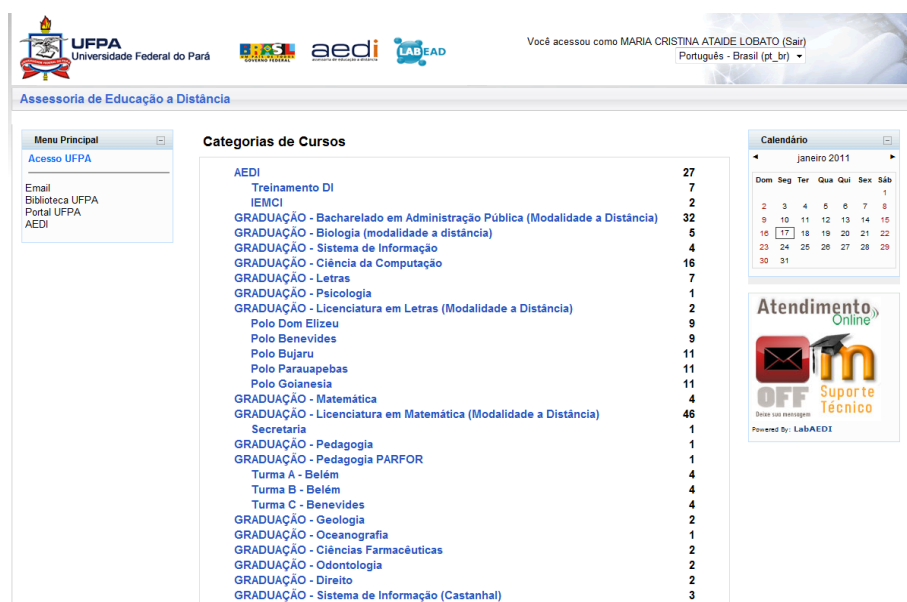


Figura 2.5: Página dos cursos da UFPA (Acesso em 17/01/2011)

Na sequência dessas ações descritas, o usuário tem acesso, então, à página da disciplina que está cursando. Como já dito, a descrição do ambiente virtual da disciplina CPT, em que esta pesquisa está focada, será feita na seção 2.3 deste trabalho.

Além do fórum, professores e alunos do CLLD podem se comunicar também por *e-mail*, telefone e fax. Aos estudantes foi disponibilizada, pela UFPA, uma linha de telefone gratuita (0800) para que eles pudessem se comunicar com os tutores em Belém, sempre que necessário, e quando a comunicação via *web* não pudesse ser feita, já que em alguns polos a conexão com a internet é muito deficitária.

2.3 Contexto específico da pesquisa

Nesta pesquisa, a coleta dos dados foi feita nos fóruns que se desenvolveram na disciplina Compreensão e Produção de Texto (CPT), primeira disciplina a usar os fóruns de discussão para o apoio à aprendizagem dos alunos. As disciplinas anteriores a CPT, que integram o primeiro módulo do CLLD³⁷, foram ofertadas no primeiro semestre de

³⁷ As primeiras disciplinas desenvolvidas no primeiro semestre de 2008 são as seguintes: Estudos da Enunciação (de 14/04/2008 a 31/05/2008), Filosofia da Linguagem (de 14/06/2008 a 28/06/2008) e Teoria do Texto Poético (de 28/07/2008 a 06/09/2008). Durante esse primeiro semestre, não foi possível utilizar o fórum como apoio à aprendizagem porque os laboratórios de informática dos polos ainda não estavam instalados. Além disso, era necessário capacitar alunos e professores para o uso da Plataforma Moodle, o que foi feito durante a disciplina Oficina de Informática, desenvolvida presencialmente no período de 30/06/2008 a 09/07/2008.

2008, com apoio somente do material didático impresso e dos encontros tutoriais presenciais, isto é, sem interação em fóruns.

A disciplina CPT inaugura o segundo módulo do CLLD como atividade de natureza científico-cultural, com carga horária de 136 horas, distribuída no período de 17/09/2008 a 28/11/2008.

Como já mencionado neste trabalho, a disciplina CPT faz parte do eixo temático da reflexão, e as competências e habilidades a serem desenvolvidas com essa atividade curricular são assim apresentadas no projeto do curso: “Identificar, analisar e explicar os processos envolvidos na organização do texto oral e escrito” (CUNHA; LOBATO, 2007, p. 39).

A disciplina CPT tem como objeto de estudo o texto e se propõe a expor, em parte, o conhecimento que tem sido construído sobre essa unidade da língua. Para isso, como consta na apresentação do livro didático impresso dessa disciplina (ABDON; PESSOA, 2008, p. 9), pretende-se orientar o aluno a responder diferentes questões, tais como: O que se entende por texto? Como se constitui formalmente um texto? Quais suas dimensões de organização? Que tipos de conhecimento estão envolvidos no processo de construção dos sentidos? Como se organizam as modalidades de expressão oral e escrita? Que mecanismos estão envolvidos no processo de construção/recepção dos sentidos do texto? Como se distinguem os textos em vista de suas peculiaridades funcionais, isto é, de sua relação com as práticas socioculturais?

O conteúdo curricular da disciplina CPT foi organizado em quatro Unidades, que se subdividem em sete Atividades, distribuídas em 159 páginas do livro didático impresso. Este foi elaborado pelas professoras Pérola e Turquesa (nomes fictícios), considerando a carga horária de 136 horas prevista para o desenvolvimento da disciplina e as orientações para a estruturação dos conteúdos que constam no projeto do CLLD. As elaboradoras do livro didático são professoras da Faculdade de Letras, do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da UFPA.

A organização interna do livro didático impresso da disciplina CPT segue o padrão estabelecido para a elaboração de todos os livros didáticos do CLLD: inicia-se com um sumário das Unidades e respectivas Atividades, seguindo-se de uma

apresentação do conteúdo da disciplina feita pelas autoras, que também dão orientações de estudo aos alunos. Na sequência, organizam-se as Unidades, que se subdividem em Atividades, estruturadas com as seguintes seções: objetivos, textos basilares com o conteúdo, exercícios, leituras complementares, bibliografia básica e complementar e resumo da Atividade. E, encerrando o livro didático da disciplina CPT, apresenta-se a formação acadêmica das autoras.

O próximo quadro apresenta o conteúdo curricular e os objetivos das Atividades da disciplina CPT, conforme consta no livro didático impresso.

Disciplina Compreensão e Produção de Textos – 136 horas		
Unidade/Atividade	Título	Objetivos
Unidade 1	O texto	
Atividade 1	A Linguística Textual	<ul style="list-style-type: none"> • distinguir o objeto de estudo da linguística textual, conforme os diferentes momentos teórico-metodológicos que se identificam no desenvolvimento desse campo de estudo • reconhecer as tarefas da linguística textual • identificar pontos de contato e diferenças entre a linguística textual e outras disciplinas orientadas para a abordagem do texto/discurso
Atividade 2	O que é o texto	<ul style="list-style-type: none"> • identificar a natureza do texto quanto ao seu aspecto formal • relacionar conceitos de texto a diferentes concepções de linguagem • identificar a diferença entre superestrutura, micro e macroestrutura do texto • identificar elementos paratextuais
Unidade 2	O processamento textual	
Atividade 3	A Linguística Textual: estratégias sociointeracionais, cognitivas e textualizadoras	<ul style="list-style-type: none"> • relacionar estratégias textuais a diferentes sistemas de conhecimento • explicitar tipos de estratégias textuais mobilizadas na construção dos sentidos do texto • identificar a função de cada estratégia textual
Unidade 3	Os gêneros textuais	
Atividade 4	Os gêneros e os tipos textuais	<ul style="list-style-type: none"> • compreender o conceito de gênero textual • distinguir os conceitos de gênero e tipo textual • reconhecer a relevância desses conceitos para a formação do professor de língua portuguesa
Atividade 5	Modalidades de expressão dos gêneros: oralidade e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer as especificidades das modalidades de expressão dos gêneros • identificar como as especificidades de cada modalidade se manifestam na produção dos diferentes gêneros orais e escritos
Unidade 4	A infra-estrutura do texto	
Atividade 6	O plano geral do texto	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer a existência da diversidade de abordagens para a compreensão da estrutura e do funcionamento dos textos • reconhecer a existência de diferentes níveis de estruturação dos textos
Atividade 7	O narrar e o expor	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer diferentes formas de classificar os tipos de discurso que se articulam na composição dos textos • identificar os traços linguísticos que caracterizam os diferentes tipos de discurso

Quadro 2.2: Conteúdo curricular da disciplina CPT (ABDON; PESSOA, 2008)

A disciplina CPT foi a primeira disciplina do CLLD a usar o ambiente virtual como suporte ao ensino-aprendizagem do conteúdo curricular. Por esse motivo, o período de desenvolvimento dessa disciplina caracterizou-se por ser um momento de adaptação para alunos e professores ao ambiente virtual e às ferramentas de interação.

Para instrumentalizá-los ao uso do computador, da internet e do *Moodle*, foi ofertada, em cada polo e de forma presencial, uma Oficina de Informática, no período de 30/06 a 09/07 de 2008, anterior, portanto, ao início da disciplina CPT.

A figura seguinte ilustra a tela principal da disciplina CPT no ambiente virtual do *Moodle*.

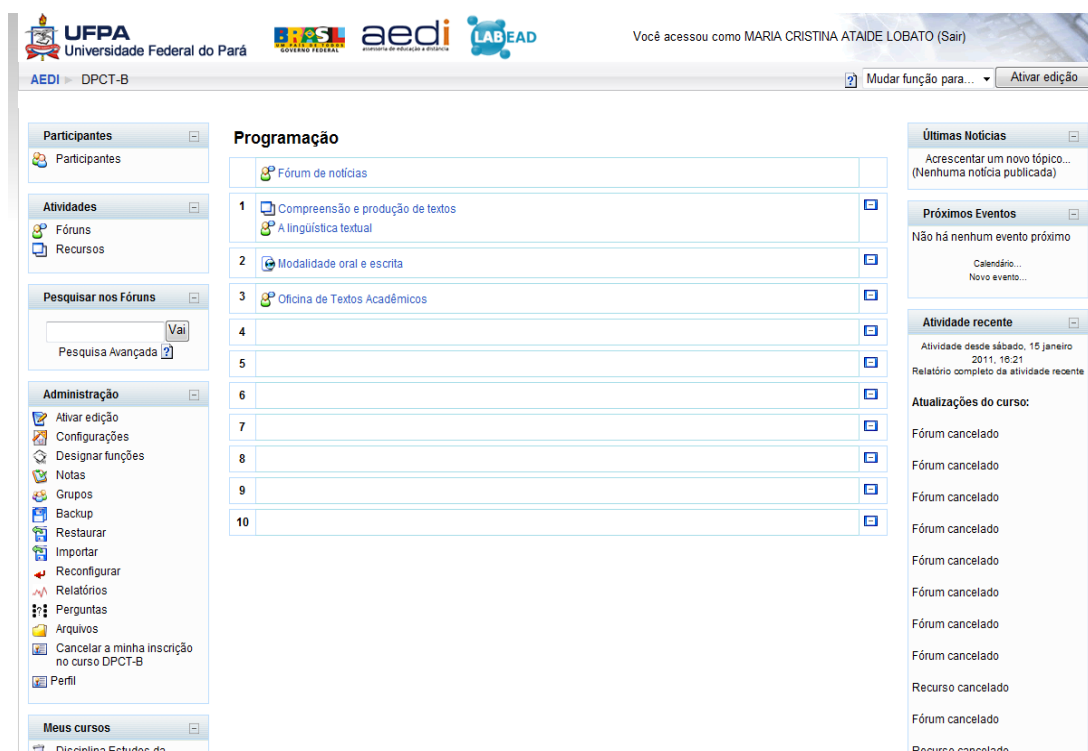


Figura 2.6: Tela principal da disciplina CPT

Fonte: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/moodle/course/view.php?id=47> (Acesso em 17/01/2011)

A página da disciplina CPT acima está assim configurada: na coluna da esquerda, localizam-se as ferramentas *Participantes*, *Atividades*, *Pesquisar nos fóruns* e *Administração*. Na coluna da direita, encontram-se as ferramentas de informação do curso, como *Últimas notícias*, *Próximos eventos* e *Atividade recente*.

A ferramenta *Participantes* permite o acesso à lista de todas as pessoas (coordenação, tutores e alunos) inscritas na disciplina, seus dados pessoais, tais como, nome completo, cidade, endereço de *e-mail*, perfil; relatório de acesso, com data e hora

do primeiro e último acesso; estatísticas do número de acessos, de mensagens enviadas e de atividades realizadas.

Clicando na ferramenta *Atividades*, tem-se acesso aos fóruns e a diversos outros recursos, tais como *vídeos e sites*, disponibilizados para complementar o estudo. Na página da disciplina CPT foram abertos dois tópicos: um denominado *Compreensão e Produção de Textos*, em que consta uma apresentação da disciplina feita pela coordenadora; e outro intitulado *Modalidade oral e escrita*, que direciona para um vídeo do *YouTube* (Contar histórias, viver bem; <http://www.youtube.com/watch?v=aO1DVnAYTxc>), em que uma pessoa de nome Ilana narra a sua experiência de levar as crianças ao mundo fascinante da música e da poesia.

A ferramenta *Pesquisar nos fóruns* permite fazer pesquisas nas mensagens dos fóruns, inserindo, para a busca, palavras, frases, títulos, nomes do autor, período da mensagem, etc. Já as ferramentas da *Administração* dizem respeito ao gerenciamento do curso e são restritas à coordenação da disciplina. Essas ferramentas são: ativar/desativar edição, configurar página, designar funções, importar/exportar dados, lançar notas, cancelar inscrição, etc.

Na coluna central da página da disciplina CPT, constam os seguintes *links*: *Fórum de notícias*; *Compreensão e produção de textos* (*link* de acesso à mensagem de inauguração do curso); *A linguística textual* (*link* de acesso ao fórum de discussão do conteúdo da disciplina, de onde foram coletados os dados desta investigação); *Modalidade oral e escrita* (*link* de acesso a um vídeo do *YuTube*); *Oficina de Textos Acadêmicos* (*link* de acesso ao fórum de discussão de questões referentes à oferta da Oficina de Textos Acadêmicos).

O fórum é o ambiente onde os dados desta pesquisa foram coletados. Essa ferramenta de comunicação foi utilizada como principal ambiente de interação entre os participantes durante o desenvolvimento da disciplina CPT, com o propósito de ser um espaço para discussão e reflexão de temas específicos do conteúdo. Os textos resultantes dessas interações são essencialmente escritos, formando a base para a tomada das decisões pedagógicas do professor, considerando a aprendizagem do aluno.

A figura seguinte ilustra uma página do fórum da disciplina CPT.

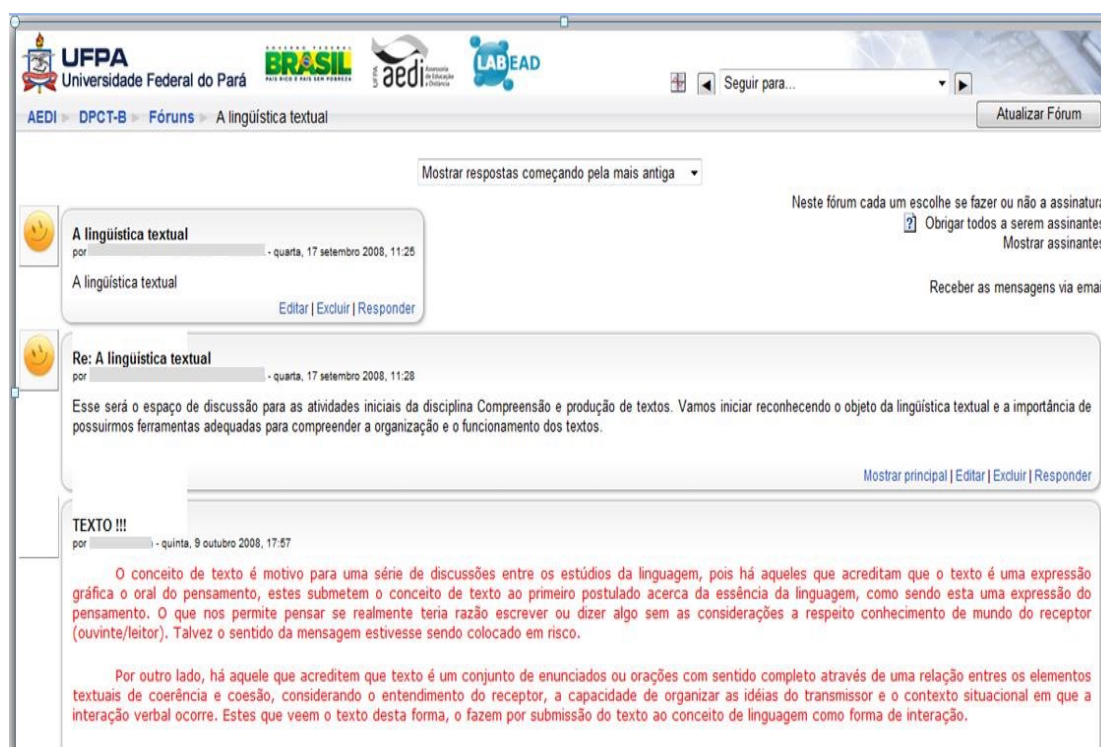


Figura 2.7: Página do fórum da disciplina CPT

Fonte: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/moodle/course/view.php?id=47> (Acesso em 17/01/2011)

O ambiente do fórum permite um número ilimitado de mensagens, que ficam ali registradas e podem ser acessadas pelos participantes a qualquer momento. O espaço de cada mensagem é bem delimitado e em seu interior constam as seguintes informações: título ou tema da mensagem, nome do autor, registro da data e hora do envio e texto da mensagem. No canto inferior direito, encontram-se as ferramentas *Mostrar principal*, *Editar*, *Excluir* e *Responder*, que permitem ao usuário escrever, alterar ou excluir sua mensagem. As mensagens-respostas estão identificadas na forma *Re*, antes do título.

A configuração básica dos fóruns do CLLD é a seguinte: uma mensagem inicial de responsabilidade do coordenador de disciplina como motivação para as discussões que a partir daí se desenvolveram; mensagens dos estudantes como resposta ao professor ou a um comentário deste ou de um colega, mensagens dos tutores e mensagem de encerramento do fórum feita pelo coordenador de disciplina.

Os fóruns da disciplina CPT foram abertos no dia 17/09/2008, com uma mensagem da coordenadora da disciplina, contendo uma reflexão a respeito do objeto

de estudo da Linguística Textual e da organização e funcionamento dos textos. Essa mensagem de abertura dos três fóruns é a seguinte:

Esse será o espaço de discussão para as atividades iniciais da disciplina Compreensão e Produção de Textos. Vamos iniciar reconhecendo o objeto da Linguística Textual e a importância de possuímos ferramentas adequadas para compreender a organização e o funcionamento dos textos.

Quadro 2.3: Mensagem de abertura dos fóruns da disciplina CPT

Fonte: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/view.php?id=1295> (Acesso em 14/05/2012)

Já a mensagem de encerramento dos três fóruns, também encaminhada pela professora Pérola, sinaliza a finalização das atividades da disciplina CPT, parabeniza a participação dos alunos e abre espaço para outros esclarecimentos por meio de mensagens eletrônicas. Para ilustrar, transcrevo, no quadro seguinte, essa mensagem.

Caros cursistas,
Já finalizamos as atividades da disciplina Compreensão e produção de textos. Parabenizo-os pela participação ativa e coloco-me à disposição de todos para continuarmos as discussões referentes ao tópico da disciplina aqui no fórum e por meio de mensagens eletrônicas. Estamos agora envolvidos na correção das avaliações e, assim que tivermos os resultados, divulgaremos.
Desejo sucesso a todos nas próximas disciplinas.

Quadro 2.4: Mensagem de encerramento dos fóruns da disciplina CPT

Fonte: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/view.php?id=1295> (Acesso em 17/01/2011)

Na próxima seção, descrevo os participantes da pesquisa.

2.4 Participantes da pesquisa

São quatro os participantes desta pesquisa: uma professora-coordenadora de disciplina e três professores responsáveis pelo apoio à aprendizagem dos estudantes nos fóruns virtuais de discussão. Para preservar a identidade dos participantes pesquisados,

atribuí a eles nomes fictícios, que serão indicados no momento em que suas descrições estiverem sendo feitas.

Considerando o objetivo mais amplo da pesquisa que é analisar a mediação pedagógica nos fóruns de discussão assíncronos da disciplina Compreensão e Produção de Textos (CPT), escolhi como participantes a serem investigados apenas os tutores que atuaram nos fóruns analisados. Os tutores presenciais não foram analisados porque eles não participaram das discussões nos fóruns, já que sua função era o atendimento ao aluno em momentos presenciais.

A coordenadora da disciplina CPT, a professora Pérola, tinha 40 anos quando exerceu essa função no CLLD. A professora é Doutora em Estudos Linguísticos e sua área de atuação é a Análise do Discurso. Antes de participar do CLLD, a docente já havia atuado em cursos de Extensão e Especialização na modalidade a distância na UFPA.

Os três tutores virtuais investigados nesta pesquisa são os professores Jaspe, Quartzo e Cristal, todos com formação em Licenciatura em Letras³⁸. O professor Jaspe tinha 24 anos de idade, com especialização em Língua Portuguesa, 2 anos de experiência em educação presencial e 2 anos de atuação como tutor em um curso de extensão a distância, com interação virtual. O professor Quartzo tinha 47 anos de idade, com especialização em Língua Portuguesa, sem experiência docente. A professora Cristal tinha 52 anos de idade, também com especialização em Língua Portuguesa e 6 meses de experiência em educação presencial e a distância.

Pelos dados dos professores, pode-se perceber que a idade, titulação, área de atuação, experiência em educação convencional e em educação a distância é bem diversificada, o que se apresentou como ponto de referência importante para as interpretações dos dados nesta pesquisa.

³⁸ Como já dito, o currículo do CLLD foi concebido com base no curso presencial de Licenciatura em Letras, que já havia sofrido alterações em atendimento às orientações da LDB (1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001). Essas alterações incidiram sobre a estrutura curricular e muitas disciplinas novas foram introduzidas no novo currículo. Por esse motivo, a maior parte do conteúdo curricular da disciplina CPT era novidade para os tutores do CLLD que tiveram sua formação ancorada no currículo antigo do curso presencial de Licenciatura em Letras.

Em relação à faixa etária, a idade desses docentes varia entre 24 e 52 anos: um tinha 24 anos e três tinham, respectivamente, 40, 47 e 52 anos. A princípio, considerei que a idade acima de 40 anos da maioria dos professores investigados poderia representar significativa experiência no exercício do magistério, entretanto, ao comparar os dados do gráfico 2.1, com os dados dos gráficos 2.3 e 2.4, a seguir ilustrados, essa previsão não se confirmou.

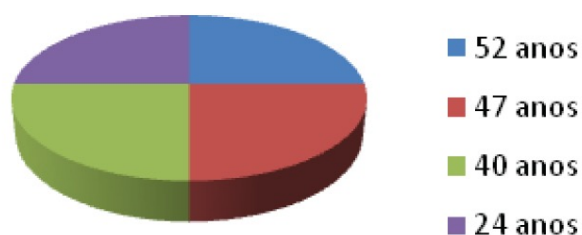


Gráfico 2.1: Idade dos professores

A titulação dos professores é a seguinte: a coordenadora de disciplina é doutora e 3 tutores são especialistas. Todos os professores têm formação em Licenciatura em Letras, entretanto, atuam em áreas distintas: a professora Pérola, em Análise do Discurso; a professora Cristal, em Linguística; e os tutores Jaspe e Quartzo, em Língua Portuguesa e Literatura. O gráfico 2.2 ilustra a formação desses professores.

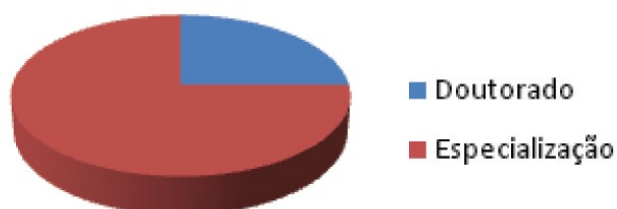


Gráfico 2.2: Titulação dos professores

Em relação ao tempo de exercício no magistério, a atuação dos professores varia muito: 3 professores têm experiência em ensino presencial, variando o tempo de experiência de 6 meses a 20 anos; e um tutor não tem nenhuma experiência, conforme ilustra o gráfico 2.3 abaixo.

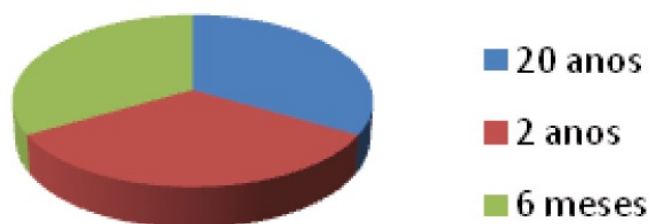


Gráfico 2.3: Experiência dos professores no exercício do magistério

A experiência anterior em EAD e o tempo de magistério nessa modalidade de ensino eram bastante variáveis entre os professores pesquisados: 2 já haviam atuado como docentes em EAD e 2 não tinham nenhuma experiência anterior em magistério no ensino a distância. A professora Pérola, coordenadora da disciplina CPT, tinha 4 anos de experiência em cursos de Extensão e Especialização a distância na UFPA; o Jaspe tinha 2 anos de experiência em um curso de Extensão a distância; a Cristal tinha 6 meses de experiência também em um curso de Extensão a distância e o professor Quartzito não tinha nenhuma experiência em EAD. O gráfico a seguir é ilustrativo dessa conjuntura em relação à experiência dos tutores em ensino a distância.

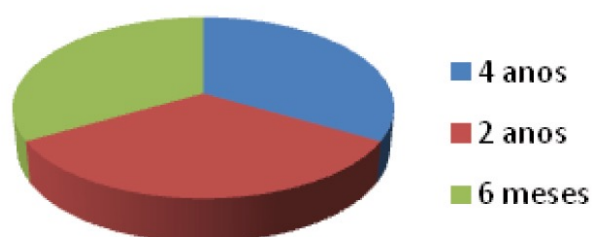


Gráfico 2.4: Experiência dos professores em EAD

Para maior esclarecimento, no quadro abaixo apresento um resumo das principais informações dos participantes sobre idade, titulação, área de atuação e experiência no magistério presencial e a distância. Na sequência, apresento os procedimentos de seleção, coleta e organização dos dados.

Nome	Idade	Titulação	Área de atuação	Tempo de magistério	Tempo de magistério em EAD
Pérola	40	Doutorado em Estudos Linguísticos	Análise do Discurso	20 anos	4 anos
Jaspe	24	Licenciatura em Letras / Especialização em Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Literatura	2 anos	2 anos
Cristal	52	Licenciatura em Letras / Especialização em Língua Portuguesa	Linguística	6 meses	6 meses
Quartzo	47	Licenciatura em Letras / Especialização em Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Literatura	0	0

Quadro 2.5: Dados pessoais dos professores

2.5 Seleção, coleta e organização dos dados

Os dados desta pesquisa, como já exposto, consistem de textos escritos das mensagens dos professores Pérola, Jaspe, Cristal e Quartzo, coletados nos fóruns de

Bujaru, Goianésia do Pará e Parauapebas durante o desenvolvimento da disciplina Compreensão e Produção de Textos (CPT), do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – modalidade a distância (CLLD), da Universidade Federal do Pará. Essas mensagens escritas encontram-se registradas na plataforma *Moodle*, o que facilitou o acesso a elas.

Para a seleção da disciplina, em cujo contexto os dados foram coletados, usei como critério considerar a disciplina que inaugurou no CLLD o fórum como ambiente de suporte educacional. Esse critério me permitiu analisar o desempenho de professores inexperientes em ensino a distância ou com pouca experiência em docência nessa modalidade.

A coleta dos dados desta pesquisa foi feita com autorização dos professores e da coordenadora do curso, que disponibilizou meu acesso irrestrito ao ambiente onde coletei os dados. As páginas dos fóruns onde se encontram as mensagens foram copiadas e arquivadas em *Word for Windows* em meu computador pessoal, garantindo meu acesso aos dados a qualquer momento, sempre que necessário.

Os três fóruns da disciplina foram abertos, simultaneamente, no dia 17/09/2008 e encerrados no dia 28/11/2008. Nesses fóruns, foram coletadas 152 mensagens, das quais 63 são mensagens docentes e 89, discentes. Essas mensagens estão assim distribuídas nos três fóruns: 35 em Bujaru (10 mensagens docentes e 25 discentes), 78 em Goianésia (33 mensagens docentes e 45 discentes) e 39 em Parauapebas (20 mensagens docentes e 19 discentes). Na contabilidade das mensagens docentes estão incluídas as da professora Pérola, coordenadora da disciplina, que também participou da discussão com os alunos, junto com os tutores Cristal, Jaspe e Quartzo. O quadro a seguir resume o número de mensagens docentes e discentes nos três polos.

Disciplina CPT				
Número de mensagens	Polos			
	Bujaru	Goianésia	Parauapebas	Total
Docentes	10	33	20	63
Discentes	25	45	19	89
Total	35	78	39	152

Quadro 2.6: Resumo das mensagens nos fóruns da disciplina CPT

Os próximos quadros (2.7 e 2.8), separadamente, resumem e ilustram o número de mensagens docentes e discentes nos três fóruns da disciplina CPT. No quadro 2.8, que ilustra a participação dos alunos nos fóruns, estão descritos o número total de mensagens, o número de alunos que postaram mensagens, considerando-os individualmente, já que alguns enviaram mais de uma mensagem, e o número de alunos que não participaram das discussões e, portanto, não postaram mensagens. Embora o foco deste trabalho seja a mediação pedagógica, a participação dos alunos é relevante para observar, por exemplo, a motivação dos estudantes em função das mediações docentes; a intensidade da participação dos alunos; a natureza das mensagens; a apropriação do conhecimento revelada nos textos discentes etc.

