

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Rubens Alexandre Vieira

Estratégias textual-discursivas para a interação colaborativa e autonomia em  
ambientes virtuais de aprendizagem

MESTRADO EM LÍNGUA POTUGUESA

SÃO PAULO

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Rubens Alexandre Vieira

Estratégias textual-discursivas para a interação colaborativa e autonomia em ambientes virtuais de aprendizagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Doutora Sueli Cristina Marquesi.

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2009

**Banca Examinadora**

---

---

---

## **Dedicatória**

A Deus, minha fortaleza, em todos os momentos.

À minha esposa, Renata, pelo amor, carinho, amizade e paciência dedicados nessa caminhada;

Ao meu filho, Pedro, cujo sorriso radiante me motiva a lutar para melhorar, todos os dias.

À minha mãe, Antônia (em memória), pelo amor com que me cercou durante a vida.

À minha irmã, Maria, por te me ensinado, desde muito cedo, a importância dos estudos.

## **Agradecimentos**

À Professora Dr<sup>a</sup>. Sueli Cristina Marquesi, pela orientação segura e firme, pelo respeito e amizade com que me tratou ao longo de toda a pesquisa, enfim, pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Tinoco Cabral, pelas valiosas sugestões na revisão deste trabalho.

À banca examinadora, presidida pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sueli Cristina Marquesi e composta pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Vanda Maria da Silva Elias e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Tinoco Cabral, pelas significativas contribuições que deram ao trabalho no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, pela amizade, dedicação e empenho, que renderam uma valiosa aprendizagem nesta etapa de minha formação.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, pelos diálogos amigos e enriquecedores, nos momentos de alegria e dificuldade.

Ao professor e amigo, Antônio, pela motivação e incentivo que me fizeram seguir a carreira do magistério.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, pela bolsa concedida ao longo de todo o curso.

Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera, ou exclui.  
Sê grande em cada coisa,  
Põe quanto és,  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis

## Resumo

Rubens Alexandre Vieira

### **Estratégias textual-discursivas para a interação colaborativa e autonomia em ambientes virtuais de aprendizagem**

Este trabalho situa-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa e tem como tema a potencialização da aprendizagem colaborativa e da autonomia discente na educação a distância, por meio de estratégias lingüísticas, aliadas a procedimentos pedagógicos.

A justificativa da pesquisa deve-se ao fato de que, na sociedade contemporânea, as pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida, de forma autônoma e colaborativa, valendo-se da potencialidade informativa e interacional que advém das Tecnologias da Informação e Comunicação. Assim, o trabalho pedagógico do professor que atua nesse cenário, deve estar voltado para o desenvolvimento de estratégias e procedimentos apropriados.

Para o desenvolvimento do trabalho, fundamentamo-nos em preceitos teóricos da Lingüística Textual, especialmente nos estudos de Beaugrande (1997), Beaugrande e Dressler (1984) e Koch (2001a; 2001b; 2003; 2006), complementados por princípios da Teoria da Enunciação (Benveniste, 1989; 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1980; 1998) e do Sociointeracionismo (Vygotsky, 1984; Freire 1996).

Partindo do pressuposto de que, na EaD, é por meio da linguagem escrita que o professor pode estimular procedimentos pedagógicos pertinentes para estabelecer interação, colaboração e autonomia, e tendo como *corpus* de análise uma unidade de conteúdo didático voltado para a educação em ambientes virtuais, nesse trabalho, levantamos e analisamos estratégias textual-discursivas e procedimentos pedagógicos, bem como apresentamos etapas metodológicas que concorrem para desenvolver aprendizagem na linha do Construtivismo Sociointeracionista na educação a distância.

A pesquisa realizada possibilitou identificar estratégias textual-discursivas e ações pedagógicas profícuas para estabelecer uma interação colaborativa entre professor e alunos envolvidos na educação a distância, evidenciando, aos docentes que desenvolvem cursos e atividades em EaD, o imperativo de, não apenas desenvolver etapas metodológicas e procedimentos pedagógicos pautados na construção do conhecimento pela colaboração, como também utilizar formas lingüísticas específicas para a interlocução nessa modalidade educacional.

Palavras-chave: subjetividade, dialogismo, textualidade, interação, autonomia e colaboração.



## **Abstract**

Rubens Alexandre Vieira

### **Textual discursive strategies for collaborative interaction and autonomy in virtual ambience of learning**

This work is based on research area about Reading, Writing and Teaching of Portuguese Language and its theme is the strength of the collaborative learning and of the student autonomy in the distance education through linguistic strategies associated with pedagogic proceedings.

The justification of the research is based on fact that in contemporaneous society people need to learn through collaborative and autonomous ways through the informative and interactive potentiality of the technology of information and communication. So, in this context, the pedagogic work of the teacher must develop appropriate strategies and proceedings.

For development of the work, we are based on theory of Textual Linguistics, especially in studies of Beaugrande (1997), Beaugrande and Dressler (1984) and Koch (2001a; 2001b; 2003; 2006), complete by theory of Enunciation (Benveniste, 1989; 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1980; 1998) and Social Interactionism Theory (Vygotsky, 1984; Freire, 1996).

Starting of conjecture that in the distance education through written language the teacher can stimulate pedagogic appropriate proceedings for interaction, collaboration and autonomy, so the *corpus* of the analysis has got a didactic content unity associated with education in virtual ambience, in this work, we farther analyse textual discursive strategies and pedagogic proceedings present methodological stages that promote learning in the Constructivism, Social Interactionism area and distance education.

The finished research allowed identify textual discursive strategies and pedagogic actions that promote collaborative interaction between teachers and students involve in the distance education, evidencing for teachers develop courses and activities in distance education the imperative to develop methodological stages and pedagogic proceedings that intend learning for collaboration and make use of specific linguistic ways for the interlocution in this educational modality.

Keywords: Subjectivity, dialogism, textuality, interaction, autonomy and collaboration.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1: Educação a Distância: perspectivas para uma aprendizagem autônoma em ambientes colaborativos</b> .....	6
1.1 EaD: percurso histórico .....	6
1.2 Tecnologias digitais: a interação virtual a serviço da educação.....	11
1.3 Educação a Distância: alguns Conceitos .....	16
1.4 Aprendizagem contínua e autônoma: o imperativo dos novos tempos .....	20
1.5 Rumo à autonomia: a construção de ambientes colaborativos na EaD. ....	25
<b>Capítulo 2: Construtivismo sociointeracionista e formação a distância: uma proposta de orientação pedagógica</b> .....	30
2.1 Concepções acerca do conhecimento e sua relação com a prática pedagógica: algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem .....	30
2.2 Pressupostos construtivistas convergentes com a potencialidade decorrente das Tecnologias da Informação e Comunicação .....	37
2.3 O Construtivismo Sociointeracionista de Vygotsky e sua aplicação na educação a distância.....	44
2.4 Interação pela linguagem: a veiculação dos conteúdos na EaD.....	49
<b>Capítulo 3: Contribuições lingüísticas para potencializar o Construtivismo Sociointeracionista na EaD</b> .....	53
3.1 Bakhtin e o Dialogismo na Linguagem .....	53
3.2 Aspectos relativos à subjetividade na linguagem: algumas bases para implementação do discurso docente em ambientes virtuais de aprendizagem.....	58
3.3 Os princípios de textualidade e a construção textual do sentido .....	67
3.4 Interacionismo sociodiscursivo: interação social por meio dos textos .....	73
3.5 Etapas metodológicas que convergem para o Construtivismo Sociointeracionista em ambientes virtuais de aprendizagem .....	77
<b>Capítulo 4: Do dizer do professor à interação com e entre os alunos: estratégias para a autonomia em ambientes colaborativos</b> .....	80
4.1 Contexto, metodologia e procedimentos .....	80
4.2 Categorias de análise .....	86
4.3 Estratégias lingüísticas e procedimentos pedagógicos: buscando a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem .....	88
4.3.1 Estratégias lingüísticas que convergem para o desenvolvimento de relações de empatia, co-responsabilidade e parceria .....	89
4.3.2 Estratégias lingüísticas que implicam disponibilidade para o diálogo.....	94
4.3.3 Estratégias lingüísticas que concorrem para a disposição de desafios, reflexões e situações-problema .....	96

4.4 Estratégias textual-discursivas em ambientes virtuais de aprendizagem: a interação pela linguagem.....	100
4.4.1 Inscrição de marcas de alocação .....	101
4.4.2 Marcas lingüísticas de engajamento mútuo .....	103
4.4.3 Traços de subjetividade .....	105
4.4.4 Princípios de construção textual do sentido .....	108
4.5 Sugerindo etapas para uma metodologia interativa e colaborativa .....	111
4.5.1 Contextualização .....	112
4.5.2 Apresentação do conteúdo teórico .....	113
4.5.3 Atividades acerca do conteúdo .....	114
4.5.4 Interação colaborativa .....	115
<b>Conclusão</b> .....	118
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	122
<b>Anexos</b> .....	126
Avisos .....	126
Orientações de estudo .....	127
Começando a conversa .....	129
Conhecendo a teoria .....	131
Ampliando os conhecimentos .....	138
Fórum de discussão .....	139
Bate-papo .....	157
<b>Quadros</b>	
Quadro 1 – Estratégias lingüísticas e procedimentos pedagógicos .....	100
Quadro 2 – Estratégias textual-discursivas .....	101
Quadro 3 – Etapas metodológicas .....	116

Nome do arquivo: Pré-Texto da Dissertação  
Diretório: C:\Users\Administrador\Documents\Dissertação  
Modelo: C:\Users\Administrador\AppData\Roaming\Microsoft\Word\Normal.dotm  
Título:  
Assunto:  
Autor: Seu nome de usuário  
Palavras-chave:  
Comentários:  
Data de criação: 25/03/2009 18:26:00  
Número de alterações: 78  
Última gravação: 26/03/2009 11:06:00  
Salvo por: RUBENS  
Tempo total de edição: 161 Minutos  
Última impressão: 26/03/2009 11:15:00  
Como a última impressão  
Número de páginas: 10  
Número de palavras: 2.098 (aprox.)  
Número de caracteres: 11.335 (aprox.)

## Introdução

Atualmente a sociedade está passando por um momento de profundas transformações sociais, fomentadas, principalmente, por uma revolução tecnológica sem precedentes na história da humanidade.

Essas transformações demandam uma formação escolar diferenciada do cidadão, haja vista que a chamada “era da informação globalizada” requer do educando mais do que um conhecimento pronto e fragmentado. Os paradigmas econômicos da sociedade contemporânea exigem profissionais bem formados, que sejam capazes de continuar aprendendo ao longo da vida com autonomia.

Os pressupostos supracitados refletem o pensamento de Belloni (2000), tendo em vista que, de acordo com a autora, as características fundamentais da sociedade contemporânea que mais têm impacto sobre a educação são: maior complexidade, mais tecnologia, compressão das relações de espaço e tempo, capacidade de gerir situações em grupo e de se adaptar a situações novas.

Os sistemas educacionais terão de se ajustar a essas novas demandas sociais. Cientes disso, atualmente, tanto professores como alunos têm a nítida sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas, tendo em vista que, no bojo do embasamento pedagógico dessas aulas, o conhecimento é tratado como algo estático e inalterável, de forma fragmentada e artificial, em contradição com a realidade em que vivem os estudantes.

As observações mencionadas evocam alguns questionamentos que atualmente permeiam os meandros educacionais. Não são raras algumas indagações que suscitam acaloradas discussões nos meios acadêmicos em busca de respostas a questões pontuais acerca da educação, tais como: de que maneira é possível mudar o quadro atual? Como ensinar e aprender em um ambiente social que disponibiliza novas tecnologias, mas em contrapartida estabelece exigências diferenciadas? Como desenvolver práticas pedagógicas pertinentes e elaborar estratégias lingüísticas para que o aluno possa aprender com autonomia de forma colaborativa?

É preciso lembrar que todas essas questões estão inseridas em um contexto no qual a demanda por ensino superior tende a crescer significativamente em virtude da expansão da Educação Básica em nosso país. A necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais é urgente, e deverá ocorrer sem desconsiderar o aumento da procura pelo nível superior (Moran, 2006).

O crescimento da demanda pelo ensino superior aliado à exigência de mudanças nos modelos educacionais e à importância da perspectiva de uma educação ao longo da vida indicam uma forte tendência para expansão de experiências na educação a distância (EaD), na medida em que, nessa modalidade educacional, o professor e o aluno não precisam dividir o mesmo espaço e o mesmo tempo para que o ensino e a aprendizagem se concretizem.

Hoje sabemos que, graças à introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) há, na EaD, a possibilidade de usarmos recursos que permitem, inclusive, o contato virtual face a face entre professor e aluno e entre os próprios estudantes.

Desse modo, não podemos considerar a educação a distância somente como meio de superar problemas emergenciais. O surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação aponta para uma nova realidade, na qual, de acordo com os postulados de Belloni (2000), a EaD tende a tornar-se cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender as demandas e/ou grupos específicos, mas, também, para assumir funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior.

Assim, desenvolvemos esse trabalho porque acreditamos que a EaD é uma alternativa viável para que os sistemas educacionais - principalmente aqueles cujo público alvo são os adultos - atendam às demandas sociais e assegurem ao educando, frente à competitividade do mercado de trabalho, a promoção de uma formação adequada, que possa se estabelecer ao longo da vida e assegurar igualdade de oportunidades na sociedade.

Além disso, acreditamos que devemos participar, como educadores, da elaboração de pesquisas que possam vir ao encontro das necessidades que

atualmente se impõem aos atores do processo educativo, haja vista que não são as máquinas e os programas que garantem a educação a distância. É preciso elaborar conteúdos teóricos em cursos que explorem a potencialidade das novas tecnologias de informação e comunicação, ofereçam condições para a aprendizagem autônoma, envolvam o educando e transformem a sua postura na construção do conhecimento.

Para exemplificar, podemos afirmar que apenas disponibilizar toda a biblioteca de Oxford e o museu do Louvre poderá não encantar prontamente os alunos nem tampouco resultar em uma aprendizagem significativa. Indubitavelmente, as pessoas envolvidas no processo, bem como as formas de veiculação do conteúdo são o mais importante para que se possa construir ou reelaborar conhecimento nessa nova possibilidade educativa.

Nesse sentido, inferimos que, ao elaborar atividades, o trabalho do professor deve estar voltado para a otimização de uma base textual-discursiva que promova estratégias de interação eficientes. As formas de interação e de veiculação dos conteúdos devem motivar o aluno a ser mais independente em seu processo de aprendizagem, oferecendo-lhe a possibilidade de construir o conhecimento, em vez de reproduzi-lo simplesmente.

A partir dessas considerações, os objetivos desta pesquisa podem ser delineados da seguinte forma:

- levantar e analisar estratégias textual-discursivas que potencializem procedimentos pedagógicos e propiciem a alunos de um curso a distância uma aprendizagem autônoma e colaborativa;
- apresentar contribuições para a elaboração de atividades que contemplem a textualidade, a interação e a subjetividade, com vista a criar um ambiente colaborativo e a potencializar a autonomia do aluno para a construção do conhecimento, sob orientação do professor em um curso a distância.

Como forma de orientação do percurso, estabelecemos algumas questões essenciais:

- Quais são os procedimentos pedagógicos propícios à construção de uma aprendizagem autônoma e colaborativa na educação a distância?
- Quais são as estratégias textual-discursivas que potencializam o desenvolvimento de tais procedimentos ?
- Como o professor pode, metodologicamente, concatenar esses procedimentos e estratégias para criar um ambiente colaborativo e favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno por meio de atividades direcionadas à educação a distância?

Considerando-se que o cerne do trabalho não está no processo de ensino e aprendizagem na educação presencial, mas sim nos procedimentos pedagógicos, estratégias lingüísticas e etapas metodológicas que promovam esse processo na modalidade de educação a distância, é necessário tratar de algumas peculiaridades dessa modalidade. Para tanto, embasamo-nos em Belloni (2000) e Landim (1997), para proceder a um relato histórico da educação a distância, bem como discorrer acerca do potencial e das perspectivas que se abrem com o advento da EaD, e em Lévy (1996, 1999), para tecer reflexões acerca das especificidades do ambiente virtual, e, finalmente, em Moran *et al* (2000), para remetermo-nos ao ambiente colaborativo e à mediação pedagógica, por meio das TIC, nesse novo paradigma educacional.

Para desenvolver este estudo, partimos do pressuposto de que é possível desenvolver aprendizagem na linha construtivista em educação a distância ancorados em determinados procedimentos pedagógicos, estratégias textual-discursivas e etapas metodológicas. Para tanto, consideramos o postulado de que a linguagem verbal é lugar de interação social.

Sendo assim, buscamos os fundamentos teóricos do Dialogismo na Linguagem (Bakhtin, 2002; 2003) sobre os aspectos dialógicos que constituem o dizer; da Teoria da Enunciação (Benveniste, 1989; 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1980; 1998) sobre a constituição da subjetividade no/pelo dizer; da Lingüística Textual (Beaugrande e Dressler, 1984; Beaugrande, 1997; Koch, 2001a; 2001b; 2003; 2006) sobre texto e textualidade; do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2007) sobre os mecanismos textual-discursivos que manifestam as relações de



interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social, bem como do Construtivismo com ênfase nos postulados sociointeracionistas de Vygotsky (1984) e Freire (1996) sobre a construção do conhecimento e a autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, buscamos em Marquesi (1999, 2001, 2007) suporte teórico para apresentar etapas metodológicas pertinentes para concatenar procedimentos pedagógicos e estratégias textual-discursivas na educação a distância.

Em suma, consoante a delimitação dos objetivos e os pressupostos teóricos mencionados, o trabalho está organizado em quatro capítulos:

No primeiro - *Educação a Distância: perspectivas para uma aprendizagem autônoma em ambientes colaborativos* - apresentamos um breve percurso histórico da EaD, enfocamos as especificidades do ambiente virtual e das TIC para, então, refletirmos acerca do potencial que essa modalidade de educação representa na sociedade contemporânea.

No segundo - *Construtivismo Sociointeracionista e formação a distância: uma proposta de orientação pedagógica* - trazemos à luz alguns pressupostos sociointeracionistas que preconizam a aprendizagem e a interação verbal como processos essencialmente sociais.

No terceiro – *Contribuições lingüísticas para potencializar o Construtivismo Sociointeracionista na EaD* - apresentamos a fundamentação teórica que embasa a pesquisa, com ênfase em uma concepção educacional construtivista alicerçada na exploração de estratégias textual-discursivas e etapas metodológicas.

No quarto - *Do dizer do professor à interação com e entre os alunos: estratégias para a autonomia em ambientes colaborativos* – enfocamos o contexto, a metodologia, os procedimentos da pesquisa e as categorias de análise, bem como, norteados por tais categorias, apresentamos e analisamos o conteúdo de uma unidade de ensino integrante de um curso a distância.

## **Capítulo 1: Educação a Distância: perspectivas para uma aprendizagem autônoma em ambientes colaborativos**

Neste capítulo, delimitaremos o contexto que envolve a pesquisa. Para tanto, apresentaremos um breve percurso histórico da EaD, no qual enfocaremos as três gerações da educação a distância ao longo do tempo, com vistas a discorrer acerca da potencialidade que advém das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a nossa sociedade. A seguir, abordaremos as especificidades do ambiente virtual e, ainda, teceremos reflexões acerca de algumas definições de EaD, à luz de autores que se dedicaram aos mencionados temas. Por fim, trataremos das relações entre a demanda do mercado de trabalho contemporâneo e a formação escolar necessária para supri-la, bem como focaremos os conceitos de autonomia e aprendizagem colaborativa, visando a abarcar a proposta de verificar os procedimentos pedagógicos que propiciam uma aprendizagem autônoma e colaborativa na educação a distância.

### **1.1 EaD: percurso histórico**

Na sociedade contemporânea, é cada vez maior o acesso a uma série de ferramentas tecnológicas que, além de estarem a serviço da comunicação, também têm sido incorporadas ao âmbito educacional. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas - Internet, tecnologia *wireless*, *e-mail*, *chat*, *websites*, listas e grupos de discussão – já fazem parte de nosso cotidiano e representam um potencial de progresso para as relações sociais.

É indiscutível que a revolução eletrônica contemplada pela sociedade atual possibilitou um grande avanço tecnológico para a humanidade. A partir desse desenvolvimento eletrônico surgiram as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ferramentas que oferecem possibilidades inéditas de interação entre professor/aluno; estudante/estudante e de interatividade com materiais de grande variedade.

Segundo os postulados de Xavier (2004), as TIC são imateriais em relação às máquinas comumente reconhecidas e que tiveram o seu apogeu na revolução

industrial. A imaterialidade das Tecnologias da Informação e Comunicação se dá não pela ausência de matéria, mas pela sinergia de sua estrutura virtual.

Tendo em vista que as TIC permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes entre o presencial e o virtual, de acordo com o ABRAEAD (Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - edição 2007), a crescente oferta de cursos voltados para a EaD tem sido diretamente proporcional aos avanços ocorridos no setor tecnológico, pois na mesma medida em que fica mais fácil estabelecer comunicação entre lugares distantes, também é mais fácil promover ensino entre as pessoas que se encontram geograficamente dispersas.

Pensemos, por exemplo, nas facilidades proporcionadas ao estudante oriundo dos rincões brasileiros, que outrora era obrigado a migrar em busca do curso que lhe interessava e hoje pode ter acesso à formação almejada sem nem sequer se ausentar de sua residência, valendo-se das tecnologias disponibilizadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

Desse modo, como reflexo do surgimento dessas novas possibilidades de comunicação, ancoradas na virtualidade, atualmente não é incomum nos depararmos com a oferta de cursos na modalidade semi-presencial ou ministrados totalmente a distância.

Essa relação entre o desenvolvimento tecnológico e a expansão das experiências na modalidade de educação a distância muitas vezes causa a impressão de que esta é um fenômeno recente. Entretanto, basta um olhar investigativo para a história e a mencionada sensação é desfeita, pois o homem sempre procurou estar próximo de seu semelhante, principalmente para sociabilizar idéias e conhecimentos.

Ao considerarmos a escrita - que historicamente data de cerca de 5000 anos antes de Cristo - como a primeira alternativa que possibilitou uma comunicação a distância de maneira sincrônica e diacrônica, é possível concluir que a educação a distância não é um fenômeno tão recente quanto alguns podem pensar.

Segundo os estudos de Andrade (2000), tal qual a revolução proporcionada com a exploração do potencial oriundo do silício, que tem sido transformado em aparato eletrônico a serviço da comunicação, o desenvolvimento do sistema de escrita também estabeleceu uma grande transformação social, pois permitiu o limiar de uma nova forma de a humanidade tecer relações sociais, sociabilizar suas idéias e aprender mutuamente.

Assim, podemos atribuir os primórdios da EaD às cartas dos filósofos gregos que procuravam instruir seus discípulos, ou, como sugere Landim (1997), às epístolas trocadas pelos cristãos para difundir a palavra de Deus, tendo em vista que, em ambos os casos, a interação escrita permitiu o estabelecimento de uma comunicação assíncrona e um processo de aprendizagem.

Além da criação da escrita, Landim (1997) ressalta três marcos da história da humanidade que contribuíram para impulsionar o desenvolvimento de cursos a distância: a invenção da imprensa por Guttenberg, o início do trabalho dos correios e o desenvolvimento do sistema ferroviário. Esses marcos históricos proporcionaram o despontar da EaD, no seu aspecto mais formal, como conhecemos nos dias de hoje, pois permitiram o barateamento de materiais impressos, a atualização constante dos conhecimentos gerados pela ciência e cultura humanas, bem como a comunicação entre os alunos e os seus instrutores.

Como se vê, muito antes da revolução eletrônica, na medida em que a possibilidade de comunicação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem expandia-se para além do contato face a face, a educação a distância já surgia como um potencial meio educativo.

Landim (op.cit.) corrobora a mencionada asserção ao afirmar que a EaD passou a existir institucionalmente já na segunda metade do século XIX, por meio da iniciativa de alguns professores. Assim, em 1856, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram a primeira escola de línguas por correspondência, na cidade de Berlim; Thomas J. Foster, no ano de 1891, deu início, em Scranton (Pensilvânia), ao International Correspondence Institute; o reitor da Universidade de Chicago, William Rainey Harper, que já experimentara o ensino por correspondência na

formação de professores para escolas paroquiais, criou a Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão, em 1892.

Vários países desenvolveram sistemas de EaD também para lidar com suas condições específicas, que freqüentemente apresentam desafios para a educação da população local. Dentre tais desafios podemos mencionar: vastas extensões geográficas, intempéries climáticas e baixos níveis de escolaridade.

De acordo com Niskier (1999), na Austrália aproximadamente 30 por cento da população vive espalhada em grandes áreas. Nesse país, a Universidade de Queensland, quando foi criada em 1910, já oferecia cursos por correspondência. Durante a Primeira Guerra Mundial, esses cursos começaram a chegar nas áreas isoladas da nação, e, mais tarde, em 1929, teve início o serviço de rádio. Em 1990, surgiu o Consórcio Nacional de Educação a Distância, um órgão criado pelo governo australiano para organizar o ensino pós-secundário.

O Canadá, por sua vez, foi o primeiro país do mundo a utilizar satélites de telecomunicações só para a educação, em virtude das regiões geladas que, durante a maior parte do ano, são inacessíveis por meios terrestres.

No Brasil, a EaD nasceu com o ensino por correspondência voltado para a formação profissional e também evoluiu em função da disponibilidade dos meios de comunicações. Podem ser destacados os trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Rádio Monitor, em 1939, e pelo Instituto Universal Brasileiro, em 1941 (Guaranys & Castro, 1999).

Entre as décadas de 1970 e 1980, instituições privadas e organizações não governamentais (ONGs) começaram a oferecer cursos supletivos a distância, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos. A universidade virtual, compreendida como ensino superior a distância com uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, surgiu em nosso país como conseqüência da expansão da Internet nos diversos setores da sociedade, bem como da publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), em dezembro de 1996. Como se sabe, essa lei oficializou a EaD como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino em nosso país.

A conjunção de todos esses fatores fez com que novos horizontes fossem abertos para a educação a distância, não apenas para cursos de extensão ou preparatórios de exames, mas como estratégia alternativa para cursos de graduação e de especialização.

Segundo dados do ABRAEAD (2007), entre os anos de 2004 e 2006 houve um aumento de 150 por cento no número de estudantes matriculados na educação a distância, o que significou um salto de 309.957 para 778.458 alunos que estudam em EaD no Brasil. No mesmo período, ampliou-se de 166 para 225 o número de instituições autorizadas ou com cursos credenciados para oferecer tal modalidade educacional, fração que corresponde a um crescimento de 36 por cento no mencionado interstício.

Como os números apontam, a educação a distância a cada dia ganha mais adesão, tendo em vista que traz consigo a flexibilidade, cuja especificidade permite aos alunos escolher livremente onde e quando estudar, fator de fundamental importância para uma grande parcela da população que deseja e necessita continuar se aprimorando, mas muitas vezes não consegue pelo fato de o horário do trabalho ser concomitante com o do curso presencial almejado.

Em consonância com o mencionado percurso histórico, é possível identificar, ancorado nos postulados de Belloni (2000), a ocorrência de três gerações de modelos de EaD que constituem a essência dessa modalidade de educação.

A primeira geração, o ensino por correspondência, foi engendrado no século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos ferroviários. Nessa fase pioneira, a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos, fato que implicava uma maior autonomia do aluno quanto ao tempo e ao lugar de seus estudos.

A segunda geração, caracterizada por integrar ao uso do impresso os meios de comunicação audiovisuais (tv e cassete), desenvolveu-se ainda nos anos 60, a partir das orientações industrialistas típicas da época, voltadas principalmente para o público de massa e para a economia de escala.

O modelo da terceira geração de EaD, o mesmo que contemplamos hoje, tem o seu limiar na década de 90, com o desenvolvimento e disseminação das TIC. Além dos meios anteriores, esse modelo acrescenta o uso de programas interativos informatizados; redes telemáticas (bancos de dados, *e-mail*, listas de discussão, *web sites*) e CD-ROM didáticos que facilitam e vêm modificar fortemente as possibilidades de interação a distância.

Desse modo, ao longo do século XX, o que observamos é um contínuo movimento de consolidação e expansão da educação a distância sob o aspecto quantitativo e qualitativo, haja vista a ampliação do número de países, de instituições, de alunos e de cursos voltados para a EaD, além de novas tecnologias que têm sido incorporadas a essa modalidade de educação.

Após o relato do percurso histórico da EaD, fica evidente que a relação de sua expansão como sistema educativo com a evolução dos meios eletrônicos é indiscutível. A inserção das TIC representa um grande avanço para a educação a distância, no entanto, entendemos que é preciso bom senso, reflexão e discernimento no que se refere ao uso das novas tecnologias, principalmente quando se relaciona a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem, haja vista a complexidade inerente a esse processo.

Devido a suas características, a EaD tem potencial para corresponder a muitas expectativas e contribuir com a oferta da formação educacional que a sociedade contemporânea exige; entretanto, é preciso contemplar as especificidades do ambiente virtual, para então abordá-la por um novo viés, um novo enfoque que não implique apenas um mero determinismo tecnológico em detrimento do diálogo, da construção do conhecimento, da autonomia e da aprendizagem.

Sendo assim, nosso próximo passo é focar as principais peculiaridades das tecnologias digitais, com vistas a perscrutar como tirar proveito de toda a sua potencialidade para os estudos a distância.

## **1.2 Tecnologias digitais: a interação virtual a serviço da educação**

Como podemos deduzir, dificilmente nossa vida cotidiana seria possível neste estágio de civilização, sem as tecnologias. Elas definitivamente invadiram o nosso cotidiano e já não sabemos viver sem o seu uso, haja vista que nos acostumamos tanto com os produtos e equipamentos tecnológicos que os achamos quase naturais.

Dentre as tecnologias com as quais convivemos destacamos aquelas que se valem de aparatos eletrônicos e digitais. Ao refletir sobre o uso de recursos eletrônicos nas relações sociais, Belloni (2000) afirma que a generalização da informática no mundo econômico e do trabalho já é uma realidade incontornável, e sua penetração nas esferas da vida social, tais como: trabalho, lazer, cultura e educação é uma tendência inexorável.

Sabemos que atualmente algumas ações judiciais podem ser acompanhadas de modo *on-line*, assim como, muito além do quadro negro e do giz, há uma infinidade de recursos midiáticos à disposição dos docentes para potencializar a aprendizagem, e, ainda, as entidades financeiras dependem de sistemas de informação para operar.

Cada vez mais, a informação *on-line* rompe fronteiras e se incorpora a diversas atividades profissionais no mercado de trabalho. Nesse paradigma social, é possível inferir que a formação escolar, principalmente em nível profissional e superior, não pode estar alheia à Internet, sob pena de também estar na contramão da história.

Em seus postulados sobre o papel da Internet nas transformações do ensino superior, Moran *et al* (2000) ratificam a mencionada asserção, ao declarar que as mudanças do Ensino Superior nas distintas missões de formação, investigação e extensão à comunidade não são viáveis sem as colocar numa nova concepção de espaço e de tempo, ou seja, sem considerar esta nova realidade que está fundamentada no virtual, na desterritorialização das relações.

Entendemos, com os referidos autores, que a educação não pode estar alheia ao novo contexto socioeconômico-tecnológico, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril, mas na informação digitalizada e ubíqua, como nova infra-estrutura básica, como novo modo de produção.



Os sistemas educacionais devem incorporar o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprimorar as atividades de leitura e escrita que ambos produzem nesse meio eletrônico. Isso se justifica pelo fato de que, ao propor a interação virtual entre aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sejam eles alunos dos cursos de Direito, Pedagogia ou Economia, o professor não apenas lança mão da nova mídia para potencializar aprendizagem de um conteúdo curricular, como também contribui pedagogicamente para uma exigência de cada uma dessas profissões: a inserção no ciberespaço.

Em seus estudos, Lévy (1999, p.17) define ciberespaço como o *novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores*. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material, mas também o universo de informações que ela abriga, os seres humanos que navegam e alimentam esse universo, assim como todo o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos (redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que estes últimos transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

A mencionada codificação digital condiciona o caráter plástico, calculável com precisão binária, interativo e virtual da informação que, de acordo com Lévy (1999), é a marca distintiva do ciberespaço, pois esse novo meio coloca em sinergia todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação que a sociedade denomina de virtual.

Acerca do virtual, dada a sua relevância na contemplação das TICs, é necessário tecer algumas ponderações. Em Lévy (Ibid, p.47), encontramos a seguinte definição para o referido termo:

*É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular, (...) uma palavra é uma entidade virtual, está sempre sendo pronunciada em um local ou outro, em determinado dia, numa certa hora, mas não está em lugar nenhum e não se encontra vinculada a nenhum momento em particular.*

Podemos afirmar com base na citação do autor que, mesmo sem estar presente, ou seja, ainda que não possamos fixá-lo em nenhuma coordenada espaço-temporal, o virtual existe e é uma fonte indefinida de atualizações, tendo em vista que, tomando como exemplo a palavra, cada atualização do vocábulo se diferencia da outra em diversos aspectos como pronúncias, tonalidades e sentidos que, embora sejam imprevisíveis, podem aparecer no momento da utilização.

Lévy (Ibid, p.17) postula que a cibercultura - definida por ele como *conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço* - está ligada ao virtual, tendo em vista que a digitalização da informação (traduzida para 0 e 1) é quase independente de coordenadas espaço temporais determinadas. Apesar de a informação estar em algum suporte ela também está virtualmente presente em cada ponto da rede onde quer que seja pedida.

Ao vislumbrarmos o processo histórico da cultura virtual em nossa sociedade, vale lembrar que, como já apontamos, o suporte digital dá continuidade a um movimento de virtualização iniciado há muito tempo por técnicas mais antigas, como a escrita, a gravação de som e imagem, o rádio, a televisão e o telefone.

A telefonia já nos habituou a uma comunicação interativa a distância, que a própria escrita proporcionara séculos antes, entretanto, como bem reflete Lévy (1999), a peculiaridade do ciberespaço está no fato de que suas particularidades técnicas permitem que os membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isso quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários, fatores que podem trazer significativas vantagens para a EaD.

Tais vantagens decorrem principalmente da lógica das redes, para as quais as TICs convergem. As redes telemáticas implicam uma profunda mutação na relação do homem moderno com o saber e com a aprendizagem, tendo em vista que, a partir de sua criação, houve a possibilidade de ter acesso a um mar de informações, realizar simulações de modo virtual, promover interações e potencializar estratégias favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem a distância.

Com o uso das TIC e da Internet, o aluno pode navegar pelos hipertextos, estabelecer múltiplas conexões, tornar-se mais participativo, comunicativo e criativo, enfim, libertar-se da distribuição homogênea de informações e assumir a comunicação multidirecional, com vistas a tecer a própria rede de conhecimentos.

Assim, por meio de interações favorecidas pelas TIC, cada participante de um grupo pode confrontar sua unidade de pensamento com a universalidade grupal, navegar entre informações para estabelecer as ligações com conhecimentos já adquiridos, comunicar a forma como pensa, colocar-se aberto para compreender o pensamento do outro e, sobretudo, participar de um processo de construção colaborativo, como será explanado adiante.

A conjunção de todos os fatores que abordamos até aqui nos induz a concluir que a presença das tecnologias digitais na cultura contemporânea tem potencial para criar novas possibilidades de expressão e de comunicação, pois a informação digitalizada pode ser acessada automaticamente, com um grau de precisão quase absoluto, muito rapidamente e em grande escala quantitativa.

É importante ressaltar que não estamos defendendo ou legitimando neste trabalho o imperativo tecnológico. Não obstante o fato de concebermos a informática e as Tecnologias da Informação e Comunicação como criações humanas, produzidas em determinado contexto histórico, constituindo-se como valiosos instrumentos que podem colaborar para a melhoria do processo educacional, não refutamos o ponto de vista de Belloni (Ibid, p.60) segundo o qual a autora enfatiza que *a eficácia do uso das TIC vai depender mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades destas ferramentas.*

Em consonância com a afirmação da autora e tendo em vista que estamos abordando as especificidades das TIC e o seu potencial para o desenvolvimento de cursos e atividades voltadas para a educação a distância, cumpre-nos enfatizar que, ao longo das últimas décadas, não tem sido pequeno o número de autores que se dedicaram a engendrar técnicas e tecer reflexões acerca da definição de EaD.

Nessa medida, é fundamental trazer a contribuição de alguns desses pesquisadores, para que possamos entender melhor como se tem abordado,

historicamente, os meandros da educação a distância e, a partir de tais reflexões, cumprir o escopo deste trabalho.

### **1.3 Educação a Distância: alguns Conceitos**

Ao estudarmos a EaD e investigarmos algumas manifestações teóricas tecidas acerca do tema ao longo das últimas décadas, observamos que, no transcorrer da história da educação a distância, não são poucos os autores que se dedicaram a conceber definições para a modalidade de educação. Belloni (2000) registra a posição de alguns desses teóricos, aqui citados em ordem cronológica.

M. Moore (apud Belloni, 2000) define educação a distância como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que, numa situação presencial (contígua), seriam desempenhados na presença do aprendente, de modo que a comunicação entre professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros.

Para O. Peters (apud Belloni, 2000) educação a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, por meio da aplicação da divisão de tarefas e pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e de aprender.

Cropley e Kahal (apud Belloni, 2000) postulam que educação a distância é uma espécie de educação baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem mesmo quando não existe contato face-a-face entre professores e aprendentes – os autores afirmam, ainda, que ela permite um alto grau de aprendizagem individualizada.

Por sua vez, Rebel (apud Belloni, 2000) relata que educação a distância é um modo não contíguo de transmissão entre professor e conteúdos do ensino, aprendentes e conteúdos de aprendizagem, que possibilita maior liberdade ao

aprender para satisfazer suas necessidades de aprendizagem, seja por modelos tradicionalistas, não-tradicionalistas, seja pela mistura de ambos.

Segundo os estudos de Malcom Tight (apud Belloni, 2000), educação a distância refere-se àquelas formas de aprendizagem organizada, baseadas na separação física entre os aprendentes e os que estão envolvidos na organização de sua aprendizagem. Essa separação física pode aplicar-se a todo o processo de aprendizagem ou apenas a certos estágios ou elementos desse processo. Podem estar envolvidos estudos presenciais e privados, mas sua função será de suplementar ou reforçar predominantemente a distância.

Para finalizar, Moore (apud Belloni, 2000) define educação a distância como uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar essa comunicação. Educação a distância, sob a ótica do autor, é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem.

Como observamos, nas definições citadas, destacam-se as referências à separação física e temporal entre professor e aluno, bem como a alusão à liberdade e autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, há uma ênfase excessiva ao processo de ensino, por meio de materiais e técnicas, ancorados em pressupostos instrucionais que caracterizam uma concepção educacional pautada na mera transmissão de conhecimentos, a mesma concepção pedagógica denominada como “educação bancária”, tão criticada por Freire (1996), pelo fato de partir do princípio de que podemos transmitir conhecimento. Lembramos que, de acordo com o autor, aprender não é repetir a lição dada, mas, sim, construir o próprio conhecimento, como veremos adiante.

Analisando tais constatações, é possível perceber que as caracterizações dadas à educação a distância nas concepções arroladas vêm ao encontro das mesmas peculiaridades que caracterizam os dois primeiros momentos da EaD.

A primeira geração do processo educacional a distância, como vimos, foi marcada pelo uso de materiais escritos e impressos que proporcionaram aos

estudantes uma maior liberdade, advinda, sobretudo, da separação geográfica e temporal, fator citado por Cropley e Kahal (Apud Belloni, 2000), Rebel (apud Belloni, 2000), Malcom Tight (apud Belloni, 2000) e Moore (apud Belloni, 2000), tendo em vista que tais autores enfatizam o apartamento entre alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, a segunda geração tem por principal fator distintivo uma visão tecnicista e industrialista de ensino (cf. p.10), centrada essencialmente no acréscimo da tecnologia audiovisual para a transmissão de informações padronizadas.

Segundo essa concepção educacional, todos os alunos são abordados como se apresentassem o mesmo padrão, tal qual um automóvel da linha de montagem idealizada por Henry Ford, e os professores como provedores especializados de grande porte, ou seja, trata-se de uma tentativa de transferir para a educação os mesmos princípios que regem a produção industrial, por meio de um determinismo tecnológico que resulta em uma visão instrumental do papel das tecnologias e relega a um segundo plano, tanto o estudante como a aprendizagem. Entre as definições que denotaram tal ponto de vista destacam-se: M. Moore e O. Peters.

Mais atual do que as definições supramencionadas, o conceito de EaD previsto legalmente em nosso país, além de citar a separação física e temporal entre os atores do processo educacional a distância, não deixa de mencionar a inserção das TIC. De acordo com o Diário Oficial da União, (decreto nº 5.622, de 19/12/2005) a EaD caracteriza-se como:

*Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.*

Podemos inferir, a partir da definição supracitada, que o professor e o aluno não precisam dividir o mesmo espaço e/ou o mesmo tempo para que o ensino e a aprendizagem se concretizem na educação a distância, e nessa asserção está implícita a potencialidade das TIC.

A inserção do elemento conectivo *ou* entre os termos *lugares* e *tempos diversos* implica uma diferença substancial entre a última definição e as demais, pois entendemos que o referido conectivo indica o estágio atual da EaD, no qual é possível usufruir de comunicação simultânea, ou não, mesmo que os envolvidos estejam em lugares distintos.

Como sabemos, hoje, há nessa modalidade de ensino a possibilidade de usarmos recursos que permitem inclusive o contato virtual face a face entre professor e aluno, e entre os próprios estudantes, independente da localização geográfica dos envolvidos no processo.

Nesse contexto, podemos destacar dois tipos de situação que permitem a interação entre os atores do processo educativo no universo da educação a distância contemporânea: ela pode ser assíncrona – por meio do material didático, fórum de discussão, aviso, *e-mail* - e/ou síncrona, como ocorre no bate-papo ou na teleconferência.

Desse modo, com base nas considerações tecidas até este ponto, compreendemos a educação a distância como uma modalidade de educação na qual professor e alunos podem prescindir da divisão do espaço e da concomitância do tempo, mas não deve estar centrada na reprodução de informações, sob pena de angariar uma pseudo-autonomia, assim definida por advir somente da separação geográfica e temporal, além de preterir e não desenvolver o aspecto em que repousa o maior potencial das TIC: as interações síncronas e assíncronas.

Acreditamos que, no modelo da terceira geração de EaD, contemplado na definição legal da modalidade em nosso país, devemos criar estratégias que se valham das TIC para permitir que professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam estabelecer uma profícua interação.

A proficuidade dessa interação consiste em propiciar ao aluno a possibilidade de construir uma aprendizagem autônoma, assim definida não por apenas permitir liberdade geográfica e temporal, mas por também conduzir o estudante a outro estágio. Esse estágio, por sua vez, deve ir muito além da mera transmissão e recepção de informações impressas e audiovisuais, haja vista que as mencionadas ferramentas tecnológicas aproximam o professor dos alunos, e os

alunos dos seus pares, tornando possível não somente uma comunicação assíncrona, como também síncrona, entre eles na construção do conhecimento.

Na defesa desse ponto de vista somamos mais um argumento: não se deve passar despercebido aos olhos do educador que o mundo contemporâneo vem criando desafios a serem enfrentados e, nesse contexto, o processo educacional centrado na lógica do “bancaísmo” não dá conta do paradigma emergente que rege as exigências do mercado de trabalho contemporâneo. *Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos* (Lévy, 1999, p.157).

Considerando o ponto de vista de que compartilhamos com o autor supramencionado, cumpre-nos refletir acerca das profundas transformações que estão em curso no âmbito do trabalho e, por conseguinte, discutir as exigências que essa nova realidade impõe à formação profissional do século XXI.

#### **1.4 Aprendizagem contínua e autônoma: o imperativo dos novos tempos**

Para que possamos tecer reflexões acerca das relações entre a demanda do mercado de trabalho contemporâneo e a formação escolar necessária para suprir essa demanda, é preciso que consideremos, previamente, as transformações pelas quais o labor humano vem passando ao longo das últimas décadas.

Embora seja um truísmo, é relevante reafirmar que, na sociedade contemporânea, estão em curso muitas transformações no âmbito do trabalho. Até meados do século passado, uma pessoa praticava no final de sua carreira as mesmas competências adquiridas ainda em sua juventude. Mais até do que isso, transmitia seu saber, de forma quase inalterada a seus filhos ou a aprendizes (Lévy, 1996).

Podemos então inferir que os saberes eram vistos como estáveis, imutáveis e pertenciam apenas a uma casta de especialistas. Hoje, no entanto, assistimos a outra realidade. Esse sistema de formação que outorgava ao estudante a comodidade da formação definitiva está em grande parte obsoleto, tendo em vista que os conhecimentos têm um ciclo de renovação cada vez mais fugaz, fator que



implica novas peculiaridades para a relação entre formação profissional e mercado de trabalho.

Acerca das características que estão em voga no âmbito do trabalho, Lévy (1999) faz três constatações. A primeira diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes. A segunda constatação está relacionada à nova natureza do trabalho, cuja parte de transição de conhecimentos não pára de crescer. Por sua vez, a terceira constatação enfoca as redes telemáticas, que suportam tecnologias intelectuais capazes de amplificar, exteriorizar e modificar numerosas funções cognitivas humanas, tais como: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, realidades virtuais) e raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

À luz das breves citações mencionadas acima está incrustada a concepção de que o mercado de trabalho do mundo contemporâneo repousa sob a égide da especialização, da formação ao longo da vida, e requer a integração do potencial das TIC aos sistemas de educação para que essas ferramentas tecnológicas possam estar efetivamente a serviço de uma sociedade, que passou da aplicação de saberes estáveis ao imperativo da aprendizagem contínua e autônoma.

Vivemos em um momento marcado pelo saber-fluxo, pelo saber transição do conhecimento, descritos por Lévy (1999). Ao considerarmos tais fatores, constatamos que a empregabilidade de um profissional na sociedade da informação está condicionada à busca por permanente atualização do conhecimento.

Além disso, exige-se do profissional uma “alfabetização digital”, tendo em vista que o uso do computador é comum nos mais diversos setores da indústria e do comércio. Assim, a universalização da educação básica, conquista das sociedades mais desenvolvidas no século XX, e a formação inicial para o exercício de uma determinada profissão já não são mais suficientes para atender às exigências do mercado de trabalho da sociedade futura.

A afirmação supramencionada se justifica pelo fato de que o mundo do trabalho indica uma nova realidade: as organizações cada vez mais buscarão

indivíduos talentosos, criativos, autônomos, que saibam projetar, analisar e produzir conhecimento (Belloni, 2000).

Para esse desafio, os alunos precisam estar preparados, em todos os níveis de formação e, em especial, na educação superior, posto que a missão desse nível de ensino é intrínseca à formação profissional.

Nesse contexto, podemos afirmar que, ao projetar a elaboração de cursos e atividades pedagógicas voltadas para esse novo paradigma social, o eixo da ação docente precisa passar do ensinar para focar o aprender e, principalmente, o aprender a aprender, tendo em vista que potencializar a autonomia dos educandos pode instrumentalizá-los para atender à exigência de formação ao longo da vida face às transformações pelas quais passa a sociedade.

Discorrer acerca da autonomia implica considerar e estabelecer uma diferenciação adequada entre os conceitos de informação e conhecimento, haja vista que ambos estão imbricados na aprendizagem autônoma.

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. O desenvolvimento e a proliferação das possibilidades de acessar e trocar informações por meio das ferramentas que Lévy (1999) denomina coletividades do ciberespaço - entre elas o correio eletrônico, o *e-mail*, os *chats*, as listas de discussão, a teleconferência e a videoconferência - nos remete a uma questão essencial: o que significa conhecimento e como ele se difere da informação?

De acordo com os postulados de Moran *et al* (2000, p.22) *muitos dados, muita informação não significam mais e melhor conhecimento*. Os autores mencionam que, embora tenhamos muitas informações disponíveis nas coletividades do ciberespaço que podem facilmente ser repassadas, estas só se tornam conhecimento à medida que são processadas, interpretadas e compreendidas pelo sujeito, ou seja, conhecer é fruto do processamento da informação, é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma.

Abordado sob esse viés, o conhecimento é idiossincrático, algo construído por cada um, muito próprio e impossível de ser simplesmente passado – o que é

passado é a informação que advém desse conhecimento, porém nunca o conhecimento em si.

Essa distinção entre conhecimento e informação que aborda o primeiro termo como conseqüência do processamento do segundo leva-nos a uma constatação: no processo de ensino e aprendizagem, não basta apenas disponibilizar a informação; é preciso também considerar as peculiaridades do sujeito que, por sua vez, pode acolher, recolher, recusar e situar a informação para lhe dar sentido.