Período de funcionamento: de 17/09/2008 a 28/11/2008				
Docentes	Polos			
	Bujaru	Goianésia	Parauapebas	Total
Pérola	6	13	8	27
Jaspe	1	17	6	24
Cristal	3	3	4	10
Quartzo	0	0	2	2
Total	10	33	20	63

Quadro 2.7: Mensagens docentes nos fóruns da disciplina CPT

Período de funcionamento: de 17/09/2008 a 28/11/2008				
	Bujaru N=50 alunos	Goianésia N=50 alunos	Parauapebas N=50 alunos	Total N=150 alunos
Mensagens enviadas	25	45	19	89
Alunos que enviaram mensagens	14	20	10	44
Alunos que não enviaram mensagens	34	30	40	104

Quadro 2.8: Mensagens discentes nos fóruns da disciplina CPT

Para a informatização dos dados, os seguintes procedimentos foram adotados.

- (i) Criação de uma pasta para a disciplina CPT;
- (ii) Cópia e arquivamento das páginas dos três fóruns da disciplina CPT em subpastas identificadas por polo.
- (iii) Criação de duas subpastas dentro da pasta da disciplina para o arquivamento das mensagens dos professores e dos alunos.

Esses procedimentos de organização dos dados no computador foram relevantes para a análise, pois me permitiram observar os dados separadamente, por fórum, ou individualmente, por cada professor foco da pesquisa e por aluno.

Na próxima seção, descrevo os procedimentos de análise dos dados.

2.6 Procedimentos para análise dos dados

Como procedimento para a sistematização da análise dos dados, optei por conduzir a pesquisa em duas etapas, de acordo com as duas perguntas a que a pesquisa se propunha responder.

Na etapa 1, as análises concentraram-se nos três fóruns de discussão da disciplina, com o propósito de fazer um levantamento quantitativo das mensagens docentes e discentes e observar as principais ações desses participantes reveladas nas mensagens. Com essa descrição, eu pretendia responder à primeira pergunta da pesquisa: Como se caracteriza a interação entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?

As análises das mensagens dos alunos durante as interações com os professores nos fóruns não são o foco desta pesquisa e foram descritas quando fundamentais para a compreensão das ações docentes que orientam a reflexão dos alunos e promovem a aprendizagem.

Para conduzir a análise, separei as mensagens em dois grupos: um com as mensagens dos professores e outro com as mensagens dos alunos. Em seguida, agrupei as mensagens docentes em 4 pastas individuais e as mensagens discentes em 3 pastas organizadas por cada polo.

A partir dessa organização dos dados, utilizei os seguintes procedimentos para condução das análises: (i) fiz o levantamento quantitativo das mensagens de professores e alunos postadas nos fóruns; (ii) identifiquei, nas mensagens docentes, as principais ações mediadoras; e (iii) observei, nas mensagens discentes, o que estes faziam durante as discussões nos fóruns. Na sequência, comento as principais ações docentes e discentes reveladas durante as interações nos três fóruns.

Após o levantamento do número de mensagens docentes e discentes nos fóruns, fiz leituras cuidadosas das mensagens, com o propósito de verificar as ações reveladas nessas mensagens durante as interações. Assim, nas mensagens dos professores, procurei identificar se eles explicavam o conteúdo, se respondiam aos questionamentos dos alunos, se solicitavam tarefas, se esclareciam dúvidas etc. Em relação às mensagens dos alunos, entre outras atitudes, busquei observar se eles solicitavam explicações aos professores sobre o conteúdo programático, se respondiam aos questionamentos, se tratavam de assuntos extracurriculares, se trocavam informações entre eles, se procuravam esclarecer as dúvidas dos colegas ou se exerciam, algumas vezes, o papel de mediadores.

Da leitura dos dados, surgiram padrões de comportamento que fizeram surgir categorias, de acordo com as quais as mensagens docentes e discentes foram agrupadas. Por exemplo, a leitura das mensagens docentes revelou que as principais ações desses professores foram as seguintes: apreciação do comentário do aluno; explicação do conteúdo; encaminhamento de texto complementar; elogio ao conteúdo da mensagem do aluno. Já em relação às mensagens discentes, a leitura dos dados evidenciou as

seguintes principais ações dos estudantes: apreciação do conteúdo; perguntas sobre o conteúdo; elogio aos professores; agradecimentos; solicitação de texto complementar.

Com o levantamento quantitativo das mensagens docentes e discentes e das principais ações reveladas tanto pelos professores como pelos alunos, pude, então, levantar algumas conclusões a respeito da intensidade de participação docente e discente; do grau de apoio docente aos alunos; do padrão de interação entre os participantes dos fóruns; da participação dos professores mediadores, entre outros.

Na segunda etapa, as análises se concentraram na linguagem docente nos fóruns da disciplina, com o propósito de observar, à luz das categorias de análise desenvolvidas por Garrison e Anderson (2003), que ações linguísticas docentes nos ambientes investigados poderiam contribuir para a construção do conhecimento e, dessa forma, responder à segunda pergunta da pesquisa: Que ações de mediação pedagógica são observadas durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?

Para as análises, utilizei as categorias da presença social e da presença de ensino de Garrison e Anderson (2003), que possibilitaram a compreensão mais detalhada das intervenções dos professores. As categorias usadas são as seguintes: (i) presença social: afetiva; comunicação aberta; coesiva; (ii) presença de ensino: gerenciamento; facilitação do discurso; instrução direta.

Inicialmente, agrupei as ações de mediação docente nas categorias do modelo de Garrison e Anderson (2003), com o levantamento quantitativo das ocorrências dessas ações, conforme os indicadores apontados pelos autores do modelo, com o propósito de verificar as ações mais recorrentes desempenhadas por cada professor. Em seguida, pincei exemplos de mensagens docentes com indicadores de cada categoria e comentei cada exemplo. Para dar suporte às análises dos exemplos, busquei na Linguística Sistêmico-Funcional o aporte teórico para explicar os significados a partir das escolhas léxico-gramaticais dos professores.

Ao final, faço considerações sobre as principais observações, a partir dessas análises.

Neste capítulo, apresentei os pressupostos metodológicos que orientaram a pesquisa, descrevi os objetivos e as perguntas de pesquisa, a natureza da pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes, a seleção, coleta e organização dos dados e os procedimentos adotados para análise dos dados. No próximo capítulo, apresento a análise e a discussão dos resultados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados obtidos pela análise das mensagens trocadas entre professores e alunos nos fóruns de discussão da disciplina Compreensão e Produção de Textos (CPT), com o propósito de responder às perguntas desta pesquisa:

- Como se caracteriza a interação entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?
- Que ações de mediação pedagógica são observadas durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?

3.1 As fontes dos dados

Nesta fase da pesquisa, busquei analisar as interações entre professores e alunos nos fóruns educacionais virtuais com o propósito de entender os padrões interacionais que se estabelecem nesses ambientes. Pelo estudo da interação em fóruns educacionais virtuais, diversas pesquisas (FARIA, 2002; GERALDINI, 2003; GERVAI, 2007; COLLINS, 2009) descreveram a cultura da sala de aula virtual, com destaque para as características interativas desses ambientes, como a não-presença física, que conclama maneiras específicas de interagir, diferentes das que se estabelecem em contextos presenciais.

Para compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem em fóruns virtuais de aprendizagem, conduzi as análises fazendo um levantamento quantitativo das mensagens postadas pelos tutores e pelos alunos e, paralelamente, observei as principais ações dos participantes reveladas nessas mensagens.

Embora o foco desta pesquisa seja as ações de mediação pedagógica, compreendi ser importante observar também a participação dos alunos, considerando

que o levantamento quantitativo das mensagens e das principais ações dos estudantes que marcavam essa participação poderia auxiliar a interpretação dos dados dos professores.

Para caracterizar a mediação pedagógica nos fóruns virtuais da disciplina, inicialmente, sistematizei os dados e conduzi as análises separadamente por cada fórum dos municípios-polo do Curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância (CLLD) para, em seguida, interpretar os dados.

Como já informei, a disciplina CPT faz parte do segundo módulo do CLLD e os fóruns virtuais foram concebidos como espaços para a interação entre alunos e tutores, com o propósito de fomentar a discussão sobre o conteúdo curricular apresentado no livro didático impresso e sobre as atividades e tarefas ali propostas. Assim, as interações que nesse ambiente se realizaram deveriam complementar/aprofundar o estudo que o aluno individualmente fazia. Dessa forma, instituiu-se o fórum como um espaço em que as discussões, os questionamentos, os esclarecimentos são compartilhados por todo o grupo.

Como já descrito anteriormente, em cada uma das três turmas de 50 alunos dos municípios-polo de Bujaru, Goianésia e Parauapebas, foi aberto um fórum, pela coordenadora da disciplina, com o propósito de esclarecer dúvidas sobre os temas em estudo e sobre as tarefas. Os dados referem-se, portanto, às postagens desses três fóruns da disciplina CPT, que foram abertos, simultaneamente, nos três polos, no dia 17/09/2008 e encerrados no dia 28/11/2008, com mensagens iguais postadas pela professora Pérola, coordenadora da disciplina.

A configuração básica dos três fóruns de discussão educacional é a seguinte:

1. *Uma mensagem inicial*: a coordenadora do curso, professora Pérola, propõe uma reflexão inicial sobre um item do conteúdo.
2. *Respostas à mensagem inicial*: os alunos respondem à reflexão proposta pela coordenadora por meio de um comentário ou de uma pergunta.
3. *Comentários/perguntas sobre o conteúdo*: alunos comentam item/itens do conteúdo em estudo ou elaboram perguntas sobre esse conteúdo.

4. *Mensagens de acompanhamento*: professores ou alunos respondem a mensagens anteriores com uma explicação e, algumas vezes, acrescentam uma reflexão adicional.
5. *Mensagem de encerramento*: a coordenadora da disciplina encerra as discussões com uma mensagem final.

Com o propósito de ter uma visão geral da natureza das interações entre professores e alunos nos fóruns, apresento, resumidamente em mapa, as interações que ocorreram, de acordo com a sequência das postagens³⁹; faço um levantamento numérico da participação dos alunos e um breve comentário sobre essas participações, já que estes não são os participantes focais desta pesquisa; faço uma descrição numérica das postagens dos professores; e, ao final da caracterização dos três fóruns, apresento as principais conclusões sobre esse estudo.

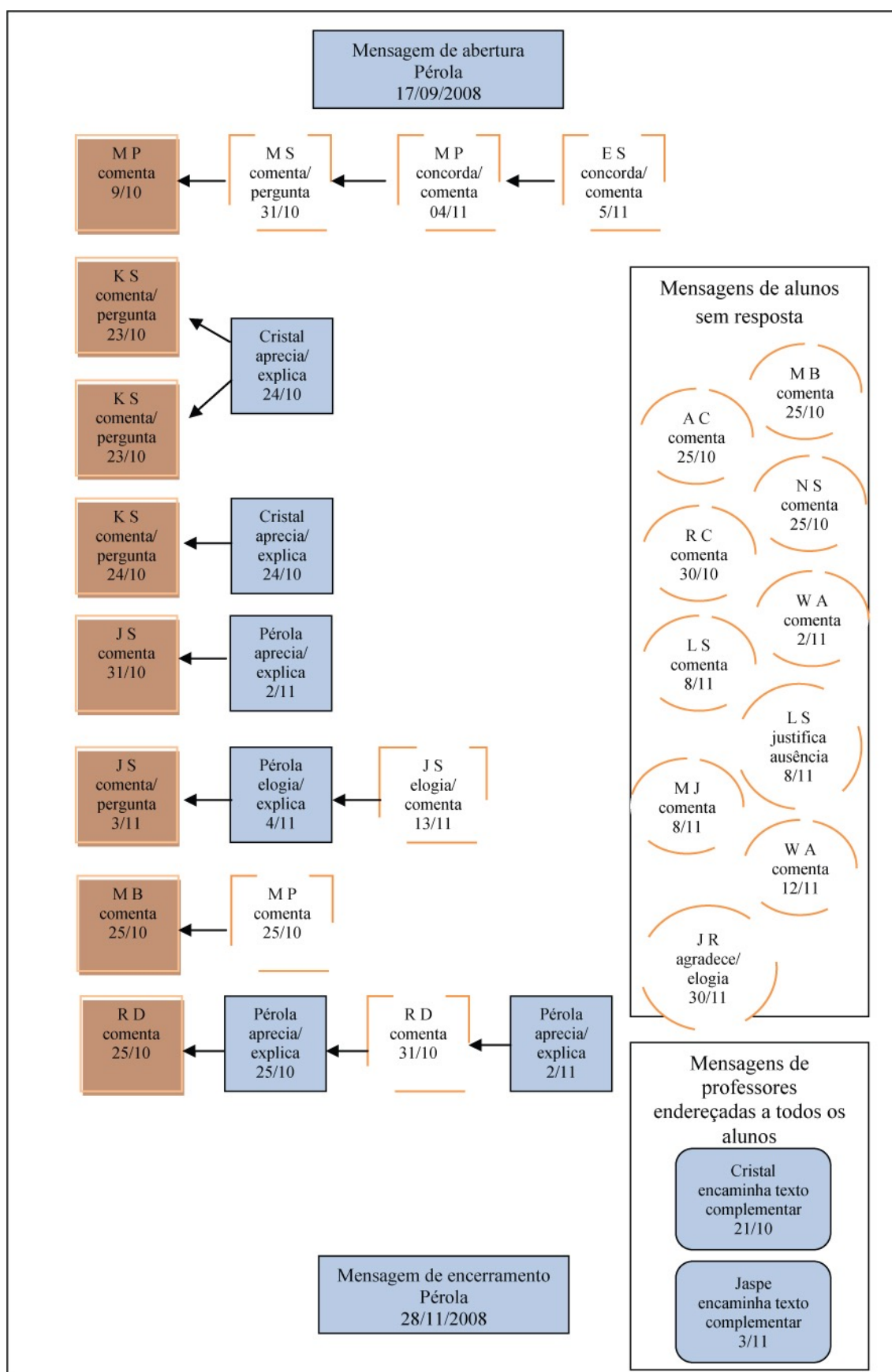
Para a leitura dos mapas, é necessário atentar para as seguintes considerações:

- (i) Os professores estão identificados com os nomes fictícios que lhes atribuí neste trabalho e suas mensagens estão em destaque na cor azul.
- (ii) Os alunos estão identificados por iniciais maiúsculas.
- (iii) As mensagens dos alunos que iniciaram um novo tópico estão em destaque na cor rosa.
- (iv) As bordas pontilhadas indicam postagens de alunos dentro de um eixo de discussão já em andamento.
- (v) As setas mostram o eixo da discussão, da postagem mais nova para a mais antiga, indicando a quem é feita a referência da mensagem.
- (vi) Os quadros à direita indicam postagens de alunos que não foram respondidas e postagens dos professores encaminhadas à turma, sem destinatário específico.
- (vii) Os números abaixo das ações nos quadros correspondem às datas em que as mensagens foram postadas.

³⁹ Refiro-me à postagem como às mensagens inseridas nos fóruns virtuais.

3.1.1 Fórum de Bujaru

No período compreendido entre 17/09/2008 e 28/11/2008, foram registradas 35 mensagens, sendo 25 de estudantes e 10 de professores. O intervalo entre as mensagens dos professores varia de 1 a 7 intervenções dos alunos. No quadro a seguir, apresento, em forma de mapa, as interações entre os participantes, professores e alunos, nesse fórum.



Quadro 3.1: Mapa interativo do fórum de Bujaru

O levantamento quantitativo das mensagens docentes no fórum de Bujaru revelou que foram mais numerosas as mensagens da professora Pérola (6 mensagens), seguidas das mensagens da professora Cristal (3 mensagens) e, por último, as do professor Jaspe (1 mensagem), enquanto o professor Quartzo não postou nenhuma mensagem nesse fórum. O gráfico 3.1 ilustra esse levantamento quantitativo das mensagens dos professores.

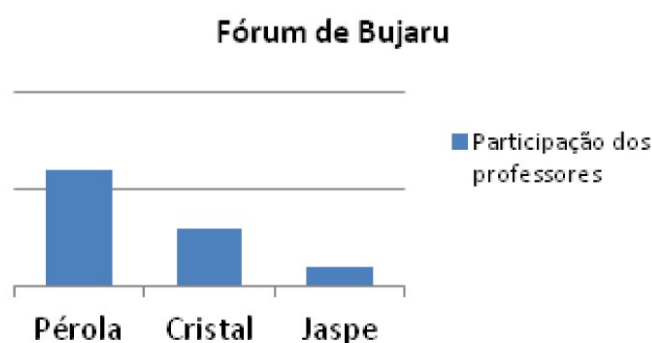


Gráfico 3.1: Levantamento quantitativo das mensagens docentes no fórum de Bujaru

Em relação ao levantamento quantitativo do conteúdo central das mensagens dos professores, identifiquei as seguintes ações: 1 mensagem de abertura e 1 mensagem de encerramento do fórum, 5 mensagens de explicação/apreciação de conteúdo, 2 mensagens de encaminhamento de texto complementar e 1 mensagem de elogio ao comentário do aluno e explicação complementar. Fica evidente, nas mensagens dos professores, que estes se limitavam a responder às perguntas dos alunos, sem privilegiar nenhum tipo de assunto ou informação, nem introduzir novos tópicos a serem discutidos.

Em relação às mensagens dos estudantes, considerei importante fazer o levantamento quantitativo do número de alunos que participaram do fórum, para compará-lo com o número de mensagens docentes e assim observar o nível de motivação dos estudantes. Esse levantamento quantitativo está ilustrado em números percentuais no próximo gráfico.

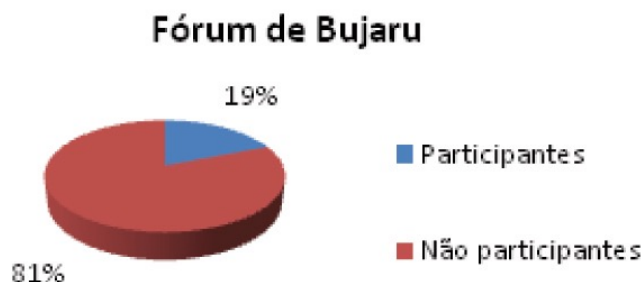


Gráfico 3.2: Percentual de mensagens discentes no fórum de Bujaru

O percentual ilustrado na figura acima revela que foi muito baixa a participação discente no fórum de Bujaru. Do total de 50 alunos da turma, apenas 14 enviaram mensagens e, destes, 6 postaram mais de uma mensagem. A baixa participação dos estudantes me chamou atenção e resolvi observar o relatório do *Moodle* referente aos acessos dos estudantes ao fórum. Neste, constatei um número elevadíssimo de acessos discentes ao ambiente da disciplina (640), os quais revelam que 46 alunos entraram no ambiente em diversos momentos no período de desenvolvimento da disciplina, entretanto não participaram das discussões no fórum.

A primeira mensagem discente foi postada no dia 09/10/2008, portanto 22 dias depois da mensagem de abertura do fórum. O longo espaço de tempo entre a mensagem inicial da professora Pérola e a primeira postagem discente pode ter sido ocasionada, entre outras, pela inexperiência dos estudantes em cursos na modalidade a distância, ou pode revelar inabilidade dos alunos, nesse período inicial de interação no ambiente virtual, com as ferramentas do sistema, ou, ainda, receio de tornar públicas suas dúvidas. No quadro a seguir, a título ilustrativo, está transcrita a primeira mensagem discente postada no fórum de Bujaru.

O conceito de texto é motivo para uma série de discussões entre os estúdios da linguagem, pois há aqueles que acreditam que o texto é uma expressão gráfica o oral do pensamento, estes submetem o conceito de texto ao primeiro postulado acerca da essência da linguagem, como sendo esta uma expressão do pensamento. O que nos permite pensar se realmente teria razão escrever ou dizer algo sem as considerações a respeito conhecimento de mundo do receptor (ouvinte/leitor). Talvez o sentido da mensagem estivesse sendo colocado em risco.

Por outro lado, há aquele que acreditem que texto é um conjunto de enunciados ou orações com sentido completo através de uma relação entres os elementos textuais de coerência e coesão, considerando o entendimento do receptor, a capacidade de organizar as ideias do transmissor e o contexto situacional em que a interação verbal ocorre. Estes que vêem o texto desta forma, o fazem por submissão do texto ao conceito de linguagem como forma de interação. Assim, a parábola dos cegos e o elefante é perfeita para mostrar como é complexo o conceito texto, cada estudioso procurar expressar da maneira que lhe convém, ou melhor, que acredita melhor expressar esse conceito de acordo com as características que julga ser importante como as intrínsecas ou não, com a relação de sentido ou não, com o contexto situacional ou não, “então mano cada qual, com seu cada qual”. Quebrando o protocolo !!!!!!!!!!!!!Em fim, falei, falei, falei e não disse o que é texto. Um bom conceito é o que “texto é uma ocorrência lingüística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. É uma unidade de linguagem em uso.” (COSTA VAL, 1991). Mas seria injusto não considerar as contribuições de Ingedore Koch acerca do assunto, em seu livro INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA TEXTUAL, Koch fala com maestria sobre lingüística textual. Infelizmente, não vou me alongar mais. Mas recomendo.

Pra terminar queria pedir aos colegas que contribuíssem para a discussão, mas, por favor, sem comentários pejorativos ou de sentido ambíguo, muito menos com ironias, e sim uma critica séria, para não causar polemica. Mas sirva para nosso crescimento pessoal e acadêmico. E que me avaliem, se pelo menos estou no caminho certo na discussão e orientem-me, no mais VALEU!!!!!!!

Quadro 3.2: Mensagem discente no fórum de Bujaru

O tema das mensagens dos alunos quase sempre é o conteúdo em estudo; não há, portanto, comentários de cunho pessoal. Os aprendizes participam comentando a reflexão dos professores ou de outro aluno⁴⁰; fazendo perguntas aos tutores, iniciando, assim, um novo tópico de discussão; elogiando o comentário de outro aluno; justificando a sua ausência na discussão; agradecendo e parabenizando os professores. Nas mensagens dos alunos, observei que foram feitas poucas referências ao conteúdo do livro didático da disciplina, que, como já mencionei, servia de base para o ensino-aprendizagem. Chamou-me atenção, também, o número alto de mensagens (10) que ficaram sem resposta ou comentários do professor, como é o caso da mensagem a seguir transcrita.

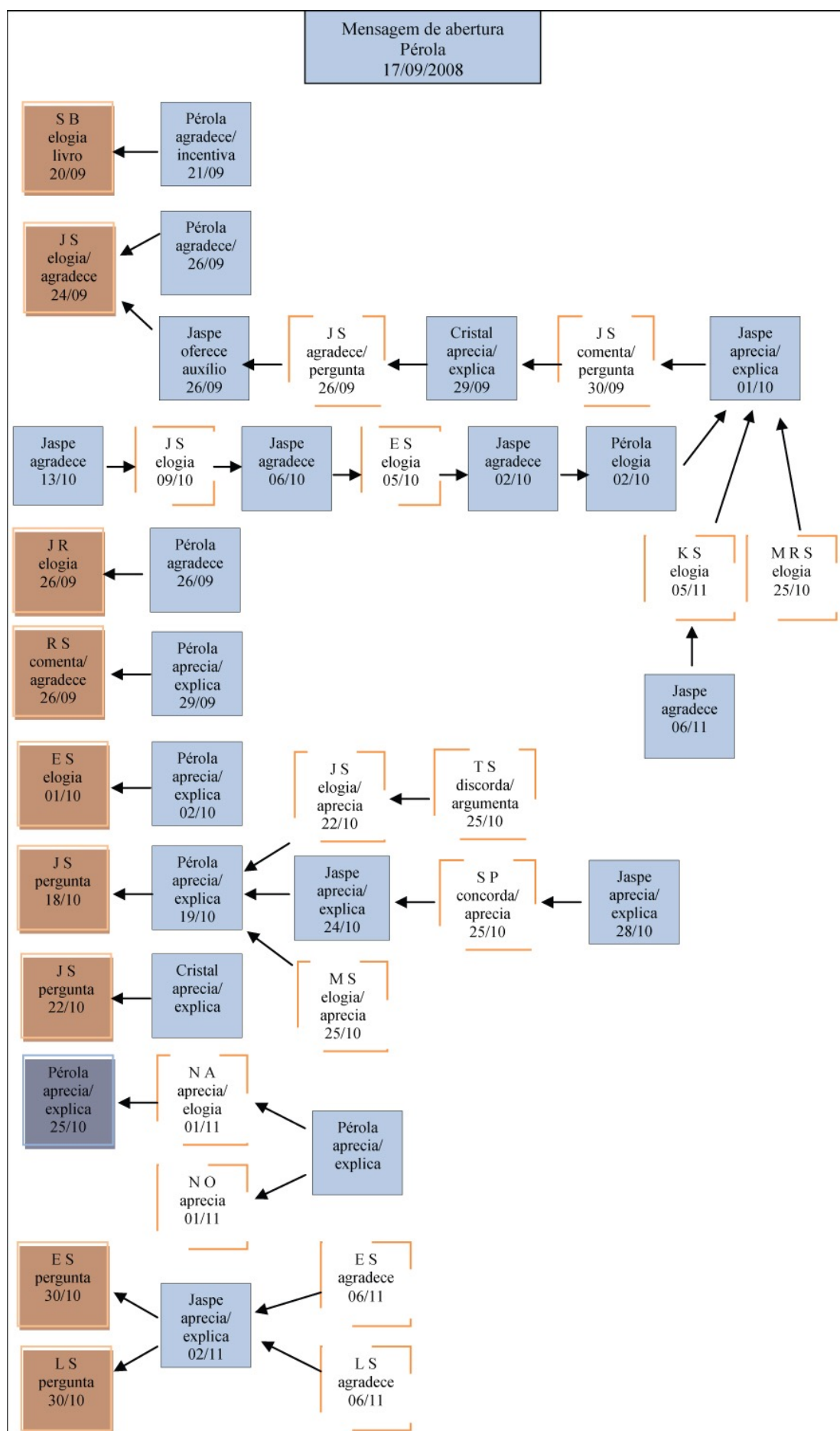
⁴⁰ Para garantir o sigilo sobre a identidade dos alunos, sempre que a estes eu me referir, usarei o substantivo aluno no gênero masculino, independente do sexo. Essa preocupação é desnecessária quando optar pelo emprego dos substantivos estudante e aprendiz.

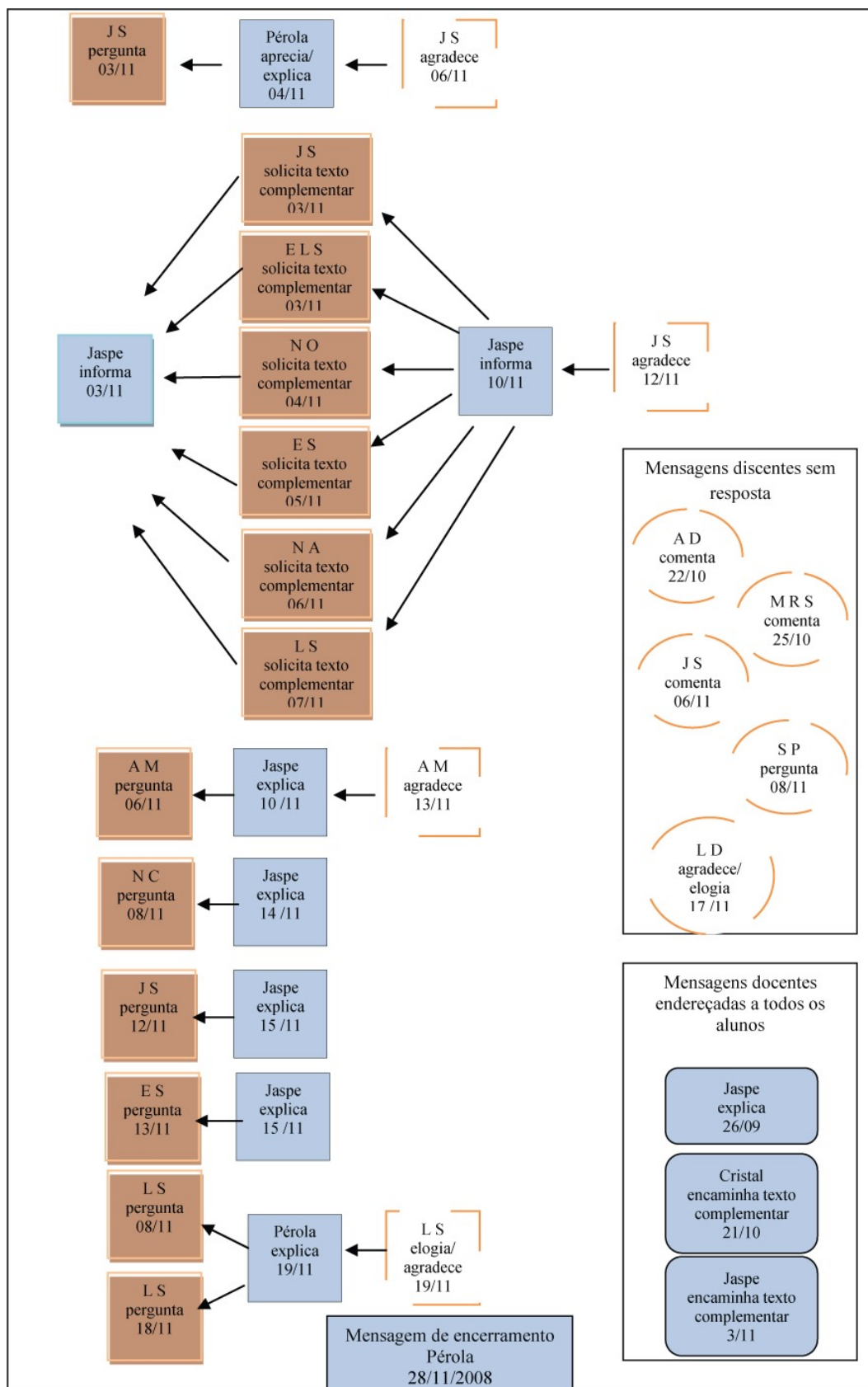
Vimos que o texto não é um produto acabado, pois o mesmo é uma construção de sentidos. Baseando-se neste propósito, podemos afirmar que ele não é um conjunto aleatório de enunciados em que apenas o conhecimento linguístico é levado em questão mas principalmente o conhecimento de mundo que vem de forma implícita nos enunciados para que se possa compreendê-lo.