Dessa forma, a aprendizagem não se dá passivamente, pela transmissão e reprodução da informação, mas sim por um processo de atribuição e construção de significados, no qual o aprendiz interage de forma ativa, a partir de uma intenção deliberada de fazer articulações entre o que conhece e a nova informação que pretende absorver. Aprender é uma aventura criadora, é construir, reconstruir, constatar para mudar (Freire, 1996).

Consoante esse postulado, ao oferecer subsídios para que o aprendiz absorva a informação e a transforme em conhecimento, é importante que o professor potencialize a capacidade de aprendizagem autônoma do educando, para que este não se torne um paciente que meramente repete a lição dada. Em sua pedagogia da autonomia, Freire (1996) ratifica essa afirmação ao mencionar que promover autonomia não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que o aprendiz promova a sua própria produção ou a sua construção.

No contexto da relação pedagógica que se estabelece na EaD, consideramos a autonomia como a capacidade de o sujeito tomar para si sua própria formação. É preciso observar que a idéia de autonomia é crucial para a educação a distância, tendo em vista que, como observa Belloni (Ibid, p.31),

*Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e*

*materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de auto-aprendizagem.*

A citação da autora enfatiza a auto-aprendizagem, no sentido de oferecer aos alunos condições para que eles possam aprender e desenvolver habilidades para continuar aprendendo ao longo da vida, tendo em vista que, mais do que conhecimentos pontuais que logo se tornam obsoletos, o mercado de trabalho cada vez mais exige habilidades de aprendizagem para que o profissional possa não somente lidar com o mar de informações que transborda as redes virtuais, como também ser capaz de se valer da rede para se atualizar profissionalmente, pois as exigências na formação de cada área profissional tendem a mudar, e o aluno precisa estar preparado para essas transformações.

Com o uso dos recursos telemáticos, temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Há uma expectativa de que as novas tecnologias possam valer-se da quantidade de informações para trazer soluções rápidas à educação, entretanto, se educar dependesse só de tecnologia, já teríamos encontrado as melhores soluções para os sistemas de ensino há muito tempo.

Ora, é preciso que não nos esqueçamos de que, a despeito da potencialidade das TIC, educar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora, quando vivemos na sociedade da informação.

Nessa ótica, a instituição escolar tem seus modelos cada vez mais pressionados à renovação, em prol de uma revitalização do campo educacional. Como bem postula Lévy (1999, p.157), *devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos.*

Acreditamos que, nesse contexto de mudança paradigmática nos âmbitos profissional e educacional, é preciso abordar a EaD sob um enfoque que possibilite a integração entre a potencialidade das TIC e o desenvolvimento de projetos educacionais bem definidos, pautados em procedimentos pedagógicos que propiciem aos alunos procedimentos pedagógicos capazes de ampliar a aprendizagem dos alunos.

Em seus estudos acerca da EaD, Belloni (Ibid, p.64) ratifica a necessidade de se criar um planejamento pedagógico diferenciado para o bom êxito do uso das ferramentas tecnológicas no processo educacional, ao afirmar que:

*As características essenciais das NTIC - simulação, virtualidade, acessibilidade a superabundância e extrema diversidade de informações – são totalmente novas (...) e sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática.*

Sendo assim, é importante nos remeter a tais aspectos e focar alguns procedimentos pedagógicos que possam potencializar o uso das TIC e propiciar uma aprendizagem autônoma e colaborativa na educação a distância.

### **1.5 Rumo à autonomia: A construção de ambientes colaborativos na EaD**

Até aqui, discorremos acerca da potencialidade das Tecnologias da Informação e Comunicação para o processo educacional, bem como sobre a necessidade de introduzir na formação escolar meios que propiciem uma maior graduação de autonomia nas atitudes dos educandos ante as informações e os conteúdos curriculares, principalmente no que concerne à EaD dirigida à formação profissional.

Entretanto, não obstante o potencial das TIC para a expansão da autonomia na educação a distância, talvez ainda haja muitos alunos que valorizam menos a aprendizagem do que o diploma e, devido a isso, façam apenas o mínimo para serem aprovados, atitude incompatível com a almejada capacidade de autonomia à qual se aspira para essa modalidade de ensino.

Diante disso, a questão que se coloca é: Como abordar esse problema? Como elaborar propostas pedagógicas que possam potencializar a autonomia do educando na educação a distância? Para responder a essas questões, compartilhamos com Moran *et al* (2000, p.16) o princípio de que:

*Somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade, com processos fundamentalmente participativos, interativos,*

*libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem orientados por pessoas e organizações livres.*

Considerando a citação mencionada, é possível postular que o cerne da relação entre o uso das TIC e o desenvolvimento da autonomia do educando no processo de educação a distância está pautado principalmente na construção de ambientes colaborativos de aprendizagem, pois, como bem postula (Lévy, 1999), se o paradigma conservador era baseado na transmissão do professor, na memorização dos alunos e numa aprendizagem competitiva e individualista, o grande encontro da era oral, escrita e digital, na sociedade da informação, enseja uma prática docente assentada na produção individual e coletiva do conhecimento, tendo em vista que as tecnologias digitais favorecem o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que potencializem a interação em prol da colaboração.

Essa perspectiva, que lança o imperativo de refletir acerca do agir pedagógico no século XXI, é corroborada por Passarelli (2007). Essa autora afirma que já no final do século XX, o modelo pedagógico tradicional começou a dar sinais de desgaste, pelo fato de não atender mais às necessidades da sociedade pós-moderna.

Ao analisarmos o atual quadro que se desenha na educação a distância, é possível notar que essa modalidade de ensino está em uma fase de transição, tendo em vista que, de mídias unidirecionais, cada vez mais caminhamos para focar processos participativos e interativos de comunicação.

Nesse processo interativo que derruba barreiras de tempo e de espaço, desenvolver o potencial de autonomia do educando consiste justamente em instrumentalizá-lo para se deparar com novas formas de aprender e de saber, bem como para se apropriar criticamente das novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar e promover a aprendizagem, por meio de estratégias que incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo e principalmente a colaboração.

A relevância da criação de ambientes colaborativos no processo de ensino e aprendizagem é corroborada por Freire (1996). De acordo com os postulados desse autor, o homem apreende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual

cada ser ajuda o outro a se desenvolver, ao mesmo tempo em que também se desenvolve, por meio de uma rede de colaboração na qual a ajuda é recíproca. Nas palavras do próprio Freire (1996, p.9)

*Ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.*

Dessa forma, há outra questão latente na pesquisa: Se a aprendizagem autônoma está relacionada com a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, quais são os procedimentos pedagógicos que propiciam a produção de tais ambientes na educação a distância?

A resposta para essa questão não pode preterir a relevância da ação docente no processo de ensino e aprendizagem, pois o paradigma emergente exige um planejamento pedagógico que contemple as peculiaridades da educação a distância.

Para alicerçar uma ação docente que venha a atender o paradigma da aprendizagem autônoma e colaborativa na EaD, partimos do pressuposto de que cabe aos professores e alunos participar de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, que tenha como essência o diálogo e a descoberta.

Com efeito, Moran *et al* (2000) esclarecem-nos que, ao planejar e executar procedimentos pedagógicos com recursos da informática, é imprescindível que o professor esteja imbuído de uma nova perspectiva para o seu papel: o de ser, ele mesmo, um mediador pedagógico. Mais do que ensinar, o docente deve fazer aprender, concentrando-se na gestão e na regulação das situações de aprendizagem.

Assim como os autores, entendemos a necessidade de o professor criar ambientes que favoreçam a participação, a comunicação, a interação e o confronto de idéias dos alunos, para que eles possam construir o conhecimento, por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação/recriação, organização/reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/reelaboração do conhecimento.

Ao discorrer acerca do professor que se propõe a ser um mediador pedagógico na construção de ambientes colaborativos de aprendizagem, Moran *et al* (Ibid, p.168) mencionam que a este docente cabe desenvolver algumas características, e colocar em prática alguns procedimentos que propiciam a produção desses ambientes. Os procedimentos pedagógicos mencionados são:

- Estar mais voltado para a aprendizagem do aluno.
- Estabelecer relações de empatia.
- Promover co-responsabilidade e parceria, criando clima de mútuo respeito para com todos os participantes.
- Abordar a construção do conhecimento como o eixo da articulação da prática educativa.
- Praticar a criatividade, como uma atitude alerta para buscar, com o aluno, situações novas e inesperadas.
- Ter disponibilidade para o diálogo.
- Considerar a subjetividade e a individualidade dos atores do processo educativo.
- Cuidar para que sua expressão e comunicação sempre estejam em condições de ajudar a aprendizagem e incentivar o aprendiz, usando a linguagem para dialogar, lançar perguntas orientadoras, propor desafios, reflexões e situações problema.

À luz da leitura desse último tópico, ressaltamos que, ao discorrer acerca do uso da linguagem na EaD, Moran *et al* (2000) deixam evidente a existência de uma estreita relação entre o comportamento lingüístico do professor e os procedimentos pedagógicos anteriormente mencionados.

Por conseguinte, convém enfatizar que, para além da necessidade de lançar mão de uma série de procedimentos pedagógicos, ao professor empenhado em desenvolver um trabalho na EaD, pautado nos preceitos do Construtivismo Sociointeracionista, é imprescindível o enfoque da linguagem verbal como uma



maneira de potencializar tais procedimentos, haja vista que é por meio da linguagem que a interlocução entre os atores do processo educativo será estabelecida.

Nesse panorama, aludimos à pertinência da realização de estudos lingüísticos, cujo centro das preocupações esteja voltado para o desenvolvimento de estratégias textual-discursivas facilitadoras da interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância, pois, na educação em ambientes virtuais, não podemos deixar de considerar as formas lingüísticas específicas para a interlocução em tais ambientes.

Convém destacar, ainda, que, para Moran *et al* (2000), ao utilizar as TIC na EaD, o professor deve desenvolver uma mediação pedagógica que possa promover o pensamento dos estudantes, bem como os auxiliar a implementar seus projetos e compartilhar os problemas, sem, no entanto, apontar soluções, pois é preciso ajudar o aprendiz a entender, a analisar, a testar e a corrigir os erros.

Nessa perspectiva, à reboque das vicissitudes que caracterizam a sociedade contemporânea, o trabalho pedagógico do professor precisa ser repensado para dar conta deste novo momento, que emerge à luz de redes transbordantes de informação e potencialidade.

Sendo assim, no próximo capítulo, apresentaremos uma proposta de orientação pedagógica para que, por meio dela, abarquemos as especificidades da educação a distância nessa terceira geração.

Para tanto, traremos à luz algumas concepções acerca do conhecimento e da aprendizagem, com vistas a discorrer acerca das bases pedagógicas que podem ser eficazes para atender as peculiaridades e explorar a potencialidade oriunda das tecnologias digitais para essa modalidade de ensino.

## **Capítulo 2: Construtivismo sociointeracionista e formação a distância: uma proposta de orientação pedagógica**

Neste segundo capítulo, apresentaremos a concepção pedagógica que orienta a pesquisa. Para tanto, partiremos do pressuposto de que toda prática pedagógica reflete uma determinada concepção de ensino e de aprendizagem. Assim, abordaremos o conceito filosófico de racionalismo e de empirismo, com vistas a discorrer acerca da gênese do interacionismo. Em seguida, enfocaremos o construtivismo sob a ótica de Piaget e de Vygotsky, com ênfase nos postulados interacionistas deste último autor mencionado. Por fim, traremos à luz pressupostos sociointeracionistas vygotskianos que preconizam a linguagem como signo mediador por excelência e a aprendizagem como um processo essencialmente social, tendo em vista o objetivo de refletir sobre a pertinência dessa vertente teórica para possibilitar a criação de ambientes colaborativos e potencializar a autonomia dos estudantes na educação a distância.

### **2.1 Concepções acerca do conhecimento e sua relação com a prática pedagógica: algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem**

Tendo em vista que discorreremos, no primeiro capítulo, acerca das transformações pelas quais a sociedade e a educação, de uma forma geral, estão passando atualmente, bem como sobre o imperativo contemporâneo de promover condições para potencializar a aprendizagem autônoma do aluno que cursa a modalidade de educação a distância, por meio das TIC, parece-nos apropriado focar algumas teorias que, via de regra, pautam o trabalho pedagógico dos professores.

Com esse enfoque, pretendemos tecer reflexões sobre a pertinência de tais abordagens para a educação a distância, haja vista que, sem uma reflexão sobre a prática, esta se torna automática e corre o risco de se distanciar da realidade imposta pela demanda social. A reflexão é a única via para melhorar a nossa prática (Simó & Roca, 1996).

A ênfase no foco do aspecto pedagógico, neste segundo capítulo, decorre do fato de que à educação interessa evidentemente a eficácia do binômio ensino e aprendizagem, e a escola, presencial ou a distância, tem como escopo o pleno desenvolvimento do aluno.

Além disso, relembramos algumas reflexões do capítulo anterior, no qual postulamos que a inserção das TIC na modalidade de educação a distância pode favorecer um trabalho educacional mais profícuo, dependendo da concepção pedagógica que fundamenta a utilização dessas tecnologias, pois, ao apresentarmos a EaD como uma modalidade educacional, é importante compreendê-la também como uma dimensão pedagógica que, como tal, contém em seu desenvolvimento formas de trabalho que são constituídas por práticas pedagógicas.

Assim, nosso desafio reside em refletir acerca do processo pedagógico no ciberespaço, tendo em vista que a mediatização dos conteúdos sugere ocasião para questionar concepções de ensino e de aprendizagem, bem como rever práticas pedagógicas e modelos que são empregados atualmente, pois tão importante quanto o que ensinamos e aprendemos, é como ensinamos e como aprendemos.

No quadro desenhado, entendemos que o professor, durante o planejamento e a prática do seu trabalho, parte de uma determinada concepção de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Zabala (1998, p.12) ratifica esse pensamento ao postular que:

*Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, por trás destas decisões se esconde uma idéia sobre como se produzem as aprendizagens.*

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que toda prática pedagógica pressupõe uma teoria que a embasa e a caracteriza. Dessa forma, ao escolher um determinado suporte como arcabouço teórico para o seu trabalho pedagógico, o professor, de certa forma, deixa implícita em sua prática a resposta para a seguinte questão: como tem origem e como evolui o conhecimento?

Essa referida questão, de fundamental importância para o êxito do trabalho docente, de acordo com Matui (1995), pode ser respondida de, pelo menos, três formas diferentes. Cada uma das respostas depende dos pressupostos filosóficos adotados, os quais, por sua vez, podem estar embasados nos princípios do racionalismo, do empirismo ou do interacionismo.

Vamos focar a origem e os preceitos dessas concepções filosóficas para perscrutar e discutir qual delas vem ao encontro dos princípios educacionais que a sociedade do século XXI demanda, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento dos recursos potenciais das TIC em ambientes não presenciais de ensino.

Podemos afirmar, embasados em Matui (1995), que o racionalismo é oriundo do antigo idealismo grego, principalmente de Platão. Para Platão, desde o nascimento, o ser humano já trazia consigo as idéias dos objetos, pois a alma já os teria contemplado no mundo das idéias verdadeiras. Na modernidade, o criador da corrente racionalista foi René Descartes. Seus pressupostos filosóficos afirmam que existem idéias inatas, e consideram a razão e o pensamento como as únicas fontes do conhecimento.

Assim, na base do racionalismo, está a concepção de que nossas aptidões e potencialidades, ou seja, os nossos padrões de comportamento são resultantes de estruturas orgânicas inatas. Matui (1995, p.37) define bem o conceito de ensino e aprendizagem inerente à teoria racionalista, ao afirmar que: *no racionalismo, o sujeito confere ao objeto o conhecimento prévio que traz consigo.*

Os preceitos racionalistas inspiraram a criação do inatismo, uma teoria psicológica sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, cuja abordagem revela concepções e modos de explicar as dimensões biológicas e culturais do homem, bem como a forma pela qual o sujeito aprende e se desenvolve.

De acordo com Rego (1996, p.86) essa perspectiva pode comprometer o aspecto pedagógico, por entender que a educação praticamente não altera as determinações inatas. Nas palavras da autora:

*Os postulados inatistas podem servir, assim, para justificar práticas pedagógicas espontaneístas, pouco desafiadoras e que, na maior parte das vezes, subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende, quase exclusivamente, de seu talento, aptidão, dom ou maturidade.*

Considerando tais conceitos, acreditamos que esse inatismo, procedente das idéias racionalistas, ao influir na prática pedagógica do professor, pode implicar uma postura preconceituosa, haja vista que, segundo os seus preceitos, as únicas explicações para as possibilidades de aprendizagem do aluno são o determinismo e o fatalismo orgânico.

Além disso, é preciso lembrar que, ao focar apenas fatores endógenos para explicar a gênese do conhecimento, essa concepção desconsidera não só a pertinência da relação entre os pares, como também a influência de fatores contextuais no processo de ensino e aprendizagem.

Um procedimento pedagógico que pode ser considerado inatista nas atividades voltadas à educação a distância é o de simplesmente apresentar a solução correta ao aluno que tenha respondido a uma determinada questão proposta. É como se bastasse o contato com a resposta certa para que o estudante fosse despertado para aquele conhecimento ou dele se lembrasse.

A partir dessas considerações, é possível inferir que, na EaD, ceder à teoria inatista na elaboração de cursos e atividades implica uma abordagem pedagógica que não contempla as especificidades, nem tampouco explora a potencialidade das TIC, haja vista que, nos preceitos do inatismo, estão latentes os princípios de que o ambiente e a interação em nada contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, e, nesse sentido, os recursos que as Tecnologias da Informação e da Comunicação disponibilizam não podem ser explorados em sua totalidade.

Explicitados alguns pressupostos que embasam o racionalismo, bem como o panorama que a utilização dos conceitos inatistas acarreta à educação, seja presencial ou a distância, voltamos nossa atenção para outra perspectiva teórica

acerca do conhecimento, perspectiva essa, epistemologicamente, denominada de empirismo.

Segundo os preceitos do empirismo, o conhecimento é abordado sob uma perspectiva exógena, ou seja, como algo que procede do ambiente externo e é interiorizado por meio dos sentidos ou das experiências. Nas palavras de Matui (1995, p.39), *no empirismo, o conhecimento vem do objeto que o sujeito recebe passivamente através das sensações ou da experiência.*

Essa citação implica um conceito de ensino e aprendizagem que vem de encontro aos postulados racionalistas, na medida em que, segundo o empirismo, o conhecimento não é inato, pois sua única fonte é o objeto, isto é, o conjunto de informações externas. De acordo com a ótica empirista, a gênese e a evolução do conhecimento ocorrem a partir da experiência que o sujeito vai acumulando, pela simples inserção de informações.

A filosofia empirista inspirou, no âmbito da psicologia, os ideais ambientalistas. Os pressupostos do ambientalismo (também chamado de associacionismo, comportamentalismo, ou behaviorismo) atribuem ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento.

Segundo Rego (1996), a prática pedagógica tradicional, na sua visão conservadora, é permeada pelos pressupostos do ambientalismo. Esses pressupostos, *grosso modo*, supervalorizam o papel da escola e do ensino, em detrimento do aluno e da aprendizagem, haja vista que, por esse viés, o compromisso da instituição escolar é transmitir um grande número de informações para estudantes, por sua vez, abordados como receptáculos vazios.

Sendo assim, para aqueles que defendem uma prática embasada no ambientalismo, a principal atribuição dos professores é viabilizar o processo de transferência do seu conhecimento para os alunos, da forma mais objetiva e clara possível, por meio de um planejamento centrado nos conteúdos que devem ser transmitidos, mesmo que estes não tenham nenhuma relação com o cotidiano dos estudantes, ou com as realidades sociais.

A concepção de ensino pautada na transmissão de informações ainda é bastante comum na educação presencial, pois, muitas vezes, a ação docente parte do princípio de que os alunos são meros executadores de ordens e comandos, além de concebê-los apenas como receptores passivos de informações.

Nesse sentido, Matui (1995) afirma que a maioria das práticas escolares são fundamentalmente ambientalistas, desde o planejamento, até a sua execução e avaliação. Embora o autor esteja discorrendo acerca da educação presencial ao apontar a abordagem empírica como suporte mais empregado no trabalho pedagógico, é possível incluir em sua asserção também as atividades e os cursos voltados à educação a distância, tendo em vista o teor das definições de EaD que arrolamos no capítulo anterior (cf. páginas 11 e 12)

Ao nos referirmos à recorrência do empirismo na prática pedagógica da educação a distância, retomamos nossa crítica (cf. p.13) sobre o conceito de ensino e aprendizagem que marcou a EaD, principalmente em sua segunda geração, e quiçá, ainda é empregado nessa modalidade de ensino.

Esse conceito de ensino e aprendizagem que criticamos está relacionado atualmente a uma peculiaridade das TIC: a facilidade que essas ferramentas apresentam para armazenar e transmitir uma quantidade imensurável de informações. É possível deduzir que tal especificidade pode fomentar algumas práticas empiristas na educação a distância, pois possibilita ao professor a veiculação de conteúdos, cujo objetivo seja apenas *depositar* informações em ambientes da Internet para que os alunos recebam, absorvam e memorizem passivamente o conteúdo transmitido.

Com base em tais reflexões, não é difícil concluir que o ambientalismo aponta para o ensino voltado à técnica, à massificação e ao *bancaísmo*, cujos preceitos foram veementemente criticados por Freire (1996). A ênfase na mencionada tríade concorre para o detrimento da autonomia dos educandos que, conforme defendemos (cf. p.23), não somente é possível como também deve ser desenvolvida e proporcionada na educação a distância, por meio do uso das TIC.

Acreditamos que, para propiciar uma formação autônoma, capaz de atender algumas das exigências do atual mercado de trabalho - na perspectiva postulada por

Belloni (2000) e Lévy (1996, 1999) – e concomitantemente, de explorar o potencial oriundo da era tecnológica em que vivemos, é condição *sine qua non* fazer uso de um suporte pedagógico que não privilegie a simples memorização, como parece ser o caso da prática ambientalista.

Deste modo, a partir da explicitação das concepções embasadas no racionalismo e no empirismo, notamos que cada uma delas preconiza uma explicação unilateral para responder como tem origem e como evolui o conhecimento. Para abordar essa questão, a primeira enfoca apenas fatores internos em seus conceitos, e a segunda, pelo contrário, destaca somente fatores externos em seus pressupostos.

Nesse ponto, chegamos ao arcabouço teórico que buscamos para ancorar nossa proposta de orientação pedagógica para a EaD, haja vista que, de acordo com Matui (1995), da síntese realizada por Kant dessas duas correntes filosóficas opostas nasceu o construtivismo, a vertente teórica na qual estão baseadas as propostas mais atuais dos sistemas educativos.

Conforme enfatizamos, para o racionalismo, o conhecimento já repousava na razão, bastando ser explicitado; para o empirismo, o conhecimento vinha do objeto, pela experiência. Coube a Kant a criação do interacionismo, ou teoria da interação, que esse autor formulou filosoficamente na sua *Crítica da Razão Pura*, obra de 1781.

Tal concepção engendra a tese de que o conhecimento não vem só do objeto, nem só da razão, mas da interação entre ambos, ou seja, a contribuição de Kant foi considerar a participação efetiva desses dois, pelo prisma da interação.

Nesse sentido, os preceitos construtivistas de ensino e aprendizagem podem ser definidos, desde sua essência, como interacionistas, pois explicam o conhecimento mediante a contribuição tanto do sujeito como dos objetos do conhecimento, com os quais é possível interagir.

Esses mencionados objetos são uma forma de designar os estímulos externos provenientes do meio em que o aluno está inserido. Dessa forma, de



acordo com a teoria construtivista, a aprendizagem ocorre pela interação que o aprendiz estabelece com os diversos componentes do seu meio ambiente.

Em seu trabalho sobre a perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem, Hernández (1998) argumenta que a base do construtivismo coincide com os anseios de todos os movimentos de renovação educativa que estão em voga nos últimos anos, segundo os quais o aluno deve ser considerado o cerne do processo de ensino e sujeito intelectualmente ativo na elaboração do conhecimento.

Acenando, ainda, para esta mesma direção, Matui (1995) relata que a abordagem educacional construtivista observa o aluno como construtor do seu conhecimento, isto é, essa vertente teórica postula que atribuir sentidos e significados ao mundo e aos objetos é uma atividade intrinsecamente discente.

Ao partirmos do princípio de que, na EaD, o aluno deve ter mais iniciativa e autonomia para gerir o processo de aprendizagem, os pressupostos construtivistas parecem vir ao encontro das especificidades dessa modalidade de educação, haja vista que, *na aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem* (Belloni, 2000, p.42).

A afirmação de que o arcabouço teórico construtivista converge para as especificidades da educação a distância e para a exploração do potencial das TIC está principalmente ancorada no fato de que, como bem reflete Moran *et al* (2000, p.71), nesse novo paradigma educacional, *o aluno precisa ultrapassar o papel passivo de ler, decorar e de ser repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento.*

Ora, em face dessa realidade educacional que impõe à aprendizagem efetiva uma postura ativa dos estudantes, para ampliação dos nossos horizontes, parece-nos ocasião de investigar, tecer reflexões e discorrer acerca de algumas bases teóricas do construtivismo, cujos preceitos podem indicar um norte para o trabalho pedagógico no âmbito da EaD.

## **2.2 Pressupostos construtivistas convergentes com a potencialidade decorrente das Tecnologias da Informação e Comunicação**

Ancorados no embasamento que buscamos em Levy (1996, 1999) e Belloni (2000) - cf. capítulo anterior - enfatizamos uma concepção de EaD, cujo cerne está no ciberespaço e nos ambientes virtuais de aprendizagem, pois, neste início de século, ambos criam novas possibilidades de expressão, facilitam e estimulam a comunicação entre os participantes, o trabalho cooperativo e o comportamento autônomo dos estudantes.

Ao enfocarmos tais características potenciais que emanam das TIC para os ambientes virtuais de formação a distância, trouxemos à luz algumas reflexões acerca da pertinência da aprendizagem autônoma e da construção de ambientes colaborativos de aprendizagem para o processo educacional contemporâneo, embasados principalmente em Freire (1996) e Moran *et al* (2000).

A partir dessa ponderação, passamos a defender a idéia de que, para propor cursos e atividades voltados à EaD, é preciso colocar a aprendizagem no bojo do processo educacional. Considerando tal afirmação, questionamo-nos, ao longo deste percurso, acerca da gênese do conhecimento, tendo em vista os objetivos de melhor definir o conceito de aprendizagem, bem como de apontar a orientação pedagógica que, ao embasar o trabalho docente neste cenário, pode contribuir para exploração do potencial oriundo das TIC.

Com relação ao mencionado embasamento, lembramos que a educação, devido ao fato de ser um fenômeno multifacetado, composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques, não pode ser apreendida mediante categorias de um único campo epistemológico, isto é, *a prática pedagógica é influenciada por múltiplas dimensões: social e política, filosófica, ética, técnica, histórica etc., e, dentre essas, a dimensão psicológica* (Severino, 1991, p.36).

Dentro dessa perspectiva, para darmos prosseguimento ao trabalho, vamos, *a priori*, tecer algumas reflexões sobre as principais características que marcam a educação a distância, para, na seqüência, relacionar essas características com a teoria construtivista do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, retomaremos o discurso sobre as características da EaD, com vistas a analisar os preceitos construtivistas que não somente convergem para as peculiaridades dessa modalidade educacional, como também permitem formular

bases teóricas coerentes com a potencialidade oriunda da formação a distância neste início de século.

Para caracterizar a educação a distância no atual momento, não podemos deixar de considerar alguns aspectos que concorrem para a construção, para o crescimento e para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Dentre esses aspectos, que podem ser apontados como vantagens da EaD em comparação com a modalidade presencial de educação, destacamos, ancorados nos estudos de Moran (2005) e Passarelli (2007), a flexibilidade e a diversificação das interações.

O enfoque dessas especificidades pode ser justificado pelo fato de que ambas são inerentes ao grande diferencial da terceira geração da educação a distância, quando a comparamos com as gerações anteriores e com a educação presencial. Esse diferencial decorre da ubiquidade das TIC, haja vista que o conteúdo preparado para um curso, ou para atividades direcionadas à EaD, pode estar disponível em muitos lugares ao mesmo tempo.

Desse modo, a flexibilidade decorrente do uso das TIC na EaD, de acordo com Moran (2005), permite uma adaptação às diferenças pessoais e respeito aos diversos ritmos de aprendizagem de cada um. A flexibilidade está relacionada à facilidade que o estudante encontra para planejar, no tempo e no espaço, suas atividades de estudo, de acordo com o próprio ritmo de aprendizagem, ou seja, possibilita para o aprendiz maior controle e uma parcela maior de responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Por sua vez, a diversificação de interações no ciberespaço possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem coletiva e colaborativa, antes, impossível de ocorrer na modalidade de educação a distância, pois, como assevera Passarelli (2007, p.49), *as redes telemáticas permitem o trabalho colaborativo de “muitos a muitos” em temas de interesse comum e supera as limitações logísticas da comunicação face a face.*

Após explicitar algumas das principais características que emanam da formação a distância, o momento parece profícuo para refletir acerca da orientação pedagógica capaz de dar conta de tais particularidades. Assim, buscaremos, a seguir, a identificação de pressupostos construtivistas que possam concorrer para o

estabelecimento de um suporte pedagógico eficaz para a exploração do potencial oriundo dessa modalidade educacional.

Conforme já mencionamos, o construtivismo deita suas raízes no interacionismo proposto por Kant. São adeptos da tese construtivista de aprendizagem, dentre outros, alguns nomes de grande importância no meio pedagógico, como Piaget e Vygotsky.

A teoria construtivista é uma perspectiva epistemológica, a partir da qual os autores supracitados tentam explicar o desenvolvimento humano. Nosso interesse nessa abordagem teórica está ancorado no fato de que seus pressupostos servem-nos para compreender, não apenas os processos de aprendizagem, como também as práticas sociais formais e informais que facilitam esse processo.

Antes de nos aprofundarmos no assunto, precisamos enfatizar que, tanto Piaget como Vygotsky são interacionistas, na medida em que postulam a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção da aprendizagem. Para ambos, o indivíduo é ativo em seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, ao discorrer acerca do elo entre Piaget e Vygotsky, Matuí (1995) assegura que o interacionismo é uma grande base para a integração desses dois autores, pois ambos concordam que o desenvolvimento e a aprendizagem não são resultantes só dos estímulos externos, nem só da produção da razão.

Assim, Piaget (1976) defende em seus estudos uma concepção acerca do conhecimento, segundo a qual este não procede nem da experiência única dos objetos, nem da programação inata pré-formada no sujeito, mas a partir da interação entre sujeito e objeto, resultante das sucessivas transformações de esquemas.

Por sua vez, os esquemas, aos quais o autor faz menção, podem ser definidos como um plano de ação ou uma estratégia para resolver problemas. Essas elaborações acerca dos problemas resultam de um processo de equilibrações majorantes que corrigem e complementam as formas anteriores de desequilíbrio cognitivo.

Piaget (1976) conclui, ainda, que é por meio da interação entre sujeito e objeto e pelo processo de equilibração majorante, uma espécie de auto-regulação,

que o sujeito constrói conhecimento. Do ponto de vista do sujeito, essa interação implica poder assimilar ativamente o objeto e os seus esquemas, na medida em que, segundo os postulados do autor, se por um lado a espécie humana já traz no seu genoma certas possibilidades, por outro, algumas delas só se concretizam como um resultado das trocas com o meio.

A respeito deste aspecto relacionado às trocas que o sujeito realiza com o meio no processo de construção do conhecimento, apontaremos algumas divergências entre os postulados de Piaget e Vygotsky, que podem ser relevantes para a aplicação do construtivismo na educação a distância.

Conforme está supramencionado, ambos os autores concordam com a idéia de que o desenvolvimento e a aprendizagem emanam do interacionismo entre os estímulos externos e a razão, entretanto, há uma ressalva a fazer com relação ao papel que o meio desempenha, de acordo com cada um dos autores citados.

Piaget (1976) enfatiza o papel ativo do sujeito na interação com o meio, ao postular que o aprendiz incorpora o objeto aos seus esquemas e estes, na presença de um desequilíbrio, de um conflito cognitivo, são transformados para que sejam ajustados às características do objeto.

Todavia, em sua tese, o autor relega a um segundo plano os aspectos sócio-culturais, haja vista que, segundo a sua perspectiva cognitiva expressa no conceito de equilíbrio majorante, esses aspectos não são considerados relevantes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Nas palavras de Freitas (2002, p.66):

*(...) o sujeito epistêmico de Piaget constrói conhecimento, interagindo com o meio, mas, paradoxalmente, esse meio não inclui a cultura nem a história social dos homens.*

O construtivismo, sob a ótica de Piaget (1976), coloca a percepção e a ação do aprendiz no bojo de um processo, acontecendo em constante interação com os diversos componentes do meio ambiente. Essa premissa nos leva a inferir que a abordagem piagetiana traz a contribuição de focar a aprendizagem como fruto de

uma construção ativa, fator que, como já afirmamos, concorre para proporcionar a autonomia do estudante no processo educacional.

Deste modo, o enfoque piagetiano, que privilegia a postura ativa do aprendiz e o processo educacional sob o viés da aprendizagem, poderia ser uma direção pedagógica bastante eficaz em uma modalidade educacional, cujas características possibilitam aproximar o saber dos aprendizes.

Cumpre-nos assinalar, no entanto, que a abordagem construtivista de Piaget (1976) apresenta a construção do conhecimento sob uma perspectiva individual, cujos preceitos preconizam a interação do aprendiz com o objeto, mas não consideram nem a interação entre os pares, nem os aspectos históricos e sócio-culturais que seriam inerentes à aprendizagem.

Sendo assim, não podemos nos esquecer de que as TIC sugerem uma ubiquidade que traz em seu bojo a contextualização, a flexibilidade e a diversificação de interações. Nessa perspectiva, não bastariam apenas o foco na aprendizagem e na postura ativa dos estudantes para dar conta desses traços distintivos da EaD, visto que, como argumenta Moran (2000), a qualidade de um curso a distância depende muito da possibilidade de uma boa interação e do estabelecimento de vínculos entre seus participantes.

Neste ponto, concordamos com o autor, pois, sendo a função principal da EaD promover a aprendizagem a distância, é fundamental prover os estudantes de meios que permitam relações pessoais e oportunidades de discussão para a construção do conhecimento de forma colaborativa.

As TIC permitem importantes possibilidades de interação, intercâmbios de idéias e materiais, o que favorece a formação de comunidades colaborativas de aprendizagem que podem influir, de forma preponderante, na construção do saber em ambientes virtuais de aprendizagem.

Neste caso, a aplicação dos pressupostos teóricos de Piaget (1976), no âmbito da formação a distância, pode não contribuir adequadamente para a elaboração de estratégias que visem à construção do conhecimento em situações de grupo, pois, nessas condições, como bem reflete Lave (apud Hernandez, 1998),

o cerne do processo que contribui para a produção do conhecimento está na interação dialética entre as pessoas que atuam, os contextos de sua atividade e a própria atividade.

Por outro lado, a teoria de Vygotsky (1984) apresenta uma perspectiva construtivista que se distingue da tese piagetiana, tendo em vista que, para este autor, o homem é constituído como tal, por meio de suas interações sociais. É devido a esse enfoque idiossincrático que o pensamento vygotskiano costuma ser denominado de sociointeracionista.

Rego (1996) assegura que os postulados de Vygotsky sugerem a criação de um sistema educacional no qual as pessoas podem dialogar, e, por meio desse diálogo, questionar e compartilhar saberes, proporcionando espaço para a colaboração mútua e para a criatividade, em prol da autonomia de professores e alunos, na busca ao acesso às novas informações para a construção do conhecimento.

Dessa forma, pelo que foi esboçado, é possível que a formação a distância possa constituir um campo de aplicação privilegiado dos conceitos fundamentais do sociointeracionismo, visto que, justamente por trazer à luz a contribuição de fatores sócio-históricos, para Vygotsky (1984), o conceito de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

Na defesa desse ponto de vista, ainda é necessário acrescentar que a ótica de Vygotsky (1984), além de vislumbrar e postular essa interdependência colaborativa, também aponta para uma concepção que coloca no bojo do processo de construção do conhecimento a aprendizagem e a postura ativa dos estudantes.

Nesse sentido, as características arroladas convergem para aquele que apontamos como o maior traço distintivo decorrente da ubiquidade da EaD: a potencialidade interativa que emana das novas tecnologias da informação e da comunicação para a referida modalidade de ensino.

Sendo assim, a elaboração de estratégias pautadas no sociointeracionismo pode, sim, convergir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico apropriado às necessidades prementes da modalidade de educação a distância, no que tange às

TIC, bem como promover os procedimentos pedagógicos arrolados por Moran *et al* (2000), que foram citados no capítulo anterior.

Considerando essa convergência dos preceitos sociointeracionistas com as carências pedagógicas demandadas pelas vicissitudes que vivemos na terceira geração da educação a distância, enfocaremos, na seqüência do capítulo, o sociointeracionismo vygotskiano.

Tal enfoque tem por escopo discorrer sobre os fundamentos do arcabouço teórico de Vygotsky (1984), que autorizam a utilização de alguns pressupostos deste autor no trabalho de elaboração de atividades e cursos direcionados para a EaD, tendo em vista que defendemos a pertinência deste embasamento para o desenvolvimento do potencial oriundo das TIC.

### **2.3 O construtivismo sociointeracionista de Vygotsky e sua aplicação na educação a distância**

Após apresentarmos e compararmos alguns conceitos de Vygotsky e de Piaget acerca da aprendizagem, a agenda do primeiro autor citado nos revelou uma concepção sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, cujos preceitos estabelecem forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com o seu ambiente sócio-histórico.

A fim de compreendermos melhor os postulados que sustentam e engendram o sociointeracionismo, acreditamos na necessidade de apresentar algumas teses que emergem dos estudos vygotskianos.

Vygotsky foi um crítico da Psicologia de seu tempo, pelo fato de afirmar que esta era incapaz de produzir uma coerente explicação dos processos psicológicos do homem e se propôs a reformulá-la. Para ele, a Psicologia deveria descrever e explicar os fenômenos físicos e psíquicos do ser humano, haja vista que este não somente é dotado de um suporte biológico, como também possui determinados comportamentos e, de forma concomitante, é consciente de suas capacidades psíquicas.



Entretanto, segundo o autor, as proposições das escolas de Psicologia tendiam a suprimir essa problemática supramencionada ao abordar consciência e comportamento como dois fenômenos distintos e separados.

Desse modo, Vygotsky buscou uma abordagem da Psicologia pelo viés da integração do ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico, pois, para ele, o sujeito se constituía na relação.

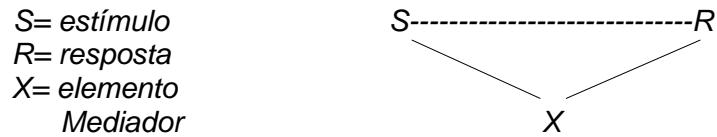
Esse enfoque superava os reducionismos subjetivistas e objetivistas, ao sustentar que o sujeito não se constituía a partir de fenômenos internos e nem se reduzia a um mero reflexo passivo do meio. Partindo do pressuposto de estudar o desenvolvimento humano como fenômeno histórico socialmente determinado, Vygotsky dedicou-se ao objetivo de atestar a tese de que o pensamento adulto é culturalmente mediado por meio da interação.

Como analisaremos adiante, nesse sentido, os estudos de Vygotsky (1984) coincidem com os de Bakhtin (2002), na medida em que este último estudioso procurou ir além da abordagem lingüística sob a ótica do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, propondo a interação verbal como superação dessas posições dicotômicas.

Por ora, nos ateremos à abordagem sociointeracionista vygotskiana, cujos preceitos buscam, nas palavras de Vygotsky (1984, p.21) *caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.*

Para compreendermos os preceitos vygotskianos, a questão da mediação é de fundamental importância, pois esta caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. *Grosso modo*, podemos definir o conceito de mediação como processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Em suma, Vygotsky (1984, p.45) postula que:

(...) o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma:



Nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a operação por meios indiretos.

À guisa de esclarecimentos, podemos pensar na seguinte situação descrita por Matui (1995): Quando uma criança aproxima sua mão de uma chama e a retira rapidamente ao sentir a dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama (estímulo) e a retirada da mão (resposta).

Entretanto, se o indivíduo retirar sua mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama e a retirada da mão será mediada pela lembrança. Em outro caso, se o sujeito retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. Portanto, a representação mental do efeito do calor da chama ou o aviso de outra pessoa sobre o risco da queimadura seriam elementos mediadores.

Vygotsky (1984) assegura que é por meio do processo de mediação que as funções psicológicas superiores – características tipicamente humanas, vinculadas ao aprendizado, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação – são desenvolvidas.

Acerca dessas funções, é preciso esclarecer que Vygotsky distinguiu, no processo da constituição humana, *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* (Vygotsky, 1984, p.52). Para o desenvolvimento deste trabalho, vamos nos ater à segunda linha mencionada, subjacente ao conceito mediatário, pelo fato de entendermos a mediação como um ponto crucial para a eficácia do planejamento pedagógico.

Em seus estudos acerca da importância da mediação para a formação dos processos psicológicos superiores, Vygotsky (1984) postula que o cerne do processo de relação do homem com o mundo está em dois tipos de mediadores: o instrumento, que regula as ações sobre os objetos; e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo da pessoa.

Partindo desses princípios podemos afirmar que o instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza (uma enxada é mais eficiente do que as mãos para capinar um terreno), por sua vez, o signo age internamente, auxiliando o homem nas suas atividades psicológicas, como no relato de um acontecimento, na lembrança de um episódio ou na escolha de algo.

Ressaltamos que, por meio do uso do signo, os indivíduos deixam de reagir somente a situações imediatas, pois ele exerce a função de mediador do pensamento. Como bem reflete Rego (1996, p. 52) ao discorrer sobre o assunto, *com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações.*

Além desses fatores, não podemos deixar de mencionar, ainda ancorados nos pressupostos de Rego (1996), que o surgimento da linguagem possibilita três importantes transformações nos processos psíquicos do ser humano: a capacidade de lidar com objetos, mesmo quando não estão presentes, a possibilidade de abstração e a função de comunicação.

Assim posto, ao elaborar uma teoria social do conhecimento, Vygotsky (1984) enfatizou a possibilidade de o homem constituir-se e desenvolver-se como sujeito, por meio das suas relações sociais e por intermédio da linguagem, haja vista que os estudos sociointeracionistas trazem à luz a linguagem culturalmente desenvolvida, atribuem um grande valor intelectual à interação entre pares e reconhecem que pode existir uma discrepância entre a solução individual e a forma social de se resolver um problema.

As asserções supramencionadas indicam que, segundo a abordagem sociointeracionista vygotskiana, a construção do conhecimento, necessariamente, pressupõe não só uma postura ativa do aluno, como também uma relação

colaborativa, na medida em que, de acordo com essa perspectiva, o processo de aprendizagem não é uma mera transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a construção dos significados.

A esse postulado sociointeracionista acerca do aprendizado, acrescentamos o argumento de que, para Vygotsky (1984), as possibilidades de aprendizagem devem ser observadas de forma prospectiva, ou seja, sob a ótica dos processos que ainda estão em formação, e delimitam o nível de desenvolvimento potencial do aprendiz.

Por meio da ênfase no aprendizado como aspecto social específico e necessário para o desenvolvimento do ser humano, o autor elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que pode ser entendido como a distância entre o desenvolvimento real de um indivíduo, determinado por sua capacidade independente para solucionar problemas; e o nível mais alto de desenvolvimento potencial, determinado por sua habilidade na solução de problemas em colaboração com pares mais capazes.

Esse conceito apresenta relevantes implicações educacionais no paradigma emergente, tendo em vista o potencial para formação continuada que a EaD apresenta. Defendemos que a modalidade de educação a distância poderá desempenhar bem seu papel, na medida em que ela for capaz de incidir na zona de desenvolvimento proximal dos educandos para ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, a partir do conhecimento que o aluno traz de seu cotidiano.

Desta forma, as atividades e os cursos direcionados à formação a distância, ao permitirem que o aluno, num trabalho de relacionamento com o seu conhecimento prévio acerca do assunto estudado, construa o conhecimento novo, poderão estimular os processos internos, que se efetivarão e constituirão a base para possibilitar novas aprendizagens. Isso reflete o pensamento vygotskiano, pois segundo o discurso de Vygotsky (1984, p.98) *aquilo que é de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã.*

A consideração dos pressupostos que foram mencionados até este ponto nos leva a concluir que a concepção de Vygotsky (1984) acerca da aprendizagem enfoca a interação e a cooperação coletiva por meio da linguagem. Freitas (2002, p.161) ratifica essa asserção ao defender que:

*Vygotsky, ao fazer uma epistemologia da Psicologia, sugere um novo caminho a partir da cultura, do outro, da linguagem em busca do sujeito. O conhecimento, na perspectiva desse autor, é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem.*

Freitas (2002) ainda conclui que, na discussão entre uma ênfase no sujeito ou no objeto, emerge um sujeito interativo. Nesse sentido, entendemos que a exploração dos preceitos sociointeracionistas podem ser meios imprescindíveis para possibilitar ao aluno que seja sujeito de seu próprio processo de aprendizagem em educação a distância, pois a disponibilidade cada vez maior de ferramentas tecnológicas permite um diálogo permanente entre os interactantes do processo.

Esse constante diálogo implica uma aprendizagem não solitária, cujo enfoque está no processo e exige planejamento, para que o estudante possa construir o conhecimento, por meio da interação. É nesse sentido que Valente (2005) postula que, com o uso adequado das TIC, o ensino deixa de ser apenas o ato de transmitir informação e passa a ser o de criar ambientes de aprendizagem, auxiliando o aluno em sua interpretação para que possa interagir com uma variedade de situações e consiga construir novos conhecimentos.

Para promover um processo de construção do conhecimento de forma profícua, principalmente no caso do ensino a distância, acreditamos que a forma adequada de veicular os conteúdos é um dos desafios impostos para aqueles que planejam e elaboram atividades e cursos direcionados para essa modalidade educacional. Consoante esse pressuposto, enfatizaremos alguns aspectos relacionados à veiculação dos conteúdos na educação a distância.

## **2.4 Interação pela linguagem: a veiculação dos conteúdos na EaD**

À luz do embasamento que buscamos, parece-nos que para contemplarmos as especificidades e vicissitudes da EaD, é preciso que situemos no cerne do trabalho de pesquisa as funções e responsabilidades de professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem por meio do computador, assim como a elaboração de material didático-pedagógico que motive os educandos e

permita a construção do conhecimento, haja vista que, segundo a direção pedagógica sugerida neste trabalho, o aprendizado ocorre pela construção de sentidos.

Parece-nos claro que não é possível disponibilizar no computador a mesma aula lecionada presencialmente, assim como não é ideal que o aluno tenha o mesmo comportamento e as mesmas atitudes, pois, no âmbito da educação a distância, as especificidades do estudo não presencial podem causar alguns obstáculos.

Conscientes de tais traços distintivos da formação a distância em ambientes virtuais, retomamos os estudos de Belloni (2000), para defender com a autora o pressuposto de que, como os interlocutores, geralmente, não dividem o mesmo espaço e o mesmo tempo, no campo da EaD, o aluno deve ser capaz de caminhar em seu próprio ritmo e de escolher a melhor forma de aprender. Por sua vez, o professor deve elaborar materiais e metodologias que ofereçam condições para a aprendizagem autônoma e transformem a postura do estudante na construção do conhecimento.

A despeito de toda a potencialidade vislumbrada, tais preceitos nos remetem a um desafio, pois, *grosso modo*, nem todos os alunos apresentam o mesmo nível de autonomia, especialmente, em nosso país, onde as avaliações oficiais dos sistemas de ensino têm apontado índices baixíssimos de desempenho discente no que tange às habilidades de leitura e de escrita.

Relembramos que, de acordo com a perspectiva de Vygotsky (1984), construir conhecimento implica uma ação partilhada, visto que é por meio do outro que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Assim, o referido autor soma à função relevante da linguagem, o papel de mediador que o professor deve desempenhar no processo de ensino e aprendizagem.

Para sustentar sua afirmação, Vygotsky (1984) argumenta que é comum, ao se propor uma tarefa/avaliação no ensino tradicional, solicitar que o aluno não interaja com ninguém, no entanto, se tais tarefas contassem com a mediação do professor ou a cooperação coletiva, as freqüentes respostas inadequadas poderiam ser discutidas para que se tornassem adequadas.

Ora, se o processo de construção do conhecimento ocorre com a ajuda de outras pessoas que facilitam essa construção, o paradigma esboçado sugere que o pensamento autônomo é construído por meio do diálogo, conforme discorreremos no capítulo anterior.

Diante desse quadro, para lograr êxito no imperativo de potencializar a autonomia discente na modalidade de EaD, partimos do pressuposto de que qualquer metodologia que se pretenda criar para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, por meio do computador, não deve preterir a criação de estratégias textual-discursivas de veiculação dos conteúdos. Essas estratégias, por sua vez, devem permitir a interação entre os atores do processo educativo.