Quadro 3.3: Mensagem discente sem resposta do professor

3.1.2 Fórum de Goianésia

Entre 17/09/2008 e 28/11/2008, período em que o fórum esteve aberto, foram postadas 78 mensagens, sendo 33 docentes e 45 discentes. O intervalo entre as mensagens dos professores varia de 1 a 10 intervenções dos alunos. A título ilustrativo, da mesma forma que fiz com as mensagens do fórum de Bujaru, no quadro a seguir, apresento, em forma de mapa, a disposição das interações entre professores e alunos no fórum de Goianésia.





Quadro 3.4: Mapa interativo do fórum de Goianésia

O fórum de Goianésia, como se pode observar no quadro 3.4, apresenta um número maior de postagens (78 no total) em relação ao número total de postagens no fórum de Bujaru (35), e também um número maior de mensagens dos professores (33).

O levantamento quantitativo das mensagens docentes no fórum de Goianésia revelou que foram mais numerosas as mensagens de Jaspe (17 mensagens), seguidas de Pérola (13 mensagens), e, por último, de Cristal (3 mensagens), enquanto o professor Quartzos, como no fórum de Bujaru, não postou nenhuma mensagem. O gráfico 3.3 ilustra esse levantamento quantitativo do número de mensagens docentes.

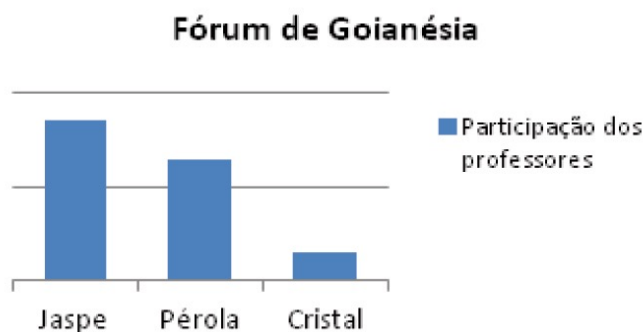


Gráfico 3.3: Levantamento quantitativo das mensagens docentes no fórum de Goianésia

Nas 33 postagens dos professores encaminhadas aos alunos constavam: 18 mensagens de apreciação/explicação do conteúdo; 7 mensagens de agradecimento/incentivo; 2 mensagens de abertura/encerramento do fórum; 2 mensagens de encaminhamento de texto suplementar; 2 mensagens de informações; 1 mensagem de elogio; 1 mensagem de disponibilidade para auxílio. Constatei que nas mensagens docentes não foram introduzidos novos tópicos do conteúdo para discussão. Os docentes se limitavam a explicar o que os alunos perguntavam.

Em relação às mensagens dos estudantes, houve um alto número de postagens (45), embora, do total de 60 inscritos na turma, apenas 18 alunos participaram do fórum enviando mensagens e, destes, 8 postaram mais de uma mensagem. A baixa participação dos alunos acompanha o mesmo índice observado no fórum de Bujaru em que apenas

14 alunos participaram das discussões. Esse levantamento quantitativo está ilustrado em números percentuais no gráfico seguinte.

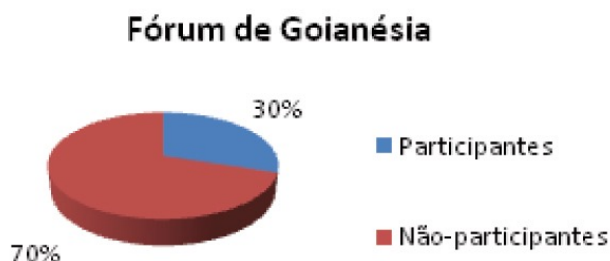


Gráfico 3.4: Percentual de mensagens discentes no fórum de Goianésia

A primeira mensagem discente foi postada no dia 20/09/2008, três dias depois da abertura do fórum, com um elogio ao livro didático da disciplina CPT e uma expectativa otimista do aluno em relação ao desenvolvimento da disciplina. Essa mensagem está transcrita no quadro 3.5.

Queridas professoras, das disciplinas que tivemos essa parece ser a que mais vai me cativar. Pelo pouco que li, até o momento. Espero que vocês possam contribuir muito com nossa aprendizagem, juntas com os nossos tutores. Desde já agradeço pela belíssima obra.

Quadro 3.5: Mensagem discente no fórum de Goianésia

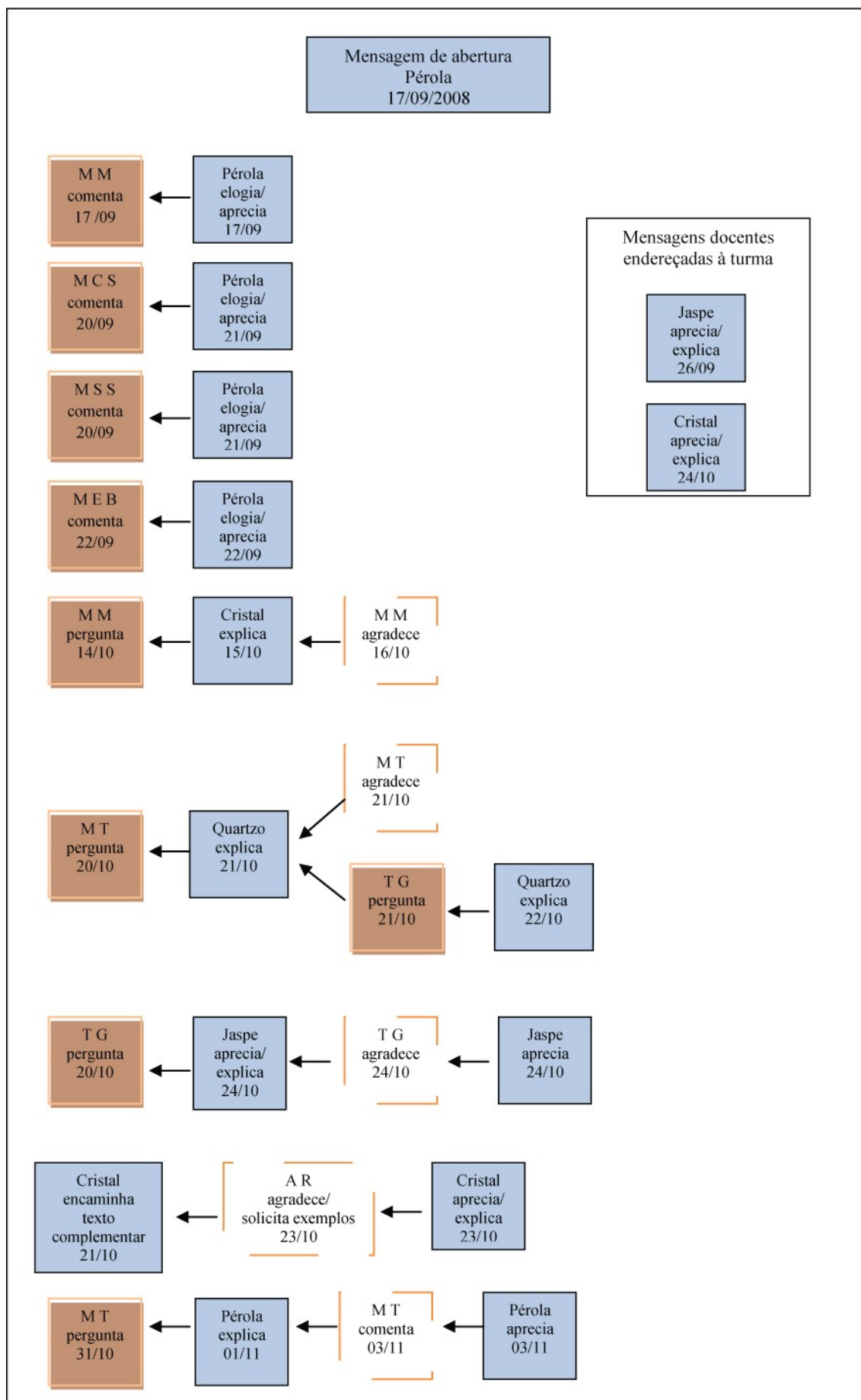
As mensagens discentes seguintes trazem questões sobre o conteúdo curricular em estudo, ou questões debatidas em sala de aula durante os encontros presenciais nos polos; solicitam esclarecimentos; elogiam os temas em estudo ou as explicações dos professores etc. Nessas mensagens, chama atenção a predominância de pedidos de esclarecimentos e elogios dos alunos aos docentes e, ao contrário do fórum de Bujaru, apenas quatro mensagens discentes ficam sem resposta, como é o caso da que consta ilustrada no próximo quadro.

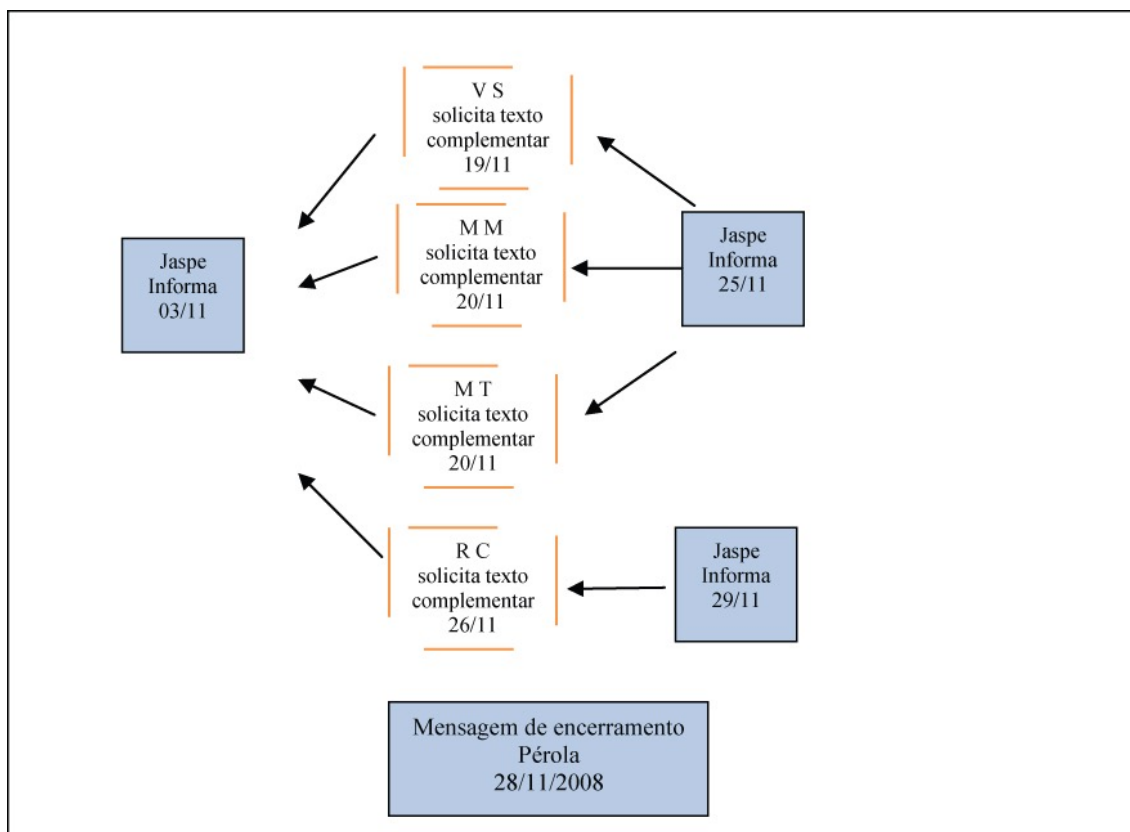
Em relação a linguística textual tive dificuldade em compreender o conceito da macroestrutura e microestrutura. Já em relação as estratégias são muitas informações ao mesmo tempo que acaba me deixando um pouco confusa. Mais o legal é que posso recorrer ao livro sempre que for preciso para compreender o que ficou meio obscuro.

Quadro 3.6: Mensagem discente sem resposta do professor

3.1.3 Fórum de Parauapebas

O fórum de Parauapebas, iniciado também no dia 17/09/2008 e encerrado no dia 28/11/2008, apresenta um total de 39 mensagens, sendo 20 docentes e 19 discentes. O intervalo entre as mensagens dos professores é bem pequeno, variando de 1 a 3 intervenções dos alunos. Esse intervalo pode ser um dado sinalizador de que no fórum de Parauapebas, diferentemente dos fóruns de Bujaru e Goianésia, o professor foi mais cuidadoso com o aluno, buscando responder rapidamente às mensagens, incentivando, desse modo, a sua participação. Para melhor compreensão, o próximo quadro ilustra, em forma de mapa, como se deram essas interações entre os participantes desse fórum.





Quadro 3.7: Mapa interativo do fórum de Parauapebas

O levantamento quantitativo das mensagens docentes no fórum de Parauapebas revelou que foram mais numerosas as mensagens da Jaspe (6 mensagens), da Cristal (4 mensagens) e do Quartzo (2 mensagens). O gráfico 3.5 a seguir ilustra esse levantamento numérico.

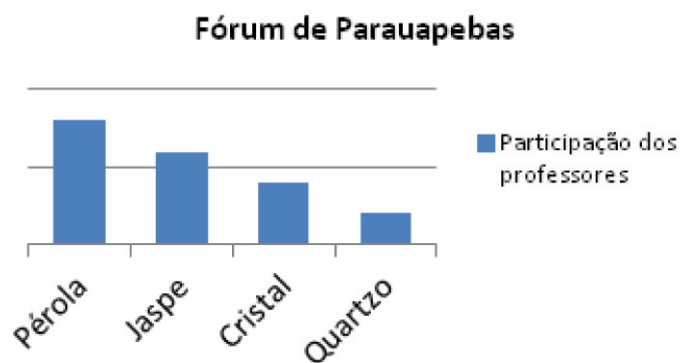


Gráfico 3.5: Levantamento quantitativo das mensagens docentes no fórum de Parauapebas

Nas 20 postagens dos professores encaminhadas aos alunos constavam: 10 mensagens de explicação/apreciação do conteúdo; 4 mensagens de elogio ao aluno/apreciação do conteúdo; 3 mensagens de informação; 2 mensagens de abertura e encerramento do fórum e 1 mensagem de encaminhamento de texto suplementar. Portanto, esses números revelam que os professores se preocuparam, principalmente, em explicar/apreciar o conteúdo e elogiar o comentário dos alunos, e não introduziram novos tópicos do conteúdo para discussão.

Em relação às mensagens discentes, observa-se que foram postadas 19 mensagens, das quais 13 foram encaminhadas por três alunos; as outras seis mensagens foram postadas por outros seis alunos. Portanto, no fórum de Parauapebas, a participação dos estudantes também foi muito baixa, considerando que a turma era composta de 50 alunos. Esse levantamento quantitativo está ilustrado em números percentuais no gráfico seguinte.

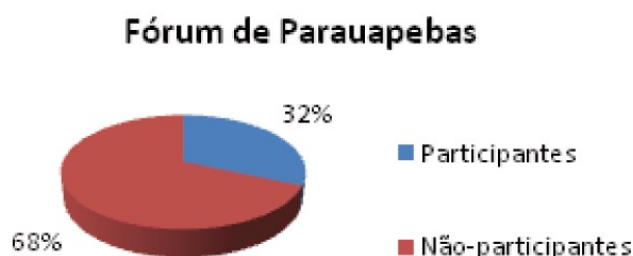


Gráfico 3.6: Percentual de mensagens discentes no fórum de Parauapebas

Após a abertura do fórum, a primeira mensagem de aluno foi postada no mesmo dia da abertura, 17/09/2008, e consta de um comentário a respeito do objeto de estudo da Linguística Textual, mencionado pela professora Pérola em sua mensagem inicial. No próximo quadro, essa mensagem discente está transcrita.

A Linguística textual toma, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerando a unidade básica de manifestações da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases e palavras que o compõe: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.

Quadro 3.8: Mensagem discente no fórum de Parauapebas

Nas mensagens seguintes, os alunos fazem perguntas sobre os assuntos em estudo, comentam esses assuntos, agradecem a explicação do professor e solicitam leitura complementar. Nenhuma mensagem discente ficou sem resposta ou comentário dos tutores.

3.1.4 Conclusões preliminares

O levantamento quantitativo das mensagens docentes e discentes nos três fóruns e a observação das ações mais recorrentes desses participantes me conduziu às seguintes conclusões.

Em relação à intensidade de participação docente e discente, o levantamento do número de mensagens docentes e discentes nos três fóruns mostrou que, em Bujaru, o número de mensagens postadas pelos alunos (25) foi superior ao número de mensagens postadas pelos docentes (10). O fórum de Goianésia acompanhou Bujaru em relação ao número superior de mensagens dos estudantes (45) sobre as postagens dos professores (33). Já em Parauapebas, o número de mensagens dos professores (20) foi maior do que o dos alunos (19). Esses dados evidenciam que, no curso analisado, a intensidade de participação do conjunto de alunos tende a ser superior que a dos professores.

Esse resultado pode sinalizar que houve motivação para a participação espontânea dos alunos nos fóruns, entre outras razões, porque estavam familiarizados e confortáveis com o curso, ou porque foram motivados pelos professores. Entretanto, cabe ressaltar que esse resultado diz respeito somente ao universo de alunos participantes (27% em média nos três fóruns). Contrariamente ao que acabamos de dizer a respeito dos alunos participantes, o número alto de alunos não-participantes parece espelhar que o engajamento desses estudantes nas discussões não foi motivado pelos

professores. A natureza da maioria das mensagens docentes, em que estes se restringem a dar explicações às perguntas dos alunos, constata essa observação. A inexperiência de alguns professores com o magistério, em especial com curso a distância, pode ser um dado que explica a condução das discussões sem uma preocupação com o envolvimento de todos os alunos.

Em relação à participação docente, o levantamento numérico das mensagens nos três fóruns revela que em Bujaru e em Goianésia a intensidade de participação dos professores foi bem menor que a dos alunos. Isso pode ser uma tradução do nível de interesse e engajamento dos professores. Implícita nessa hipótese pode estar a inexperiência com a docência, especialmente em curso a distância, que exige habilidades específicas para conduzir o ensino-aprendizagem.

Essa variação proporcional entre as postagens de professores e alunos nos três fóruns revela que não houve um padrão quantitativo de interação entre os participantes; e o percentual de postagem docente bem inferior ao percentual de postagem discente, no fórum de Bujaru, pode indicar que nesse fórum os professores não asseguraram a interação e o diálogo do grupo, respondendo às mensagens dos alunos somente quando solicitados.

Outro ponto de interesse, a partir do levantamento numérico das mensagens dos participantes, diz respeito ao baixo número de mensagens docentes e discentes postadas nos fóruns de Bujaru (35 mensagens) e Goianésia (39 mensagens), considerando o período de 73 dias (17/09/2008 a 28/11/2008) em que se desenvolveu a disciplina Compreensão e Produção de Textos.

Em relação ao aluno, isso pode pressupor que a apresentação e o desenvolvimento do conteúdo no livro didático impresso garantiu o seu entendimento, de tal modo que o estudante não precisava buscar esclarecimento nos fóruns. Por outro lado, essa baixa participação discente pode espelhar dificuldade no entendimento do assunto em estudo, ou dificuldade com o domínio da ferramenta tecnológica de interação e familiaridade com cursos a distância, o que inibiu a elaboração e postagem de mensagens dos estudantes. Sobre essa reação muito comum em alunos estreantes nessa modalidade de ensino, Moore e Kearsley (2007, p. 176) assinalam que à medida

que os alunos se acostumam com o sistema e conseguem um *feedback* positivo, a confiança cresce e a ansiedade passa a ficar sob controle.

Para Moore e Kearsley (2007, p. 185), algumas características interativas afetam o sucesso dos alunos, dentre as quais se destacam a quantidade e a qualidade da resposta do professor recebida pelos alunos, relativamente às tarefas e ao avanço do curso, e a quantidade e a natureza da interação com instrutores, orientadores e outros alunos. Nesse sentido, concordo com os autores e acrescento que os alunos têm maior probabilidade de se frustrarem se receberem pouco ou nenhum *feedback* e se tiverem pouca interação com os tutores ou com os outros alunos. A sensação de isolamento consequente dessa falta de apoio docente pode acarretar desempenho ruim do aluno, dificuldade de aprendizagem e até a desistência do curso.

A esse respeito, acredito que um bom programa de formação prévio, que se proponha a desenvolver competências docentes para ambientes educativos que usam fóruns virtuais, pode ser uma excelente proposta educativa.

Um dado que me chamou atenção no corpus investigado é que o aluno sempre se comunica com o professor e quase nunca com outro aluno, o que seria desejável em cursos a distância que usam espaços virtuais para a interação entre os participantes. Segundo Collins (2004), quando a intensidade do diálogo está focalizada na instrução (professor-aluno), a interação entre alunos tende a ser maior e, nesse sentido, complementa a autora, “parece que a intensidade de interação entre professor e alunos influencia a interação entre alunos” (COLLINS, 2004, p. 65). No caso dos fóruns que analisei, a maior intensidade dos diálogos se estabeleceu entre professor e aluno e não observei tendência a uma maior interação entre os alunos. Isso significa que o princípio levantado pelos estudos de Collins (2004) não se revelou nos meus dados.

No que diz respeito ao grau de apoio docente aos alunos, nos dados analisados, constatei que os professores respondem a praticamente todas as mensagens dos estudantes, o que é coerente com a natureza desses fóruns, que se propõem a esclarecer as dúvidas dos alunos sobre o conteúdo curricular. Entretanto, algumas mensagens discentes ficaram sem resposta, ou sem algum tipo de comentário dos tutores, como ocorreu no fórum de Bujaru com 11 mensagens.

Uma outra observação diz respeito à promoção da interação pelo professor. Constatei, nos três fóruns, que não houve grande empenho docente em promover a interação quando esta se acomodou em alguns momentos. Nesse sentido, sou da mesma opinião de Swan (2001), para quem a satisfação dos alunos e o aprendizado efetivo tem correlação com níveis de interação mais elevados do conteúdo, dos tutores e dos outros alunos. Portanto, acredito que o empenho dos professores em estimular a participação dos estudantes nas discussões do fórum pode ser extremamente benéfica para a promoção da aprendizagem.

O padrão interacional recorrente nos três fóruns caracteriza-se pela participação docente somente quando solicitada pelos alunos, ou seja, os professores se limitavam a responder aos estudantes, sem introduzir novos tópicos complementares à discussão. As mensagens dos professores se restringiam a abrir e encerrar as discussões, explicar e apreciar os tópicos do conteúdo levantados pelos estudantes, elogiar ou agradecer o comentário do aluno, ou encaminhar texto complementar.

Um dado sistemático nos três fóruns é a dinâmica adotada pelos professores de responder individualmente aos alunos, estimulando a participação destes, embora essa função exija dedicação de tempo do profissional. Nesse caso, concordo com Collins (2004, p. 77), que defende o investimento de tempo e esforço do professor nas tarefas interativas e de suporte ao aluno, já que estas é que dão maior concretude ao cumprimento dos conteúdos do curso.

Em relação à participação dos professores mediadores, o levantamento sobre as mensagens revelou que os professores que mais atuaram como mediadores foram a Pérola, que registrou o maior número de mensagens nos fóruns de Bujaru e Parauapebas, seguida do Jaspe, com uma participação mais efetiva no fórum de Goianésia. A Cristal colabora nos três fóruns com um pequeno número de mensagens e o Quartzo não participa dos fóruns de Bujaru e Goianésia e, no fórum de Parauapebas, contribui somente com duas mensagens.

Esse número inexpressivo de participação de alguns docentes pode sinalizar a necessidade de formação prévia do professor para o domínio de habilidades específicas que o contexto digital requer. Nesse sentido, sou da mesma opinião que Geraldini

(2003) e Gervai (2007), que apontam a necessidade de projetos de formação de professores para atuarem em salas de aula virtuais. Assim, da mesma forma que o professor precisa aprender a lidar com o ensino presencial, ele necessita também aprender a fazer mediação virtual. A esse respeito, concordo com Gervai (2007, p. 216), para quem “a falta de preparo para a mediação pedagógica e a falta de consciência de sua importância também acarretam menos oportunidades de aprendizagem”.

Parece, então, que a experiência profissional é determinante no desempenho docente em ambientes educativos virtuais. Docentes com experiência em ensino presencial e a distância, como é o caso da Pérola, tendem a se engajar mais nas discussões do que os professores com pouca ou nenhuma experiência em ensino. Essa constatação me permite supor que, muito mais do que a experiência na modalidade de ensino a distância, a experiência em ensino é que acaba por determinar um maior ou menor envolvimento do professor nas discussões.

Com a caracterização dos fóruns que acabei de fazer, na próxima seção, passo a analisar as mediações docentes nos três fóruns da disciplina CPT.

3.2 A natureza da mediação docente

Passo, agora, a analisar as principais ações mediadoras dos professores durante as interações nos fóruns dos três polos, com o propósito de responder à segunda pergunta da pesquisa, à luz das categorias do modelo de mediação colaborativa de aprendizagem, desenvolvido por Garrison e Anderson (2003), e com o apoio das ferramentas analíticas da Linguística Sistêmico-Funcional, particularmente as que se referem à metafunção interpessoal da linguagem.

Como já enfatizado no capítulo referente à Fundamentação Teórica deste trabalho, entendo mediação colaborativa da aprendizagem tendo como referência a perspectiva de interação social de Vygotsky (1934/2007; 1934/2008), para quem a atividade mediada é o meio para o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento; e a concepção de aprendizagem colaborativa virtual de Garrison e Anderson (2003), que a entendem como um processo social de interação, situado na atividade conjunta entre as pessoas em comunidades de prática. Nas comunidades

online, em particular nos ambientes assíncronos que são investigados nesta pesquisa, o universo das interações sociais que desenvolvem a função de integração no grupo está normalmente associado ao papel do mediador pedagógico.

Para entender e caracterizar a mediação pedagógica nos fóruns virtuais de aprendizagem, busquei, no modelo de comunidade de investigação desenvolvido por Garrison e Anderson (2003), as categorias da presença social e da presença de ensino que serviram para a análise das ações docentes próprias de um mediador pedagógico em ambiente virtual.

Nessa análise, examino as variáveis que estão mais diretamente sob o controle do professor: a habilidade de desenvolver relações interpessoais, isto é, a presença social, com o propósito de tornar as interações do grupo interessantes, envolventes e intrinsecamente compensadoras, e, assim, facilitar, indiretamente, a aprendizagem; e a tarefa de criar e sustentar a presença de ensino em bases textuais, gerenciando o ambiente de maneira a torná-lo mais acessível, mais confortável e mais seguro ao aluno, criando dessa forma condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem.

Como já dito, ao descrever os princípios do modelo de Garrison e Anderson, neste trabalho não utilizo as categorias de análise da presença cognitiva porque essas categorias evidenciam elementos da materialidade discursiva dos alunos. Nesta pesquisa, as observações sobre as ações dos alunos são complementares às análises da mediação dos professores.

Paralelamente às análises à luz das categorias do modelo de Garrison e Anderson, discutirei as escolhas léxico-gramaticais dos professores, no âmbito da metafunção interpessoal da gramática sistêmico-funcional. Na próxima seção, passo, então, a analisar e descrever os dados.

3.2.1 A presença social

Como enfatizei no capítulo teórico, Garrison e Anderson (2003) afirmam que os indicadores da presença social são fundamentais para criar a base de respeito, confiança e ajuda mútua, necessária para um processo bem-sucedido de construção do

conhecimento em grupo. Nesse caso, o papel do professor consiste em estabelecer um ambiente social amigável, por meio da promoção das relações humanas, da valorização da contribuição dos alunos, do desenvolvimento do senso de coesão do grupo, do incentivo ao trabalho conjunto, entre outros aspectos.

Os indicadores da presença social podem ser observados na ocorrência de certas palavras-chave, frases ou seus sinônimos, agrupadas nas categorias afetiva, de comunicação aberta e coesiva, as quais serviram de base para as análises da mediação dos professores neste trabalho. No quadro 3.9, a seguir, estão listadas as três categorias da presença social, conforme o modelo, com seus respectivos indicadores, o levantamento quantitativo das ocorrências das ações mediadoras docentes nos dados desta pesquisa e exemplos.

Categorias	Indicadores	Pérola	Jaspe	Cristal	Quartzo	Exemplos
Afetiva	Expressão de emoção	0	0	0	0	
	Uso de humor	0	0	0	0	
	Autorrevelação	1	1	0	0	<i>Esse final de semana não pude responder rapidamente a dúvida de alguns alunos, estive colocando o estudo em dia também, afinal sou aluno como vocês rsrs.</i>
Comunicação aberta	Continuação de uma discussão	14	8	9	2	<i>Não compreendi a relação que você estabelece entre seus enunciados...</i>
	Citação de outras mensagens	0	8	0	0	<i>A macroestrutura, como a nossa amiga Cristal bem pontuou, faz referência a um plano semântico global das ideias...</i>
	Referência explícita a outras mensagens	10	1	2	0	<i>Veja que o que você chama de certa dose de coesão é, [...], um processo bastante complexo...</i>
	Formulação de perguntas	1	1	0	0	<i>Que atitude devemos também estimular em nossos alunos, para que eles possam reconhecer a importância da formação educacional para suas vidas e também possam descobrir o prazer que há em aprender?</i>
	Expressão de elogios e apreciações	8	0	0	0	<i>Muito bem colocado seu comentário...</i>
	Expressão de concordância	7	0	0	0	<i>Concordo com a primeira parte de sua afirmação</i>
Coesiva	Uso de vocativos	25	36	17	2	<i>Caros cursistas</i>
	Uso de pronome inclusivo para referir-se ao grupo	56	50	14	1	<i>Como professores devemos pensar em que podemos mudar nossa atitude cotidiana para exercermos nossa profissão com maior responsabilidade</i>
	Saudações	17	26	18	4	<i>Olá, M.</i>
Total de ocorrências		139	131	60	9	

Quadro 3.9: Descrição das ocorrências da presença social

O quadro 3.9 revela que as ações mediadoras docentes foram mais recorrentes na categoria coesiva (266 ocorrências), seguidas das ações na categoria de comunicação aberta (71 ocorrências) e, por último, das ações na categoria afetiva (2 ocorrências).