O pressuposto supracitado reflete a abordagem de Marquesi (2007), pois, de acordo com a autora, é dessa interação que depende o aprendizado daqueles que, longe da sala de aula convencional, constroem seu conhecimento pela interlocução que estabelecem por meio do computador.

Aproveitamos o ensejo para lembrarmos que, no universo do ensino a distância, as interações por meio da linguagem podem ser assíncronas – material didático, fórum de discussão, aviso, e-mail – e/ou síncronas – como em bate-papo ou teleconferência.

Consciente dessas possibilidades, cumpre ao professor, no processo de elaboração da metodologia e dos conteúdos teóricos, considerar as peculiaridades lingüísticas e planejar a melhor forma para explorar as possibilidades que a tecnologia oferece para a organização e apresentação desses conteúdos.

Nesse planejamento, o trabalho docente deve estar voltado para a otimização de uma base textual-discursiva que promova estratégias de interação eficientes. Essas formas de interação e de veiculação dos conteúdos devem motivar o aluno a ser mais independente em seu processo de aprendizagem, oferecendo-lhe a possibilidade de construir o conhecimento, em vez de reproduzi-lo simplesmente.

Desse modo, partindo do pressuposto de que a interação mediada na EaD ocorre por meio de manifestações lingüísticas em uma situação concreta, no próximo capítulo, trataremos de alguns princípios teóricos que enfocam a língua

como atividade interacional e socialmente constituída, abordada pelo viés do dialogismo, da subjetividade, da textualidade e do interacionismo sociodiscursivo, com vistas a sugerir não apenas o uso de algumas estratégias textual-discursivas que possam concorrer para a criação de ambientes colaborativos e potencializar a autonomia dos estudantes na educação a distância, como também apontar uma metodologia para concatenação de tais estratégias.



### **Capítulo 3: Contribuições lingüísticas para potencializar o Construtivismo Sociointeracionista na EaD**

Consoante a asserção de que, na aprendizagem a distância, a base se encontra na relação com o outro, neste capítulo traremos à luz contribuições de alguns teóricos que sustentam a possibilidade de abordar a interação na e pela linguagem, bem como apresentaremos bases metodológicas para fomentar tal interação. Assim, além de resgatarmos da Teoria da Enunciação e da Lingüística Textual o aporte teórico necessário para sugerir estratégias textual-discursivas que possam contribuir para estabelecer os fatores responsáveis pela potencialização da autonomia e por propiciar a criação de ambientes colaborativos em um curso a distância, também buscaremos em Marquesi (1999, 2001, 2007) suporte teórico para tecer reflexões acerca de etapas metodológicas para concatenar tais estratégias.

#### **3.1 Bakhtin e o Dialogismo na Linguagem**

Partindo do pressuposto de que as TIC trazem consigo uma significativa potencialidade interativa para a EaD, inclusive no que tange à comunicação de maneira síncrona e assíncrona por meio da escrita, para nós, importa trazer contribuições de teorias da linguagem que possam propiciar bases pertinentes ao desenvolvimento dos pontos centrais delineados neste trabalho, principalmente no que tange à relevância da colaboração e da postura ativa dos estudantes para a construção dos sentidos.

Dessa forma, com o objetivo de buscar tal fundamentação teórica, partiremos de estudos bakhtinianos acerca do dialogismo na linguagem, na medida em que seus escritos convergem com os apontamentos de Vygotsky que mencionamos no capítulo dois.

Ao enfocarmos os estudos de Bakhtin, ressaltamos que, assim como Vygotsky criticou a Psicologia racionalista e empirista, procurando desenvolver uma vertente que respondesse ao homem como um todo, aquele autor também evidenciou, em seus conceitos centrais, a necessidade de uma dialética do externo

e do interno, ao criticar os sistemas filosófico-lingüísticos do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato.

A abordagem subjetivista idealista observava o fenômeno lingüístico como um ato de criação individual em constante evolução. Segundo Bakhtin (2002), no cerne do subjetivismo idealista, estão latentes os seguintes postulados:

- A língua é um processo criativo ininterrupto que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
- As leis da criação lingüística são as leis da psicologia individual.
- A criação lingüística é uma criação análoga à criação artística.

Sob os preceitos dessa concepção, o estudo da língua não apenas enfatizava o pólo subjetivo, haja vista que atribuía ao psiquismo individual a constituição do plano lingüístico, como também preteria aspectos externos, como os fatores físicos, políticos e econômicos, que, à luz do subjetivismo idealista, não possuíam nenhuma significação direta para a lingüística. A esta ciência interessava mais o estudo do sentido artístico (estilístico, individual) de um fato da língua.

O objetivismo abstrato, por sua vez, apresentava-se com maior expressão na chamada escola de Genebra, representada por Saussure. Os representantes dessa escola foram criticados por Bakhtin, pelo fato de dicotomizarem língua e fala, separando a língua (aspecto social) da fala (aspecto individual). Nesse sentido, a língua, tomada como sistema externo e estanque, seria objeto da lingüística; a fala, entretanto, não poderia sê-lo.

Bakhtin (2002) sintetiza o essencial das considerações do objetivismo abstrato nas seguintes proposições:

- A língua é um sistema estável e imutável.
- As leis da língua são específicas e estabelecem ligações dentro de um sistema fechado.
- As ligações lingüísticas não se relacionam com valores ideológicos, nem possuem vínculos artísticos.

Podemos notar que as proposições da segunda orientação constituem a antítese daquelas mencionadas à luz do subjetivismo idealista. Assim, temos, de um lado, a linguagem entendida como enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista) e, de outro, definida como um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato).

Para superar essa posição dicotômica, os postulados de Bakhtin (2002) asseveram a necessidade de abordar a linguagem pela ótica da interação verbal, pois, para ele, o ato de fala e a enunciação não podem ser explicados apenas a partir das condições do sujeito falante; todavia, também não podem preteri-lo.

Desta maneira, na busca por uma perspectiva de totalidade, Bakhtin não somente observa a língua além da concepção subjetivista monológica, como também perpassa a ótica estruturalista que a aborda como um sistema abstrato, haja vista que o autor defende a idéia do caráter interativo da linguagem, segundo a qual ela é compreendida a partir da sua natureza sócio-histórica.

Em síntese, em sua reformulação, Bakhtin (2002) postula que:

- A língua é constituída em um processo evolutivo ininterrupto realizado por meio de interações verbais.
- As leis da evolução lingüística são essencialmente sociológicas e não devem ser tomadas apenas pela ótica da psicologia individual ou separada da atividade dos enunciadores.
- A estrutura da enunciação é puramente social.

As considerações acima sugerem que a abordagem lingüística à luz do panorama sócio-histórico implica a consideração de sua propriedade dialógica. Para Bakhtin (2003), o dialogismo pode ser definido como as relações de sentido entre os enunciados, na medida em que cada um deles caracteriza-se como um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, ou seja, segundo a ótica do autor, os enunciados não existem isolados, pois cada um pressupõe os seus antecedentes e outros que o sucederão.

Fiorin (2006), ao recuperar alguns conceitos da obra de Bakhtin, ressalta que para este autor todos os enunciados são dialógicos, pois a alteridade inevitavelmente é constituinte do discurso do enunciador, tendo em vista que a experiência discursiva de cada pessoa é formada e desenvolvida numa constante interação com os enunciados alheios.

Nesse mesmo sentido, Faraco (2001), refletindo sobre a relação entre Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil, corrobora a relevância da alteridade, da interação e da subjetividade social nos escritos deste autor, ao sustentar que na atualidade a atividade intelectual começa a se abrir para a mencionada tríade, fato que implica uma visão de mundo que vai assumir como pedra angular a intersubjetividade.

Fica, dessa forma, bastante claro que o panorama dialógico de Bakhtin implica o pressuposto de que o discurso não é individual, por dois motivos: primeiro, porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; segundo, porque se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, porque mantém relações com outros discursos. *Conciliam-se, assim, nos escritos de Bakhtin, as abordagens do texto ditas 'externas' e 'internas'* (BARROS, 2000, p. 34).

Essa perspectiva nos autoriza a abordar o fato lingüístico não de forma estanque, mas inserido na esfera social, sob a égide de aspectos que envolvem memória e identidade relacionadas a um determinado contexto de uso. Assim, reiteramos que, à luz da abordagem bakhtiniana, a comunicação verbal não pode ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta.

Nesse sentido, acenamos para o postulado segundo o qual, em termos de significado, as palavras são neutras até que deixem de ser apenas recursos lingüísticos, pois a significação é atribuída somente em enunciados concretos. Como afirma Bakhtin (2003, p.292),

*(...) só o contato da língua com a realidade, o que se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade existente fora de nós.*

Essa visão dialógica não está centrada apenas em elementos lingüísticos, mas também está relacionada aos elementos extralingüísticos que condicionam a interação. Como a linguagem está ligada diretamente às questões humanas e sociais, a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Assim, a língua é concebida como criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”. A alternância de sujeitos configura o caráter dialógico e subjetivo da linguagem. Há sempre um “eu” que dialoga com um “tu” sobre um determinado tema “ele”.

Nessa interação comunicativa que se estabelece na e pela linguagem, nenhum dos sujeitos envolvidos é passivo. De acordo com Bakhtin (2003), na compreensão da mensagem, há uma postura “responsiva ativa” por parte do ouvinte (leitor). Assim, esse adota uma postura de co-autor, visto que pode concordar, discordar, complementar e executar a comunicação.

Ao tomar ciência dessa compreensão ativa do interlocutor, entendemos que cabe ao locutor elaborar o seu dizer de modo a obter uma adesão, uma complementação ou uma ação da parte daquele com quem interage. Em conseqüência disso, *a compreensão não é uma mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que diante de um texto gera outros textos* (Faraco, 2001, p.32).

A partir do cenário estabelecido até aqui, podemos concluir que, em situação de uso, a palavra é um espaço de produção de sentido, no qual emergem as significações negociadas entre os interlocutores no contexto sócio histórico vivido, pois a significação é constituída no processo de interação social.

Além disso, os escritos supramencionados de Bakhtin indicam que esse autor aborda uma perspectiva que não foi explorada nos estudos de Vygotsky, citados no capítulo dois, tendo em vista que, ao conceber a linguagem como produção, os escritos bakhtinianos observam as relações dialógicas estabelecidas e exploram o papel desempenhado pelo contexto na compreensão do enunciado.

O recorte teórico ora utilizado nos convida a defender com Bronckart (2007) a idéia de que a dimensão referencial (o conteúdo temático do discurso) e a contextual da ação de linguagem estão sempre em estreita interdependência, ou seja, conhecer estratégias lingüísticas para mobilizar um conteúdo temático implica reconhecer as condições de uso, a pertinência e a adequação de tais estratégias para um determinado contexto social.

Desse modo, consideramos que, trabalhar com a perspectiva do dialogismo no processo educativo de formação a distância implica contribuir para que a equipe docente, a partir da consciência de que os sentidos são construídos ativamente em um contexto sócio-histórico, possa elaborar estratégias de interação com vistas à motivação e ao preenchimento de possíveis lacunas de compreensão passíveis de acontecer nessa modalidade educacional.

Tais estratégias, entretanto, implicam a necessidade de abordarmos as atividades lingüísticas também pela ótica da subjetividade, pois, assim como Bronckart (2007), acreditamos que as operações de linguagem, embora sejam fortemente determinadas pelas representações contextuais e sócio-históricas, deixam uma margem importante de decisão e de liberdade aos sujeitos enunciadorees.

### **3.2 Aspectos relativos à subjetividade na linguagem: algumas bases para implementação do discurso docente em ambientes virtuais de aprendizagem**

Além da perspectiva dialógica bakhtiniana, também defendemos a importância dos postulados de Benveniste (1989,1995) acerca da subjetividade na linguagem para a produção de um discurso adequado às peculiaridades da formação a distância, tendo em vista que, em sua Teoria da Enunciação, este autor impulsionou os preceitos de Bakhtin que mencionamos anteriormente.

Koch (2001b), ao se referir à trajetória dos estudos lingüísticos para tratar das questões relativas à interação pela linguagem, evidencia que a Teoria da Enunciação traz, ao lingüista preocupado em descrever os enunciados efetivamente

produzidos pelos falantes de uma língua, o imperativo de considerar, concomitantemente, a enunciação, isto é, o evento único de produção do enunciado.

É relevante esclarecermos que, para Benveniste, enunciar é colocar a língua em funcionamento por um ato individual, ou seja, enquanto a enunciação é um processo de realização, o enunciado é resultado desse processo. Como a pessoa enuncia num determinado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo são organizados em função do sujeito enunciador, tomado como ponto de referência.

Assim, à luz da Teoria da Enunciação, a linguagem é subjetiva, ou seja, implica um sujeito (eu), que coloca a língua em funcionamento por um ato individual, dirigindo-se a um alocutário (tu), em determinados espaço (aqui) e tempo (agora).

Ao tratar da subjetividade lingüística, Benveniste (1995) parte do princípio de que é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, fator que torna inconcebível uma língua sem expressão da pessoa, pois o fundamento da subjetividade está em seu exercício.

Nesse sentido, de acordo com Benveniste (1995, p. 288)

*os pronomes pessoais, que marcam a presença dos interlocutores no discurso, são o primeiro “ponto de apoio” para essa revelação da subjetividade na linguagem. Desses pronomes, dependem outras classes de pronomes (...). São os indicadores dêiticos, demonstrativos, advérbios, adjetivos que organizam as relações espaciais e temporais em torno do sujeito.*

Em seus estudos sobre o tema, Benveniste (1989) defende, ainda, que a propriedade subjetiva da língua, bem como os aspectos situacionais do uso lingüístico, devem ser tratados como parâmetros nas condições necessárias da enunciação, na medida em que, antes de ser colocada em funcionamento por um ato individual, a língua é apenas possibilidade, ou seja, é por meio da enunciação que ocorre o processo de construção de sentido.

Sendo assim, reiteramos que o sujeito se apropria da língua no ato da enunciação para criar efeitos de sentido e, nesse processo, realiza opções que possam ir ao encontro de seus propósitos. É importante ressaltar que tais opções deixam pistas lingüísticas inscritas no próprio enunciado, haja vista que este é arquitetado por meio de um discurso subjetivo, realizado de acordo com a intenção do enunciador no processo comunicativo.

Por sua vez, Kerbrat-Orecchioni (1980) também aborda a questão da subjetividade na linguagem. Partindo da necessidade de elaborar modelos de produção e interpretação capazes de permitir a conversão da língua em discurso, a autora privilegia o estudo das marcas do falante/escritor inseridas no enunciado, visando à localização e à descrição das unidades que inscrevem o sujeito em seu discurso, como os dêiticos e os subjetivemas.

Segundo os estudos de Kerbrat-Orecchioni (1980), dêiticos são unidades lingüísticas, cuja utilização, no âmbito da produção ou da interpretação, requer a consideração de certos elementos constitutivos da situação enunciativa, tais como: o papel que têm os actantes do enunciado no processo de enunciação; a situação espaço-temporal do locutor e, eventualmente, do alocutário. Dentre os dêiticos arrolados pela estudiosa, destacamos os pronomes pessoais e os demonstrativos, bem como as preposições temporais, advérbios e locuções adverbiais.

A autora preconiza, ainda, que qualquer afirmação traz a marca de quem enuncia, pois a seleção e a organização das informações, bem como as escolhas lexicais, implicam traços subjetivos, por meio dos quais o sujeito, de acordo com sua intenção comunicativa, modaliza, denota afetividade e (des)valoriza o referente do discurso. Esses traços semânticos de subjetividade do enunciador são denominados de subjetivemas.

Considerando que, para Kerbrat-Orecchioni (1980), qualquer palavra apresenta certo grau de subjetividade, é pertinente apresentar os conceitos que emergem dos seus escritos acerca desse termo, pois neles é possível observar uma distinção entre subjetividade dêitica e afetiva ou avaliativa.

À luz da abordagem adotada pela autora acima mencionada, a subjetividade dêitica difere da afetiva ou avaliativa. Se, por um lado, é incontestável o



reconhecimento da adequação de alguns dêiticos a uma cena enunciativa, como, por exemplo, no caso dos advérbios aqui e agora, que em uma situação determinada seriam facilmente reconhecidos como pertinentes ou não, por outra via, o emprego dos avaliativos numa determinada situação enunciativa poderia, sim, ser contestado, na medida em que eles estão intrinsecamente relacionados à natureza individual do sujeito na cena enunciativa.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que cada palavra denota certo grau de subjetividade, Kerbrat-Orecchioni (1980) postula que podemos apreender a existência de categorias de subjetivemas: os traços afetivos, axiológicos e modalizadores de uma unidade léxica que, por sua vez, podem ser observados nas principais classes de palavras, tais como: substantivos, adjetivos, verbos e advérbios.

Vamos tratar das características de cada uma dessas categorias de subjetivemas, a fim de tecer reflexões acerca dos efeitos de sentido que podem ser criados a partir de sua utilização em ambientes virtuais de aprendizagem. Para tanto, de antemão, é preciso distinguir as peculiaridades que diferenciam os traços subjetivos arrolados por Kerbrat-Orecchioni (1980) em seus estudos.

Assim, de acordo com a autora, podemos afirmar que:

- os traços de afetividade exprimem ao mesmo tempo uma propriedade do objeto e uma reação emocional do enunciador;
- os traços axiológicos fazem uma avaliação de bom ou mal, ou seja, podem valorizar ou desvalorizar o referente por meio de palavras consideradas elogiosas ou pejorativas;
- os traços modalizadores são as avaliações de verdadeiro/incerto/falso e marcam a aproximação ou o distanciamento do locutor frente ao enunciado.

Conforme já citamos, esses traços podem ser observados em substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. No caso dos substantivos, Kerbrat-Orecchioni trata, sobretudo, daqueles que envolvem os axiológicos, haja vista que, sejam eles

lisonjeiros ou injuriosos, são operadores de subjetividade, particularmente perceptíveis e eficazes, que permitem ao locutor situar-se claramente em relação aos conteúdos emitidos.

Os adjetivos subjetivos são divididos pela autora em afetivos e avaliativos. Os afetivos revelam uma reação emocional de quem enuncia. Subdivididos em não axiológicos e axiológicos, os avaliativos implicam, respectivamente, uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto denotado pelo substantivo que eles determinam, e um julgamento de valor (positivo ou negativo) do objeto denotado.

O estudo dos verbos subjetivos implica a distinção de três aspectos. O primeiro deles está relacionado à autoria do juízo avaliativo, que pode ser atribuída ao locutor, ou a um actante do processo. O segundo diz respeito ao que é avaliado: o próprio processo ou o objeto do processo, que pode ser uma coisa ou um indivíduo. O terceiro aspecto é a natureza do juízo avaliativo, que pode ser formulado no eixo axiológico, em termos de bom/mal, ou no âmbito da modalização, em termos de verdadeiro/falso/incerto.

Nesse sentido, enfatizando esse terceiro aspecto, destacamos os verbos de sentimento e os verbos modalizadores. Os modalizadores, também denominados factivos, são, por sua vez, subdivididos em factivos positivos e factivos negativos.

Ao mesmo tempo afetivos e axiológicos, os verbos de sentimento exprimem uma disposição favorável, ou desfavorável do agente do processo diante de seu objeto e, de forma correlata, uma avaliação positiva ou negativa desse objeto. Dentre tais verbos podemos citar: *desejar, apreciar, querer* (disposição favorável de A diante de B); *detestar, temer, recear* (disposição desfavorável de A diante de B).

Por sua vez, os verbos factivos positivos, tais como: *saber, lamentar, negar*, implicam um julgamento de verdade sobre o seu complemento. Por outro lado, verbos factivos negativos, como: *mentir, aparentar*, pressupõem a falsidade das frases que os completam.

Finalizando as classes de palavras nas quais, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1980), podemos observar traços de subjetividade, vamos abordar os

advérbios. Para a autora, os modalizadores são encontrados de modo particularmente maciço nessa classe de palavras. Esses modalizadores podem implicar um juízo de verdade, como: *sem dúvida, certamente, com certeza*, ou um julgamento sobre a realidade, como: *realmente, verdadeiramente, efetivamente, de fato*.

Assim, considerando esse enfoque dado aos dêiticos e aos subjetivemas, intrínsecos à cena enunciativa, fica latente nos estudos de Kerbrat-Orecchioni o fato de que toda análise de discurso que tenha em vista a investigação do grau e da modalidade da presença na locução daquele que enuncia deve começar por definir o que a autora denomina de “aparelho formal da enunciação”.

Nessa investigação, devem ser considerados três tipos de presença do enunciador no discurso (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p.203):

- Presença explícita – aquela em que há intervenção direta por meio do pronome “eu” ou de uma de suas variantes.
- Presença indireta – em que o enunciador inscreve-se por meio de expressões interpretativas, avaliativas, modalizadoras.
- Presença manifestada por intermédio do conjunto de escolhas estilísticas e da organização que o sujeito elabora em seu discurso.

A implicação dessa tríade postulada pela autora é que, ao proferir um enunciado, é possível escolher entre dois tipos de realização: a do discurso objetivo – em que os traços do enunciador são apagados – e a do discurso subjetivo, em que, ao contrário, há a presença marcada do enunciador em seu enunciado. Cumpre-nos ressaltar, no entanto, que ao opor esses dois tipos de discurso (o objetivo e o subjetivo), Kerbrat-Orecchioni (1980) não traça nenhuma perspectiva dicotômica, uma vez que a autora destaca a gradação entre ambos na interação verbal.

Embora possamos entender no termo “objetivo” a tentativa de apagamento das marcas de subjetividade no enunciado, a autora reitera o caráter subjetivo da linguagem, pois acredita que toda designação é tendenciosa. Desse modo, defende

que até mesmo a objetividade é uma opção, e, como tal, é utilizada por aquele que não quer se comprometer com o que diz, configurando também um ato subjetivo.

Kerbrat-Orecchioni (1980) ainda sugere a descrição do “estatuto lingüístico do alocutário”. De acordo com os escritos da autora, embora a presença explícita do alocutário seja tênue na maioria das enunciações, no discurso didático isso não pode ser afirmado, pois há uma inscrição maciça de marcas de alocação nesse tipo de enunciado, fator que implica enorme relevância do alocutário para o estabelecimento da forma como a locução é desenrolada nas situações de ensino e aprendizagem.

Essa presença do alocutário na trama enunciativa do discurso didático se manifesta por meio da organização geral do material lingüístico e do uso de algumas estratégias, como a utilização de vocativos, de verbos no imperativo ou de perguntas (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Pela complexidade da situação interacional que caracteriza os ambientes virtuais de aprendizagem, acreditamos que esse contexto suscita a escolha de uma variante lingüística adequada para dar conta de suas especificidades.

Desse modo, na elaboração do material didático destinado a ambientes virtuais de aprendizagem, o professor pode, ao considerar os aspectos referentes à subjetividade na linguagem, posicionar-se de forma planejada diante daquilo que enuncia e, assim, estabelecer estratégias lingüísticas para propiciar o envolvimento do aluno, atenuar a distância e facilitar a interação. Dentre tais estratégias, destacamos a seleção de pronomes e expressões que indicam a pessoa, advérbios indicadores de indecisão, estado de espírito, adesão, dúvida, bem como adjetivos que podem colaborar, por exemplo, para a emissão de um julgamento de valor.

Kerbrat-Orecchioni (1990, 1998), ao abordar a interlocução verbal para discorrer a respeito do aspecto interacional da linguagem, assevera que para ocorrer a interação comunicativa é condição *sine qua non* que os dois interlocutores estejam engajados, e que produzam marcas lingüísticas deste engajamento mútuo.

A despeito de a autora estar se referindo apenas à modalidade oral no trabalho citado, lembramos que como bem pondera Marquesi (1999, 2001), no processo de

aprendizagem em ambientes virtuais, um registro de língua que mescla características do oral com o escrito pode envolver o aluno e facilitar a interação, haja vista que esse novo ato de fala realizado via rede digital não é nem do âmbito da língua oral, nem do âmbito da língua escrita, mas de ambas.

O ponto de vista da última autora mencionada acima converge para os estudos de Bronckart (2007), para quem é o contexto que exerce influência sobre as diferenças de registro lexical e sintático e não a variante oral/escrita em si mesma, que constitui apenas uma das propriedades desse contexto.