Nas próximas seções, com base nos indicadores das categorias da presença social apontadas por Garrison e Anderson (2003), comento, com exemplos, as ações mediadoras pedagógicas, que, na minha opinião, revelam a preocupação docente em estabelecer um ambiente social amigável propiciador da aprendizagem. Antes de tecer comentários sobre essas ações, é importante ressaltar que os indicadores das categorias não ocorrem isoladamente nas mensagens, de forma que é possível encontrar mais de um indicador em uma única mensagem.

3.2.2 Mediações afetivas

Seguindo a perspectiva vygotskyana, a motivação é a razão da ação, é ela que impulsiona necessidades, interesses, desejos e atitudes particulares dos sujeitos. Dentre os elementos que promovem a motivação durante a interação, destaca-se a afetividade que, para a teoria sócio-histórico-cultural, é considerada a energia à ação, regulando as trocas entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Como destacado na Fundamentação Teórica deste trabalho, Vygotsky defende que os pensamentos, as ações e as experiências dos indivíduos são culturalmente mediadas. Assim, na esteira dos princípios vygotskyanos, é possível afirmar que as relações afetivas são condições indispensáveis para impulsionar a curiosidade, a motivação e o interesse dos estudantes.

Estudos sobre a comunicação mediada por computador têm demonstrado que, ao contrário do que se pensava e do que porventura ainda se pense, essas relações sociais mediadas podem apresentar uma coloração socioemocional muito forte, em alguns aspectos superiores à comunicação face a face.

Em relação a essa expressão emocional, Garrison e Anderson (2003) destacam que as emoções expressas em textos virtuais são diferentes das expressas na presença física e, por esse motivo, os interlocutores de ambientes assíncronos buscam compensar a ausência física, usando representações simbólicas para facilitar sua expressividade no ambiente. Para os autores, essas representações simbólicas que expressam emoções são

elementos essenciais para promover a motivação e a persistência na experiência educacional, facilitando, desse modo, a aprendizagem.

Garrison e Anderson (2003) defendem que a aprendizagem é facilitada com o suporte sócio-emocional de outros e os indicadores desse suporte são as representações simbólicas de emoção (manifestadas por pontuação repetida, caixa alta e *emoticon*), o uso de humor (sarcasmos, ironias, brincadeiras etc) e a autorrevelação (apresentação de detalhes da vida pessoal).

Os exemplos⁴¹ a seguir ilustram as mediações docentes nos dados analisados que trazem indicadores de caráter afetivo. Para melhor contextualizar a mediação do professor, transcrevi as mensagens dos alunos⁴² que motivaram as mensagens docentes.

Nas mensagens docentes analisadas nesta pesquisa, constatei somente 2 ocorrências de representações simbólicas sócio-emocionais, com autorrevelações de aspectos da vida pessoal, em mensagens da professora Pérola e do professor Jaspe. A mensagem da professora Pérola está transcrita no exemplo 1, e a seguir comentada.

EXEMPLO 1

Aluno: Professora Pérola, por que a ausência? Por favor, fale conosco, mesmo que paralelamente à matéria. Irá nos alegrar.

Pérola⁴³: Olá, L. Você tem razão. Estive ausente por muito tempo. Peço desculpas a todos. Mas em alguns momentos, essa instituição da qual fazemos parte parece nos sugar todo o tempo disponível e toda a energia para produzir. Ao final do dia estava tão cansada que não conseguia mais ler as mensagens, muito menos escrever algo que pudesse esclarecer vocês. Mas vou tentar resgatar o tempo perdido. Começo esclarecendo a você e a S sobre as formas de narrar e de expor autônomas e implicadas.

⁴¹ As mensagens aqui usadas como exemplos foram transcritas, sempre que possível, na íntegra, por considerar que a fragmentação poderia comprometer a interpretação, embora a extensão de algumas delas possa desmotivar a leitura do trabalho. Os nomes dos tutores foram substituídos pelos nomes fictícios que a eles atribuí.

⁴² Para preservar a identidade dos alunos, retirei de suas mensagens todas as referências pessoais que os pudessem identificar e, nas mensagens dos professores, substituí as referências nominais aos estudantes por letras em caixa alta.

⁴³ Os nomes dos professores, cujas mensagens ilustram as estratégias textuais que se enquadram nas categorias explicitadas, estão em negrito para facilitar a leitura e a compreensão da interpretação.

Tomando como base as funções de fala realizadas pelos falantes na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, é possível observar, no exemplo 1, que o aluno, ao questionar a ausência da Pérola nas discussões, cria uma expectativa em torno da resposta da professora e, desse modo, espera uma mudança de atitude, frente ao que foi questionado.

A professora, por sua vez, responde ao aluno concordando com ele. Para isso, emprega as orações declarativas “*Você tem razão. Estive ausente por muito tempo. Peço desculpas a todos*”, em que se explicita a função de fala de dar informação. Essa estratégia linguística estabelece uma relação amigável, estreita as relações sócio-afetivas entre professor e aluno e, dessa forma, gera possibilidades de aprendizagem. Considerando-se as duas mensagens, do aluno e da professora, cada participante age sobre o interlocutor e espera uma ação como resposta: o aluno espera que a professora participe do fórum e a professora, com sua resposta, espera contribuir para os esclarecimentos sobre tópicos do conteúdo.

Ao justificar sua ausência nas discussões, a Pérola revela aspectos de sua vida profissional, expressos no seguinte fragmento: “*Mas em alguns momentos, essa instituição da qual fazemos parte parece nos sugar todo o tempo disponível e toda a energia para produzir. Ao final do dia estava tão cansada que não conseguia mais ler as mensagens, muito menos escrever algo que pudesse esclarecer vocês*”. Essa apresentação de detalhes da vida pessoal, segundo Garrison e Anderson (2003), é um indicador de afetividade, na medida em que reduz a sensação de isolamento social e permite a percepção individualizada sobre o outro. Assim, mais do que uma simples informação pessoal como apoio a uma justificativa, por exemplo, a partilha dessas informações com o grupo favorece o desenvolvimento da confiança e a reciprocidade do apoio nas atividades.

O segundo exemplo de indicador de afetividade por meio de autorrevelação encontra-se na mensagem do professor Jaspe, transcrita no exemplo 2, a seguir:

EXEMPLO 2

Aluno: boa Tarde!!!! Quero agradecer pela atenção dada as nossas dúvidas. Muito obrigado professor.

Jaspe: É um prazer ajudar vocês L, precisando amigo é só entrar em contato. Esse final de semana não pude responder rapidamente a dúvida de alguns alunos, estive colocando o estudo em dia também, afinal sou aluno como vocês rsrs. Mesmo nos finais de semana não havendo horário de tutoria a distância nós sempre estamos acessando o Moodle para dar um retorno rápido para vocês.

Abraços

No exemplo 2, o aluno agradece a atenção dos professores, em especial a do professor Jaspe, que responde colocando-se à disposição para ajudar a todos os alunos. Diferentemente da mensagem do exemplo 1, o aluno do exemplo 2 não cobra a ausência do professor Jaspe no fórum. Entretanto, este justifica a ausência nas discussões por causa de compromissos pessoais com os estudos. Nesse caso, embora o aluno não tenha realizado a função de fala de pedir uma informação, o professor fornece a informação não solicitada, expressando, desse modo, consideração, respeito e responsabilidade com o papel de professor que desempenha naquele contexto.

No fragmento *“Esse final de semana não pude responder rapidamente a dúvida de alguns alunos, estive colocando o estudo em dia também, afinal sou aluno como vocês rsrs”*, o professor Jaspe procura a compreensão do aluno, utilizando o operador modal “poder”, antecedido do advérbio de negação, para explicar que a ausência foi decorrente de circunstâncias externas ao curso, relativas às necessidades pessoais no passado, e que trouxeram, de alguma forma, prejuízo às atividades profissionais do professor. Ele procura, dessa forma, diminuir qualquer desagrado de algum aluno, atribuindo a ausência a fatores externos ao curso.

É interessante notar, no fragmento transcrito no parágrafo anterior, que o professor Jaspe revela aspectos de sua vida pessoal e, como estratégia de aproximação, se inclui no grupo discente, ao empregar o adjunto de inclusão *“também”* e a oração declarativa *“sou aluno como vocês”*, expressando, dessa forma, que tem responsabilidades como qualquer outro aluno.

Os exemplos 1 e 2 revelam que os professores estavam preocupados em justificar suas ausências nos fóruns junto aos alunos, tanto que o Jaspe justifica sua ausência mesmo sem solicitação de explicação do aluno. Nesse caso, os papéis dos professores foram expressos nas relações interpessoais com os alunos por meio de escolhas linguísticas que definem a construção dessa relação.

Como Garrison e Anderson (2003), acredito que a troca de informações pessoais, como as reveladas nas mensagens docentes dos exemplos 1 e 2, reduzem a sensação de isolamento social, ao permitirem a percepção individualizada sobre o outro; aumentam a confiança, a proximidade/intimidade e a afinidade/atração, além de contribuir para a diminuição da distância social.

Em relação à expressão de emoção, Garrison e Anderson (2003, p. 52) assinalam que é muito comum, em ambientes síncronos e assíncronos, o uso de estratégias, com o emprego de recursos a serviço de uma interação sócio-discursiva, que supram comportamentos *in presentia*, com o propósito de indicar alegria, tristeza, espanto, euforia, surpresa ou gritos.

Essas estratégias, dentre as quais se destacam a repetição de sinais de pontuação, o emprego de letras em caixa alta e o uso de *emoticons*, são aspectos culturais desenvolvidos e estruturados por meio da linguagem de uma determinada esfera de atividade; ou seja, são marcas de uma cultura digital. Assim, os usuários dos ambientes digitais expressam sentimentos, mesmo estando fisicamente distantes de seus interlocutores.

Embora Garrison e Anderson (2003) destaquem ser usual o emprego dessas estratégias afetivas em ambientes digitais, não observei, nas mensagens docentes analisadas, representações simbólicas de emoção. A única expressão de descontração e informalidade encontrada nos dados foi a abreviação para indicar risos (*rs*) empregada pelo professor Jaspe no fragmento: “*Esse final de semana não pude responder rapidamente a dúvida de alguns alunos, estive colocando o estudo em dia também, afinal sou aluno como vocês rsrs*”.

Os recursos de repetição de pontuação, de caixa alta e de *emoticons*, muito comuns em comunicação em ambientes digitais, servem para chamar a atenção do leitor

e a pouca ocorrência desses recursos pelos docentes analisados pode revelar que estes eram usuários iniciantes em ambientes digitais e, por esse motivo, não haviam apreendido ainda comportamentos linguísticos típicos dessa cultura virtual. Outra hipótese para a ausência desses elementos é uma inibição natural ao emprego de sinais típicos de interação informal em um fórum acadêmico.

Em relação aos indicadores de humor (sarcasmos, brincadeiras, ironias) apontados por Garrison e Anderson (2003) como recursos afetivos, não encontrei, nas mensagens docentes da disciplina CPT, nenhum exemplo desse tipo de representação simbólica de afetividade. Provavelmente, o caráter educacional formal dos fóruns analisados inibiu a manifestação de humor. Na próxima seção, faço considerações sobre os indicadores da categoria de comunicação aberta nos dados analisados.

3.2.3 Mediações de comunicação aberta

A comunicação aberta é a segunda categoria de indicação da presença social, do modelo de Garrison e Anderson (2003), utilizada para a análise das mensagens docentes desta pesquisa. Caracteriza-se pelos princípios de reciprocidade e respeito mútuo, manifestados pelos professores que dão espaço à aprendizagem significativa. Os indicadores dessa categoria são: continuação de uma discussão; citação de outras mensagens; referência explícita a outras mensagens; formulação de perguntas; expressão de elogios e apreciações; e expressão de concordância.

Como já ressaltado na Fundamentação Teórica deste trabalho, Garrison e Anderson (2003) consideram que, na interação, a menção a outras contribuições permite sustentar as relações, manifestar disposição para manter e prolongar o contato, indicar suporte interpessoal implícito e encorajar outros participantes. Os autores ressaltam, também, que essas categorias evidenciam um ambiente de aprendizagem pautado na verdade e na aceitação.

O gráfico a seguir mostra que, nos dados desta pesquisa, a distribuição dos indicadores da categoria de comunicação aberta não é uniforme entre as mensagens dos professores, destacando-se, no mesmo nível, as ações docentes que continuam uma

discussão com as ações que fazem referências explícitas a outras mensagens, seguidas das ações que expressam elogio, apreciação e concordância, e citam mensagens de outros participantes. A menor ocorrência concentra-se na formulação de perguntas.

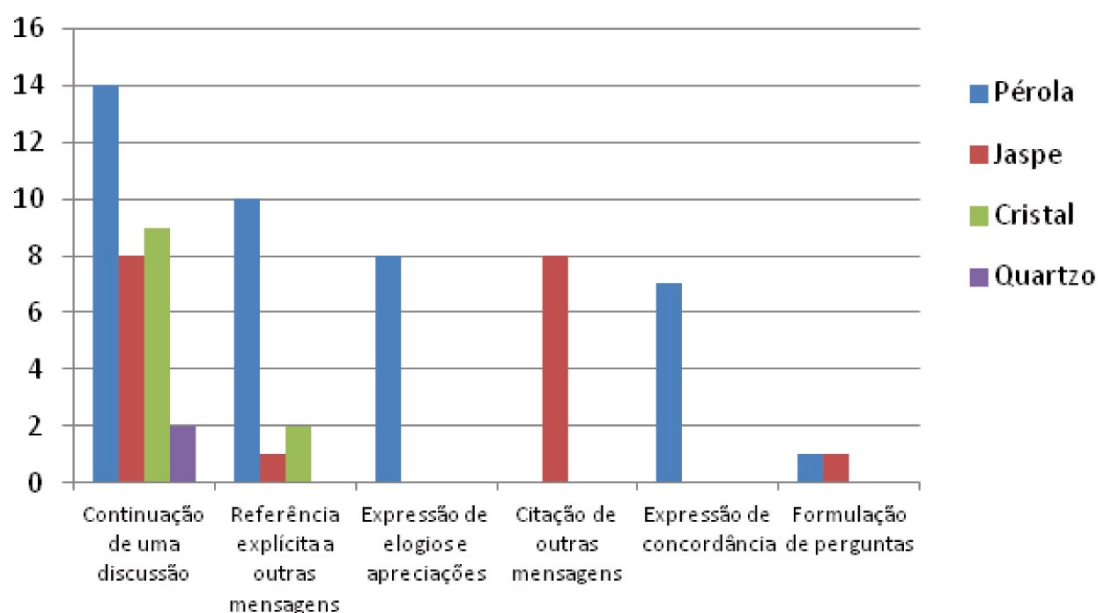


Gráfico 3.7: Ocorrências dos indicadores da categoria de comunicação aberta

Conforme o gráfico 3.7, a professora Pérola é quem mais se destaca por conduzir mensagens com indicadores de comunicação aberta, particularmente as que expressam continuação de uma discussão, referência explícita a outras mensagens, expressão de elogios e apreciações, e expressão de concordância. Garrison e Anderson (2003, p. 52) dizem que ações recíprocas e respeitosas à contribuição dos outros refletem um clima de confiança e aceitação, fundamentais para os resultados da aprendizagem significativa.

O professor Jaspe, em menor proporção do que a professora Pérola, também demonstrou preocupação em encorajar a participação reflexiva e a interação, com destaque para as ações que continuam uma discussão e citam mensagens de outros participantes. Já as mensagens da professora Cristal são mais numerosas com indicadores de continuação de uma discussão e, num percentual menor, com referência

explícita a outras mensagens. As mensagens do professor Quartzo, por sua vez, se destacam somente com indicadores de continuação de uma discussão.

A discrepância entre os professores, na forma de expressar confiança e engajamento mais crítico, com informações explicitadas pelos indicadores da categoria de comunicação aberta pode sugerir que não houve uma adaptação prévia, entre esses docentes, que os orientasse para a condução de suas ações. Se assim fosse, o movimento dessas ações seria mais linear, à medida que as interações fossem se desenvolvendo. Nesse sentido, sou de opinião que processos de formação docente antes do início do curso e durante o seu desenvolvimento podem contribuir para estabelecer parâmetros de comportamento entre os professores.

A seguir, examino os indicadores da categoria de comunicação aberta mais frequentes no discurso dos professores analisados. Início a análise pela categoria de continuação de uma discussão.

Nos fóruns analisados, pela sua natureza de espaços virtuais de discussão dos conteúdos curriculares do livro didático, as mensagens docentes quase sempre eram motivadas por um questionamento do aluno ou por uma solicitação de esclarecimento sobre o assunto estudado.

Como já destacado nos comentários sobre o gráfico 3.7, na categoria de comunicação aberta, as mensagens dos quatro professores analisados foram mais frequentes no indicador de continuação de uma discussão, sinalizando que os professores se preocuparam em fazer comentários sobre as mensagens dos alunos. Os professores Pérola, Cristal e Jaspe foram os docentes que se destacaram com mensagens complementares as dos alunos.

Garrison e Anderson (2003) consideram que, ao continuar uma discussão iniciada pelo estudante, o professor demonstra atenção sobre a reflexão do aluno, alimenta o aspecto afetivo e o fluxo interativo entre ele e os alunos, propiciando, dessa forma, maior participação destes. Além disso, essa preocupação do professor em continuar uma reflexão do aluno proporciona ao aprendiz clareza e informação ao assunto questionado, propiciando, dessa forma, novas aprendizagens.

O exemplo 3, a seguir, ilustra as mensagens com indicadores de continuação de uma discussão.

EXEMPLO 3

Aluno: Todo texto precisa ser entendido como um processo em construção de sentido. Logo, é uma estrutura sintática composta de um artigo e um substantivo.

Pérola: Olá, R. Não compreendi a relação que você estabelece entre seus enunciados. Concordo com a primeira parte de sua afirmação: "Todo texto precisa ser entendido como um processo em construção de sentido". Agora a sua conclusão a partir dessa primeira premissa não me parece adequada. Um texto não precisa ter apenas a estrutura sintática que você cita (artigo e substantivo). Aliás, as estruturas sintáticas que compõem os textos são variadas e muito complexas. Como exemplo, observe quais estruturas sintáticas fazem parte do pequeno comentário que acabei de postar no fórum.

No exemplo 3, o aluno faz uma afirmação sobre o que é um texto, e, usando uma declarativa modulada com nível indireto, requer uma avaliação do professor sobre a sua afirmação. Esse significado é previsível, considerando que, nas relações interpessoais em contexto educativo, normalmente, o papel do aluno é buscar informações e o do professor é dar ao aluno a informação requerida.

Para os sistemicistas, nas relações sociais, o falante adota para si um determinado papel discursivo e, ao fazê-lo, requer do interlocutor um papel complementar. Desse modo, entendo que o ato de fala do aluno, no exemplo acima transcrito, é uma declaração que invoca uma troca de informação. É, portanto, uma proposição, segundo os princípios da Linguística Sistêmico-Funcional.

Continuando a discussão iniciada pelo aluno sobre o conceito de texto, a professora Pérola avalia a declaração do estudante, apontando problemas nas relações entre os enunciados que prejudicaram o entendimento de seu comentário. Na sequência, a professora Pérola introduz, por meio do operador argumentativo “Aliás”, o principal argumento de sua tese: “*as estruturas sintáticas que compõem os textos são variadas e muito complexas*” e, assim, estabelece o seu julgamento final sobre o significado do

enunciado do aluno. Por fim, a professora encerra a mensagem, com a função de fala de comando/ordem expressa na frase com verbo no imperativo - “*observe quais estruturas sintáticas fazem parte do pequeno comentário que acabei de postar no fórum*”.

A segunda ação mais frequente nas mensagens docentes analisadas é a referência explícita a outras mensagens, com destaque para as mensagens da professora Pérola (10 ocorrências), seguidas das mensagens da professora Cristal (2 ocorrências) e, por último, da mensagem do professor Jasper (1 ocorrência).

Como destaquei na Fundamentação Teórica, os estudos de Garrison e Anderson (2003) mostram que a seleção de mensagem dos outros para expressar um ponto de vista é uma estratégia importante para manter a proximidade, a intimidade e a atração entre os participantes. Ao assumir comportamentos de continuidade da reflexão iniciada pelo aluno, o professor mantém o sentido de persistência e a disponibilidade para conversar, interagir com o outro.

A menção explícita a contribuições anteriores dos alunos é uma ferramenta textual de encorajamento, reconhecimento e apoio aos participantes, muito frequente nos dados desta pesquisa. O exemplo selecionado a seguir é ilustrativo desse tipo de mensagem.

EXEMPLO 4

Aluno: Oi Pérola, bom dia. Achei interessante a influência do meio (psicosociocultural) na produção dos textos, haja vista que, para compreensão de um enunciado, faz-se necessário uma certa dose de coesão por parte daquele que o produz, levando em conta todos os pré-requisitos estabelecidos pela linguística.

Pérola: É isso, C. Veja que o que você chama de certa dose de coesão é, como veremos nas próximas unidades do material, um processo bastante complexo, que envolve a percepção de diferentes aspectos da interação, como a situação em que os interlocutores se acham envolvidos, os modos de articular os diferentes objetivos dos interlocutores, a identidade desses interlocutores, os recursos de expressão que existem na língua para estabelecer a interação de maneira bem sucedida, etc. A linguística, ao se debruçar sobre os modos de organização e funcionamento dos textos, alarga em muito seu campo de atuação e revê suas fronteiras com as demais disciplinas das ciências humanas.

Em sua mensagem, o aluno realiza a função de fala de dar informação, ao fazer uma declaração a respeito de seu entendimento sobre a influência do meio na produção de textos e, assim, cria uma expectativa sobre a resposta da professora. Esta, por sua vez, confirma a expectativa do aluno, com uma avaliação positiva sobre seu entendimento. Para isso, a professora Pérola inicia sua mensagem empregando a expressão “*É isso*”, que é uma forma de avaliar positivamente a reflexão do aluno feita em mensagem anterior. Em seguida, a docente faz referência explícita à reflexão do aluno e a complementa, dizendo que a produção de coesão no texto é “*um processo bastante complexo*”.

Ao concordar com o aluno e fazer menção à reflexão deste em mensagem anterior, a professora Pérola denota envolvimento com o aluno e disponibilidade para a interação. O’Sullivan *et al.* (2004) dizem que esse tipo de comportamento assinala aos outros, genericamente, a mensagem: “*Estou a aproximar-me de ti*”.

De fato, a referência a outras mensagens do aluno pode ser uma excelente estratégia de ligação social com impacto no conhecimento discente. Nesse sentido, sou da opinião de que comportamentos de proximidade do professor são preditivos da aprendizagem dos estudantes e se constituem em fatores importantes nas atitudes discentes, em face do curso e em face do professor.

A terceira ação mais frequente é aquela que se refere à expressão de elogios e apreciações, encontrada somente nas mensagens da professora Pérola (8 ocorrências). Segundo Garrison e Anderson (2003), as palavras de elogio, como as expressões de apreciação e de acordo, são poderosas ferramentas de incentivo à interação. São recursos linguísticos que denotam cordialidade ao tom dos enunciados, capazes de motivar e promover a participação discente nas discussões, com consequências altamente positivas para a aprendizagem.

Para maior entendimento do emprego desses recursos, destaco nos exemplos a seguir mensagens docentes do corpus desta pesquisa que expressam elogios e apreciações

EXEMPLO 5

Aluno: Digníssimos tutores, ratifiquem ou esclareçam o seguinte:

1- Na atividade 4, a respeito dos tipos textuais, os segmentos descritivos apresentam seus verbos nos tempos: presente e pretérito imperfeito ao passo que os narrativos os tempos verbais em destaque são do pretérito perfeito e mais-que-perfeito. É lógico que essa relação é de predominância e não é a única determinante do tipo textual pois outros aspectos contextuais são relevantes. A questão é a seguinte: Em alinhamento com o que fora explicitado anteriormente, em uma transmissão de um jogo de futebol feita por um radialista: "...Robinho toca a bola para Cacá, que faz a finta no primeiro, passa pelo segundo lança para Ronaldinho Gaúcho em posição legal e é gool, gooooooooool..." nota-se que há o emprego de tempos verbais que são comumente usados na descrição, como é o caso do presente, porém, por expressarem uma sequência de fatos gradativos e não simultâneos, pode-se concluir que é um caso típico de texto com predominância narrativa?

2- Em seguida, na atividade 5, a discussão gira em torno das duas modalidades de expressão de gêneros: oral e escrita. Visto que a abordagem é simplesmente binária pergunta-se: as outras formas de comunicação, a libras e o Braile por exemplo, como são classificados nessa perspectiva?

Pérola: J, muito bem colocado seu comentário. Como você mesmo diz, o emprego dos tempos verbais é apenas um dos aspectos relevantes para considerar os tipos de sequências textuais. E como seu exemplo ilustra, há a possibilidade de empregar o tempo presente para narrar. As ações que você articula em seu exemplo, estão relacionadas por uma ordem cronológica, que caracteriza a ordem narrativa. O emprego do tempo presente para narrar gera efeitos de sentido diversos na relação entre os interlocutores. Um deles é criar um efeito de proximidade com o fato, como se ele estivesse acontecendo no momento mesmo em que se narra. Veja que na transmissão de uma partida de futebol e exatamente isto que temos: o locutor narrando o fato imediatamente após sua realização. Mas é possível também criar esse efeito em outros gêneros textuais.

Quanto à sua colocação sobre a língua de sinais e o Braile, também muito pertinente, vou pedir à professora Marília Ferreira que ajude a esclarecer. Ela tem se ocupado dessas questões mais especificamente.

No exemplo 5, o aluno realiza a função de fala de pedir informação por meio de duas perguntas. Na perspectiva sistêmica, ao fazer isso, o aluno espera uma resposta do

professor, que vem em forma de elogio a sua reflexão, expresso em: *muito bem colocado seu comentário*; em que, para enfatizar a qualidade e a relevância do comentário do aluno, foi usado o advérbio “*muito*” como intensificador do advérbio “*bem*”, antecedendo o adjetivo “*colocado*”. Em seguida, a professora conduz a sua explicação sobre tópicos do conteúdo, construindo sua argumentação a partir de referências explícitas à contribuição anterior do aluno (*Como você mesmo diz; como seu exemplo ilustra*). Em momento seguinte, a professora faz outro elogio à colocação do aluno a respeito da língua de sinais e do Braile (*também muito pertinente*), empregando o advérbio de inclusão “*também*” antes de sua avaliação “*muito pertinente*” para enfatizar que em outro momento o aluno fez outros comentários adequados e relevantes. Para expressar seu julgamento sobre essa proposição, a professora Pérola, mais uma vez usou o adjunto de intensidade “*muito*” que intensifica o adjetivo “*pertinente*”, qualificador de sua avaliação sobre o comentário do aluno. Todos esses elementos lexicais, portanto, foram usados para elogiar a apreciação do aluno e, assim, incentivar a interação.

Essa relação afetuosa da professora com o aluno, com a expressão de elogios e apreciações positivas sobre as reflexões discentes, imprime um tom de empatia e cortesia em seu discurso. Além disso, como sugerem Garrison e Anderson (2003), as expressões dessa natureza se configuram em estratégias interacionais altamente produtivas em fóruns educacionais *online*. Outras expressões de elogios e apreciações usadas pela professora Pérola são as seguintes: “*J., é muito boa a iniciativa de trazer para o fórum as questões que são debatidas em sala de aula...*”; “*Muito bem, M...*”; “*Parabenizo-os pela participação ativa...*” etc.

A outra ação tão frequente quanto a expressão de elogios e apreciações é aquela que se refere à citação de outras mensagens, encontrada somente nas mensagens do Jaspe (8 ocorrências). Segundo Garrison e Anderson (2003), a referência a outras mensagens é uma importante estratégia para manter a interação, diminuir a distância social e aumentar a afinidade entre os participantes. Essa categoria também serviu de balizadora para índices de mediação pedagógica nos fóruns do curso analisado. Para melhor entendimento, o exemplo a seguir é ilustrativo desse recurso encontrado no corpus desta pesquisa.

EXEMPLO 6

Aluno: Um texto precisa de um sentido e uma coerência que estará interligada no texto pelos conectores que podem ser as pontuações, por exemplo. Essa ideia de sentido seria a macroestrutura enquanto as ligações desses sentidos no texto seriam a microestrutura. É mais ou menos isso?

Jaspe: Bem J, a macroestrutura, como a nossa amiga Cristal bem pontuou, faz referência a *um plano semântico global das ideias* (p. 39), realmente está ligada a *significação global do texto* (p. 40), isto é, à coerência como você bem afirmou. A microestrutura são os vários enunciados que compõem o texto, que são articulados, como já foi mencionado pela Cristal e você, por exemplo, por meio da pontuação, além de conectores etc. Agora tome cuidado, pois você afirma que *as ligações desses sentidos no texto seriam a microestrutura*, correto, mas lembre-se também que os enunciados que formam o texto são microestruturas. Todos estes enunciados estão articulados para formar um todo coerente. Torna-se válido ainda comentarmos que a forma global do texto (superestrutura textual-p.40) Janaina são aspectos que nos ajudam a estabelecer sentido ao texto, por exemplo, os gêneros textuais possuem determinadas estruturas e, por meio delas, podemos tentar estabelecer o tipo de leitor que provavelmente possui contato com este texto, o contexto que estes textos são utilizados etc., dessa forma ao identificarmos o gênero textual, a sua estrutura e sua função, podemos abstrair com mais facilidade seu sentido.

Na mensagem transcrita no exemplo 6, o professor Jaspe, respondendo ao questionamento do aluno, inicia sua exposição fazendo referência à explicação anterior da professora Cristal a respeito da macroestrutura e da microestrutura textual. Ao dizer, “*como a nossa amiga Cristal bem pontuou*”, o professor faz um reconhecimento direto ao discurso anterior da Cristal e, dessa forma, subsidia seu discurso, uma vez que convoca outras vozes reconhecidas no contexto daquele fórum. Com a referência explícita ao argumento da professora Cristal, o professor carrega a força da palavra de autoridade, respalda seu argumento e reforça sua explicação.