Sendo assim, na medida em que a escrita da era eletrônica assume um caráter próximo da conversação, para ampliar a interação entre os atores do processo de educação a distância, acreditamos na importância da utilização de algumas marcas lingüísticas que denotam engajamento mútuo. Tais marcas, mencionadas por Kerbrat-Orecchioni (1990, 1998), incluem, além de saudações e apresentações, expressões típicas da oralidade como: *você sabe, veja bem, não é*, etc.

Além dessas marcas lingüísticas de engajamento mútuo, acrescentamos, ainda, a necessidade de lançar mão de uma linguagem mais próxima à coloquialidade, com o uso de construções sintáticas mais simples e estilo mais informal, para que o diálogo seja priorizado na relação estabelecida entre os atores do processo de formação a distância.

Após apresentar alguns pressupostos teóricos do dialogismo e da teoria da enunciação, é possível concluir que, segundo os postulados da Lingüística do Discurso, as condições que regem a produção enunciativa bem como a perspectiva da intersubjetividade, têm um papel importante no processo de produção/interpretação de um texto, visto que, de acordo com o mencionado arcabouço teórico, devemos considerar, além da materialidade lingüística, o contexto e a presença de interlocutores, observando, de forma minuciosa, as especificidades da língua em uso.

Por essa razão, abordar a linguagem sob tal égide implica considerar o aspecto interacional que ocorre em uma determinada situação. Koch (2003) assegura que numa concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de

interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

Especificamente com relação à interação escrita em ambientes virtuais de aprendizagem, acreditamos que o sucesso do discurso está vinculado, entre outros fatores, à adequação contextual, à cooperação entre os participantes e ao planejamento daquele que elabora os textos para veiculação dos conteúdos. Marquesi (1999, p. 115) corrobora esse pressuposto ao defender em seus estudos que:

*a situação em que se instaura um processo de ensino via Internet deve ser concebida como um espaço a priorizar o contexto em que se dará a interlocução entre professor e alunos, caracterizando-se este como um quadro de interação social, em que todos têm participação efetiva.*

Trazer à luz a perspectiva interacionista significa partir do princípio de que o sentido de um enunciado é produto de um trabalho colaborativo (Kerbrat-Orecchioni, 1980, 1998). Na busca por essa abordagem interacional e colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem, importante contribuição pode ser encontrada nos postulados conversacionais de Grice (apud Koch, 2001b).

Segundo o autor, a cooperação é o princípio que rege a comunicação humana. A referida asserção implica quatro “máximas”: a máxima da quantidade (dizer apenas o necessário), a máxima da qualidade (não dizer o que sabe não ser verdadeiro), a máxima da relação (dizer somente o que é relevante), e a máxima do modo (ser claro e conciso).

A contribuição das “máximas” mencionadas consiste no fato de que, ao elaborar um curso para a EaD utilizando o ciberespaço, o professor precisa estar atento para não se deixar levar pela potencialidade informativa da Internet e correr o risco de, ao infringi-las, produzir um discurso cansativo, sem objetivo determinado, repleto de circunlocuções e, assim, prejudicar a interação. É necessário lembrar que, na interação em ambientes virtuais, na interação a distância, além de evitar a obscuridade e a ambigüidade, também é preciso atentar para a máxima da quantidade e não omitir informações relevantes.

Além disso, é de fundamental importância reiterarmos que o planejamento pode se revelar determinante para proporcionar uma interação escrita bem sucedida na elaboração de atividades e cursos direcionados à EaD, haja vista que, como o produtor do texto dispõe de mais tempo do que em uma interação oral, pode proceder a revisões sintáticas e semânticas, para optar por escolhas lingüísticas que estejam de acordo com a sua intencionalidade.

Com relação à veiculação dos conteúdos na EaD, conforme já mencionamos, para Marquesi (1999), cumpre ao professor – no ensino a distância – organizar textos que potencializem a interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como forma de envolver, motivar e, conseqüentemente, levar à aprendizagem.

Consoante o postulado da autora e tendo em vista que na modalidade de educação a distância os conteúdos são veiculados por meio de textos, há duas questões muito relevantes que se tornam indispensáveis para prosseguirmos. Essas questões referem-se à forma como a esse trabalho subjaz o conceito de texto e as condições que possibilitam aos enunciados a constituição da textualidade.

Com o objetivo de dirimir esse assunto, traremos, *a priori*, alguns estudos da Lingüística Textual, para, *a posteriori*, ampliá-los com contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, tendo em vista que abordaremos a atividade lingüística sob a ótica da ação, *imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o texto, unidade básica da comunicação/interação humana* (Bronckart, 2007, p. 39).

### **3.3 Os princípios de textualidade e a construção textual do sentido**

Estudos voltados ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, bem como às estratégias sócio-cognitivas e interacionais nele envolvidas (Beaugrande & Dressler, 1980; Beaugrande, 1997; Koch, 2001a, 2006) têm ocupado o cerne dos interesses de diversos estudiosos que seguem a linha teórica da Lingüística Textual.

Em seus escritos intitulados *Introdução à Lingüística Textual*, Koch (2006) relata as várias concepções de texto que fundamentaram essa vertente teórica ao longo de sua trajetória. Muito embora sejam mencionadas pela autora três gerações da Lingüística Textual, vamos nos deter apenas em tendências mais recentes que vêm tendo reflexo nos estudos textuais.

Tais tendências apontam o texto não como produto acabado, mas como processo, haja vista que, a partir dessa perspectiva, ele não existe, a menos que alguém o processe como tal (Beaugrande, 1997). Assim, convergindo para a Lingüística do Discurso, à luz da Lingüística Textual cada texto é sempre resultado singular de um ato de enunciação e *lugar* de interação. Os interlocutores, por sua vez, são sujeitos ativos que se constroem e são construídos nos textos (Koch, 2001a).

Consoante a citação mencionada acima, cujos conceitos convergem para o Construtivismo Sociointeracionista (cf. capítulo dois), cumpre-nos discorrer acerca da concepção de textualidade subjacente à Lingüística Textual e, por conseguinte, apresentar alguns preceitos que podem ser pertinentes para a elaboração de um ambiente colaborativo, preocupado com a aprendizagem na modalidade de educação a distância, haja vista que, para garantir uma organização textual comunicativa e facilitadora da expansão do conteúdo exposto em ambientes virtuais de aprendizagem, é necessário que consideremos a combinação de princípios de textualidade (Marquesi, 2007).

Assim, atentar para a textualidade implica, pois, que levemos em conta os princípios responsáveis pela constituição e conexão do texto, principalmente no que tange aos fatores relacionados à construção textual do sentido. Ancorados em Beaugrande e Dressler (1984), Beaugrande (1997) e Koch (2001a, 2006), apresentaremos uma relação de tais princípios. São eles: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Para Beaugrande (1997) a coesão está relacionada à forma como os elementos lingüísticos relacionam-se, interligam-se na tessitura textual, ou seja, pode ser designada como a conexão entre palavras e frases que compõem um texto.



Koch (2001a, p.19), ao examinar em sua obra o conceito de coesão textual, conclui que ele *diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual*. A autora propõe, ainda, a divisão dos elementos coesivos em duas modalidades: a referencial e a seqüencial.

Nesse sentido, segundo Koch (2006), a coesão referencial diz respeito aos processos de remissão e retomada de informação, que ocorrem por meio de elementos gramaticais que podem ter função coesiva no texto - como pronomes, numerais e artigo definido - e também por meio de elementos de ordem lexical empregados para reiterar referentes textuais, tais como sinônimos, hiperônimos e formas nominais.

Por outra via, a coesão seqüencial diz respeito às formas pelas quais são estabelecidas relações semânticas e/ou pragmático-discursivas entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e seqüências textuais) à medida que ocorre a progressão textual.

É relevante observarmos que a progressão textual necessita garantir a continuidade de sentidos. Para viabilizar o constante movimento de progressão e retroação entre o que foi dito e o vir a ser dito, o produtor do texto dispõe de uma série de estratégias. Dentre elas, Koch (2006) destaca:

- a continuidade referencial: continuidade dos objetos de discurso, por meio de cadeias referenciais.
- a continuidade temática: emprego de termos de um mesmo campo semântico/lexical.
- a continuidade tópica: continuidade referencial e temática que proporcionam a manutenção do supertópico e dos quadros tópicos em desenvolvimento.

Desse modo, consoante os escritos da autora, é possível inferir que a progressão textual é assegurada, em parte, pela progressão/continuidade tópica. Essa engloba a progressão/continuidade temática, que, por sua vez, está relacionada à progressão/continuidade referencial.

Outro princípio de textualidade, a coerência é constituída quando palavras e números são utilizados com vistas à construção de sentido, e não somente como um

fim em si mesmo (Beaugrande, 1997). Essa construção de sentido, para Koch (2006), resulta de uma postura ativa dos usuários do texto numa determinada situação comunicativa, para a qual contribuem não somente todos os princípios arrolados por Beaugrande e Dressler (1984) e Beaugrande (1997), como também os fatores de contextualização, consistência e relevância, focalização e conhecimento compartilhado, que ora mencionamos abaixo.

Os fatores de contextualização são responsáveis pela ancoragem do texto a um determinado contexto, por meio de alguns indicadores, como data, local, assinatura, recursos gráficos em geral, diagramação, título, nome do autor.

Os fatores de consistência e relevância estão relacionados ao fato de que todos os enunciados não devem ser contraditórios e devem ser interpretáveis como predicando algo sobre o mesmo tema, ou seja, é preciso ser claro e conciso, como preconiza Grice (apud Koch, 2001b) em sua máxima do modo.

A focalização refere-se ao enfoque dado pelos interactantes a apenas uma parte de seu conhecimento, no momento da interação verbal. Permite determinar o significado de palavras homônimas e polissêmicas, bem como o uso de determinados dêiticos e a escolha de descrições ou expressões nominais na construção/reconstrução de referentes textuais.

Para finalizar, o conhecimento compartilhado é relevante para determinar o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito no texto, na medida em que falsas pressuposições de conhecimento compartilhado podem impossibilitar a construção da coerência, bem como, por outro lado, deixar de considerá-lo implica infringir a máxima da quantidade (cf. Grice, apud Koch, 2001b) e incorrer no erro das circunlocuções.

Prosseguindo com a abordagem dos princípios responsáveis pela construção textual do sentido, enfatizamos a informatividade. Segundo Beaugrande (1997), esse princípio está relacionado à distribuição da informação veiculada e pressupõe o grau de conhecimento que o texto torna acessível, haja vista que um texto que não apresenta a progressão necessária é inócuo.

Nesse sentido, todo texto é organizado em dois movimentos: a retroação, por meio da qual a informação é retomada, e a progressão, responsável pela introdução da informação nova (Koch, 2006). Ampliando o tema, a mesma autora postula a existência de graus de informatividade ao defender que, quanto mais previsível for a informação trazida, menos informativo o texto será e vice-versa.

Lembramos que, na situação de formação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem, o princípio de informatividade é estratégico, pois ele está relacionado à introdução do conhecimento novo, com o qual o estudante deverá relacionar o seu conhecimento prévio para construção do saber.

Por sua vez, a situacionalidade é a conexão do texto com a situação em que ele ocorre (Beaugrande, 1997). Assim, a situação comunicativa influencia na constituição da tessitura textual, pois, como afirma Koch (2006), o contexto de produção determina a escolha do grau de formalidade, as regras de polidez e a variedade lingüística a ser empregada pelo falante/escritor.

Outro princípio relevante para a construção textual do sentido, haja vista que é um dos grandes temas a que se tem dedicado a Lingüística Textual, é a intertextualidade, definida nos escritos de Beaugrande (1997, p.21) como *a conexão da ocasião de produção e recebimento do texto com a prévia experiência e conhecimento de outros textos*.

Segundo essa perspectiva, o conceito de intertextualidade está relacionado à tese de que toda língua apresenta-se como o acúmulo de uma multiplicidade de textos, cujos sentidos dependem de outros textos, de dizeres já processados anteriormente.

Ao discorrer acerca desse tema, Koch (2006) postula a existência de uma intertextualidade em sentido amplo, constitutiva de todo discurso, e de uma intertextualidade em sentido restrito, atestada pela necessária presença de um intertexto. Dessa forma, para Koch (2006, p.145):

*a intertextualidade stricto sensu ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido,*

*que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores.*

De acordo com Koch (2006), a intertextualidade é explícita quando é feita menção à fonte do intertexto no próprio texto, como em citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções. Entretanto, a intertextualidade também pode ser implícita, quando se introduz o intertexto alheio sem qualquer referência à fonte. Nesse último caso, é esperado que o leitor/ouvinte ative o texto fonte em sua memória discursiva e seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, sob pena de prejudicar a construção do sentido.

Para finalizar a descrição dos princípios que colaboram para a constituição da textualidade, importa focar a intencionalidade e a aceitabilidade, respectivamente, relacionadas às intenções do produtor na escolha da manifestação lingüística e às atitudes do interlocutor em aceitar a manifestação do outro como um texto coeso e coerente (Beaugrande, 1997; Koch, 2006).

Dessa forma, é possível deduzir que todos os princípios citados acima concorrem para a construção do ambiente colaborativo numa interlocução lingüística realizada com a mediação das TIC na modalidade de EaD, pois, em seu conjunto, não desconsideram a perspectiva contextual, enfocam a alteridade e exigem uma postura autônoma e ativa dos interactantes envolvidos no processo.

Portanto, os sete princípios de textualidade demonstram o quão ricamente o processamento de todo texto está conectado ao nosso conhecimento social e de mundo. A partir desse postulado que prevê a presença ativa de interlocutores no trabalho de interpretação textual, podemos afirmar que, na atualidade, a análise textual dos discursos prevê a articulação do plano textual ao discursivo, observando fatores co-textuais e contextuais aliados às estratégias interacionais de construção do sentido.

É relevante destacar que, de acordo com Koch (2006, p.27), estratégias interacionais, tais como estratégias de preservação das faces, de polidez e de negociação, são *estratégias socioculturalmente determinadas que visam a estabelecer, manter e levar a um bom termo a interação verbal.*

A propósito de tais estratégias, Bronckart (2007) nos traz importantes contribuições para uma abordagem textual convergente com a perspectiva interacional e colaborativa que buscamos. Assim, enfatizaremos alguns escritos do Interacionismo Sociodiscursivo postulado pelo autor, haja vista que o propósito dessa vertente teórica é considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas (Bronckart, 2007).

### **3.4 Interacionismo sociodiscursivo: interação social por meio dos textos**

No capítulo dois, ao discorrer acerca de pressupostos sociointeracionistas que preconizam a linguagem pelo viés da mediação e a aprendizagem como um processo essencialmente social, amparamo-nos em estudos de Vygotsky, visto que o principal objetivo, naquele momento, consistia na abordagem de procedimentos pedagógicos.

Ampliando nossa reflexão, cumpre-nos agora abordar o assunto, enfocando a perspectiva lingüística, principalmente naquilo que concerne aos aspectos textuais e discursivos. Essa abordagem tem por objetivo observar a linguagem sob a ótica da ação, bem como revelar algumas relações de interdependência entre as produções lingüísticas e seu contexto acional e social.

Do ponto de vista interacionista sociodiscursivo, essa ação empreendida pelo sujeito é uma ação de linguagem, porque, em sua manifestação, além de dispor de certa liberdade de decisão para concatenar seu discurso, esse sujeito explora os recursos da língua natural em uso no grupo em que está inserido, principalmente no que concerne ao empréstimo e à adaptação de um dos modelos de texto disponível no intertexto desse grupo social.

Assim, em sua teoria interacionista sociodiscursiva, Bronckart (2007) parte do princípio de que a linguagem humana se apresenta inicialmente como uma produção interativa associada às atividades sociais, cuja função maior é pragmática.

De acordo com o autor, a linguagem é uma forma de ação, constituída como resultado da apropriação, pelo sujeito, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Ciente de tais propriedades contextuais, esse sujeito precisa não

somente gerenciar as intenções e os motivos do seu dizer, como também deve tomar decisões para materializar a ação lingüística em dimensões discursivas e/ou textuais.

Para Bronckart (2007), então, o agente humano, quando se engaja em uma ação de linguagem, dispõe de um conhecimento sobre o contexto, que foi adquirido na interação social e verbal. Pelo fato de este saber empírico ser mobilizado como forma de referência na atividade de linguagem, é possível deduzir que discorrer acerca das condições contextuais de produção implica abordar um conjunto de parâmetros que influenciam, deveras, a organização textual e discursiva.

Tais parâmetros dizem respeito a múltiplos aspectos de uma situação de ação de linguagem, tanto no plano físico, como no social e subjetivo. Desta forma, consoante os escritos de Bronckart (2007), todo texto inscreve-se no quadro de uma forma de interação comunicativa e num determinado contexto físico.

Num primeiro plano do contexto de produção textual, o contexto físico é definido pelo estudioso por quatro parâmetros precisos:

- O lugar de produção: lugar físico em que o texto é produzido.
- O momento de produção: extensão do tempo durante o qual o texto é produzido.
- O produtor/locutor: a pessoa (ou máquina) que produz o texto na modalidade oral ou escrita.
- O receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. É importante destacar que, nos casos em que esse receptor pode responder ao produtor, ele se torna interlocutor.

Num segundo plano, à interação comunicativa também é intrínseco o contexto sociosubjetivo, cujos parâmetros principais são:

- O lugar social: diz respeito ao quadro social, instituição ou modo de interação no qual o texto é produzido, como; escola, mídia, interação informal, etc.

- A posição social do produtor/locutor: diz respeito ao papel social desempenhado pelo enunciador na interação em curso: professor, pai, cliente, subordinado, colega, etc.
- A posição social do interlocutor: está relacionado ao papel social atribuído a este pelo enunciador: papel de aluno, de criança, de colega, de amigo, etc.
- O objetivo (ou os objetivos) da interação: diz respeito, do ponto de vista do produtor/locutor, ao efeito (ou aos efeitos) que o texto pode produzir no interlocutor.

Destarte, pela a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo postulado por Bronckart (2007) que ora fazemos emergir neste trabalho, as unidades lingüísticas mantêm estreita relação com o meio social, pois as condutas verbais são concebidas no interior de situações comunicativas, como forma de ação e imputáveis a um agente, que, por sua vez, possui determinados motivos e intenções quando se manifesta linguisticamente.

Ressaltamos que, além dos aspectos físico e sociosubjetivo do contexto de produção de linguagem, cujas propriedades estão, respectivamente, relacionadas à ancoragem da ação de linguagem nas coordenadas do espaço-tempo e às representações pessoais referentes às normas sociais e à imagem que convém dar de si, Bronckart (2007) também aborda os conhecimentos propriamente verbais que o produtor/locutor tem de uma língua quando a utiliza.

Esses conhecimentos verbais estão relacionados à constituição e organização dos textos empíricos que, por sua vez, são apontados pelo autor supracitado como produtos da atividade humana, cujas propriedades estão em interdependência com as condições sociais em que são produzidos, tal como postulam a Lingüística do Discurso e a Lingüística Textual.

Sublinhemos, assim, que o conhecimento da pertinência de um modelo textual é construído em situações determinadas. Por isso, no que se refere à organização textual-discursiva em ambientes virtuais de aprendizagem, é preciso

levar em conta que o conteúdo deve ser apresentado de forma clara e enxuta, para garantir o trabalho da construção de sentido pelo leitor.

Dessa forma, conforme as reflexões tecidas nos dois primeiros capítulos, pelo fato de não haver um contato direto face-a-face entre alunos e professores, no ensino a distância, existe a premente necessidade de que os conteúdos dos cursos tenham um preparo especial em sua elaboração, principalmente nas questões concernentes à estruturação, organização e apresentação, de modo a configurar um discurso interativo.

Acerca do discurso interativo, Bronckart (2007) afirma que suas características são marcadas por meio do uso de:

- frases interrogativas;
- frases imperativas;
- dêiticos espaciais;
- dêiticos temporais;
- nomes próprios, assim como, verbos e pronomes de primeira e segunda pessoa que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal;
- auxiliares de modo; *poder*, assim como de outros auxiliares com valor pragmático do tipo de *querer, dever, ser preciso*.

A partir dessa perspectiva, reiteramos que o texto, quando está articulado a uma atividade com caráter didático na *Web*, precisa dispor de estratégias textual-discursivas específicas para que possa dar conta das características que regem as motivações sociais desse contexto interacional.

De acordo com Marquesi (2007), para que a interação seja facilitada em ambientes virtuais de aprendizagem, destacam-se algumas estratégias que cumprem uma função didática, tais como: simulações de diálogo com perguntas, respostas e exemplos considerados do conhecimento prévio do aluno.



Assim, por meio das diversas estratégias de veiculação do conteúdo que já citamos, o trabalho docente pode potencializar aqueles procedimentos pedagógicos responsáveis pela criação de ambientes colaborativos na EaD que apresentamos no capítulo um e, por consequência, concorrer para o estabelecimento de uma aprendizagem construtivista nessa modalidade educacional.

Por esse motivo, entendemos que todo o arcabouço teórico apresentado até este ponto é pertinente para auxiliar o trabalho do professor no que tange à elaboração de estratégias lingüísticas passíveis de motivar, facilitar a interação e, conseqüentemente, causar a aceitação da atividade pelo alunado.

Precisamos considerar, no entanto, que para fomentar a realização de atividades e cursos na educação a distância, sob a orientação de pressupostos construtivistas, o trabalho docente também deve reconhecer a importância da metodologia empregada, pois esta implica a concatenação de estratégias textual-discursivas de veiculação do conteúdo.

Dessa forma, buscaremos, nos estudos de Marquesi (1999), o subsídio necessário para apresentar e sugerir algumas etapas metodológicas que vêm ao encontro da perspectiva construtivista e do desenvolvimento da potencialidade inerente às TIC que apresentamos até aqui, principalmente no aspecto concernente à relevância da abordagem comunicativa com foco na interação verbal para a construção de ambientes colaborativos que potencializam a autonomia dos alunos na EaD.

### **3.5 Etapas metodológicas que convergem para o Construtivismo Sociointeracionista em ambientes virtuais de aprendizagem**

Consoante os preceitos da abordagem construtivista que apontamos nos capítulos anteriores como pertinentes para a exploração das características da terceira geração da EaD, educar para a autonomia implica o incentivo a processos participativos, interativos, cujo cerne esteja no estudante, sujeito intelectualmente ativo na construção do conhecimento. Cumpre-nos, agora, focar uma metodologia adequada para potencializar tal incentivo.

Partindo dos escritos de Coulthard (1977), Marquesi (1999, p.117) nos traz uma importante contribuição acerca do aspecto metodológico na EaD, ao propor quatro etapas de trabalho que, de acordo com a conclusão de seus estudos, garantem a interação e concorrem para a construção do conhecimento no ensino a distância. Essas quatro etapas mencionadas são:

- 1ª - diagnóstico do conhecimento do aluno, feito pelo professor;
- 2ª - envolvimento do aluno no processo e ampliação de seu universo de conhecimento;
- 3ª – construção do conhecimento pelo aluno;
- 4ª – discussão:
  - do conteúdo teórico;
  - das atividades corrigidas pelo professor;
  - das correções feitas pelo professor;
  - de outros assuntos (discussão livre).

Uma leitura atenta da proposta de Marquesi (1999) permite-nos concluir que, no bojo de sua abordagem, repousam alguns pilares do construtivismo apresentados ao longo deste trabalho. Entre esses pilares construtivistas que concorrem para a autonomia do estudante, podemos mencionar:

- a consideração do conhecimento prévio do aluno (1ª etapa);
- o foco no estímulo da zona de desenvolvimento proximal (2ª etapa);
- o estímulo da postura ativa frente ao conhecimento (3ª etapa);
- o incentivo à interação colaborativa entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (4ª etapa).

É preciso ressaltar que a maneira como estão organizadas as quatro etapas metodológicas oferece aos alunos a oportunidade para que um determinado

conteúdo proposto seja mais do que meramente recebido de forma passiva por meio da execução de atividades. Segundo Marquesi (1999, p. 120), tais etapas permitem aos atuantes do processo: *Repetir, parafrasear, completar, corrigir, resumir, exemplificar, enfatizar.*

Destarte, de acordo com os pressupostos observados na referida sugestão metodológica, o professor deve ser um mediador pedagógico, propondo atividades que propiciem a reflexão, o envolvimento, o diálogo e, conseqüentemente, a construção do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem.

## **Capítulo 4: Do dizer do professor à interação com e entre os alunos: Estratégias para a autonomia em ambientes colaborativos**

Neste capítulo, descreveremos o contexto da pesquisa, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos adotados ao longo do trabalho, bem como elencaremos e abordaremos as categorias de análise, para que, com base no aporte teórico que enfocamos até aqui, possamos analisar uma unidade da disciplina *Linguagem Verbal e interação em AVA*, cujo conteúdo integra o curso *Formação de Professores para Educação em Ambientes Virtuais*, oferecido pela Universidade Cruzeiro do Sul em seu Campus Virtual.

### **4.1 Contexto, metodologia e procedimentos**

Este trabalho está inserido nos campos da educação a distância, do Construtivismo Sociodiscursivo, da Lingüística Discursiva e da Lingüística Textual. Seu escopo consiste no estudo das estratégias textual-discursivas e das etapas metodológicas que potencializam procedimentos pedagógicos e propiciam a alunos de um curso a distância uma aprendizagem autônoma e colaborativa.

Para investigar tais estratégias e etapas, analisaremos uma unidade de conteúdo didático voltado para educação em ambientes virtuais. Com o intuito de delinear o curso e a disciplina em que tal unidade está inserida, por ora, apresentaremos um panorama de ambos, enfatizando suas características centrais.

Dessa forma, o curso *Educação em Ambientes Virtuais* - destinado a portadores de diploma de ensino superior, em especial, das áreas de Educação, Pedagogia, Psicologia, Comunicação e Tecnologia, e oferecido pela Universidade Cruzeiro do Sul, via Internet – de acordo com informações disponíveis no site dessa instituição de ensino, visa a orientar o participante no aperfeiçoamento e aprofundamento do seu conhecimento teórico, sua reflexão crítica e sua prática pedagógica em ambientes virtuais.

Com duração de quatrocentas horas, distribuídas ao longo de, aproximadamente, dez meses consecutivos, e contando com turmas compostas por

um número aproximado de oitenta alunos, *Educação em Ambientes Virtuais* é constituído por dois módulos que contemplam as seguintes disciplinas:

1º Módulo	2º Módulo	
Formação de Professores para Educação em Ambientes Virtuais	Tecnologias para Educação em Ambientes Virtuais	
Aspectos Legais da Educação a Distância	Fundamentos da Educação a Distância	Metodologia Científica
Aprendizagem em Ambientes Virtuais	Tecnologias da Comunicação e da Informação aplicadas à Educação em Ambientes Virtuais	
Linguagem Verbal e Interação em Educação em Ambientes Virtuais	Processos de Criação de Conteúdos Digitais: hipertexto, hipermídia e multimídia.	
Tutores: perfil e papéis na prática educativa em ambientes virtuais	Técnicas e Linguagens Audiovisuais	
O Uso da Linguagem para a Elaboração de Materiais para EAV	Processos de Produção de Conteúdos Multimídia Interativos e Objetos de Aprendizagem	
Didática para Ambientes Virtuais	Técnicas de Apresentação em Recursos Audiovisuais	

É importante ressaltar que cada disciplina apresenta carga horária de trinta horas, com a exceção de *Metodologia Científica*, que possui quarenta. Além disso, a metodologia utilizada no desenvolvimento do curso contempla atividades não-presenciais que envolvem a apresentação do conteúdo, leituras, exercícios e participação em eventos assíncronos como os fóruns *Tomando Café* e *Sanando dúvidas*. O primeiro está disponível para que os estudantes possam ter uma interação descontraída acerca de assuntos diversos (filmes, livros, restaurantes, etc). Por sua vez, o segundo oferece a relevante possibilidade de o alunado enviar e expor suas dúvidas, para que possam ser discutidas e resolvidas em conjunto.

No curso, há também outras possibilidades de comunicação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem. Essa comunicação pode se dar por meio de bate-papo, *chat*, avisos, páginas de grupo, mensagens, e-mail e listas. Conforme já mencionamos, por uma questão de delimitação, vamos nos deter apenas em uma das mencionadas disciplinas: *Linguagem Verbal e Interação em Ambientes Virtuais*. Os objetivos dessa disciplina, segundo informações disponíveis no portal da Universidade Cruzeiro do Sul, são:

- sensibilizar o interessado na prática docente a distância acerca da importância de ter cuidado com a linguagem verbal na interação em ambientes virtuais;
- oferecer condições para que o professor/tutor sintam-se seguros com relação ao uso da linguagem verbal na interação com seus alunos;
- fornecer informações a respeito do uso de estratégias lingüísticas facilitadoras da interação verbal na prática docente em ambientes virtuais de aprendizagem;
- possibilitar a prática de produção de textos para a interação em ambientes virtuais de aprendizagem.

Tais objetivos são delineados em quatro unidades, denominadas de documentos da disciplina. A divisão de tais documentos, em *Linguagem verbal e interação em AVA*, está definida na mesma ordem que segue abaixo:

- O conceito de interação verbal;

- princípios de cooperação na Interação em AVA;
- polidez e Interação em AVA;
- subjetividade da linguagem e interação verbal em AVA: distância e aproximação.

Não apenas os documentos arrolados, como também toda unidade, de qualquer disciplina do curso, possui a mesma estrutura, ou seja, os mesmos itens para apresentação, desenvolvimento, interação e avaliação, referentes ao conteúdo que é objeto do processo de ensino e aprendizagem em pauta na unidade.

Dessa forma, ao clicar no título da unidade, é possível ter acesso a uma página que disponibiliza todos os seus itens, aqui citados na mesma ordem em que aparecem no ambiente virtual: *Orientações de Estudo*, *Começando a Conversa*, *Conhecendo a Teoria*, *Pondo em Prática*, *Ampliando os Conhecimentos*, *Trocando Reflexões*, *Tecendo a Teia* e *Conhecendo a Fonte*.

Cada um desses itens, apresentados em formato de *link*, possui uma finalidade peculiar, conforme segue:

- a) *Orientações de Estudo*: apresenta o percurso que deverá ser seguido pelos alunos, bem como o fim a que se destinam os demais itens da unidade.
- b) *Começando a Conversa*: introduz o conteúdo teórico da unidade por meio de uma situação ilustrativa na qual se encontra aplicado o conteúdo.
- c) *Conhecendo a Teoria*: apresenta os conceitos teóricos em foco na unidade.
- d) *Ponto em Prática*: disponibiliza atividades, normalmente de correção automática, acerca do conteúdo.
- e) *Ampliando os Conhecimentos*: remete a outros textos, disponíveis na Web, sobre o assunto em pauta.
- f) *Trocando Reflexões*: espaço reservado para discussão de aspectos relacionados ao conteúdo; apresentando uma questão problematizadora sobre o tema da unidade.

g) *Tecendo a Teia*: disponibiliza um vídeo de fechamento da unidade, no qual são retomados os principais conceitos abordados.

h) *Conhecendo a fonte*: oferece o suporte bibliográfico da unidade.

Nesta seção, procuramos descrever com detalhes o contexto em que se insere nosso foco de atenção, no intuito de ampliar a visão sobre o fenômeno estudado, tendo em vista que pretendemos descrever e interpretar dados em um ambiente específico, com vistas a auxiliar na compreensão do fenômeno como um todo.

Consoante essa afirmação, a metodologia adotada neste trabalho insere-se na linha da pesquisa qualitativa ou interpretativa, pois, como já afirmamos, visa a compreender as estratégias textual-discursivas e as etapas metodológicas que potencializam a autonomia do aluno e propiciam a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, por meio da descrição e da interpretação de dados. Segundo os autores Bogdan e Bicklen (1994), na investigação qualitativa, os dados são ricos em pormenores descritivos e sua fonte são os ambientes nos quais estão inseridos.

Não podemos deixar de afirmar, ainda, que o trabalho ora apresentado pode ser classificado como um estudo de caso, na medida em que este consiste na investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real (Yin, 2001).

Adelman *et al* (apud Nunan, 1997) enumeram algumas vantagens na escolha do estudo de caso como método de pesquisa:

- é um método ligado à realidade e, portanto, relaciona-se com a prática;
- pode representar múltiplos pontos de vista sobre um fenômeno, possibilitando interpretações alternativas;
- permite gerar uma base de dados que poderão ser utilizados em outras pesquisas.

Para Gil (2002), o propósito desta modalidade de pesquisa está centrado em proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o



influenciam ou são por ele influenciados. Nesse sentido, é preciso ressaltar que nem todos os fatores que envolvem um fenômeno são mensuráveis em números ou dados estatísticos, muitos deles, para que possam ser compreendidos, devem ser objeto de observações e interpretações.

Por conseguinte, quando nos referimos aos resultados das investigações em um estudo de caso, a falta de rigor e a influência do investigador podem prejudicar a análise com falsas evidências ou visões muito subjetivas.

Com o intuito de não comprometermos a confiabilidade da pesquisa, selecionamos, rigorosamente, teorias pertinentes para:

- a) estudar procedimentos pedagógicos que propiciam a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, bem como permitem o desenvolvimento da autonomia do aluno na EaD;
- b) levantar estratégias textual-discursivas que potencializam o desenvolvimento de tais procedimentos;
- c) sugerir etapas metodológicas para concatenação de tais procedimentos e estratégias.

Embasados, então, em leituras acerca desses mencionados aspectos, como forma de orientação do percurso, estabelecemos algumas questões essenciais:

- Quais são os procedimentos pedagógicos propícios à construção de uma aprendizagem autônoma e colaborativa na educação a distância?
- Quais são as estratégias textual-discursivas que concorrem para potencializar tais procedimentos pedagógicos na educação a distância?
- Como o professor pode, metodologicamente, concatenar esses procedimentos e estratégias para criar um ambiente colaborativo e favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno por meio de atividades direcionadas à educação a distância?

Para responder tais questões, adotamos os procedimentos metodológicos que seguem:

- Leitura de obras que tratassem das peculiaridades da educação a distância e abordassem o processo de ensino e aprendizagem pela ótica da ação, da interação, da colaboração e da autonomia;
- leitura de obras que apresentassem a linguagem pela ótica da interação e como um fenômeno socialmente constituído;
- delimitação do corpus de pesquisa e seleção das categorias de análise;
- análise do *corpus* de pesquisa e interpretação dos dados.

#### 4.2 Categorias de análise

Embasados no arcabouço teórico que sustenta a pesquisa, elencamos algumas categorias de análise para abordarmos o conteúdo do material didático em questão. Desse modo, consoante os postulados arrolados nos dois primeiros capítulos, partimos do pressuposto de que é possível desenvolver aprendizagem na linha do Construtivismo Sociointeracionista em educação a distância, ancorada em procedimentos pedagógicos, estratégias textual-discursivas e etapas metodológicas capazes de explorar a potencialidade advinda das TIC para essa modalidade educacional.

Após todas as reflexões tecidas ao longo da pesquisa, acreditamos que, para dar conta das especificidades dessa terceira geração da EaD, é preciso colocar no bojo do processo pedagógico não apenas a construção do conhecimento, a aprendizagem e a postura ativa do aluno, como também o incentivo à interação e à colaboração entre os atores do processo educativo, com vistas a possibilitar a autonomia do estudante (Vygotsky, 1984, Freire, 1996). Nesse sentido, pautados em Moran *et al* (2000), elencamos, como procedimentos pedagógicos que propiciam a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, as seguintes categorias de análise:

- estratégias lingüísticas que convergem para o desenvolvimento de relações de empatia, co-responsabilidade e parceria;

- estratégias lingüísticas que implicam disponibilidade para o diálogo;
- estratégias lingüísticas que concorrem para a disposição de desafios, reflexões e situações-problema.

Partindo de tais ponderações, no capítulo três, passamos a defender que, para lançar mão de tais procedimentos pedagógicos, o trabalho docente deve estar voltado para a otimização de uma base textual-discursiva que promova estratégias de interação eficientes, por meio das quais o locutor possa atuar sobre seu interlocutor.

Assumimos, então, junto com estudiosos da linguagem (Bakhtin, 2003, 2002; Benveniste, 1989, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1980, 1998; Bronckart, 2007) que as palavras e expressões presentes em nosso discurso não são neutras e, além disso, os sentidos são construídos ativamente, na interação verbal, em um determinado contexto sócio-histórico.

A partir desses princípios teóricos que tratam a língua como atividade interacional e socialmente constituída, abordada pela perspectiva do dialogismo, da subjetividade, da textualidade e do interacionismo sociodiscursivo, elencamos, como estratégias textual-discursivas que concorrem para estabelecer procedimentos pedagógicos propícios à produção de ambientes colaborativos de aprendizagem, as seguintes categorias de análise:

- inscrição de marcas de alocação;
- marcas lingüísticas de engajamento mútuo;
- traços de subjetividade;
- princípios de construção textual do sentido.

Ainda no capítulo três, ancorados em estudos de Marquesi (1999), sugerimos quatro etapas metodológicas que apontam para os preceitos do Construtivismo Sociointeracionista defendido ao logo do trabalho. Assim, para concatenação dos procedimentos pedagógicos e estratégias textual-discursivas que propiciam o

desenvolvimento de ambientes colaborativos de aprendizagem e potencializam a autonomia do estudante, foram consideradas as seguintes categorias de análise:

- contextualização;
- apresentação do conteúdo teórico;
- atividades acerca do conteúdo;
- discussão do conteúdo teórico;

Após descrevermos o *corpus* da pesquisa, expormos os procedimentos para a investigação e as categorias a serem analisadas, na seqüência, passaremos à análise das estratégias lingüísticas e dos procedimentos pedagógicos que contribuem para uma aprendizagem autônoma e colaborativa na educação a distância.

#### **4.3 Estratégias lingüísticas e procedimentos pedagógicos: buscando a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem**

Como já dissemos, a análise enfocará uma unidade da disciplina *Linguagem verbal e interação em AVA*, cuja denominação é *Polidez e Interação em AVA*. Ao longo da análise, tendo em vista nossos objetivos, identificaremos e analisaremos - no conjunto de textos que compõe a apresentação, o desenvolvimento, a interação e a avaliação nesta unidade - alguns procedimentos pedagógicos e estratégias lingüísticas pertinentes para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem.

Tendo por base os estudos de Moran *et al* (2000), serão consideradas as seguintes categorias já elencadas: estratégias lingüísticas que convergem para o desenvolvimento de relações de empatia, co-responsabilidade e parceria; estratégias lingüísticas que implicam disponibilidade para o diálogo; estratégias lingüísticas que concorrem para a disposição de desafios, reflexões e situações-problema.

### 4.3.1 Estratégias lingüísticas que convergem para o desenvolvimento de relações de empatia, co-responsabilidade e parceria

No processo de ensino e aprendizagem com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, é importante que o professor deixe de ser o provedor do conhecimento, aquele que detém o saber, para se tornar um mediador pedagógico, aquele que explica, orienta, recomenda, justifica, comenta, elogia, sugere, aconselha, convida, enfim, lança mão de estratégias lingüísticas que convergem para o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos pautados em relações de empatia, co-responsabilidade e parceria (Moran *et al*, 2000).

Com relação ao *corpus* analisado, notamos que esses procedimentos pedagógicos foram realizados por meio de algumas estratégias lingüísticas, tais como: recomendações, justificativas, explicações, comentários, elogios, conselhos, sugestões e marcas de afeição, a serem apresentadas a seguir.

#### Recomendações

As recomendações, entendidas como indicações do professor referentes à realização de atividades da unidade, visam a atenuar procedimentos imperativos que, às vezes, são necessários em processos pedagógicos. Ao iniciarmos a leitura do primeiro texto da unidade, no item destinado aos avisos, encontramos a primeira recomendação do professor/tutor para os estudantes:

*(1) Não deixe de realizar a atividade da unidade (...)*

Embora a realização da atividade mencionada em (1) seja uma obrigação do estudante, o professor recorre a um discurso recomendatório como estratégia para atenuar uma indesejável imposição. No texto destinado às orientações de estudo, esse procedimento é reiterado:

*(2) (...) entre no endereço eletrônico disponível no item Conhecendo a Teoria e leia o material ali encontrado.*

*(3) Realize também a atividade da unidade (...)*

*(4) O texto que se encontra no item “Ampliando os Conhecimentos” também lhe dará subsídios para participar do fórum (...)*

Por meio de uma referência ao item *Ampliando os Conhecimentos*, em (4) o professor recomenda a sua leitura, fazendo uma indicação para que os alunos acessem essa parte da unidade. Outras vezes, tendo em vista o caráter atenuador das recomendações, verificamos que estas, no *corpus* em questão, muito embora estejam empregadas por meio de termos imperativos, como em (1), (2) e (3) geralmente, precedem algumas afirmações que as justificam, assim, aproveitaremos o ensejo para relacionarmos recomendações e justificativas, com o intuito de tecermos comentários acerca da utilização de ambas no discurso pedagógico voltado à educação a distância.

### **Justificativas**

As justificativas relacionam-se à veracidade duma proposição, pois podem ser consideradas um modo de fundamentar uma asserção. Assim, ao lançar mão dessa estratégia logo após uma recomendação, o professor/tutor pode atenuar procedimentos imperativos e, por conseguinte, mostrar-se não somente interessado pela aprendizagem, como também parceiro do estudante nesse processo. Assim, na seqüência da recomendação demonstrada em (1), ocorre a seguinte justificativa:

*(6) (...) elas permitem que você ponha em prática os conteúdos da semana e vão auxiliá-lo a acompanhar o seu aproveitamento.*

Abaixo, temos em (7), (8), e (9), as respectivas justificativas para as recomendações explicitadas nas ocorrências (2), (3), e (4):

*(7) Ele trata do conceito de polidez e cortesia, ressalta a importância desse conceito para a interação em AVA e apresenta algumas estratégias de polidez.*

*(8) Ela vai auxiliá-lo a acompanhar o seu aproveitamento.*

*(9) (...) pois ele traz dicas para enviar e-mail que também são válidas para interação em AVA.*

A partir da observação dos excertos arrolados, podemos deduzir que, ao reconhecer a justificativa da recomendação docente, como em (6), (7), (8) e (9), o estudante pode sentir-se mais propenso a segui-la, pois dessa maneira, o professor o envolve por um caminho que, mais do que destacar a necessidade de realizar algo, oferece motivos para isso. Nesse sentido, cabe ressaltar que, junto com Moran

*et al* (2000) e Belloni (2000), acreditamos no pressuposto, segundo o qual, a motivação para a aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento da autonomia discente em cursos a distância.

## **Explicações**

As explicações visam a esclarecer determinados temas e conceitos em pauta no conteúdo do curso, tendo em vista que, ao proceder a uma explicação, o locutor presume que o interlocutor pode ter dificuldades para entender o assunto. Nesse sentido, as explicações podem ser incluídas entre as estratégias que potencializam procedimentos pedagógicos pertinentes para o desenvolvimento de empatia, coresponsabilidade e parceria entre professor/tutor e alunos, pelo fato de que, por meio da explicação do conteúdo, o docente pode, não apenas envolver e motivar os estudantes, como também estreitar os laços afetivos com eles, de forma concomitante à tentativa de tornar a unidade didática mais compreensível.

Vejamos algumas explicações extraídas do *corpus*:

*(10) Embora haja uma série de diferenças interculturais, não apenas no que diz respeito à manifestação formal, mas também à função interativa das normas vigentes em cada cultura, a polidez constitui uma forma de comportamento universal, pois todas as culturas possuem formas de expressão de cortesia/polidez.*

*(11) O que não caberia de forma alguma seria a fórmula “Queridos alunos”, pois a situação institucional da relação professor aluno não permitiria esse tipo de intimidade (...). Entretanto, depois de meses trabalhando juntos, é perfeitamente possível estabelecer uma relação mais íntima entre professor e alunos e o professor pode optar por “Queridos” no fórum “Tomando Café”, que é o espaço de interação descontraída.*

Em (10), por meio da explicação, o professor comenta e assegura a importância do tema em pauta na unidade, valendo-se da pressuposição de que o sujeito que explica, não apenas é competente para isso na matéria explicada, como também é neutro em seu discurso (GRIZE, 1997). Esse discurso de autoridade repete-se no excerto seguinte (11), no qual se faz alusão às possíveis formas de saudação, em diferentes situações. Convém destacar que, em (10) e (11) o discurso de autoridade implica a incontestabilidade do fato explicado, assim, o estudante não

põe em xeque aquilo que é explicitado, e, por conseguinte, é envolvido pelo discurso docente.

### **Comentários**

Os comentários, isto é, observações acerca do tema estudado, são utilizados para atenuar a distância e aproximar o corpo docente dos alunos, implicando um efeito de companheirismo entre estes e servindo como elemento de motivação, como em:

*(12) Afinal, ao tentar ser polido, **você** quebrou as máximas de modo e de quantidade: não foi claro sobre o que pretendia e não forneceu as informações necessárias para **seu** interlocutor compreender **seu** enunciado.*

*(13) Como **você** pode notar, até mesmo o dicionário contempla a polidez como característica do discurso.*

Como pode ser observado nessas ocorrências, por meio de comentários, o professor envolve o estudante no discurso, fazendo-o refletir acerca de uma conduta inadequada (12) e discorrendo acerca da relevância do tema da unidade (13). Tanto em (12), como em (13), convém destacar a evocação do aluno por meio do pronome de tratamento “você” (explícito ou implícito na desinência verbal). Assim, ao reconhecer a importância do tema do conteúdo da unidade e sentir-se envolvido com o assunto em pauta, o estudante tende a demonstrar motivação para a aprendizagem.

### **Elogios**

Por sua vez, os elogios também são importantes para promover uma relação harmoniosa entre os atores do processo educativo, haja vista que, por meio de tais estratégias, o professor demonstra não somente estar satisfeito com algum resultado demonstrado, como também, empenhado na aprendizagem dos estudantes. Além disso, os elogios colaboram para motivação e clima de mútuo respeito, tão necessários em um ambiente onde professores e alunos são parceiros de um projeto comum. Vejamos alguns casos:

*(14) **Estou** gostando muito das sugestões de mensagens que **vocês** estão enviando para este fórum.*



(15) **Gostei** bastante de **suas** reflexões.

(16) (...) **considero** bastante esclarecedora **sua** sugestão.

(17) **Cumprimento-a** pela sugestão.

No conjunto dos excertos listados, fica evidente que os elogios incentivam o aluno a continuar participando das atividades que lhes são propostas, haja vista que o professor, por meio dessa estratégia, reforça e enfatiza a colaboração entre os atores do processo educativo. Além disso, sublinhamos que em (14), (15), (16), e (17), o docente faz uso da primeira pessoa do singular, evidenciando sua satisfação pessoal com o desempenho do elogiado, que, por sua vez, está explicitamente marcado na enunciação por meio de pronomes.

### **Conselhos e sugestões**

Os conselhos e sugestões, formas de envolver o aluno e demonstrar interesse por ele, de um modo geral, foram observados com bastante frequência no *bate-papo* e no item *Conhecendo a Teoria*. Ao aconselhar e sugerir, em vez de impor, o professor permite que o aluno sinta-se consultado ao longo do discurso e co-responsável pelo desenvolvimento das ações desencadeadas, estabelecendo, assim, uma relação que privilegia o diálogo, em detrimento da coerção, como em:

(18) **Aconselhamos** que **você comece** a se organizar para participar do bate-papo com a professora (...).

(19) **Vamos** retomar essas questões no fórum, **o que acham?**

Em (18), o conselho está explícito por meio do uso do próprio verbo “aconselhar”, utilizado na primeira pessoa para causar efeito de aproximação. Além disso, é preciso destacar o uso do verbo “começar” no modo subjuntivo que, precedido do pronome de tratamento “você”, além de ratificar uma relação dialógica, convida o aluno, de forma polida, a participar de uma atividade obrigatória: o bate-papo com a professora. Em (19), a sugestão ocorre por meio de uma interpelação direta que, aliada à utilização da primeira pessoa do plural, permite que o leitor sinta-se consultado sobre o assunto em questão.

### **Marcas de afeição**

De grande valia para promover a aproximação entre todos os envolvidos em cursos a distância, as marcas de afeição, isto é, os termos que revelam satisfação, carinho, amizade e descontração entre os atores do processo educativo, colaboram para proporcionar efeitos de cumplicidade e parceria, que motivam e convergem para a construção do conhecimento, como nos excertos apresentados abaixo:

(20) **Que bom** que você veio ao nosso bate-papo.

(21) **Que bom** que você voltou.

(22) (...) ficaram **mudinhas** agora! estão escrevendo, pensando, fugindo (**estou só brincando um pouco**)

Nos exemplos (20) e (21) a expressão avaliativa de caráter positivo “que bom” converge para desenvolver co-responsabilidade, empatia e parceria entre os interactantes, tendo em vista que tal expressão positiva revela a satisfação explícita do professor com a participação do aluno na interação. Em (22), o docente estabelece uma relação empática com os interlocutores por meio do adjetivo no grau diminutivo “mudinhas”, que visa a, de forma polida e informal, chamar a atenção para o fato de haver algum problema na interação verbal naquele momento. Além disso, o professor deixa bastante claro o tom descontraído ao enunciar entre parênteses: “estou só brincando um pouco”.