As escolhas lexicais e estruturais do professor Jaspe, logo no início da mensagem, constroem um relacionamento interpessoal positivo informal, com alto grau de intimidade entre os participantes: a professora Cristal não é qualquer professora, é a “*nossa amiga*”. Ao caracterizar a Cristal como “*nossa amiga*”, o professor imprime um

tom afetuosos com o emprego do substantivo “amiga” e, com o uso do pronome inclusivo “nossa”, inclui o aluno nessa relação afetiva.

Em um segundo momento da mensagem, o professor volta a buscar nas palavras da professora Cristal o respaldo para as suas explicações. Ao dizer “*como já foi mencionado pela Cristal*”, mais uma vez o professor Jaspe utiliza o recurso da citação de outras mensagens, reconhecido no contexto acadêmico como argumento poderoso de suporte ao discurso e fortalecimento da argumentação.

A quinta ação mais frequente diz respeito à expressão de concordância com os outros participantes ou com suas mensagens, a qual, segundo Garrison e Anderson (2003), também é um indicador da categoria de comunicação aberta que evidencia um ambiente propício à aprendizagem. As expressões de reconhecimento, cumplicidade e prontidão para as reflexões dos outros participantes são reveladores de confiança e engajamento mais crítico.

Nas mensagens analisadas, observei que somente a professora Pérola expressou concordância com os alunos. Para isso, ela emprega, explicitamente, o verbo “concordar” ou outro tipo de expressão que traduza sua concordância em relação aos participantes da interação. A única mensagem da professora Pérola com o verbo “concordar” explícito está ilustrada e comentada no exemplo 3, deste trabalho, cujo fragmento exemplificador é o seguinte: “*Concordo com a primeira parte de sua afirmação*”.

A professora Pérola também expressa concordância, construindo seu discurso a partir do raciocínio do aluno, conforme se observa na mensagem transcrita no exemplo 5, em que a docente, após elogiar o comentário do estudante (*J., muito bem colocado seu comentário*), faz referência ao que ele disse (*Como você mesmo diz*) como argumento para sua explicação. Mais adiante, a professora volta a buscar no discurso do aluno (*E como seu exemplo ilustra*) outro argumento para sua explanação. Ao referendar a explicação e o exemplo do aluno, a professora está expressando concordância com o estudante e, dessa forma, revelando cumplicidade com suas reflexões.

A formulação de perguntas é uma ação que se revela nos dados em duas únicas ocorrências. A respeito das perguntas, Garrison e Anderson (2003) as destacam como

potentes estratégias de incentivo à reflexão e estímulo à participação nas discussões. Corroborando essa assertiva, Berge (1996) destaca que ser capaz de orientar a aprendizagem por meio de “perguntas certas” é mais importante do que ser capaz de dar aos alunos a “resposta certa”.

Embora as perguntas sejam estratégias professorais de motivação para o envolvimento do estudante no processo de ensino-aprendizagem, conforme assinalam Garrison e Anderson (2003), esse recurso não foi explorado pelos professores no curso pesquisado. Encontrei somente duas mensagens em que constam perguntas ao final da explanação do professor, uma das quais ilustra o exemplo a seguir.

EXEMPLO 7

Aluno: Debateremos, hoje, dia 18/10/2008, um assunto muito interessante que foi "A Linguística Textual: Estratégias Sociointeracionais, Cognitivas e Textualizadoras.". A turma foi dividida em grupos e cada um defendeu seu tema. Bom, os temas que mais me interessaram foram o conhecimento de linguística e o conhecimento de mundo. Entre outras questões foram abordados esses conhecimentos em sala de aula e o baixo rendimento escolar de boa parte dos alunos. E a pergunta que ficou meio sem resposta foi: De quem é a culpa de o aluno de ensino fundamental e médio não ter esse conhecimento linguístico e não se interessar pelo conhecimento de mundo? A enquete dividiu-se entre a culpa ser do professor ou da escola que não prepara o aluno o suficiente, ou da família por não ser a base que o aluno precisa para se apoiar, ou do próprio aluno que não tem interesse em aprender, em conhecer. Bem, eu ainda defendo a minha tese que cada um é responsável por si e que não adianta colocar a culpa na escola, no professor ou nos pais enquanto o aluno não quiser realmente aprender. O que vocês acham do assunto? Gostaria de ver outros pontos de vista.

Pérola: J, é muito boa a iniciativa de trazer para o fórum as questões que são debatidas em sala de aula. Sinal de que o momento presencial muitas vezes não é suficiente para amadurecermos as ideias que começamos a construir e também não é suficiente para ouvirmos os demais.

Quanto à questão que você nos apresenta, vou me posicionar quanto a ela de maneira preliminar. Quando novas considerações forem postadas, as discussões ajudarão a repensar nossa posição ou torná-la muito mais consistente.

Creio que o processo de ensino-aprendizagem acontece em um cenário bastante complexo, em que estão envolvidos inúmeros sujeitos. Todos eles devem

desempenhar seu papel com muita responsabilidade. O fracasso nesse processo indica que nem todos realizam suas funções com adequação. Às vezes não é só um desses sujeitos que falha, mas vários deles. Então, atribuir a "culpa" por esse fracasso apenas à escola, à família, ao professor ou ao aluno é simplificar demais.

Há problemas na escola, certamente, que comprometem o trabalho do professor e do aluno. Há falhas na formação do professor que também comprometem o andamento dos trabalhos da escola e o desempenho do aluno. Há falhas na formação do aluno que comprometem o trabalho do professor. Há falhas na política educacional do país que compromete todo o sistema educacional.

Isso não significa de modo algum que não se possa fazer nada para mudar esse quadro. Mas ficar apenas discutindo de quem é a responsabilidade pelo fracasso, eximindo-se da "culpa" não ajuda muito.

Para mim, é necessário buscar a clareza nas relações que articulam todos esses sujeitos: escola, família, professores, gestores da educação, estudantes. Para buscarmos alternativas variadas que ataquem esse problema em várias frentes.

Como professores devemos pensar em que podemos mudar nossa atitude cotidiana para exercermos nossa profissão com maior responsabilidade. Que atitude devemos também estimular em nossos alunos, para que eles possam reconhecer a importância da formação educacional para suas vidas e também possam descobrir o prazer que há em aprender?

No exemplo ilustrativo, o estudante expõe questões a respeito do conhecimento linguístico, apresenta sua tese de que o aluno é responsável pelo sucesso ou fracasso da sua aprendizagem e, ao final, usando o pronome “vocês”, solicita ao grupo um posicionamento a respeito do problema que acabou de ser levantado. Curiosamente, nesse exemplo, o estudante assume a posição de mediador das discussões, ao formular uma pergunta ao grupo, abrindo um novo tópico de discussão.

A professora Pérola, por sua vez, expõe seu ponto de vista a respeito da questão apresentada pelo aluno e, como mediadora da discussão, solicita, por intermédio de uma pergunta, o posicionamento dos outros participantes sobre o assunto que surgiu no debate, estimulando-os, assim, a participar da discussão. Segundo a perspectiva gramatical de Halliday (1994), ao formular a pergunta, a professora levanta expectativas em relação à posição dos alunos, estabelecendo, dessa forma, uma função de fala no jogo interativo. Com isso, a professora revela a intenção de envolver o aluno na discussão, trazendo-o para a interação, além de motivar a sua reflexão.

Desse modo, com a pergunta “*Que atitude devemos também estimular em nossos alunos, para que eles possam reconhecer a importância da formação educacional para suas vidas e também possam descobrir o prazer que há em aprender?*”, a professora Pérola pede uma informação e espera uma resposta do aluno. Na formulação de sua pergunta, a professora emprega o operador com alto valor modal “*deve*”, como estratégia discursiva para posicionar-se frente ao outro, no caso o aluno, e frente ao problema (como estimular a aprendizagem), sobre o qual solicita um posicionamento. O discurso da professora também se caracteriza pelo emprego do *nós inclusivo* explícito na desinência número-pessoal (-mos) da forma verbal “*devemos*”.

Embora o foco da análise seja a ação docente, é pertinente tecer considerações sobre o posto de mediador assumido pelo aluno no exemplo 6, ao formular pergunta para os colegas. Nesse caso, recorro à perspectiva gramatical de Halliday (1994), particularmente às funções de fala, para compreender essa posição do aluno. Ao formular uma pergunta, o estudante assume para si o papel de alguém que busca informação e cria uma expectativa quanto à posição dos outros participantes na interação, isto é, requer do outro que assuma o papel de alguém que pode proporcionar a informação requerida. Partindo-se desse pressuposto, as funções de fala que são realizadas pelo aluno no exemplo 6 são estabelecidas a partir das respostas que são esperadas de seu interlocutor.

Em seus estudos, Cunha (2012) constatou a existência de alunos mediadores em fóruns educacionais virtuais, ressaltando que essas contribuições são positivas para a interação entre os participantes do grupo. A pergunta do aluno tanto quanto a da professora são formas de colaboração⁴⁴ indireta para a aprendizagem. Nos dois casos, as perguntas enriqueceram a discussão e ampliaram as ideias, originando um subtema de interesse dos participantes, tornando a interação mais prazerosa.

⁴⁴ Neste trabalho, o termo colaboração está sendo usado no sentido proposto por autores como Lehtinen *et al.* (1999) e Roschelle e Teasley (1995), segundo os quais a colaboração é um processo de divisão do trabalho em que cada membro do grupo contribui para resolver conjuntamente o problema; a colaboração depende, por isso, do estabelecimento de uma linguagem e de significados comuns no que diz respeito à tarefa, além de uma meta comum para o conjunto dos participantes. Nas palavras de Roschelle e Teasley (1995, p. 70), “uma atividade coordenada, sincrônica, que resulta de uma tentativa continuada de construir e de manter um conceito compartilhado a respeito de um problema”.

Continuando as análises sobre as ações docentes que revelam a presença de ensino, passo agora a comentar as mediações que expressam coesão nos enunciados, conforme os estudos de Garrison e Anderson (2003).

3.2.4 Mediações coesivas

A terceira categoria da presença social apontada por Garrison e Anderson (2003) é a coesiva. Conforme descrito na Fundamentação Teórica deste trabalho, os autores incluem nessa categoria as atividades que constroem e sustentam o senso de engajamento do grupo, evidenciadas no endereçamento das mensagens e no emprego de pronomes inclusivos e saudações iniciais e finais.

O gráfico a seguir revela que, a exemplo da categoria de comunicação aberta, não houve uniformidade entre as ocorrências de indicadores da categoria coesiva nas mensagens docentes analisadas. Em primeiro plano, estão as ocorrências (121) de uso de pronomes inclusivos, a seguir, destacam-se as ocorrências (80) do uso de vocativos e, por último, mas não menos relevantes, estão as ocorrências (65) das saudações.

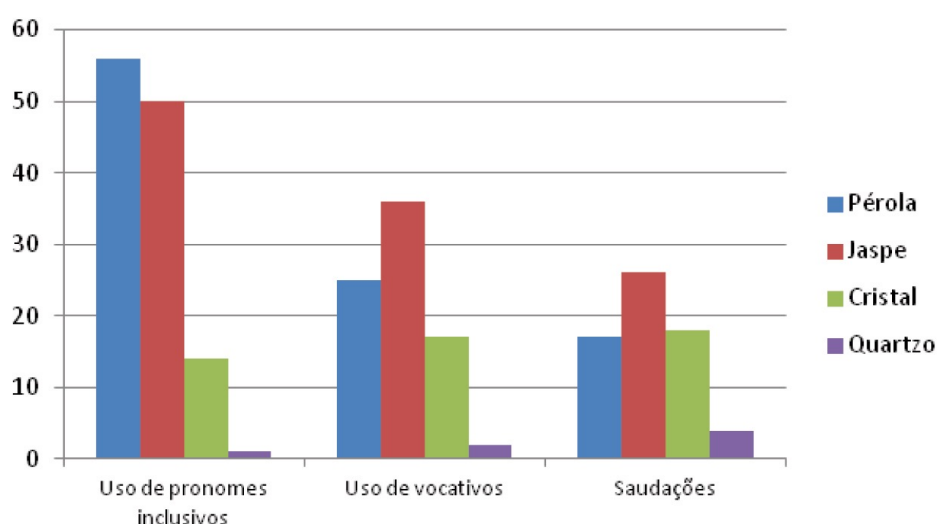


Gráfico 3.8: Ocorrências dos indicadores da categoria coesiva

Os dados do gráfico acima indicam que o professor Jaspe foi o docente com ações mais frequentes na categoria coesiva (112 ocorrências), seguido da professora

Pérola (95 ocorrências), da professora Cristal (49 ocorrências) e, por último, do professor Quartzo (7 ocorrências).

A leitura do gráfico 3.8 permite observar, também, que é no indicador de uso de pronomes inclusivos que se concentra o maior número de ocorrências dos professores Pérola e Jaspe, seguido das de Cristal. Esses achados revelam que esses docentes se preocuparam em envolver os alunos na discussão e fortalecer a presença social de todos os participantes.

A seguir, examino, no discurso dos professores, os indicadores da categoria coesiva.

Como estratégia de sustentar o senso de pertencimento ao grupo, Garrison e Anderson (2003) apontam o uso do pronome inclusivo (nós, nosso), explícito ou implícito, como uma tentativa de estabelecer um relacionamento mais próximo com o aluno. Para os autores, esse recurso, muito comum em fóruns de discussão virtuais, tem uma função coesiva que fortalece a presença social dos participantes. Como já ressaltado na Fundamentação Teórica, Garrison e Anderson (2003, p. 53) afirmam que a qualidade do discurso, da partilha do significado e da aprendizagem é otimizada quando os estudantes se percebem como parte do grupo.

Segundo Halliday (1994), os pronomes de primeira pessoa, como os pronomes *nós* e *nosso* em português, representam o mundo do ponto de vista do falante, e seus referentes são definidos pelas funções de fala assumidas pelo falante e por seu interlocutor. A interpretação desses pronomes depende, portanto, do contexto de situação em que são produzidos.

Nos dados analisados, as escolhas das formas verbais na primeira pessoa do plural foram feitas sempre com o pronome pessoal inclusivo “*nós*” implícito na desinência número-pessoal do verbo (*-mos*), portanto, sem o emprego explícito do pronome pessoal “*nós*” antecedendo os verbos. Essas formas verbais, segundo Ramos (1997, p. 134), são formas complexas, pois nem sempre têm um referente óbvio. De fato, nos dados analisados, constatei que os docentes empregam a forma verbal na primeira pessoa do plural em quatro situações, conforme ilustram as formas verbais em destaque nos exemplos 8, 9, 10 e 11.

- (i) os alunos são os referentes, como por exemplo:

EXEMPLO 8

Jaspe: Olá E. e L. Para a definição de um determinado gênero textual **temos** que levar em consideração a sua forma e sua função, porém não **podemos esquecer** que o suporte em que o texto está inserido pode, também, ser fundamental para a determinação do gênero.

- (ii) os outros professores do curso são os referentes, como por exemplo:

EXEMPLO 9

Pérola: Já finalizamos as atividades da disciplina Compreensão e produção de textos. Parabenizo-os pela participação ativa e coloco-me à disposição de todos para continuarmos as discussões referentes ao tópico da disciplina aqui no fórum e por meio de mensagens eletrônicas. **Estamos** agora envolvidos na correção das avaliações e, assim que **tivermos** os resultados, **divulgaremos**.
Desejo sucesso a todos nas próximas disciplinas.

- (iii) sem referentes pessoais, precisos, como por exemplo:

EXEMPLO 10

Pérola: Bem, vimos que as sequências dissertativas se diferenciam das sequências narrativas e descritivas em razão de serem sequências textuais em que predominam os termos abstratos (a seleção vocabular do texto nos ajuda a identificar essa predominância) e em que não predominam as relações temporais (a organização dos tempos verbais e dos conectores textuais nos ajuda a identificar quais relações predominam). Agora o que difere as sequências narrativas das sequências descritivas? O tipo de relação temporal que se estabelece entre os enunciados. Se **temos** uma sequência temporal definida em termos de antes e depois, **temos** uma sequência narrativa. Se **temos** uma relação de simultaneidade, de concomitância, de continuidade, **temos** uma sequência descritiva [...].

- (iv) o referente é o próprio professor, autor da mensagem, que usa uma linguagem mais formal, característica do discurso acadêmico.

EXEMPLO 11

Jaspe: Oi E., não se preocupe que você não está sendo chata, **estamos** aqui para solucionar as dúvidas de vocês mesmo.

Nesta investigação, agrupei na categoria de uso de pronome inclusivo para referir-se ao grupo somente as formas verbais que têm o aluno como referente principal, pois as outras situações não implicam promoção de aproximação e inclusão dos alunos nas discussões. A esse respeito, Ramos (1997), analisando o discurso institucional escrito, constatou que o uso de “*nós*” inclusivo “implica pressupostos de afiliação a um grupo e cria um senso de envolvimento e uma atmosfera de solidariedade entre os participantes da interação” (p. 136).

Nos dados analisados, como revela o gráfico 3.8, as maiores ocorrências das ações docentes (56 da Pérola, 50 do Jaspe, 14 da Cristal e 1 do Quartzito) se concentram nos indicadores de uso de pronomes inclusivos implícitos ou explícitos, observados tanto em formas verbais quanto em pronomes possessivos em primeira pessoa do plural. Esses dados indicam que esse recurso foi uma estratégia dos professores para fomentar a empatia e a aproximação do aluno e, dessa forma, promover maior envolvimento do estudante com o curso.

Nas mensagens da professora Pérola, encontrei 36 formas verbais empregadas na primeira pessoa do plural e 20 pronomes empregados na primeira pessoa do plural, dos quais 16 eram pronomes possessivos (*nosso, nossa*) e 4 eram pronomes pessoais oblíquos átonos (*nos*).

Em relação às mensagens do professor Jaspe, constatee o emprego de 38 formas verbais na primeira pessoa do plural, 6 ocorrências de pronomes pessoais átonos e tônicos (*nós, nos, conosco*), 4 ocorrências de pronomes possessivos flexionados na primeira pessoa do plural (*nosso, nossa*), e duas ocorrências das formas pronominais “*a gente*”, representando a primeira pessoa do plural. Esta é uma forma popular de uso muito comum entre os falantes no Brasil, considerada atualmente uma variante da forma “*nós*” em contextos informais.

A professora Cristal empregou 9 formas verbais na primeira pessoa do plural, 4 pronomes pessoais oblíquos (*nos*) e 1 pronome possessivo (*nosso*). Já o professor Quartzo usou uma única forma verbal na primeira pessoa do plural.

Nas análises, constatei que as mensagens em que as formas verbais com *nós* inclusivo referentes aos alunos são usadas em duas situações:

- (i) incluindo o aluno diretamente, como no exemplo seguinte:

EXEMPLO 12

Cristal: Caros alunos. Segue abaixo um texto que enviei a uma aluna do polo de Parauapebas, a Graciele, contendo alguns esclarecimentos relativos à progressão temática e às estratégias sociointeracionais. Abraços. Eneida

Para esclarecer suas dúvidas quanto à progressão textual, **vamos** à página 59 do material didático, em que são relacionadas quatro estratégias textuais, identificadas por Koch (1997), relativas ao conhecimento linguístico: estratégia de organização da informação, estratégia de formulação, estratégia de referenciação e estratégia de balanceamento entre informação explícita e implícita [...].

Na mensagem acima, a professora Cristal explica os procedimentos para o aluno acompanhar as suas explicações relativas ao assunto em estudo. Para isso, emprega o verbo *ir* na primeira pessoa do plural (*vamos*), cuja desinência número pessoal (*-mos*) expressa a inclusão do interlocutor (o aluno) na ação (*ir* à página 59 do material didático para acompanhar a explicação). Como na continuação da mensagem, muito longa e pontual ao conteúdo, não consta outro emprego de forma verbal com *nós* inclusivo, optei por não transcrevê-la.

Ao usar o verbo na primeira pessoa do plural, a professora Cristal inclui o aluno na realização da atividade, estabelecendo uma relação mais próxima com ele, marcando fortemente a presença docente nas discussões. Segundo a Linguística Sistêmico Funcional, o uso de pronomes na primeira pessoa do plural, tanto pessoais quanto possessivos, aproxima o interlocutor, expressando solidariedade na interação.

- (ii) incluindo os alunos no grupo de professores, como ilustrado no exemplo 13, a seguir.

EXEMPLO 13

Pérola: [...] Como professores **devemos** pensar em que **podemos** mudar nossa atitude cotidiana para **exercermos** nossa profissão com maior responsabilidade. Que atitude **devemos** também estimular em nossos alunos, para que eles possam reconhecer a importância da formação educacional para suas vidas e também possam descobrir o prazer que há em aprender?

A professora Pérola, em sua mensagem, faz uma reflexão sobre o exercício da profissão docente, especialmente as atitudes de estímulo ao aluno. Como o contexto em que se dá a discussão é um curso de Licenciatura, portanto de formação de professores, a Pérola inclui os interlocutores, no caso os alunos, no grupo de futuros professores. Essa inclusão se expressa quando a docente “convoca” o grupo para a reflexão, por meio da expressão “como professores”; usa o operador modal “dever” para expressar o que considera uma obrigação (*devemos pensar*); usa o operador modal “poder” no tempo presente (*podemos mudar*) para potencializar a capacidade de mudança; e anuncia a potencialidade futura, por meio da forma verbal “exercer” empregada no tempo futuro (*exercermos*). Continuando a mesma mensagem, a professora formula uma pergunta ao grupo usando novamente o operador modal “dever”, cujo emprego, nessa mesma mensagem, foi analisado no exemplo 7.

No que se refere ao uso de vocativos, observei, nos dados analisados, que os professores dirigem-se, individualmente, aos alunos pelo nome, demonstrando atenção, simpatia e deferência com cada um deles. Na dinâmica de interação dos fóruns, as mensagens encaminhadas nominalmente facilitam a identificação dos destinatários a quem são dirigidas.

A respeito do emprego dos vocativos em ambientes educacionais virtuais, Moore e Kearsley (2007) salientam que chamar os alunos pelo nome estabelece uma relação mais amigável e torna o discurso mais envolvente, promovendo, dessa forma, o estudo mais prazeroso e motivador. Os autores chamam atenção para a necessidade de

humanização da relação com os alunos, “com a criação de um ambiente que enfatize a importância do indivíduo e que gere uma sensação de relacionamento com o grupo” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 155).

Nos discursos docentes dos fóruns analisados, o uso de vocativos é um dado interessante e muito saliente: 80 ocorrências, sendo 36 do Jaspe, 25 da Pérola, 17 da Cristal e 2 do Quartzo. Esse número de ocorrências revela que o uso de vocativos foi uma estratégia comum nas mensagens dos professores, em maior ou menor proporção, com a função de direcionar o conteúdo da mensagem a um sujeito em especial, assegurando, dessa forma, a sua atenção.

Nas mensagens do Jaspe, os vocativos se apresentam no início das mensagens, antes ou depois da saudação inicial; são usados para direcionar a mensagem a um ou mais participantes; e, algumas vezes, estão repetidos no meio ou no final da mensagem provavelmente como recurso enfático.

No caso da Pérola, os vocativos sempre são usados no início da mensagem e nunca ao final. Os alunos são designados pelos seus nomes ou pelo designador genérico “*cursistas*”, quando a mensagem é de interesse de todos os alunos.

A professora Cristal utiliza o recurso do vocativo em todas as suas mensagens, sempre no início destas, e o professor Quartzo também inicia as suas duas mensagens com indicação do nome do aluno a quem ele se dirige.

Nos dados analisados, a designação dos interlocutores-alunos pelo nome parece ter-se constituído em uma estratégia usada pelos professores em quase todas as mensagens. Essa estratégia permite direcionar a mensagem a um sujeito em especial, assegurando sua atenção, incluindo-o e aproximando-o das discussões. É, portanto, um recurso que assegura a organização da estrutura interacional do curso.

Ao se dirigir ao aluno pelo nome, o professor demonstra conhecê-lo, imprime um tom particular e pessoal à interação, estabelecendo uma relação afetuosa que abre espaço para uma aprendizagem bem sucedida. É uma excelente dinâmica de aproximação entre os participantes de um curso *online*.

Em relação às saudações, constatei 65 ocorrências nas mensagens analisadas, sendo 26 nas mensagens do Jaspe, 18 nas da Cristal, 17 nas da Pérola e 4 nas do

Quartzo. As saudações iniciais e de encerramento da mensagem são bons exemplos de mediações de efeito motivador para o envolvimento e participação dos alunos com as discussões. Essas estratégias são capazes de reforçar as relações afetivas, imprimindo um tom de aproximação e cortesia às discussões, gerando, assim, uma relação de empatia fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Nas mensagens docentes analisadas, observei que os professores quase sempre abrem a mensagem com uma saudação inicial, seguida do nome dos alunos, expressando, assim, uma relação amistosa. Nesse caso, com a escolha do tratamento individualizado pelo nome do participante, o professor recorre a uma estratégia afetiva que tende a diminuir a distância entre os interlocutores.

Com a análise, verifiquei que a professora Pérola, nas 27 mensagens postadas, usa saudação inicial em 10 mensagens e saudação final em 7. Para as saudações iniciais, ela emprega as expressões “*Olá*” e “*Caros alunos*”, e para o encerramento envia “*Abraços*” aos alunos. O professor Jaspe, do total de 24 mensagens, abre 7 mensagens com “*Olá*” e “*Oi*”, esta última mais informal, e encerra 19 mensagens com “*Abraços*”, “*Grande abraço*” e “*Abração*”, esta de caráter informal. Nas 10 mensagens da professora Cristal, 8 são iniciadas com as expressões “*Caro(s) aluno(s)*” e “*Olá*”, e 10 são finalizadas com as expressões “*Abraços*” e “*Um grande abraço*”. O professor Quartzo, por sua vez, inicia as suas duas únicas mensagens com “*Caro aluno*” e “*Oi*”, e saúda o aluno ao final enviando “*Um abraço*”. Esse levantamento mostra que o professor Jaspe se diferencia um pouco dos colegas porque emprega algumas expressões mais informais, como “*Oi*” e “*Abração*”, imprimindo, dessa forma, um tom interativo mais intimista.

As saudações das mensagens docentes analisadas revelam que os professores usaram expressões que imprimem um tom afetivo à mensagem, cujo significado é construindo pela carga semântica dos adjetivos sobre os substantivos a que se referem, como é o caso das expressões “*Um grande abraço*”, em que o adjetivo “grande” intensifica o nome “abraço”; e “*Caro(s) aluno(s)*”, em que o adjetivo “caro(s)” atribui uma carga afetiva em relação ao seu referente o nome “aluno(s)”. As saudações com expressões informais, como “*Oi*” e “*Abração*”, esta última construída com um

substantivo no grau aumentativo, também são recursos de afetividade que motivam o engajamento e a participação dos alunos nas discussões.

Essas expressões usadas nas saudações iniciais e finais das mensagens dos professores revelam o aspecto inerente à linguagem da inexistência de neutralidade nas escolhas lexicais e semânticas, como bem destacou Halliday (1985). A expressão de afetividade pelos adjetivos é ressaltada pela literatura que aborda a questão da posição dos adjetivos no sintagma da língua portuguesa. Nesse sentido, é interessante salientar que, além da função coesiva nas interações, como apontam Garrison e Anderson (2003), essas expressões de saudação podem ser usadas como recursos representativos de afetividade. Portanto, as saudações, como as expressões usadas pelos docentes nos fóruns analisados, deveriam ser contempladas também na categoria afetiva do modelo de Garrison e Anderson (2003).

Na próxima seção, descrevo as mediações colaborativas da aprendizagem que revelam a presença de ensino.

3.2.5 A presença de ensino

Nesta parte do trabalho, faço a análise das ações docentes com base nas categorias da presença de ensino do modelo de comunidade de investigação de Garrison e Anderson (2003). O propósito agora é levantar a posição do professor no que se refere à sua relação com o interlocutor, no caso os alunos.

A presença de ensino, como já enfatizado no capítulo referente à Fundamentação Teórica deste trabalho, é o conjunto de atividades que o professor realiza para criar e manter um ambiente educacional dinâmico. Assim, nos dados analisados, busquei identificar essas atividades realizadas pelo professor, com o propósito de compreender os multifacetados componentes do ensino que geram oportunidades de aprendizagem mais significativas e, desse modo, promovem, junto aos alunos, a construção do conhecimento.

A presença de ensino pode ser observada nos indicadores das seguintes categorias: gerenciamento, facilitação do discurso e instrução direta, as quais serviram

de orientação para as análises nesta etapa. No quadro seguinte, apresento o levantamento quantitativo das ocorrências da presença de ensino nas ações mediadoras docentes.

Categorias	Indicadores	Pérola	Jaspe	Cristal	Quartzo	Exemplos
Gerenciamento	Utilização do meio de modo efetivo	0	1	0	0	<i>Prefiro postar os questionamentos dos alunos aqui no Moodle, assim...</i>
	Gerenciamento do ambiente	6	0	0	0	<i>Este será o espaço de discussão...</i>
	Criação de tarefas	0	2	4	0	<i>Essas três pistas você deve colocar à esquerda, no quadro sinóptico...</i>
	Estabelecimento de parâmetros de tempo	6	0	0	0	<i>Já finalizamos as atividades da disciplina Compreensão e Produção de Textos.</i>
	Estabelecimento de "netiqueta"	0	0	0	0	
Facilitação do discurso	Engajamento dos participantes e estímulo à discussão	3	16	0	1	<i>Você pode enviar mensagens também pelo moodle...</i>
	Encorajamento, reconhecimento ou reforço às contribuições dos alunos	11	2	1	0	<i>J. é muito boa a iniciativa de trazer para o fórum as questões que são debatidas em sala de aula...</i>
	Estabelecimento de clima para a aprendizagem	27	24	10	2	<i>Bom saber, J, que tudo está indo bem. Mas pode ficar ainda melhor...</i>
	Avaliação da eficácia do processo	2	0	1	0	<i>Que bom que consegui ajudar vocês a tirarem as dúvidas...</i>
	Identificação de áreas de acordo e desacordo	7	1	0	0	<i>Concordo com a primeira parte de sua afirmação[...] Agora a sua conclusão a partir dessa primeira premissa não me parece adequada</i>
	Busca do consenso/entendimento	0	0	0	0	
Instrução direta	Introdução de conhecimentos de diversas fontes	1	13	8	2	<i>Na produção de textos, como Koch (1992) afirma...</i>
	Focalização da discussão em assuntos específicos	12	9	7	2	<i>sobre a questão 3 da avaliação...</i>
	Apresentação de conteúdo/questões	8	1	1	0	<i>Vamos iniciar reconhecendo o objeto da linguística textual e...</i>
	Resumo da discussão	1	1	0	0	<i>Essa distinção básica recobre o que estamos discutindo na disciplina...</i>
	Confirmação do entendimento por meio da avaliação e <i>feedback</i> explanatório	7	9	4	1	<i>Muito bem, M. Veja como exemplo...</i>
	Diagnostico de concepções errôneas	2	1	1	0	<i>Agora a sua conclusão a partir dessa primeira premissa não me parece adequada</i>
	Resposta a perguntas técnicas	0	0	0	0	
Total de ocorrências		93	80	37	8	

Quadro 3.10: Descrição das ocorrências da presença de ensino

O quadro 3.10 revela que o maior número de ocorrências das ações docentes se concentrou na categoria de facilitação do discurso (108 ocorrências), seguida da categoria de instrução direta (91 ocorrências) e, por último, da categoria de gerenciamento (19 ocorrências).

Apresento, a seguir, as principais ações docentes sinalizadoras da presença de ensino, acompanhadas de exemplos representativos de cada uma.

3.2.6 Mediações de gerenciamento

Para Garrison e Anderson (2003), a participação ativa do professor em contexto educativo *online* é fundamental para o sucesso da experiência educativa. É, ao professor, que cabe o papel de planejar e organizar as experiências de aprendizagem, antes e no decorrer das atividades do curso, adotando decisões instrucionais de planejamento e gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se, na área gerencial, a importância de o professor dominar a tecnologia e com ela se sentir confortável, fazendo com que os alunos também se sintam da mesma forma, de modo que o aprendiz a domine e assim possa se concentrar na tarefa acadêmica.

As mediações de gerenciamento foram pouco representativas nos dados analisados, 19 ocorrências apenas, assim distribuídas: 6 ações de gerenciamento do ambiente, 6 de criação de tarefas, 6 de estabelecimento de parâmetros de tempo e 1 de utilização do meio de modo efetivo. Não constatei nenhuma mensagem com ação de estabelecimento de “*netiqueta*”. O gráfico a seguir ilustra esse levantamento numérico sobre as ações docentes de gerenciamento do ambiente.

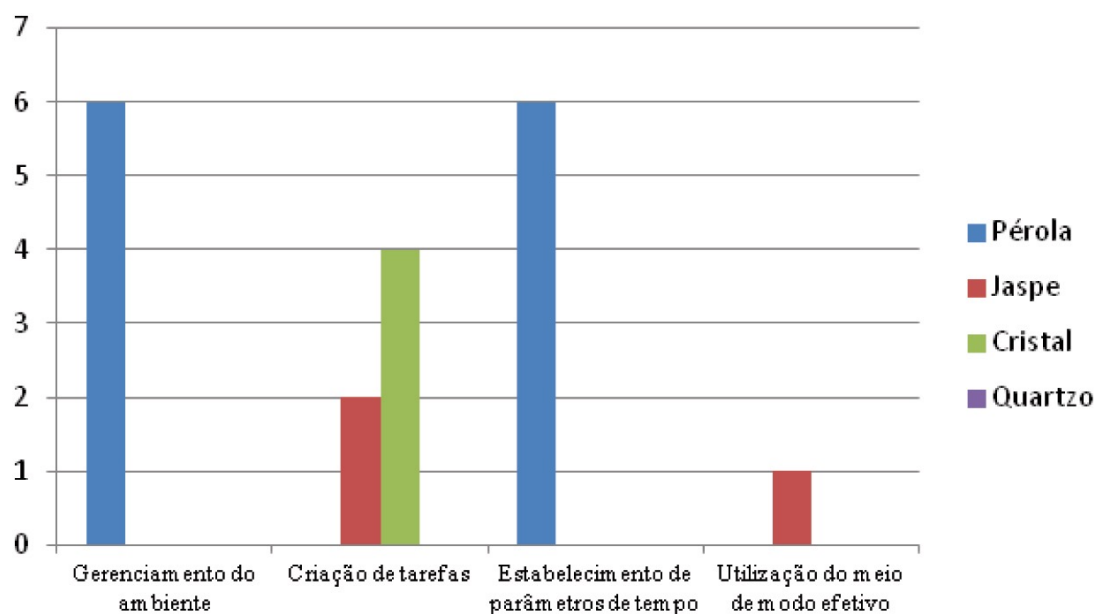


Gráfico 3.9: Ocorrências dos indicadores da categoria de gerenciamento

O gerenciamento do ambiente é uma estratégia que assegura a organização das discussões, evitando confusões futuras como inserção de atividades ou de comentários em lugares inapropriados e emprego inadequado das ferramentas do sistema.

No curso analisado, as ações de gerenciamento se restringem à professora Pérola, provavelmente por ser ela a coordenadora da disciplina. São 6 ocorrências desse tipo de ação, expressas nas mensagens de abertura e encerramento dos três fóruns. Como essa é uma atribuição do coordenador do curso analisado, não encontrei essas ações sendo realizadas por outro professor. As mensagens de abertura e encerramento dos fóruns, a seguir transcritas, são bons exemplos de ações de gerenciamento do ambiente, pois estabelecem o limite temporal inicial e final para as postagens.

EXEMPLO 14

Pérola: Este será o espaço de discussão para as atividades iniciais da disciplina Compreensão e Produção de Textos. Vamos iniciar reconhecendo o objeto da linguística textual e a importância de possuímos ferramentas adequadas para compreender a organização e o funcionamento dos textos.

O exame da função de fala realizada pela professora Pérola na mensagem de abertura acima, permite observar que, ao estabelecer o fórum como o espaço para as discussões, ela realiza a função de fala de pedir um bem (HALLIDAY, 1994), esperando como resposta do aluno o cumprimento de seu pedido. Assim, ao ordenar, a professora pretende provocar uma mudança de comportamento no aluno. A professora realiza novamente a mesma função de fala quando estabelece, mais adiante na mensagem, o tema que será discutido.

EXEMPLO 15

Pérola: Caros cursistas. Já finalizamos as atividades da disciplina Compreensão e produção de textos. Parabênz-os pela participação ativa e coloco-me à disposição de todos para continuarmos as discussões referentes ao tópico da disciplina aqui no fórum e por meio de mensagens eletrônicas. Estamos agora envolvidos na correção das avaliações e, assim que tivermos os resultados, divulgaremos. Desejo sucesso a todos nas próximas disciplinas.

No exemplo acima, a coordenadora do curso novamente realiza a função de fala de pedir um bem, ao estabelecer o término das atividades, esperando, como resposta que o aluno obedeça, não postando mais mensagens. Embora finalize ali as discussões, a professora deixa aberto um canal entre ela e os alunos para continuarem as discussões referentes a tópicos do conteúdo da disciplina CPT, tanto no fórum quanto em mensagens eletrônicas. Essa possibilidade é estabelecida provavelmente pelo papel social da professora (coordenadora da disciplina) que lhe impõe um maior comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

Em relação ao indicador de criação de tarefas, este inclui instruções ao aluno para desenvolver tarefas, engajando-o nas atividades propostas no curso. Essa função é, normalmente, explicitada em formas verbais empregadas no imperativo ou no futuro. Com a função de criar tarefas, encontrei 4 ocorrências em mensagem da professora Cristal e 2 em mensagens do professor Jaspe. O exemplo 16 é ilustrativo desse tipo de ação.

EXEMPLO 16

Cristal: Cara M. No material didático, nas páginas 70 e 71, encontramos as três pistas textuais referidas no texto de Kleiman: (1ª) a marcação temática; (2ª) a modalização no texto; e (3ª) a atitude do autor frente ao fato, à ideia, à opinião. Essas três pistas você deve colocar à esquerda, no quadro sinóptico, ok? Quanto às características dessas pistas textuais, você deve colocá-las à direita do quadro, certo? Leia sobre essas três pistas referidas por Kleiman nas páginas 70 e 71 e refaça, com base nessa leitura, o seu quadro, ok?

Um grande abraço.

No exemplo 16, a professora Cristal, responde à solicitação de esclarecimento do aluno sobre a realização de uma atividade do livro didático, dando orientações para a resolução da tarefa. Nesse caso, a Cristal desempenha o papel de docente, fornecendo instruções ao aluno para a realização das tarefas e espera deste que siga as suas instruções. Desse modo, com base nas funções de fala de Halliday (1994), é possível constatar que a professora pede um bem e espera uma mudança de atitude do aluno, como o cumprimento das tarefas, seguindo as orientações dadas.

A professora Cristal usa o operador modal “dever” para dar instruções ao aluno para o desenvolvimento das tarefas. Nesse caso, o operador modal carrega um valor alto, ressaltado pelas escolhas lexicais (verbos no imperativo) em destaque nos seguintes fragmentos: “você **deve colocar** à esquerda, no quadro sinóptico”; “você **deve colocá-las** à direita do quadro”. Complementando, a professora acrescenta mais duas tarefas: *ler* sobre as três pistas referidas por Kleiman nas páginas 70 e 71 e *refazer*, com base nessa leitura, o quadro, empregando verbos no modo imperativo para expressar as instruções, as orientações. Os exemplos com “deve” e os imperativos não-modulados “Leia” e “refaça” são bem característicos do discurso do professor na interação professor-aluno. Nesse caso, a criação de tarefas, como se apresenta no exemplo 15, se apresenta como obrigação ao aluno, em que inexistente a negociação.

Orientações de tarefas como essas, segundo Garrison e Anderson (2003), garantem organização e socialização das atividades e engajamento dos alunos nas atividades.

O estabelecimento de parâmetros de tempo é uma segunda estratégia importante para garantir a organização das discussões e a realização das tarefas. Essa estratégia ajuda o aluno a administrar o tempo para realização de suas funções discentes, domésticas e profissionais.

Os professores analisados não se preocuparam em estabelecer prazo para as discussões, com exceção da professora Pérola, que, por ser coordenadora do curso, abre e encerra os fóruns, delimitando o início e o fim das discussões. O início das discussões é indicado na mensagem de abertura com a expressão “*Vamos iniciar*” e o final, na mensagem de encerramento, com a expressão “*Já finalizamos as atividades da disciplina Compreensão e Produção de Textos*”, esta transcrita no próximo exemplo.

EXEMPLO 17

Pérola: Caros cursistas. Já finalizamos as atividades da disciplina Compreensão e Produção de Textos. Parabeno-os pela participação ativa e coloco-me à disposição de todos para continuarmos as discussões referentes ao tópico da disciplina aqui no fórum e por meio de mensagens eletrônicas. Estamos agora envolvidos na correção das avaliações e, assim que tivermos os resultados, divulgaremos. Desejo sucesso a todos nas próximas disciplinas.

A mensagem acima transcrita encerrou as discussões nos fóruns dos três polos. A professora Pérola assume a função de coordenadora de disciplina e, com a autoridade que o posto lhe confere, estabelece a finalização das atividades. Para isso, utiliza o adjunto modal de tempo “Já” para indicar o encerramento das atividades da disciplina Compreensão e Produção de Textos. Em seguida, a professora parabeniza a participação de todos e se dispõe a continuar as discussões no fórum ou por e-mail. Por último, informa que o resultado das avaliações será divulgado assim que as correções forem finalizadas e deseja sucesso aos alunos nas próximas disciplinas.

Nos fóruns analisados, chama atenção a ausência de um cronograma de trabalho orientador das discussões, que estabelecesse limites temporais para as reflexões. Esse tipo de estratégia que evidencia o tempo cronológico é, a meu ver, uma forma de organização saudável para que o aluno não se perca nas discussões, especialmente em

fóruns de apoio a material didático impresso. Neste caso, é preciso que as discussões sejam conduzidas conforme os parâmetros de tempo estabelecidos para o estudo dos assuntos do livro didático. Além disso, como os alunos eram iniciantes em cursos a distância, a organização temporal de suas atividades seria uma dinâmica salutar para as atividades assíncronas do curso.

Em relação aos indicadores de utilização do meio de modo efetivo e estabelecimento de “*netiqueta*” da categoria de gerenciamento do modelo de Garrison e Anderson (2003), encontrei apenas uma única mensagem do professor Jaspe com indicador de utilização do meio de modo efetivo, ilustrada no exemplo a seguir.

EXEMPLO 18

Jaspe: Espero que possa ajudar outros alunos com este comentário. Prefiro postar os questionamentos dos alunos professora aqui no Moodle, assim todos podem ter acesso, já por e-mail as informações ficam restritas somente a aluno e tutor.

Na mensagem acima transcrita, o professor Jaspe responde ao elogio da professora Pérola a respeito de uma explicação dada a um aluno sobre macro e microestrutura textual, na qual o professor usou a imagem metafórica de um quebra-cabeça para ilustrar sua explicação. Em sua mensagem, o professor Jaspe mostra sua preferência pelo ambiente *Moodle* para os esclarecimentos aos alunos, justificando que esse ambiente possibilita maior abrangência de socialização de suas informações.

No que diz respeito ao uso de “*netiqueta*”, isto é, instruções de como funcionam os cursos mediados pelas tecnologias digitais, suas práticas e convenções, e de como se comportar nesse ambiente virtual, não encontrei esse tipo de instrução nas mensagens analisadas.

Passo a seguir a analisar as ações docentes agrupadas na categoria de facilitação do discurso.

3.2.7 Mediações de facilitação do discurso

No segundo grupo das categorias da presença de ensino estão incluídas as intervenções do professor para manter o interesse, a motivação e o compromisso dos alunos com o curso. Para isso, os professores usam estratégias linguísticas de escolhas léxico-gramaticais para construir um discurso que lhes possibilite alcançar seus objetivos com os alunos.

Com ações de facilitação do discurso, o professor desempenha o papel de mediador, centralizando as discussões em conceitos, habilidades e princípios críticos. Essas ações são aquelas em que o professor lê e responde regularmente às contribuições e preocupações dos estudantes, buscando constantemente maneiras de dar apoio à compreensão individual e ao desenvolvimento do grupo discente, em sua totalidade.

No corpus investigado, as mediações de facilitação do discurso foram as mais representativas dentre as categorias da presença de ensino (108 ocorrências), assim distribuídas: 63 ações de estabelecimento de clima para a aprendizagem, 20 de engajamento dos participantes e estímulo à discussão; 14 de encorajamento, reconhecimento ou reforço às contribuições dos alunos; e 8 de identificação de áreas de acordo/desacordo. O gráfico seguinte ilustra a distribuição dessas ações na categoria de facilitação do discurso.

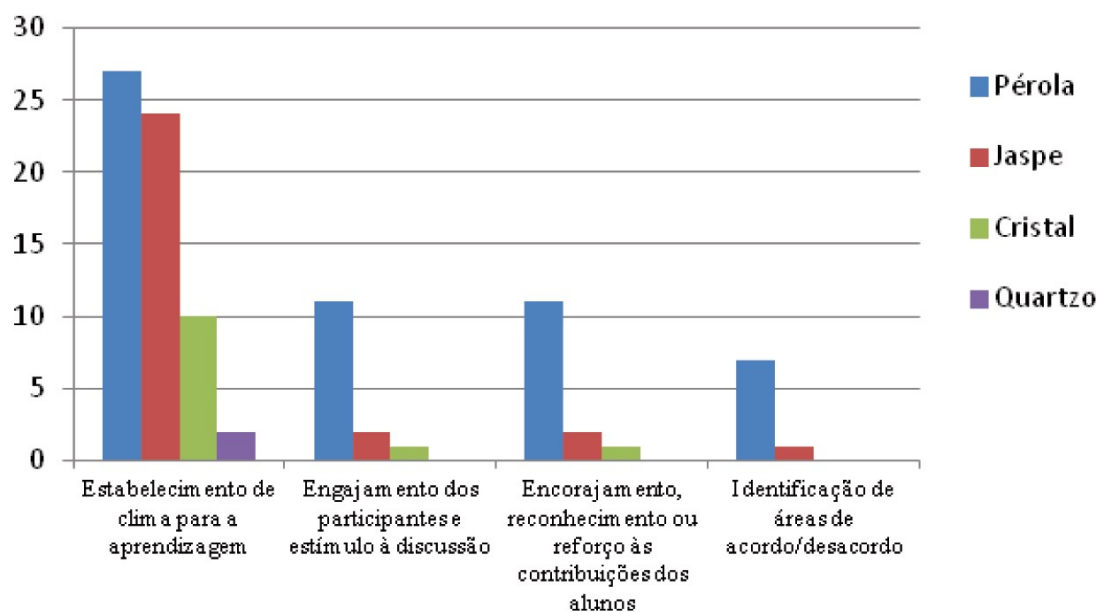


Gráfico 3.10: Ocorrências dos indicadores da categoria de facilitação do discurso

Em relação ao estabelecimento de clima para a aprendizagem, Garrison e Anderson (2003) entendem que uma atmosfera segura e confortável é crucial para a participação dos estudantes e para o sucesso da experiência educativa. Nos ambientes virtuais, os alunos são muito dependentes de uma contínua interação significativa, o que fortalece a necessidade de um ambiente em que eles se sintam seguros e não tenham medo de arriscar ao participarem das discussões, mesmo que suas contribuições não sejam as mais adequadas. Entretanto, como afirmam Garrison e Anderson (2003), a criação de um ambiente caloroso nos espaços educativos virtuais do início do século XXI necessita de considerável esforço do professor.

Na maioria das mensagens docentes, identifiquei uma preocupação com o estabelecimento de um clima amistoso, conveniente e adequado à construção do conhecimento do aluno. Como já dito, o número de ações docentes que procuravam estabelecer clima para a aprendizagem foi bem significativo: 63 ocorrências. Constam, nessas mensagens, atitudes de assistência, auxílio e orientação para as atividades de aprendizagem, especialmente atitudes que facilitam o processo de construção do conhecimento por meio do estabelecimento de desafios reais e possíveis de serem

abordados. Para ilustrar, transcrevo no exemplo a seguir uma mensagem que caracteriza a preocupação docente com o clima propício à aprendizagem.

EXEMPLO 19

Aluno: Como a professora Pérola já havia comentado, esta disciplina nos fará relembrar a nossa primeira disciplina, Estudos da Enunciação. Gosto de saber como as coisas funcionam e o porquê de elas acontecerem e funcionarem daquela forma, talvez por isso eu esteja me identificando com essa disciplina. E com a interação no Moodle para tirarmos nossas dúvidas e trocarmos ideias tudo fica muito mais fácil. Agradeço a atenção das professoras Pérola e I. pela disponibilidade. E agradeço aos nossos tutores presenciais que tem nos auxiliado sempre.

Pérola: Bom saber, J, que tudo está indo bem. Mas pode ficar ainda melhor. Depende de nosso esforço conjunto.

No exemplo 19, o aluno faz comentários a respeito de sua expectativa positiva sobre o desenvolvimento da disciplina e do curso, destaca a importância das interações no fórum para esclarecimento de dúvidas e troca de ideias, e agradece a atenção e disponibilidades de todos os professores.

Amistosamente, a professora Pérola responde ao aluno, ressaltando a importância da sua consideração sobre o desenvolvimento da disciplina. A expressão da satisfação da Pérola com o depoimento do aluno é expressa por meio da frase declarativa “*Bom saber que tudo está indo bem*”, que traz implícito o verbo ser (*é bom saber que tudo está indo bem*). Dessa forma, a professora traz para o presente, para o conhecimento do aluno, a sua satisfação, expressa por meio do adjunto avaliativo “*bom*” modificador do verbo “*ser*” implícito na declaração.

Em seguida, a professora expressa a sua confiança na melhoria futura das relações propícias à aprendizagem, usando o operador modal de probabilidade (*pode*) explícito no fragmento “*Mas pode ficar ainda melhor*”, o adjunto de tempo “*ainda*” indicando o tempo futuro e o adjunto de intensidade “*melhor*” que expressa a sua atitude valorativa.

Ao final da mensagem, a docente anuncia que tudo depende do esforço conjunto de todos os participantes, entre os quais ela se inclui, usando o pronome inclusivo “*nosso*”. Constata-se, portanto, que a professora Pérola criou um ambiente caloroso para a aprendizagem.

No que se refere ao engajamento dos participantes e estímulo à discussão, incluem-se as ações em que o professor assume o papel de parceiro no processo de aprendizagem do aluno, propiciando o engajamento dos participantes e estimulando a discussão. O docente tem o papel preponderante de coordenador do processo, em vez de centralizador deste. Para Garrison e Anderson (2003), o acompanhamento de perto dos alunos e suas postagens devem ser cuidadosamente considerados, pois atitude docente contrária pode afetar negativamente o discurso e o processo de aprendizagem edificado. Essas ações são de fundamental importância em cursos virtuais, como o aqui analisado, cujos participantes são iniciantes nessa modalidade de ensino-aprendizagem.

Nos dados analisados, destacam-se 20 ocorrências de mediação docente que procuram intervir de maneira explícita e direta no engajamento dos participantes e no estímulo à discussão. As mensagens do Jaspe se destacam nessa categoria (16 ocorrências), seguidas da Pérola (3 ocorrências) e do Quartzito (1 ocorrência). No exemplo a seguir, está transcrita uma dessas mensagens.

EXEMPLO 20

Jaspe: J, precisando de auxílio pode enviar e-mails também que diariamente acesso minha caixa de e-mails, mesmo quando não estou na UFPA. Você pode enviar mensagens também pelo moodle. Podem mandar dúvidas para nós (tutores a distância) ok. Abraço, Jaspe

Na mensagem do exemplo 20, o professor Jaspe coloca-se à disposição do aluno para auxiliá-lo, por e-mail ou pelo fórum, mesmo quando estiver fora da UFPA, a rigor seu local de trabalho. Além do apoio individual ao aluno J, explícito nas frases “*J, precisando de auxílio pode enviar e-mails também...*” e “*Você pode enviar mensagens também pelo moodle*”, o professor se preocupa em reforçar a sua disponibilidade para todo o grupo com a frase “*Podem mandar dúvidas para nós*”, em que emprega o verbo

“poder” na terceira pessoa do plural, indicando que está se dirigindo a mais de um interlocutor, no caso ao aluno J. e a seus colegas do curso. Nesse caso, ao usar o operador modal “Poder” que indica permissão, o professor Jaspe marca um envolvimento direto com os alunos, autorizando-os a lhe enviar questionamentos sempre que necessitarem.

O professor Jaspe busca constantemente engajar os participantes com frases motivadoras da interação e participação nas discussões do grupo. É o que revelam as frases: *“Espero que possa ajudar outros alunos com este comentário”*; *“OK, J., precisando de ajuda estamos sempre por aqui”*; *“Qualquer dúvida é só entrar em contato”*; *“N. espero ter contribuído”*; *“Espero ter ajudado, qualquer dúvida entre em contato conosco”*; *“Espero ter ajudado você”*; *“Abraços, qualquer dúvida entre em contato conosco” etc.*

Em relação às ações de encorajamento, reconhecimento ou reforço às contribuições dos alunos, Garrison e Anderson (2003) assinalam que a natureza da comunicação virtual demanda sério compromisso, que deve ser sustentado e incentivado por meio de um discurso focado e produtivo. Isso requer responsabilidades docentes contínuas para uma ampla variedade de questões, dentre as quais se destacam o encorajamento, o reconhecimento e o reforço às contribuições dos alunos, com o propósito de estabelecer e sustentar a comunidade de aprendizagem.

As mensagens docentes analisadas revelaram 14 ocorrências de atitudes de encorajamento, reconhecimento ou reforço às contribuições dos alunos, sendo 11 da Pérola, 2 do Jaspe e 1 da Cristal. Isso reflete o envolvimento do professor com os alunos, articulando a inter-relação dos estudantes em torno dos conteúdos e tarefas de aprendizagem, ao longo do processo de construção do conhecimento. O exemplo a seguir é ilustrativo desse tipo de mediação.

EXEMPLO 21

Aluno: E esse exemplo da placa de trânsito me levou a refletir mais sobre a relação social entre os interlocutores, pois é fundamental para definir a forma como se produz um texto. É uma ordem? Um pedido? Um convite? Enfim. A linguística textual nos faz refletir, dentre outras coisas, também sobre essas relações.

Pérola: Muito bem, E. Nesse domínio de pesquisa, quanto mais mexemos, mais encontramos aspectos sobre os quais vale a pena refletir. As relações a que você faz menção serão objeto de nossa discussão na Unidade 3.

No exemplo 21, a professora Pérola avalia positivamente a interpretação feita pelo aluno, valorizando e incentivando, dessa forma, a sua participação. Para sua avaliação, a professora usou como recurso expressivo o adjunto de modo “*muito*” antes do adjetivo “*bem*” intensificando, dessa forma, a avaliação positiva sobre a reflexão do aluno.

Em outras mensagens da Pérola, identifiquei mais 10 ocorrências de atitudes que podem ser agrupadas na categoria de encorajamento, reconhecimento ou reforço às contribuições dos alunos, como as seguintes: “*J, muito bem colocado seu comentário*”; “*Desejo sucesso a todos nas próximas disciplinas*”; “*Bom saber, J, que tudo está indo bem. Mas pode ficar ainda melhor. Depende de nosso esforço conjunto*”; “*Olá, E. Meu desejo é que nossos laços se tornem cada vez mais fortes, apesar do distanciamento físico. Que nossa proximidade se torne cada vez mais sólida pela palavra*” etc.

No que diz respeito às ações de identificação de áreas de acordo/desacordo, Garrison e Anderson (2003) observam que o professor, como elemento vital na experiência educativa, deve facilitar a aprendizagem do aluno, identificando momentos de acordo ou desacordo durante as interações, intervindo sempre que possível para conseguir o consenso e o acordo necessários para alcançar as metas pactuadas. Nesse sentido, concordo com Aparici e Acedo (2010, p. 147), segundo os quais a aprendizagem mais satisfatória é aquela em que a resolução de problemas complexos é feita mediante o debate e a discussão ou buscando um consenso com base na diversidade de pontos de vista.

Nos dados analisados, identifiquei em 8 mensagens docentes, 7 da professora Pérola e 1 do professor Jaspe, atitudes de acordo ou desacordo ao comentário de um participante. No próximo exemplo, transcrevo e comento uma mensagem com essas atitudes.

EXEMPLO 22

Pérola: Olá, R. Não compreendi a relação que você estabelece entre seus enunciados. Concordo com a primeira parte de sua afirmação: "Todo texto precisa ser entendido como um processo em construção de sentido". Agora a sua conclusão a partir dessa primeira premissa não me parece adequada. Um texto não precisa ter apenas a estrutura sintática que você cita (artigo e substantivo). Aliás, as estruturas sintáticas que compõem os textos são variadas e muito complexas. Como exemplo, observe quais estruturas sintáticas fazem parte do pequeno comentário que acabei de postar no fórum.

No exemplo 22, a professora Pérola concorda com o aluno no que diz respeito ao conceito de texto como *“um processo em construção de sentido”*, entretanto dele discorda a respeito da estrutura sintática do texto ser composta de um artigo e um substantivo. Para isso, a professora introduz o seu comentário com uma conjunção de valor adversativo (*Agora*) que anuncia a opinião contrária à conclusão do aluno e, em seguida, introduz sua avaliação com a expressão modalizada *“não me parece adequada”* para expressar que a reflexão do aluno está incorreta. É interessante destacar que, neste caso, a escolha da Pérola recai sobre uma forma mais polida de expressar sua avaliação, em vista de outras formas mais categóricas que poderiam ter sido escolhidas. Assim, a professora procura não constranger o aluno, usando *“me parece”*, ao invés de *“está”*, e *“adequada”* em lugar de *“correta”*. Essas escolhas e possíveis significados, na perspectiva paradigmática da Linguística Sistêmico-Funcional, contribuem para a interação.

Na sequência, a professora justifica sua avaliação, dizendo que as estruturas sintáticas que compõem os textos são variadas e muito complexas, e, assim, conduz o desenvolvimento cognitivo do aluno ao nível do conhecimento. Conforme Garrison e Anderson (2003), o desenvolvimento cognitivo requer que indivíduos encontrem outros que contradigam suas ideias, criando, assim, conflitos cognitivos. A resolução desses conflitos é que resulta em formas mais complexas de raciocínio.

A quinta ação mais frequente na categoria de facilitação do discurso é a avaliação da eficácia do processo, a qual, no modelo de Garrison e Anderson (2003), é uma das atitudes docentes motivadoras do discurso do aluno em ambientes educacionais

online. No corpus aqui analisado, o levantamento das mensagens que avaliam a eficácia do processo foi insignificante: 2 ocorrências nas mensagens da Pérola e 1 ocorrência em mensagem da Cristal. O próximo exemplo traz mensagem ilustrativa de atitude avaliativa. Como a mensagem docente é muito longa, transcrevi apenas o trecho que explicita essa atitude.

EXEMPLO 23

Aluno: Profa Cristal sou aluna do polo de Parauapebas, estava junto com minha colega G quando surgiu a dúvida sobre progressões, e graça a seu texto complementar podemos tirar as incertezas que tínhamos sobre o assunto, entretanto gostaríamos que enviasse um exemplo que envolvesse as três progressões, mas que não fosse exemplos que estivessem contidos em nosso material. Agradeço sua ajuda e espero seu retorno. Obrigada!

Cristal: Que bom que consegui ajudar vocês a tirarem as dúvidas. [...]

No trecho reproduzido no exemplo 23, a professora Cristal responde ao elogio e agradecimento de um estudante, demonstrando satisfação em ajudar a esclarecer suas dúvidas. Nesse caso, a professora avalia positivamente o processo interativo, ao constatar que o retorno positivo do aluno confirma o sucesso do processo colaborativo de ensino-aprendizagem daquele fórum. Ressalte-se que o aluno também avalia positivamente o processo no fragmento: “...*graça a seu texto complementar podemos tirar as incertezas que tínhamos sobre o assunto*”.

No que diz respeito à busca do consenso/entendimento, não encontrei, nos dados analisados, mensagens que se caracterizassem por esse tipo de ação. Esse resultado revela que não houve situações tensas ou comprometedoras que necessitassem da intervenção do professor, embora a interação entre os participantes de fóruns assíncronos ocorra pela via da linguagem escrita, cujo emprego pode gerar mal-entendidos. A natureza acadêmica dos fóruns analisados pode ter inibido essas situações de conflito.

3.2.8 Mediações de instruções diretas

Garrison e Anderson (2003) chamam de ações de instrução direta aquelas em que o professor conduz a compreensão do aluno a estágios mais complexos de conhecimento. Os autores acreditam que o professor não deve ser apenas um incentivador do aluno, mas um elemento ativo, fornecendo instruções diretas para o sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, o aluno deve ser provocado e motivado a refletir sobre o conteúdo que está sendo estudado, de forma a ressignificar concepções antigas e adquirir novos conhecimentos. Portanto, a presença docente é o conjunto de atividades que o professor realiza para criar e manter um ambiente educacional dinâmico.

Com base nos indicadores da categoria de instruções diretas do modelo de Garrison e Anderson (2003), identifiquei, no corpus desta pesquisa, um total de 91 ocorrências, assim distribuídas: 30 ocorrências de focalização da discussão em assuntos específicos; 24 de introdução de conhecimentos de diversas fontes; 21 de confirmação do entendimento por meio da avaliação e *feedback* explanatório; 10 de apresentação de conteúdo/questões; 4 de diagnóstico de concepções errôneas; e 2 de resumo da discussão. Não houve nenhuma ocorrência de resposta a perguntas técnicas. O gráfico seguinte ilustra essa distribuição.

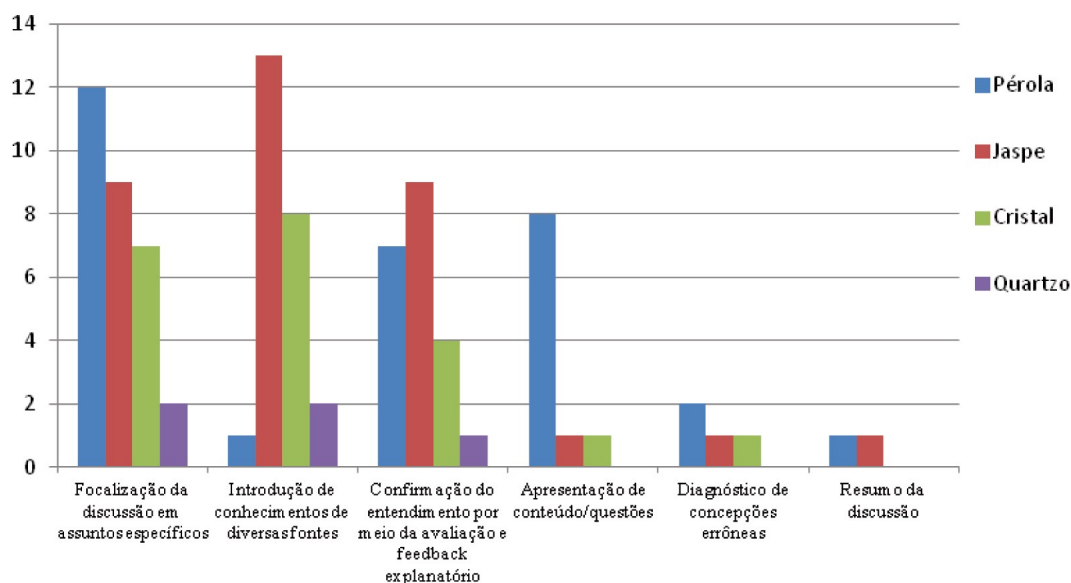


Gráfico 3.11: Ocorrências dos indicadores da categoria de instrução direta

Em relação à focalização da discussão em assuntos específicos, Garrison e Anderson (2003) destacam que a responsabilidade de guiar a aprendizagem, centrando a discussão em pontos críticos e intervindo de maneira explícita e direta em auxílio da aprendizagem dos alunos, é uma tarefa bastante específica da liderança acadêmica docente.

A focalização da discussão em assuntos específicos foi a ação mais recorrente da categoria de instruções diretas no corpus analisado, com um total de 30 ocorrências. A professora Pérola foi a que mais desempenhou essa ação (12 ocorrências), seguida dos professores Jaspe (9 ocorrências), Cristal (7 ocorrências) e Quartz (2 ocorrências).

A concentração maior das ações docentes na discussão de assuntos específicos revela que houve uma preocupação dos professores com esclarecimentos a respeito do conteúdo em estudo. Essa preocupação pode ser uma tradução do propósito dos fóruns analisados que foram criados exatamente para a discussão de assuntos referentes ao conteúdo curricular. O exemplo 24 é ilustrativo desse tipo de ação. A transcrição parcial da mensagem não afeta a ilustração porque, no fragmento retirado, constam apenas esclarecimentos sobre a avaliação.

EXEMPLO 24

Cristal: Caros alunos. Como contribuição, seguem abaixo mais alguns esclarecimentos **sobre a questão 3 da avaliação [...]**.

A professora Cristal em sua mensagem, parcialmente transcrita, focaliza seus esclarecimentos sobre a “*questão 3 da avaliação*”, explicitamente apontada logo no primeiro parágrafo da mensagem. É, portanto, um bom exemplo para ilustrar a categoria que Garrison e Anderson (2003) chamaram de focalização da discussão em assuntos específicos.

A segunda ação mais frequente é a introdução de conhecimentos de diversas fontes. Podem ser agrupadas nesta categoria as ações em que o professor procura validar sua argumentação apoiando-se em diversas fontes. Nos dados analisados, encontrei 24 ocorrências de mediações em que os docentes buscavam validar seus argumentos, fazendo referências a outras fontes. Os professores que utilizam esse recurso são: o Jaspe (13 ocorrências), a Cristal (8 ocorrências), a Pérola (1 ocorrência) e o Quartzo (2 ocorrências). Para ilustrar, transcrevo, a seguir, uma mensagem do professor Jaspe.

EXEMPLO 25

Jaspe: Na produção de textos, como Koch (1992) afirma, temos algumas formulações para conceber o texto, são elas: atos de fala, por meio dele incitamos e somos incitados a formas de ação; conhecimentos que precisam ser ativados para a construção de sentidos (aspectos cognitivos e conhecimentos prévios) e a relação entre leitor e texto, que é fundamental para a construção de sentido do texto. Estes fatores mencionados por Koch podem ser encontrados também nas formulações de Conte (1997) por meio dos níveis de organização textual. Conte menciona fatores para a construção de sentidos coerentes (Coerência): conhecimento prévio do interlocutor, contexto imediato e contexto histórico-sócio-cultural. Na verdade poderíamos afirmar por meio das leituras de Koch e Conte que, para estabelecermos sentido para o texto, isto é, coerência, mais ainda, para estabelecermos que critérios temos que adotar para afirmar o que é um texto, é preciso levar em consideração aspectos que vão além da estrutura interna do texto. Elementos da superestrutura textual (forma global do texto/gêneros) e elementos paratextuais, que fazem parte da estrutura interna, juntamente com elementos extratextuais, já mencionados anteriormente, precisam ser desenvolvidos para o

estudo do texto, caso contrário o estabelecimento de sentido do texto para o leitor se torna complexo.

A mensagem acima transcrita não está endereçada a nenhum aluno em especial. O professor Jaspe comenta aspectos do conteúdo em estudo, como se tivesse o propósito de resumir as principais questões referentes ao texto do livro didático. Para validar seus comentários, o professor Jaspe faz referência às leituras de Koch e Conte, introduzindo essas referências por meio de uma oração que projeta uma citação: “*Como Koch (1992) afirma*”; ou por intermédio de um adjunto adverbial de meio “*por meio das leituras de Koch e Conte*”. Outras referências são explicitadas nos fragmentos que também reforçam os argumentos do professor: “*nas formulações de Conte*”; “*Conte menciona*”.

A terceira ação mais frequente na categoria de instrução direta é a confirmação do entendimento por meio da avaliação e *feedback* explanatório. O *feedback* é um posicionamento do outro a respeito de determinado comportamento ou atitude; é uma dinâmica interativa de importância singular em ambientes educativos virtuais, segundo Garrison e Anderson (2003). O *feedback* do professor pode ter intenção avaliativa ou não; se for avaliativo, pode indicar aprovação ou reprovação, pode ser útil para o professor verificar o progresso do aluno, para verificar o conteúdo aprendido, dentre outras.

Um dado sistemático nos fóruns analisados é que a atividade de *feedback* do professor é, quase sempre, dirigida individualmente ao aluno. Essa dinâmica vem sendo objeto de discussão entre professores que se defrontam com questões de natureza distintas: se, por um lado, os que são favoráveis ao *feedback* individual buscam na expectativa do aluno de receber mensagens dirigidas a ele como indivíduo a justificativa para seus argumentos; por outro, os que são contrários justificam que o *feedback* individual é extenuante para o professor que precisa devotar um bom tempo para desenvolver suas atividades.

Acredito que o *feedback* personalizado traz mais benefícios à aprendizagem do que o *feedback* coletivo, pois, dentre outras vantagens, permite que o professor oriente o aluno de forma apropriada, alimente afetivamente a interação, promova maior

participação do aprendiz, incentive a reformulação das atividades, organize o fluxo discursivo.

Nas mensagens docentes analisadas, encontrei 21 ocorrências de ações que podem ser agrupadas na categoria do *feedback*, sendo 9 ocorrências nas mensagens do professor Jaspe, 7 nas mensagens da professora Pérola, 4 nas mensagens da professora Cristal e 1 nas mensagens do professor Quartzito.

Nessas mensagens, observei que nem sempre o professor explicita, individualmente, o interlocutor. No caso do professor Jaspe, por exemplo, algumas de suas mensagens não são dirigidas a um aluno específico; normalmente são comentários/reflexões a respeito de algum conteúdo em estudo. A professora Pérola, por sua vez, sempre menciona o interlocutor de suas mensagens, com exceção das mensagens de abertura e encerramento do fórum. Enquanto a Cristal e o Quartzito sempre utilizam o recurso do *feedback* individual. Uma destas mensagens está ilustrada no exemplo 26 seguinte.

EXEMPLO 26

Aluno: E esse exemplo da placa de trânsito me levou a refletir mais sobre a relação social entre os interlocutores, pois é fundamental para definir a forma como se produz um texto. É uma ordem? Um pedido? Um convite? Enfim. A linguística textual nos faz refletir, dentre outras coisas, também sobre essas relações.

Pérola: Muito bem, E. Nesse domínio de pesquisa, quanto mais mexemos, mais encontramos aspectos sobre os quais vale a pena refletir. As relações a que você faz menção serão objeto de nossa discussão na Unidade 3.

A mensagem da professora Pérola, acima transcrita, é um bom exemplo de *feedback* de confirmação do entendimento do aluno. Esse *feedback* é dado a partir das considerações do estudante sobre tópicos do conteúdo. A professora, então, confirma o entendimento do aluno E. com um elogio, indicado na expressão “*Muito bem*”, construída com um adjunto modal (muito), intensificador do advérbio (*bem*). Em

seguida, a professora comenta a reflexão do estudante e aponta o local (Unidade 3) onde este terá oportunidade de aprofundar a compreensão do assunto.

A quarta ação mais frequente da categoria de instrução direta é a que diz respeito à apresentação do conteúdo/questões. Essas ações são aquelas em que os professores trazem uma explicação sobre o conteúdo em estudo, apresentando questões relevantes para a reflexão do aluno. No corpus desta pesquisa, esse tipo de ação destaca-se em mensagens da Pérola (8 ocorrências), do Jaspe (1 ocorrência) e da Cristal (1 ocorrência).

A mensagem da Pérola, transcrita no próximo exemplo, é ilustrativa de apresentação e explicação do conteúdo.

EXEMPLO 27

Aluno: Oi Pérola, bom dia. Achei interessante a influência do meio (psicosociocultural) na produção dos textos, haja vista que, para compreensão de um enunciado, faz-se necessário uma certa dose de coesão por parte daquele que o produz, levando em conta todos os pré-requisitos estabelecidos pela linguística.

Pérola: É isso, C. Veja que o que você chama de certa dose de coesão é, como veremos nas próximas unidades do material, um processo bastante complexo, que envolve a percepção de diferentes aspectos da interação, como a situação em que os interlocutores se acham envolvidos, os modos de articular os diferentes objetivos dos interlocutores, a identidade desses interlocutores, os recursos de expressão que existem na língua para estabelecer a interação de maneira bem sucedida, etc. A linguística, ao se debruçar sobre os modos de organização e funcionamento dos textos, alarga em muito seu campo de atuação e revê suas fronteiras com as demais disciplinas das ciências humanas.

Em sua mensagem, a Pérola retoma a reflexão do aluno sobre produção/compreensão de textos e, a partir de então, dá explicações sobre esse processo bastante complexo, que será discutido em próximo momento de estudo do livro didático.

Os indicadores de apresentação do conteúdo/questões e de confirmação do entendimento por meio da avaliação e *feedback* explanatório do modelo de Garrison e Anderson (2003) são de sentidos muito próximos e, portanto, ambíguos, gerando, desse modo, problemas para o analista que usa esse modelo. Em fóruns de discussão do

conteúdo curricular, como os aqui analisados, o *feedback* explanatório do professor, normalmente, assenta-se sobre o conteúdo curricular em estudo, considerando que é justamente esta a função dos fóruns: discutir questões relativas ao conteúdo curricular do livro didático. Assim, ao dar *feedback* ao aluno, o professor, ao mesmo tempo, apresenta o conteúdo. Os exemplos 26 e 27 atestam essa ambiguidade desses dois indicadores. Creio que a junção dos dois indicadores em um único, na categoria de instrução direta, contemplaria esse tipo de ação.

As ações que dizem respeito ao diagnóstico de concepções errôneas foram muito pouco frequentes nos dados analisados: 4 ocorrências apenas em mensagens da Pérola (2 ocorrências), do Jaspe (1 ocorrência) e da Cristal (1 ocorrência). Garrison e Anderson (2003) destacam que o diagnóstico de concepções errôneas é uma característica docente de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Os autores assinalam que o professor deve diagnosticar concepções errôneas, reformulando-as, de forma a auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes. O exemplo 28 é ilustrativo desse tipo de ação presente nas mensagens analisadas.

EXEMPLO 28

Aluno: Olá, Pérola e colegas. Dentro do conteúdo da Linguística textual, é interessante a abordagem que é feita da linguagem con-textual e co-textual. Relembro da primeira disciplina Estudos da enunciação, pois compreender um texto em sua íntegra é importante se não, prioridade de um leitor. E para compreensão de um bom texto é bom termos noção de um texto em seu contexto social, histórico etc. Se compreendi, faz-se necessário ter um conjunto de idéias da linguística, para que uma produção textual possa ter coesão e esse se faça compreender ao longo da história. Embora o texto deva ser específico conforme o gênero com sua importância contextual.

Pérola: Certo, S. É muito importante para o fazer acadêmico estabelecer relações. Perceber as relações dessa nova disciplina com a disciplina estudada anteriormente é fundamental para a formação de um profissional competente. Veja, no entanto, que o professor pode formar um leitor e um produtor de textos competentes sem que necessariamente discuta com ele as noções da linguística. Essas noções são fundamentais para a formação do profissional cujo objetivo é formar leitores e produtores de texto. Mas para os falantes nativos da língua, essa competência pode e deve ser formada pela prática de leitura e escrita e pela prática de escuta e fala.

No exemplo 28, a professora Pérola avalia positivamente a resposta do aluno (*Certo, S.*), elogia as relações entre disciplinas por ele estabelecidas, e, em seguida, diagnostica a concepção errônea na afirmação do estudante a respeito do conhecimento necessário para o produtor de textos competente. Para expressar sua avaliação, a professora relaciona a proposição do aluno a sua, usando como recurso a conjunção adversativa “*no entanto*”, que introduz a concepção correta “*o professor pode formar um leitor e um produtor de textos competentes sem que necessariamente discuta com ele as noções da linguística*”. Essa escolha, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, é uma maneira mais polida de apontar inconsistência na reflexão do aluno e, assim, evitar expor o estudante a alguma forma de constrangimento.

Já em relação ao resumo, Garrison e Anderson (2003) o apresentam como uma excelente técnica de aprendizagem, e, embora seja uma excelente estratégia de ensino-aprendizagem, nos dados desta pesquisa, observei somente duas ocorrências com esse indicador: uma em mensagem da Pérola e outra em mensagem do Jaspe, esta transcrita no próximo exemplo.

EXEMPLO 29

Jaspe: Janaiana você precisa reorganizar o que ouviu utilizando vários recursos que são disponíveis na modalidade escrita. Lógico que haverá algumas modificações ao compararmos as duas formas, a escrita e a oral, porém você precisa manter a ideia central, a base do texto oral, caso contrário você não conseguirá ter êxito na avaliação. O que você precisa demonstrar é sua competência ao transformar um texto oral em texto escrito. É necessário que o texto escrito mantenha ainda a base do texto oral, por isso você deve selecionar as informações pertinentes para a composição do texto escrito, e essas informações importantes são de sua responsabilidade para a construção do texto. Não é objetivo da avaliação avaliar a sua criatividade na composição do texto escrito, embora seja uma ideia bem interessante a sua, mas tente retextualizar a história oral reorganizando as informações pertinentes para a composição do seu texto. Quantas obras literárias não foram adaptadas para o Cinema, não é verdade, porém tiveram que ser adaptadas, foi necessário determinar, na obra literária, informações que são importantes e que precisam fazer parte do filme. Resumindo: escolha as informações que são relevantes e que precisam fazer parte do seu texto para manter

a base do texto oral articulando tais informações da maneira que você achar melhor, ou seja, narrando, expondo, descrevendo etc., isso fica a seu critério.

Espero ter ajudado, qualquer dúvida entre em contato conosco.

No exemplo 29, o professor Jaspe faz uma longa explicação a respeito de como o aluno deve transformar um texto oral em texto escrito. Ao final, então, o professor, apresenta o resumo de tudo que acabou de dizer, introduzindo essa síntese com a forma verbal no gerúndio (*Resumindo*), seguida de dois pontos que anunciam o resumo.

Em relação ao indicador de respostas a perguntas técnicas, Garrison e Anderson (2003) destacam que o professor de cursos em ambientes virtuais deve dominar as ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente, de forma a resolver os possíveis problemas técnicos que os estudantes apresentarem. Entretanto, nos fóruns analisados, não encontrei nenhuma ocorrência com esse tipo de ação.

3.2.9 Conclusões preliminares

Finalizadas as análises sobre as mensagens docentes mediadoras, apresento agora as conclusões sobre essa análise.

Os fóruns analisados foram usados como espaços para discussão dos conteúdos curriculares que constam no livro didático orientador dos estudos. Portanto, seguem as orientações de estudiosos, como Sánchez (2005), sobre a função básica de complementaridade do trabalho docente que devem ter os fóruns, conforme já apontado na Fundamentação Teórica deste trabalho.

Nos dados analisados, observei que as mensagens docentes são, na maioria das vezes, motivadas por uma pergunta ou solicitação de explicação do aluno a respeito do conteúdo em estudo. Basicamente, a estrutura das mensagens docentes é formada por uma saudação inicial (*Olá; Caro*), seguida de um vocativo nomeador (*Sergio, Ana, aluno*), de um comentário ou explicação e, por último, de uma saudação final (*abraços, grande abraço, abraço*). A opção de se dirigir individualmente a cada aluno é uma

dinâmica de interação em fóruns que revela simpatia, deferência e atenção para com o aluno.

Nas discussões estabelecidas nos três fóruns investigados, não observei registros de conversas paralelas, brincadeiras, reclamações ou outro tipo de enunciado que perturbasse a discussão acadêmica. O espaço foi utilizado, basicamente, para explicações, orientações, direcionamentos, avaliações, reflexões, elogios e agradecimentos, conforme é esperado em fóruns de natureza acadêmica em que a interação é mais rígida.

Em relação às ações mediadoras docentes que indicam a presença social no processo educativo, as mensagens interpretadas revelam que os professores se preocuparam, principalmente, em estabelecer relações interativas que estruturassem e sustentassem o senso de pertencimento ao grupo. Portanto, as principais ações mediadoras docentes agrupam-se na categoria coesiva. Dentre estas, as maiores ocorrências foram aquelas em que os docentes utilizam uma linguagem inclusiva para referir-se ao grupo, numa atitude de proximidade psicológica e social com os alunos. Proporcionalmente ao número total de mensagens de cada professor, quem mais estabeleceu relações interativas inclusivas foi o Jaspe, seguido da Pérola, da Cristal e, por último, do Quartzo.

A respeito de mediações inclusivas, como Garrison e Anderson (2003), sou de opinião que a linguagem inclusiva em fóruns educacionais virtuais estabelece e sustenta um relacionamento mais próximo com o aluno. Entretanto, considero que o uso das formas pronominais de primeira pessoa do plural, e das formas verbais em primeira pessoa do plural, com pronome pessoal nós implícito, pode denotar, também, uma preocupação docente com o emprego de uma linguagem mais formal, para atender à natureza acadêmica dos fóruns.

As mensagens analisadas refletem uma preocupação do professor em responder, sempre, à mensagem do aluno, saudando-o pelo nome e definindo, assim, o destinatário de seus textos. Segundo Garrison e Anderson (2003), as saudações individuais explicitam atitudes docentes de simpatia, deferência e atenção com cada aluno,

ajudando-o a identificar as respostas que lhe foram dirigidas. Além disso, envolvem os alunos nas discussões, criando um ambiente motivador para a aprendizagem.

Para Garrison e Anderson (2003), as respostas são componentes de grande importância na interação. A par disso, considero que as respostas dirigidas individualmente aos alunos alimentam o aspecto afetivo e o fluxo interativo entre professores e estudantes, propiciando, dessa forma, maior participação discente.

A atuação dos professores pesquisados é, portanto, particularmente marcada pela interatividade, característica fundamental da aprendizagem colaborativa. Na opinião de Aparici e Acedo (2010, p. 141), a interatividade propicia a segurança, a autoestima dos indivíduos participantes e incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico.

Atrás do grupo das mensagens coesivas, destacam-se as ações mediadoras docentes que se enquadram na categoria da comunicação aberta do modelo de Garrison e Anderson (2003). Nesse caso, as ocorrências mais significativas foram encontradas nas mensagens da professora Pérola, seguidas das mensagens do professor Jaspe e, por último, as da professora Cristal.

Essa constatação revela que a Pérola foi a docente que mais se preocupou em estabelecer estratégias linguísticas de envolvimento do aluno, manifestando, desse modo, disposição para manter e prolongar o contato, indicar suporte interpessoal implícito e encorajar a participação do aprendiz. Como Holmberg (1995), considero que estratégias dessa natureza promovem uma relação mais afetiva e mais envolvente com os alunos, ajudam a diminuir o distanciamento entre os participantes, estabelecem uma relação mais amigável, promovendo, assim, um estudo mais prazeroso e motivador.

Em relação à categoria afetiva, o baixo número de ocorrências, 1 da Pérola e 1 do Jaspe, com expressões de emoção e revelações de caráter pessoal, revela que essa não foi uma estratégia docente para motivar a interação com os estudantes. Esse resultado pode pressupor: (i) o caráter acadêmico dos fóruns inibiu o emprego de representações simbólicas de emoção, como as pontuações repetidas, as letras em caixa alta ou os *emoticons*, bem como as expressões de humor e de apresentação de detalhes da vida pessoal; (ii) tanto os *emoticons*, quanto as letras em caixa alta e as repetições de sinais de pontuação são marcas de uma cultura digital, que impõe domínio prévio e

familiaridade com o emprego dessas ferramentas, socialmente semiotizadas da realidade virtual; portanto, a falta de intimidade dos professores com esses recursos também pode explicar o número reduzido de ocorrências.

Em relação às mediações docentes que indicam a presença de ensino no processo educativo, a análise dos dados revelou que o número de ocorrências foi maior nas intervenções de facilitação do discurso, seguido das instruções diretas, concentrando-se, portanto, na categoria de gerenciamento, as menores ocorrências da presença do professor.

As escolhas linguísticas da professora Pérola foram as mais recorrentes na categoria de facilitação do discurso, destacando-se, nesse caso, as ações que se caracterizam por estabelecer clima para a aprendizagem. Em menor frequência, encontrei ocorrências de facilitação do discurso também nas mensagens dos professores Jaspe, Coral e Quartzó.

Ainda em relação às mediações de facilitação do discurso, também merecem destaque as mensagens de encorajamento, reconhecimento ou reforço às contribuições dos alunos, que revelam a preocupação dos professores com a produção e a validade da aquisição da aprendizagem. Considero que essas estratégias postas em prática favorecem a participação ativa do aprendiz no cenário virtual de ensino e aprendizagem, nos quais a aprendizagem se converte simultaneamente em fenômeno social e em fenômeno individual. Nesse sentido, estou de acordo com Aparici e Acedo (2010, p. 147), segundo os quais a aprendizagem mais proveitosa é aquela realizada em grupo, pois esta possibilita o desenvolvimento da inteligência mediante as interações com os demais indivíduos e com o mundo, resolvendo diferenças por meio do debate e da discussão, ou na busca do consenso com base na diversidade de pontos de vista.

Ocorrências menores indicam que os professores identificam áreas de acordo/desacordo, engajam os participantes, incitando a discussão e avaliam a eficácia do processo (uma única mensagem). Não foram observadas, nos dados analisados, mensagens docentes de tentativa de chegar ao consenso/entendimento.

No que diz respeito à categoria das instruções diretas, as análises revelam que houve um grande número de ocorrências de mediações docentes que se enquadram

nessa categoria, o que espelha a preocupação desses docentes em assumir um papel ativo nas interações, fornecendo instruções diretas aos alunos sempre que necessário; apresentando o conteúdo ao grupo ou a alunos individualmente; focalizando a discussão em conceitos particulares ou em informações necessárias para alcançar objetivos de aprendizagem; dando *feedback* aos questionamentos e dúvidas dos alunos, contribuindo com a produção do conhecimento e apontando imprecisões conceituais específicas, relacionadas aos objetivos da atividade em pauta. Essas intervenções dos professores apontam, também, para a preocupação destes com a aprendizagem do conteúdo pelos alunos, com a fundamentação teórica dos tópicos discutidos durante a interação e com a organização e síntese da discussão à medida que ela ocorria.

Nos dados analisados, merecem destaque as mediações em que o professor cria situações de aprendizagem, promove interações entre os membros do grupo, acompanha o processo de aprendizagem e dá retornos constantes, mostrando-se presente junto ao aluno, dando um novo contorno ao movimento didático. Para Vygotsky (1934/2008), é na interação comunicativa, pela troca de conhecimento e pela colaboração que se promove a aprendizagem – o desenvolvimento lógico e científico – o que possibilita a construção social do conhecimento.

A investigação revelou também que os professores não se preocupam em dar instruções ao aluno sobre a utilização do meio digital, o que lhes facilitou, provavelmente, focar as discussões nas questões referentes ao conteúdo curricular. Uma possível justificativa para isso seja o fato de os alunos terem participado de uma Oficina de Informática, antes do início da disciplina Compreensão e Produção de Textos, que lhes possibilitou o aprendizado do uso das ferramentas do *Moodle*.

Nas investigações sobre os dados, sobressai a ausência de um processo avaliativo sobre a participação dos alunos nas discussões nos fóruns. A leitura do conteúdo de algumas mensagens permitiu observar que a avaliação da aprendizagem se restringiu a momentos pontuais de testagem do conhecimento, indicando que os professores desconsideraram que a construção do conhecimento se dá durante todo o processo de ensino-aprendizagem, quer nos momentos presenciais, quer nos momentos a distância. Provavelmente, a ausência de um processo avaliativo sobre as interações nos fóruns pode ter desestimulado a participação de alguns alunos nas discussões,

principalmente daqueles acostumados ao rigor próprio dos exames de cursos presenciais tradicionais.

Merece destaque, também, no curso analisado a ausência de propostas de trabalho em grupo, que devem ser usadas em cursos a distância como forma de estimular a cooperação e a autonomia do sujeito a partir das mediações e dos acompanhamentos. Na concepção vygotskyana, todas as situações vividas e observadas, por intermédio da fala do outro, do confronto com o outro, são internalizadas e ganham significados distintos. A intervenção de outras pessoas – professores e alunos – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. Essa posição explícita de Vygotsky sobre a intervenção de outras pessoas no desenvolvimento de cada indivíduo sugere que um projeto coletivo é extremamente produtivo para promover o desenvolvimento do aluno.

E, por último, destaco minha observação sobre o uso do livro didático no curso analisado, ao qual foram feitas poucas referências. Essa constatação sinaliza para a necessidade de os participantes do curso, em especial os professores, considerarem o livro didático como um recurso potencial de motivação das interações nos fóruns, já que complementar, debater, refutar o conteúdo curricular do livro didático potencializa a qualidade das interações, revelando, dessa forma, como cada participante constrói o seu conhecimento acerca dos assuntos tratados. Tal dinâmica propicia ao professor não só acompanhar como também interferir no processo de aprendizagem do aluno e dessa forma intervir na sua zona de desenvolvimento proximal, de forma a atingir o nível de desenvolvimento potencial almejado, isto é, o conhecimento.

As considerações que acabaram de ser feitas, juntamente com as que foram ressaltadas na seção 3.1.4 deste trabalho, resultam de um cuidadoso trabalho de investigação sobre os dados, à luz dos princípios teóricos de Vygotsky (1934/2007; 1934/2008), das categorias de análise do modelo de investigação de Garrison e Anderson (2003) e dos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985; 1994), particularmente os referentes à metafunção interpessoal.

A concepção de linguagem como resultado da interação do indivíduo com os outros, segundo os postulados vygotskyanos, contribuiu significativamente, para o meu

entendimento da natureza social da mediação pedagógica, enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem, por meio do qual se constroem e se compartilham conhecimentos. Em ambientes educacionais virtuais, a condução adequada da interação entre professores e alunos é fundamental para assegurar, no aluno, a construção do conhecimento.

As categorias da presença social e da presença de ensino do modelo de investigação de Garrison e Anderson (2003) foram basilares para descortinar, nos fóruns do curso analisado, as estratégias docentes de envolvimento e motivação dos estudantes. As investigações com base nessas categorias foram importantes também para a conclusão de que a capacitação do professor é fundamental para preparar esse profissional a atuar em ambientes educativos virtuais.

O suporte teórico e analítico da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985; 1994), por sua vez, permitiu uma investigação localizada da linguagem docente durante as interações, fornecendo as ferramentas necessárias para o alcance dos objetivos delineados para a pesquisa. Com esse apoio, foi possível verificar como os professores se colocam frente aos alunos e frente às mensagens, a partir dos princípios da metafunção interpessoal da linguagem.

O cenário descortinado nesta pesquisa é o palco no qual a educação em ambientes colaborativos virtuais é compreendida como um processo interacional e interativo, em que ações linguísticas concretas propiciam a relação interpessoal entre os participantes, colaborando, assim, com o sucesso da experiência educativa.

Desse modo, tendo em vista que a motivação do estudante à aprendizagem decorre, em grande parte, da interação estabelecida entre docente e aprendiz, espero que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a formação de professores que pretendem atuar em cursos a distância, especialmente os que usam os fóruns virtuais como espaços interativos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo promoveu uma discussão da mediação docente durante o desenvolvimento da disciplina Compreensão e Produção de Texto, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – modalidade a distância, da Universidade Federal do Pará. A discussão focalizou as mediações docentes no principal espaço de interação do curso, o fórum virtual de apoio ao conteúdo curricular, com o propósito de compreender como os professores podem gerar maiores oportunidades de aprendizagem e, desse modo, promover, junto aos alunos, a construção do conhecimento.

Para alcançar os objetivos propostos no início desta pesquisa, busquei suporte, inicialmente, na teoria sócio-histórico-cultural da aprendizagem de Vygostky (1934/2007; 1934/2008) e de alguns de seus seguidores que, como ele, enfatizam a natureza social da construção do conhecimento. Assim, à luz dos construtos teóricos vygotskyanos, fui em busca da compreensão do ensino e da aprendizagem como processos sociais mediados semioticamente pela linguagem, por meio dos quais indivíduos com referencial cognitivo-experencial diversos interagem e se desenvolvem mutuamente.

Como segunda fonte teórica para a pesquisa, busquei nas propostas voltadas para a educação via internet, de Garrison e Anderson (2003), o apoio teórico para as análises da mediação docente em ambientes virtuais de aprendizagem. Com base nas categorias de análise do modelo de investigação prática proposto pelos autores, procedi às investigações, com foco nas ações docentes reveladoras da presença social e da presença de ensino no âmbito do processo cooperativo de aprendizagem.

Como terceiro apoio teórico, optei pelo uso de uma gramática que pudesse dar o suporte teórico e analítico a uma investigação localizada nas ações linguísticas dos professores durante as interações com os alunos. Escolhi, então, a Gramática Sistêmico-Funcional, que forneceu as ferramentas necessárias para a consecução do objetivo

proposto. Dessa abordagem, utilizei a perspectiva interpessoal para a descrição de aspectos léxico-gramaticais com funções sociais e culturais.

Seguindo essas orientações teóricas, procurei responder, então, as duas perguntas norteadoras da pesquisa:

- Como se caracteriza a interação entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?
- Que ações de mediação pedagógica são observadas durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?

Em resposta à primeira pergunta da pesquisa, os resultados obtidos a partir das análises, tomando-se os três fóruns em conta, revelaram que a participação dos alunos tende a ser maior ou equivalente à do professor. Isso pode espelhar uma predisposição dos alunos à participação em ambientes virtuais que se propõem a discutir o conteúdo curricular. Acredito que essa predisposição é uma variável muito importante em educação a distância, especialmente no planejamento de cursos que se propõem a conduzir uma instrução *online*.

Ainda em relação à participação dos alunos, embora eles tenham se destacado na intensidade de postagens em comparação com os professores, o ritmo das mensagens postadas nos três fóruns foi muito baixo, apenas 89 mensagens, durante os 73 dias de desenvolvimento da disciplina. Uma hipótese para esse ritmo baixo de participação é a falta de familiaridade dos estudantes com as ferramentas do *Moodle*.

Entretanto, o resultado mais preponderante com o levantamento das postagens discentes diz respeito à baixíssima participação dos alunos, considerando a turma como um todo. Dos 150 alunos dos três polos, a média de participação foi de 27%, ou seja, 73% dos alunos não postaram nenhuma mensagem. Minha hipótese é que a falta de vivência dos alunos com o modo virtual de aprender, a diferença de ritmo entre os estudantes, a falta de provocações, desafios, propostas de questões relevantes para o debate, entre outras, podem justificar essa ausência dos alunos nas discussões. Uma outra hipótese para essa baixa participação discente pode estar na natureza das tarefas propostas no livro didático. Suponho que atividades de natureza mais interativa influenciem diretamente a maior participação nos fóruns.

Essa constatação no curso analisado vai de encontro a outros estudos que evidenciam uma tendência à participação discente mais efetiva em cursos a distância com apoio de ambientes virtuais, em comparação com cursos presenciais, considerando que, nestes, o professor é dono de aproximadamente 60% dos turnos.

Esse problema no CLLD pode ser resolvido em outras versões do curso com um período de adaptação ao fórum antes do início da primeira disciplina, em que se promovam atividades colaborativas e de motivação à participação de todos os alunos.

Já os resultados sobre a observação da participação do professor, obtidos a partir do levantamento numérico das mensagens docentes postadas, pressupõem que a experiência em docência, tanto em cursos presenciais, quanto em cursos a distância, é fator preponderante para a habilidade na condução das interações em fóruns que se propõem a apoiar o ensino e a aprendizagem.

Uma característica recorrente nos fóruns analisados diz respeito ao tipo de interlocução estabelecida pelos participantes. O professor sempre responde individualmente ao aluno e este se dirige somente ao professor, ou seja, não há valorização de propósitos construtivos entre os participantes. Se, por um lado, o *feedback* individual preenche as expectativas pessoais do aluno de receber mensagens a ele dirigidas diretamente, por outro, pode sinalizar que o professor está mais focado na instrução do que seria desejável num curso *online*, que se propõe a incentivar a interação entre os alunos. A opção por esse tipo de interação vem de encontro ao que Vygotsky (1934/2007; 1934/2008) enfatiza ser importante em educação – o diálogo na construção do conhecimento.

Uma solução para essa distorção na concepção de interlocução seria o desenvolvimento de uma prática de *feedback* mais coletivo e o aprimoramento de estratégias mais eficientes para promover processos sociais de aprendizagem e interação. Uma proposta em direção a uma interação maior entre os alunos seria a abertura de outros fóruns, comuns aos três polos, em que os temas de discussão fossem livres, espontâneos, de escolha dos alunos e alheios a assuntos referentes ao conteúdo em estudo.

Cabe ressaltar, também, que não houve empenho dos professores em promover a interação quando esta se acomodou. Entendo que essa constatação encontra justificativa na inexperience com prática docente da maioria dos professores investigados, com impacto direto na sua prática pedagógica.

Em relação à segunda pergunta da pesquisa, a análise das mediações docentes revelou que os professores assumiram uma postura interativa e colaborativa nas discussões, com o uso de uma linguagem afetiva e inclusiva, motivadora da participação dos estudantes e de um ambiente propício à aprendizagem.

As análises sobre as intervenções dos professores revelaram pouca evidência de negociação de sentido por meio da linguagem para construção do conhecimento. Nas interações dos fóruns, o que mais se evidencia é a troca de informações, sem um debate mais elaborado para a construção de um novo conhecimento. Kanuka e Anderson (1998), em seus estudos sobre interações *online*, também destacam a predominância de troca de informações - *intercâmbio social* - que, segundo os autores, pode levar ao aumento do conhecimento sobre um assunto em especial, porém não propicia a mudança sobre algum conhecimento prévio do aluno.

A mediação docente nos fóruns é importantíssima para o sucesso educativo, considerando, como Vygotsky (1934/2007; 1934/2008), que as relações sociais são altamente motivadoras do desenvolvimento intelectual dos estudantes. Entretanto, algumas estratégias podem não ser eficientes para a promoção qualitativa da aprendizagem. Entre elas, ganha destaque a extensão das mensagens. Pesquisas como a de Gervai (2007) revelam que “a agilidade, a objetividade e o poder de síntese parecem ser condições fundamentais para fazer uma mediação que incentive a participação dos alunos, a integração entre eles e o trabalho mútuo” (p. 208). Nos dados analisados, observei que a extensão de muitas mensagens pode ter desestimulado a sua leitura e a resposta dos estudantes. Acredito que o professor precise ter objetivos pedagógicos claros para conduzir seu trabalho de forma a promover um salto qualitativo no desenvolvimento do aluno.

A partir das investigações conduzidas neste trabalho, é possível levantar importantes constatações a respeito da mediação docente em fóruns de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, devo ressaltar a relevância dos fóruns como espaços privilegiados para interações entre professores e estudantes em cursos na modalidade a distância ou semipresenciais, como o aqui investigado. Esse ambiente assíncrono abre espaço para a comunicação em grupo e para a interação entre os participantes sem restrição. Fatores como administração do tempo para a realização de tarefas são motivadores para o estudo independente e autônomo, mas ao mesmo tempo participativo e colaborativo. Embora a distância física seja inevitável entre os participantes de fóruns virtuais, a linguagem é uma estratégia de atenuação dessa distância que pode beneficiar a interação no curso. O espaço interativo dos fóruns, portanto, abre possibilidades promissoras para a implantação de novas alternativas de interação em propostas pedagógicas na modalidade a distância.

Em segundo lugar, destaco a nítida importância da participação do professor no processo de construção colaborativa de conhecimento em fóruns educativos virtuais. Acredito que as pistas de proximidade reveladas nas linguagens docentes analisadas, conforme destacam Quintas-Mendes, Morgado e Amante (2010, p 263), são preditivos da aprendizagem e da satisfação dos estudantes, constituindo-se em um fator importante na aprendizagem e nas atitudes destes em face do curso e do professor.

Como pude observar, as categorias da presença social e da presença de ensino, do modelo de investigação de Garrison e Anderson (2003), são importantes fontes de apoio para a investigação sobre comportamentos de proximidade em contexto virtual. Os indicadores dessas categorias revelam que é possível estabelecer padrões de ensino colaborativos para a aprendizagem e para a construção do conhecimento. Acredito que esses comportamentos têm efeitos muito positivos na qualidade das relações entre os participantes de cursos *online*, no plano afetivo, no plano motivacional e no plano acadêmico.

Considerando que a interação entre os sujeitos é primordial para a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, como bem destacou Vygotsky

(1934/2007), vejo como de especial importância o estímulo à mediação discente paralelamente à do professor. A esse respeito, as pesquisas de Cunha (2012) ressaltam que as mediações desempenhadas pelos alunos são marcadas por relações mais afetivas e colaborativas, determinadas pelo tipo de relação que eles têm com os colegas, diferente do tipo de relação que eles mantêm com professores, marcada pela hierarquia e pela assimetria que historicamente caracterizam esse tipo de interação.

Ainda em relação à interação, professores que oferecem oportunidades para reflexão dos alunos a partir de perguntas provocativas podem trazer resultados positivos ao desenvolvimento dos alunos.

É também relevante destacar o potencial do livro didático como recurso balizador das interações nos fóruns. As análises das mensagens nos três fóruns revelaram que poucas foram as referências ao livro didático. Isso ocorreu, provavelmente, por dois motivos: porque a leitura do livro didático não foi motivada e porque faltou esclarecimento sobre a importância desse instrumento de aprendizagem do conteúdo curricular. Acredito que o esclarecimento sobre a função do livro didático o início do curso e a discussão da sua importância para o processo de ensino-aprendizagem em cursos de formação docente podem ser importantes orientações para o trabalho do professor em fóruns virtuais.

A observação sobre o levantamento numérico das ocorrências das mediações docentes sobre as categorias da presença social e da presença de ensino revelaram que as maiores intervenções foram feitas por Pérola, seguida de Jaspe, de Cristal e, por último, de Quartzo. A experiência no magistério pode explicar a maior participação numérica de mensagens da Pérola e também a maior evidência nas mensagens dessa professora nos indicadores da presença social e da presença de ensino.

Chama atenção, também, nos dados analisados, à baixíssima participação do professor Quartzo. Este docente, embora tivesse formação superior em Licenciatura em Letras na época do desenvolvimento da disciplina Compreensão e Produção de Textos, não tinha nenhuma experiência em magistério, nem em cursos presenciais, nem em cursos a distância. Esses dados sobre a participação dos professores, considerando a

experiência no magistério, são basilares para levantar a hipótese de que a variável experiência é fundamental para o sucesso da mediação pedagógica.

Ao longo desta investigação, muitas hipóteses foram levantadas a respeito da mediação docente em fóruns educacionais virtuais, entretanto, generalizações para outros contextos precisam ser reavaliadas, especialmente por entender, como Halliday e Hasan (1989), que o uso da língua depende, em grande parte, dos contextos de cultura e de situação, em que o usuário da língua se insere, e do conteúdo semântico apropriado a cada tipo de texto.

As conclusões aqui delineadas, embora baseadas em uma pequena amostra de dados coletados em um único evento comunicativo, interações durante o desenvolvimento de uma disciplina, trazem importantes contribuições, tanto analíticas como teóricas, para a área da educação a distância, particularmente para o ensino-aprendizagem em contextos *online*. As questões levantadas a partir do estudo que me propus realizar não se esgotam nas considerações aqui apresentadas. Ao contrário, os resultados deste trabalho representam matéria-prima para outros estudos e para o encaminhamento de algumas contribuições.

Uma primeira contribuição diz respeito ao diálogo estabelecido entre Vygotsky e Garrison e Anderson sobre a concepção de aprendizagem colaborativa como um processo social de interação. Essa opção teórica de unir as duas concepções foi extremamente produtiva para a pesquisa, pois permitiu observar as mediações docentes numa perspectiva sócio-histórico-cultural em ambientes virtuais de aprendizagem e apresentar as reflexões sobre essas mediações.

Uma segunda contribuição refere-se à opção teórica de usar as ferramentas analíticas da Linguística Sistêmico-Funcional, particularmente as que dizem respeito à metafunção interpessoal, para analisar as escolhas linguísticas dos professores. Verifiquei que a investigação da mediação docente ficou enriquecida com a análise das escolhas gramaticais reveladas na materialidade dos textos, propiciada pela gramática Sistêmico-Funcional.

Outra contribuição que este trabalho pode oferecer diz respeito a algumas implicações para o planejamento de cursos que se proponham a usar os fóruns virtuais

como ambientes de ensino-aprendizagem. As análises sobre os dados sinalizam para a necessidade de planejamento de mediações adequadas e preparação dos professores para o exercício docente em fóruns virtuais. Os resultados desta pesquisa também podem oferecer subsídios para a formação do professor que queira atuar no ensino a distância. Assim, sugiro que cursos a distância ou semipresenciais que pretendam usar fóruns virtuais para a interação entre os participantes devem incluir, em seu planejamento, um bom programa de formação docente prévio, que se proponha a desenvolver competências de mediações pedagógicas capazes de propiciar interações de suporte ao desenvolvimento dos alunos.

Como contribuição ao modelo de investigação de Garrison e Anderson, sugiro as seguintes adaptações em função das características próprias à língua portuguesa:

Nos indicadores da categoria afetiva, sugiro incluir o uso de expressões de afetividade, como as que foram usadas nas mensagens analisadas: “amigo”; “caros alunos”; “querida”; “abração”; “Oi”, substantivos no diminutivo, como “queridinha”, ou, ainda, advérbios de intensidade antes de um substantivo, como, por exemplo, “grande amigo”. Ainda na categoria da afetividade, eu incluiria um indicador de expressão de agradecimentos, para contemplar expressões como “obrigado(a)” ou “muito obrigado(a)”. Na categoria de comunicação aberta, sugiro a inclusão do indicador de uso de expressões próprias do discurso acadêmico, como os verbos na 1ª pessoa do plural. Na categoria coesiva, sugiro acrescentar como indicador o uso de palavras e expressões de inclusão ao grupo, como “a gente”; “também”; advérbios comparativos como, por exemplo, “tanto, quanto”, “como”, expressos em frases assim construídas: “tanto quanto vocês, eu também....”; “sou como vocês”. No indicador “Uso de pronome inclusivo para referir-se ao grupo”, eu acrescentaria, no mesmo indicador, a referência às formas verbais na 1ª pessoa do plural.

Embora o estudo tenha feito uma ampla descrição sobre as mediações docentes, também merecem ser objeto de investigação futura as mensagens dos estudantes durante as interações, com o propósito de descrever como se dá a apropriação do conhecimento pelo aluno, a partir da mediação pedagógica.

No âmbito do curso aqui analisado, seria interessante observar como se comportam os professores em outros fóruns de outras disciplinas, que se desenvolveram após a disciplina Compreensão e Produção de Textos. Acredito que esse olhar sobre outros contextos pode revelar comportamentos docentes diferentes dos que aqui foram analisados e, dessa forma, contribuir para o aperfeiçoamento do curso.

É necessário enfatizar que o curso observado neste estudo foi um dos pioneiros na modalidade a distância a ser ofertado no estado do Pará e assumiu esse pioneirismo na esteira de um programa de educação a distância da Universidade Federal do Pará, como já ressaltado na Introdução deste trabalho. Essas circunstâncias, além de serem para o curso um justo motivo de orgulho, também explicam, em parte, os problemas apontados neste estudo. A grande maioria dos professores e alunos do curso eram inexperientes em educação a distância. Aliás, o interesse dos alunos explica-se, principalmente, por ser ele a única opção de formação em um contexto geográfico distante dos grandes centros.

Acredito, portanto, que este estudo poderá suprir necessidades na formação docente de profissionais da instituição em que atuo e de outras instituições de ensino, que queiram trabalhar com cursos que ofereçam ambientes assíncronos para o apoio à aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDON, I. N. S., PESSOA, F. C. C. *Compreensão e produção de textos*. Belém, PA: EDUFPA, 2008. 4.v. 160p.

ALONSO, K. M. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, p. 17-38.

ANDRADE, A. F.; VICARI, R. M. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 255-272.

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/noticias.cod=x1.asp>>. Acesso em: 15 out. 2008.

Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br>>. Acesso em: 05 jun. 2012.

APARICI, R.; ACEDO, S. O. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distância. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 137-156.

BARBARA, L. A teoria sistêmico-funcional e o ensino. In: NININ, M. O. G.; ROMERO, T. R. S. (Org.). *Linguística Sistêmico-Funcional como instrumento na educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008, p.103-109.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BERGE, Z. L. Example case studies in post-secondary, on-line teaching. In: HART, G; MASON, J. *Proceedings of the 'Virtual University Symposium'*. Melbourne, Austrália, November 21-22, 1996, p. 99-105.

BERGE, Z. L.; COLLINS, M. P. Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electroning mailing lists. *Distance education: an International Journal*, 21(1), 81-100. Disponível em: <http://www.emoderators.com/moderators/modsur97.html>. Acesso em: 23. jul. 2012.

BOSTON, R. L. Remote delivery of instruction via the PC and modem: What have we learned? *The American Journal of Distance Education*, v. 6, n. 3, 1992, p. 45-57.

BRUNER, J. S. Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, n. 40, 1997, p. 63-73.

BULLEN, M. *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Tese (Doutorado). University of British Columbia, Vancouver, Canadá, 1997.

_____. Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of Distance Education*, 13(2), 1998, 1-32.

COLL, C.; MONEREO, C. *et al. Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLLINS, H. *et al.* Por que é difícil participar de chats. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, MG: ALAB, v. 3, n. 2, 2003, p. 41-61.

COLLINS, H. Interação e permanência em cursos de línguas via Internet. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). *Relatos de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 51-80.

_____. Integration of ideas in online discussions. Apresentação de trabalho no 22nd World Conference on distance education, Rio de Janeiro, 2006a.

_____. Online teacher development: problems, challenges and (some) solutions. Apresentação de trabalho na mesa redonda Language in Education and Teacher Development, 33rd International Systemic Functional Congress, São Paulo, PUCSP, 2006b.

_____. Mediação e construção de gêneros digitais. Apresentação de Trabalho no 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Unisul, Tubarão, Sta Catarina, 2007a.

_____. Technological literacy, genre acquisition and semiotic mediation, Apresentação de Trabalho no Tercero Congreso de la Asociación de Linguística Sistémico Funcional de América Latina. Puebla, México, 2007b.

_____. Mediação, interação e qualidade em cursos online. Apresentação de trabalho na mesa redonda Mediações na Aprendizagem de Línguas, Congresso da Associação Brasileira de Linguística, Belo Horizonte, UFMG, 2007c.

_____. Distance learning, autonomy development and language: discussing possible connections. *DELTA*, vol.24, 2008, p.529-550. Edição especial.

_____. 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 e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p.15-27.

COLLISON, G. *et al. Facilitating online learning: effective strategies for moderators*. Madison: Atwood Publishing, 2000.

CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CUNHA, A. L. A.; LOBATO, M. C. A. *Projeto do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – Modalidade a Distância*. Universidade Federal do Pará, 2005.

CUNHA, A. L. A. *Ações mediadoras de alunos no fórum de um curso semipresencial de especialização*. 2012. 256 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2012.

DANIELS, H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Vygotsky e a pedagogia*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAVYDOV, V.V. The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research and practice. *Education Researcher*, v. 24, 1995, p. 12-21.

DIAS, P. Da *e-moderação* à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 233-245.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

FARIA, E. T. *Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância*. 2002. 214 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2008-05-05T122737Z-1232/Publico/300658.pdf>. Acesso em: 13 set. 2009.

FONTES, M. C. M. *Aprendizagem de inglês via Internet: descobrindo as potencialidades do meio digital*. 2002. 200 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2002. Disponível em: <www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/aprendizagem.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2011.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. In: *Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2-3, 2000, p. 87-105. Disponível em: <<http://communitiesofinquiry.com/model>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

_____. *Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education*. 2004. Disponível em: <http://communityofinquiry.com/sites/communityofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2012.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-learning in the 21st Century*. London: Routledge Falmer, 2003.

GERALDINI, A. F. S. *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. 2003. 261 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/alexandra_geraldini.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2010.

GERVAI, Solange. *A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online*. 2007. 249 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/solange_gervai.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

GOMES, M. V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2004.

GUIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. *Linguística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional Del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

GUNAWARDENA, C. N.; LOWE, C. A.; ANDERSON, T. Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, v. 17, 1997, p. 397-431.

GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. *A mediação pedagógica: educação à distância alternativa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotics – The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold, 1985.

_____. *Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold, 2004.

HEDEGAARD, M. How instruction influences children's concepts of evolution. *Mind, Culture and Activity*, n. 3, 1996, p. 11-24.

HILTZ, S. R. *et al.* Measuring the importance of collaborative learning for the effectiveness of ALN: a multi-measure, multi-method approach. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 4, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.aln.org/publications/jaln/v4n2/v4n2_hiltz.asp>. Acesso em: 15 ago. 2011.

HIRUMI, A. The desing and sequencing of e-learning interactions: a grounded approach. *International Journal on E-Learning*, v. 1, 2002, 19-27.

HOLMBERG, B. *Theory and practice of distance education*. London and New York: Routledge, 1995.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2012.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2011.

JESUS, D. M. *Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital*. 2007. 221 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5332>. Acesso em: 05 nov. 2009

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: COLE, M. *et al.* (Org.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2008, p. 149-168.

JONASSEN, D. H. *Computer as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. New Jersey: Prentice-Hall, 2000.

KANUKA, H.; ANDERSON, T. Online social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*. 1998. Disponível em: <<http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/717/1/Online%20Social%20Interchange,%20Discord,%20and%20Knowledge%20Construction.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KOZULIN, A. *Psychological tools. A sociocultural spproach to education*. Londres: Harvard University Press, 1998.

_____. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução Marcos Bagno, São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 111-137.

KRATOCHWILL, S. Avaliação da aprendizagem em uma perspectiva dialógica a partir do fórum on-line. In: SILVA, A. C. (Org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 135-168.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. *et al. Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.

LEFFA, V. J. *Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade*, v. 3, n. 1. São Leopoldo, RS: Calidoscópio, 2005, p. 21-30.

_____. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2006, p. 181-218.

LEHTINEN, E. et al. Computer-Supported Collaborative Learning: A review. 1999. Disponível em: <http://utu.academia.edu/KaiHakkarainen/Papers/314520/Lehtinen_E._Hakkarainen_K._Lipponen_L._Rahikainen_M._and_Muukkonen_H._1999._Computer-Supported_Collaborative_Learning_A_review>. Acesso em: 26 jun. 2012.

LEWIS, D.; ALLAN, B. *Virtual learning communities: a guide for practitioners*. London: Open University Press, 2005.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

_____. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: SCHETTINI, R. H. et al. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 233-254.

MACÊDO, C. M. M. de. *A reclamação e o pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial*. 1999. 208 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses_celia.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

_____. A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. (Org.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 68-82.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

MALLMANN, E. M. *Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos*. 2008. 304 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação

em Educação, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufsc.br/ferramentas/ferramentas/tese_di/arquivos/102.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2010.

MANESCHY, C. A UFPA e o fortalecimento da educação básica. *Jornal Beira do Rio*. Ano XXVI, nº 84, junho de 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation: appraisal in English*. Londres: Palgrave, 2005.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p.133-173.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. *et al. Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 118-135.

McISAAC, M. S. *et al.* Student and teacher perceptions of interaction in on-line computer-mediated communication. *Educational Media International*, v. 36, n. 2, 1999, p. 121-131.

McPHERSON, M. A.; NUNES, J. M. *Developing innovation in online learning: an action research framework*. London: Routledge Falmer, 2004.

MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and Speech* (Pensamento e linguagem). In: DANIELS, H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução Marcos Bagno, São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 31-59.

Ministério de Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18>. Acesso em: 28 mai. 2011.

MOLL, I.; GREENBERG, J. B. Creating zones of possibilities: combining social context for instruction. In: MOLL, L. C. (Org.). *Vygotsky and education, instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 319-348.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. et al. *Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 97-117.

MOORE, M.; KEARSLEY, G.. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

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

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MUIRHEAD, B; JUWAH, C. Interactivity in computer-mediated college and university education: a recent review of the literatura. *Educational Technology & Society*, v. 7, n. 19, 2004, 12-20.

NEWMAN, D. R. et al. An experiment in group learning technology: evaluating critical thinking in face-to-face and computer supported seminars. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21 st Century*, v. 4, n. 1, 1996, p. 57-74.

NEWMAN, D. R.; WEBB, B.; COCHRANE, C. Evaluating the quality of learning in computer supported cooperative learning. *Journal of the American Society for Information Science*, v. 48, n. 6, 1997, p. 484-495.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NEVES, M. H de M. *A Gramática Funcional*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

_____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. *et al. Psicologia da Educação Virtual*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 208-225.

O'SULLIVAN, P. B.; HUNT, S. K.; LIPPERT, L. R. Mediated immediacy: a language of affiliation in a technological age. *Journal of Language and Social Psychology*, 23, 2004, 464-490.

PAIVA, V. L. M. de O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. O footing do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 144-164.

PAIVA, V. L. M.; BOHN, V. C. R. *O uso de tecnologias em aulas de LE*. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/paivabohn.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2010.

PAULSEN, M. F. Moderating educational computer conferences. In: BERGE, Z. L.; COLLINS, M. P. (Eds.). *Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education*. Cresskill, N. J.: Hampton Press, 1995, p. 84-103.

PEREZ, F. G.; CASTILLO, D. P. *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PINEDA, A. M. Inclusão digital e gêneros digitais em cursos a distância. 2007. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2007.

Portal da Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2010.

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: 24 mar. 2010.

PRETI, O. *Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões*. NEAD/UFMT, [2000]. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/principal.php?area=producao_artigo&tipo_producao=3>. Acesso em: 24 mar. 2012.

QUINTAS-MENDES, A.; MORGADO, L.; AMANTE, L.. Comunicação mediatizada por computador e educação *online*: da distância à proximidade. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A.. *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, 247-278.

RAMOS, R. de C. G. *Projeção de imagem através de escolhas linguísticas: um estudo no contexto empresarial*. 1997. 265 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo.

ROSCHELLE, J.; TEASLEY, S. The construction of shared Knowledge in collaborative problem solving. In: O'MALLEY, C. E. (Org.). *Computer supported collaborative learning*. New York: Springer-Verlag, 1995, p. 69-97.

ROURKE, L. *et al.* Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, v. 14, n. 2, 2001. Disponível em: <http://cade.athabasca.ca/vol14.2/rourke_et_al.html>. Acesso em: 12 mar. 2012.

SALMON, G. *E-moderating. The key to teaching and learning online*. Londres: Kogan Page, 2002.

SÁNCHEZ, L. P. El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *Verista Quaderns Digitals, net.* n. 40, nov. 2005. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html. Acesso em: 26 jul. 2012.

SARTORI, A.; ROESLER, J. *Educação superior a distância: gestão de aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line*. Tubarão, SC: Ed. Unisul, 2005.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Student communities for the advancement of knowledge. *Communications of the ACM*, v. 39, n. 4, 1996, p. 36-37.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SOUZA, A. M. de; REGO, E. D.; CÓRDOVA, R. de A. Pesquisa em educação a distância: desafios e possibilidades. In: SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R. (Org.). *Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009, p. 203-228.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

SWAN, K. Virtual interaction: design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, v. 22, n. 2, 2001, p. 306-331.

THARP, R. G. Institutional and social context of educational practice and reform. In: FORMAN, E. A.; MINICK, N.; STONE, C. A. (Org.). *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

THOMPSON, G. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1996.

Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://www.portal.ufpa.br/interna_educcion.php>. Acesso em: 03 ago. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, M. et al. (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2008.

WADT, M. P. S. *Complexidade e auto-eco-organização: implicações para o professor on-line*. 2009. 282 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/tese_mariapaula_wadt.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2010.

WALLACE, R. M. Online learning in higher education: a review of research on interactions among teachers and students. Taylor; Francis Group: *Education, Communication & Information*. NY, v. 3, n. 2, jul. 2003, p. 241-280.

WELLS, G. Re-evaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, n. 5, 1993, p. 01-37.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução Marcos Bagno, São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.61-82.

YACCI, M. Interactivity demystified: a structural definition for distance education and intelligent computer-base instruction. *Educational Technology*, v. XL, n. 4, 2000, 5-16.

YOUNGBLOOD, P.; TREDE, F.; DeCORPO, S. Facilitating online learning: A descriptive study. *Distance Education*, v. 22, n. 2, 2001, p. 264-284.

XAVIER, A. C.; SANTOS, C. E-forum na Internet: um gênero digital. *In*: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.