#### **4.3.2 Estratégias lingüísticas que implicam disponibilidade para o diálogo**

No processo de ensino e aprendizagem com as Tecnologias da Informação e Comunicação, é importante que o estudante não apenas perceba que é um parceiro convidado a participar dos estudos, como também seja estimulado a contribuir com o seu ponto de vista, envolvendo-se no diálogo com o professor e no confronto de idéias, propiciado por meio de convites e de interpelações que, conforme defendemos, contribuem para potencializar a disponibilidade para o diálogo entre os atores do processo educativo em ambientes virtuais de aprendizagem.

De acordo com Moran *et al* (2000), ao demonstrar estar propenso ao diálogo com o aprendiz, o professor trabalha para potencializar um ambiente colaborativo de aprendizagem. Sendo assim, verifiquemos no *corpus* de análise os registros de algumas estratégias lingüísticas que possibilitam a disponibilidade para o diálogo,

para que possamos tecer reflexões acerca da implicação dessas estratégias para o binômio ensino e aprendizagem.

### Convites

Os convites, formas de solicitar a participação dos estudantes nas atividades, em *Polidez e Interação em AVA*, convocam o alunado a, não somente se envolver no diálogo com o professor e com os colegas, como também a desenvolver e expressar sua individualidade, sua postura crítica acerca do conteúdo trabalhado, conforme segue:

(23) **Participe** das discussões da semana, **escreva** seus comentários, **conteste** algumas questões, **complemente** o que foi escrito pelos colegas.

(24) **Participe** de nossas reflexões e discussões: **entre** no item de fórum *Trocando Reflexões*. **Observe** a situação ali apresentada e **apresente** seu ponto de vista.

Após uma leitura atenta desses exemplos, é possível depreender que em (23) e (24) os estudantes são incentivados a interagir com os demais participantes em prol do diálogo, da troca de experiências e idéias que enriquecem quaisquer situações didáticas. Esse incentivo ocorre por meio de verbos no imperativo, como: “participe”, “escreva”, “conteste”, “complemente”, “entre” e “apresente”, que implicam a presença explícita dos aprendizes na interlocução e os convidam para dialogar e fazer parte das discussões da unidade.

### Interpelações

As interpelações, compreendidas como questionamentos docentes acerca do conteúdo da unidade, também se mostraram pertinentes para potencializar o diálogo entre professor e alunos, pois, por meio desse recurso, o docente permite que os aprendizes participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem:

(25) Todos **nós queremos** ter nossa imagem resguardada, **não é?**

(26) **Queremos** ser aceitos pelos nosso pares, isto é, **queremos** ver aprovados nossos atos, **não é verdade?**

(27) Em **sua** opinião, como **devemos** proceder diante de uma situação como essa?

Por meio das indagações manifestadas em (25) e (26), o professor ativa o conhecimento prévio do estudante sobre o assunto para levá-lo a concordar com as asserções anteriores, incitando-o a acompanhar o raciocínio e colocar-se como um aprendiz que não é um mero receptáculo vazio e passivo de informações. Nessas indagações, convém destacar que o fato de ativar o conhecimento prévio dos aprendizes funciona como uma estratégia interacional que amplia o envolvimento e a cumplicidade entre os interactantes. Essa estratégia interacional também é potencializada, nos exemplos em pauta, por meio do verbo “querer”, conjugado na primeira pessoa do plural, bem como pela informalidade do marcador conversacional “não é”, que configura o caráter retórico das interpelações.

No excerto (27), a disponibilidade para o diálogo é manifestada em uma questão que indaga sobre uma situação hipotética relacionada ao conteúdo, na qual o estudante é estimulado a revelar sua visão particular do tema em discussão. Nesse exemplo, ao se dirigir diretamente ao aluno por meio do pronome “sua”, o professor evidencia a relevância deste na interação e na construção colaborativa do conhecimento.

Desse modo, o fato de demonstrar disponibilidade para o diálogo com o aluno implica estar voltado para a aprendizagem. Pautados no Construtivismo Sociointeracionista, acreditamos que focar a aprendizagem é, além de assumir o postulado segundo o qual o aprendiz deve estar no centro do processo pedagógico, também não ignorar que cada um tem algo de próprio que não pode ser preterido.

#### **4.3.3 Estratégias lingüísticas que concorrem para a disposição de desafios, reflexões e situações-problema**

Partindo da orientação pedagógica que buscamos para embasar essa pesquisa, acreditamos que, nessa terceira geração da modalidade de educação a distância, o aluno precisa ser instigado a manter uma postura ativa, a procurar o conhecimento, a aprender a pensar, em ações que demandam envolvimento e participação.

É preciso destacar que, em educação, seja presencial ou a distância, focar o aluno implica enfatizar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, como defendem Moran *et al* (2000), a ênfase na aprendizagem exige que se trabalhe para estimular a leitura e a análise do conteúdo, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias. A disposição de desafios, de reflexões e de situações-problema, de acordo com os postulados dos mencionados autores, podem ser incluídas entre os procedimentos pedagógicos que potencializam tais posturas.

Assim, ao abordarmos o *corpus* em análise, verificamos que a tríade: *desafios, reflexões e situações-problema* foi contemplada por meio da utilização de algumas estratégias lingüísticas, como: comentários, retomadas, incitações e hipóteses, que estimulam a leitura e a análise do conteúdo. Dessa forma, cumprenos focar alguns excertos, a fim de discorrermos acerca de suas especificidades.

### **Comentários**

Além de atenuar a distância, aproximando os interactantes , os comentários sobre o conteúdo também são válidos para convidar o aluno à reflexão e à análise do objeto de estudo, como em:

(28) **Lembrete:** *é importante que a fórmula de despedida combine com a fórmula de saudação. Não podemos começar a mensagem com Prezado aluno e nos despedirmos com Até mais, ou com Um abraço; muito menos com Um beijo.*

(29) **Pense bem:** *sabemos que, como professores, estamos investidos de poder que nos permite dar ordens aos nossos alunos e criticá-los, mas não agrada a ninguém sentir-se submisso a outrem, nem ser criticado pelos seus atos. **Pense nisso!***

Os trechos listados acima nos permitem depreender que tais comentários concorrem para estabelecer um trajeto reflexivo, reforçado por expressões como “lembrete” (28), “pense bem” e “pense nisso” (29). Em (28), a exemplificação utilizada ratifica a asserção anterior, demonstrando ao aluno situações práticas que corroboram os conceitos postulados. Em (29) o professor parte do conhecimento prévio do estudante para levá-lo a compreender a relevância do tema da unidade. Dessa forma, por meio dos dois excertos, a ação pedagógica busca formar um sujeito crítico e superar a mera reprodução do conhecimento.

## Retomadas

Ao fazer retomadas, isto é, ao recuperar algumas informações importantes para assimilação do conteúdo, o professor oferece condições para que o aluno possa refletir sobre o assunto estudado, envolver-se com o material didático e repensar, de forma construtiva, a sua própria aprendizagem:

(30) **Como vimos** nesta unidade, algumas peculiaridades com relação ao uso da linguagem na elaboração de avisos, enunciados de atividades, retornos aos alunos podem preservar a face de nossos alunos, atenuando a distância imposta pela máquina e garantindo a interação.

(31) **Como temos** dito a todo o momento nessa disciplina, a assincronia na interação em AVA implica certo distanciamento entre aluno e professor.

Observamos em (30) e (31) que as retomadas, efetivadas por meio da conjunção “como”, implicam interesse pelo aprendiz e comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, fatores que concorrem para potencializar a colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem. Essa colaboração, ainda é ratificada pelo efeito inclusivo da primeira pessoa do plural: “vimos” e “temos”. Assim, as retomadas convidam o aluno a tecer reflexões, relacionar informações e aprender, ativamente, o conteúdo.

## Incitações

As incitações presentes no *corpus* de análise são estratégias que estimulam e desafiam os aprendizes a aplicarem o conteúdo que está sendo trabalhado, de forma a colaborar para a prática interativa entre os próprios alunos e entre estes e o material didático:

(32) **Observe** os exemplos que apresentamos a seguir, **compare** mensagens e **veja** como o uso dessas estratégias pode representar um aliado na nossa atuação como professores e tutores em AVA.

(33) Depois de conhecer o conteúdo teórico da unidade e de ampliar seus conhecimentos, **participe** no nosso fórum, trocando reflexões sobre a polidez e falta de polidez em AVA.

Tanto em (32), como em (33) os alunos são levados a desenvolver uma postura ativa no processo de aprendizagem, fator que potencializa a autonomia discente. Para lançar mão dessa estratégia, o professor vale-se de verbos no imperativo, como: “observe”, “compare”, “veja” e “participe”, que estimulam a análise e a capacidade de compor e recompor dados, informações, idéias e argumentos que foram explorados ao longo do curso.

### **Hipóteses**

Além de permitirem o envolvimento pessoal do aluno com o conteúdo estudado, a utilização de hipóteses também pode remeter a uma situação-problema que, embora hipotética, deve ser analisada e resolvida pelo estudante, como em:

*(34) como lidar com o aluno que quer apenas enfrentar o professor, aborrecer, criar problema por meio da falta de polidez, o aluno grosseiro?*

Por meio da hipótese levantada pela questão feita ao aluno, nesse excerto o professor torna possível a aplicação daquilo que foi aprendido ao longo do curso, fator primordial para que os estudantes possam construir conhecimento de forma contextualizada.

Assim, a leitura desse e dos demais exemplos utilizados até aqui nos autoriza a inferir que, por meio do estímulo às relações de empatia, co-responsabilidade e parceria, da disponibilidade para o diálogo, bem como da disposição de desafios, reflexões e situações-problema na veiculação do conteúdo destinado a educação a distância, é possível, além de contribuir para a construção do conhecimento, também motivar os aprendizes para que possam se constituir sujeito de sua própria aprendizagem, potencializando as possibilidades de interação e colaboração que concorrem para essa autonomia.

O quadro a seguir demonstra, de forma resumida, as estratégias lingüísticas e os procedimentos pedagógicos que, devido ao fato de virem ao encontro da potencialidade interativa das TIC, propiciam a construção de uma aprendizagem autônoma e colaborativa na EaD.

Síntese das estratégias lingüísticas e procedimentos pedagógicos mencionados nesta seção:

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	ESTRATÉGIAS LINGÜÍSTICAS
Desenvolvimento de relações de empatia, co-responsabilidade e parceria	Recomendações, comentários, justificativas, explicações, elogios, conselhos, sugestões e marcas de afeição.
Disponibilidade para o diálogo	Convites e interpelações.
Disposição de desafios, reflexões e situações-problema	Comentários, retomadas, incitações e hipóteses.

Quadro 1: Estratégias lingüísticas e procedimentos pedagógicos

#### 4.4 Estratégias textual-discursivas em ambientes virtuais de aprendizagem: a interação pela linguagem

A implicação das reflexões tecidas acerca dos procedimentos pedagógicos que convergem para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem deixa latente o fato de que tais procedimentos são pautados no estímulo à interação pela linguagem. Assim, tendo em vista que a veiculação do conteúdo de um curso a distância é mediada pela linguagem, quais são estratégias textual-discursivas que contribuem para estabelecer essa interação entre os atores do processo educativo?

Para responder a essa pergunta, abordamos o *corpus* analisado, norteados pelo pressuposto de que na interação comunicativa que se estabelece na e pela linguagem, nenhum dos sujeitos envolvidos exerce um papel passivo (Bakhtin, 2003), ou seja, o sujeito utiliza a língua para criar sentidos e, nesse processo, realiza opções que buscam determinados efeitos de sentido, de acordo com sua intenção comunicativa e com o contexto em que ocorre a interlocução.

Desse modo, abordaremos o *corpus* de análise para verificar algumas estratégias textual-discursivas procedentes da figura do professor e impressas no



material didático, que também convergem para estabelecer os procedimentos pedagógicos mencionados na seção anterior. Estão incluídas dentre tais estratégias textual-discursivas a inscrição de marcas de alocação, as marcas lingüísticas de engajamento mútuo, os traços de subjetividade e os princípios de construção textual do sentido.

#### 4.4.1 Inscrição de marcas de alocação

As marcas de alocação podem ser consideradas uma estratégia que propicia a interação no discurso didático, pelo fato de marcarem a presença direta do interlocutor na trama enunciativa (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Além disso, lembramos que, segundo Bronckart (2007), a recorrência de frases interrogativas, imperativas, nomes próprios, verbos e pronomes que remetem diretamente aos interactantes caracteriza o discurso interativo. Assim, no *corpus* em questão, notamos que a ocorrência de marcas de alocação ocorre por meio do uso de: vocativos, verbos no imperativo, interrogações e pronome de tratamento.

#### Vocativos

Pelo fato de expressarem diretamente aquele a quem o enunciador se dirige, verificamos a ocorrência dos vocativos especialmente no *fórum*, no *bate-papo* e nas *orientações de estudo*. Vejamos os exemplos:

(35) *Olá, **Sandra**, suas observações vão ao encontro do que propomos nesta unidade.*

(36) *Olá, **pessoal**, estou gostando muito das sugestões de mensagens que vocês estão enviando para este fórum.*

(37) *Olá, **caro colega e aluno**, nesta unidade vamos conhecer um pouco sobre o conceito de polidez e cortesia na interação verbal e refletir sobre sua importância para a interação em um curso em AVA.*

Em (35), (36) e (37) o uso do vocativo implica a presença do aluno na interlocução e diminui a distância entre este o professor/tutor, aproximando e envolvendo os interactantes na construção do ambiente colaborativo. A aproximação

e o envolvimento são, ainda, corroborados por meio de elogios (35), (36) e esclarecimentos acerca do conteúdo da unidade (37).

É interessante observar que todos os vocativos são precedidos de uma saudação, estratégia que, conforme veremos adiante, também pode aproximar os atores do processo educativo.

### **Verbos no imperativo**

Ao longo de todos os itens da unidade, é muito recorrente o uso de verbos no imperativo, que, por sua vez, também concorrem para marcar a presença do aprendiz no discurso docente e potencializar a interação, como em:

(38) *Para conhecer a bibliografia, **acesse** o item conhecendo a fonte.*

(39) ***Evite** julgamentos categóricos; **enuncie** avaliações por meio de sugestões.*

(40) ***Entre** em contato conosco.*

(41) ***Participe!** Queremos ouvir você!*

A partir da análise dos excertos, percebemos que os verbos no imperativo são utilizados em sugestões (38) e (39); solicitações (40) e convites (41). Convém ressaltar que, por meio do uso do imperativo, o locutor evoca o interlocutor no enunciado. Assim, nos quatro exemplos, o modo imperativo implica a presença explícita do interlocutor, ou seja, do estudante, no discurso do professor. Essa presença explícita concorre para potencializar a interação e a colaboração entre os atores do processo educativo, pois, ao perceber que está inscrito no enunciado, o aprendiz tende a participar efetivamente daquilo que é proposto.

### **Interrogações**

Por meio de interrogações, o professor permite que o aluno participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem, interagindo em prol da construção do conhecimento, como em:

(42) *A primeira regra tem um caráter mais geral e não se aplica a nenhuma situação específica, enquanto as duas últimas são especialmente pertinentes a situações de*

*exortação, ou incitação, situações, aliás, muito freqüentes na interação professor/aluno, não é?*

*(43) Mas também não queremos que nossos interlocutores impeçam nossas vontades, não é mesmo?*

Utilizando o recurso da interpelação direta propiciada pelas perguntas, o professor produz efeito de dialogicidade, demonstrando disponibilidade para o diálogo com os alunos, que se sentem mais próximos e são motivados a contribuir. Nesse sentido, destacamos que, segundo Koch (2006), ao recorrer às perguntas retóricas, como em (42) e (43) o locutor objetiva manter o interesse do parceiro e/ou criar uma atmosfera de intimidade ou cumplicidade, buscando uma concordância dos interlocutores e fazendo alusão a um conhecimento prévio que, freqüentemente, constitui um pré-requisito para o pleno entendimento do assunto.

### **Pronome de tratamento**

No conteúdo analisado, constatamos, amiúde, a ocorrência do pronome de tratamento “você” e de pronomes possessivos que remetem a “você”:

*(44) Afinal, ao tentar ser polido, **você** quebrou as máximas de modo e de quantidade: não foi claro sobre o que pretendia e não forneceu as informações necessárias para seu interlocutor compreender seu enunciado.*

*(45) Além disso, **você** lembrou um fato importante, é preciso "desarmar" a agressividade do aluno, sem, no entanto, deixar de marcar a hierarquia.*

Nos exemplos listados em (44) e (45), o uso do pronome de tratamento denota a preocupação do professor em estabelecer uma interlocução mais próxima com o aluno e considerar a individualidade deste, pois, lançando mão dessa estratégia, cria-se a ilusão de que está se dirigindo diretamente ao estudante. Essa proximidade, potencializada pelo uso do pronome de tratamento, é fundamental para estabelecer empatia, co-responsabilidade, parceria e companheirismo entre o professor e os aprendizes na EaD.

#### **4.4.2 Marcas lingüísticas de engajamento mútuo**

Por sua vez, as marcas lingüísticas de engajamento mútuo são de grande valia para a interação verbal, especialmente em ambientes virtuais de aprendizagem, onde a incorporação de características da modalidade oral no registro escrito diminui a distância entre os interactantes. Conforme citamos no capítulo anterior, Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1998) inclui, dentre as marcas lingüísticas de engajamento mútuo, as saudações e expressões típicas da oralidade.

### **Saudações**

As saudações são pertinentes para o engajamento dos interlocutores por implicarem parceria, polidez e cortesia na interação verbal, estimulando a participação e, de acordo com o contexto e o termo escolhido, aproximando os interactantes. No caso do *corpus* analisado, as saudações iniciais ocorrem, principalmente, por meio das expressões abaixo:

(46) **Olá**, caro aluno e colega.

(47) **Olá**, pessoal!

A saudação final também é utilizada pelo professor. No *corpus* de análise, essa saudação ocorreu por meio das fórmulas:

(48) *Até mais.*

(49) *Um abraço.*

(50) *Obrigada pela presença de todos.*

Nesses excertos, as saudações, quer sejam iniciais, quer sejam finais, convergem para estreitar laços e fortalecer a empatia entre professores e estudantes. Assim, com essa estratégia, o professor pode estabelecer uma relação afetiva com os estudantes, por meio de termos que aproximam os interactantes, como “olá” (46), (47) “até mais” (48) e “um abraço” (49), ou de termos que denotam agradecimento como “obrigada” (50).

### **Marcas de oralidade**

As marcas de oralidade funcionam como estratégias interacionais eficientes, na medida em que, ao serem transpostas para o texto escrito, geram efeito de

cumplicidade e envolvem o aluno com o conteúdo estudado. Em nossa investigação, observamos tais marcas em trechos como:

(51) *Ah!!! Mesmo para quem não gosta de café (...)*

(52) *Vamos lá!*

(53) *Quando encontramos alguém e não dizemos nada, damos a impressão de que estamos “brigados” com essa pessoa, que não queremos “papo”. Cria-se um desconforto, não é mesmo?*

No conjunto dos excertos arrolados, o professor simula uma conversa natural, estabelecendo uma relação afetiva que estimula e encoraja o aluno a participar da cena enunciativa, pois, nessa relação, o aprendiz sente-se parceiro do professor na construção do conhecimento.

#### **4.4.3 Traços de subjetividade**

Dissemos, no capítulo três, que a linguagem é subjetiva, implica um sujeito que coloca a língua em funcionamento, dirigindo-se a um alocutário, em determinados tempo e espaço (Benveniste, 1995). Ressaltamos, ainda, ancorados na teoria da enunciação (Benveniste, 1989, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1980) que as escolhas do enunciador deixam pistas lingüísticas inscritas no próprio enunciado, reveladoras de sua intenção comunicativa. Entre essas pistas, no *corpus* de análise, verificamos algumas estratégias textual-discursivas, como, por exemplo, a seleção de pronome de primeira pessoa, de adjetivos avaliativos axiológicos, de advérbios subjetivos e de verbos auxiliares de modo.

#### **Pronome de primeira pessoa**

O pronome de primeira pessoa do plural (explícito ou implícito na desinência verbal) foi identificado em todos os itens da unidade didática, causando efeito de inclusão, aproximando os sujeitos e contribuindo para estabelecer alguns procedimentos pedagógicos que convergem para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem como em:

(54) *Vemos que, no significado de cortesia, inclui-se a palavra polidez, tema de nossa unidade.*

(55) *Dessa forma, a fim de impedir que o interlocutor se ofenda, tomamos certas precauções e respeitamos as normas procurando cumprir o que nossos interlocutores esperam de nós: que sejamos polidos.*

(56) *Podemos também associar duas fórmulas, como fazemos em nossa disciplina.*

No conjunto dos excertos acima, verificamos que o locutor, no caso o professor, lança mão de verbos e pronomes para revelar um sujeito que enuncia e, como estratégia para atenuar a distância, inclui o outro em sua enunciação, revelando uma modalização facilitadora da interação, porque propicia o desenvolvimento da construção coletiva e participativa dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem

### **Adjetivos avaliativos axiológicos**

Os adjetivos avaliativos axiológicos, outra marca de subjetividade na enunciação, podem, também, constituir importante fator de interação e auxiliar no envolvimento do aluno no curso em que atua, tendo em vista que, por meio deles, o professor expressa opiniões correlatas ao conteúdo, que implicam um juízo de valor e reforçam declarações, explicações e exemplificações contidas no material didático.

(57) *A saudação cumpre a **importante** função de iniciar a interação.*

(58) *Nesta unidade, vamos conhecer um pouco sobre o conceito de polidez e cortesia na interação verbal e refletir sobre a sua importância para a interação em um curso em AVA e explorar algumas estratégias linguísticas **úteis** para a interação em AVA.*

(59) *A fim de ampliar os conhecimentos e fornecer subsídios para nossas discussões, ofereceremos um texto que contém dicas para enviar e-mail. Ele é **divertido e útil**.*

Como é possível observar, os adjetivos avaliativos axiológicos, todos de caráter positivo, direcionam a interpretação do aluno/leitor de acordo com a intencionalidade do professor, haja vista que, em (57), (58) e (59), os adjetivos destacados reforçam as asserções docentes.

### **Advérbios subjetivos**

Os advérbios subjetivos, conforme postula Kerbrat-Orecchioni (1980), são traços de subjetividade que podem implicar um julgamento de verdade ou um julgamento sobre a realidade. Assim, a utilização desses subjetivemas, além de expressar opiniões e avaliações daquele que enuncia, também pode ser considerada uma estratégia de interação, na medida em que eles revelam a adesão do professor aos enunciados que produz, no intuito de envolver o aluno no processo de aprendizagem, conforme os excertos abaixo:

(60) **Felizmente**, existem estratégias lingüísticas que nos permitem preservar a face negativa de nossos interlocutores.

(61) Entretanto, depois de meses trabalhando juntos, é **perfeitamente** possível se estabelecer uma relação **mais** íntima entre professor e alunos.

(62) **Especialmente** em AVA, é importante marcar também o final da interação com uma fórmula de despedida.

### **Verbos auxiliares de modo**

Os verbos auxiliares de modo, como *poder*, *dever*, *querer*, *ser preciso*, além de caracterizarem o discurso interativo (Bronckart, 2007), também traduzem um posicionamento do locutor, no caso, o professor, acerca de uma obrigação que precisa ser cumprida pelo aluno ou de opiniões e possibilidades correlatas ao conteúdo, como em:

(63) Existem estratégias lingüísticas às quais **podemos** e **devemos** recorrer, pois nossos interlocutores esperam isso de nós.

(64) Assim, **podemos** afirmar que o princípio de cooperação que rege a interação inclui também uma máxima de polidez (...)

(65) Vamos também conversar sobre algumas estratégias lingüísticas de polidez que **devem** ser utilizadas em AVA.

(66) Participe de nossas reflexões e discussões: entre no item de fórum Trocando Reflexões. Observe a situação ali apresentada e apresente seu ponto de vista. Você **deve** dar sua contribuição até o dia 09/05.

Como é possível observar nesses excertos, o uso de verbos auxiliares de modo é recorrente no *corpus* de análise. Por meio dessa estratégia, em (63) o professor comenta a possibilidade e defende a necessidade de pôr em prática aquilo que afirma no conteúdo, valendo-se dos verbos “poder” e “dever”, que, conjugados na primeira pessoa do plural, são inclusivos e revelam parceria e envolvimento na interlocução. Em (64), a estratégia de valer-se da primeira pessoa inclusiva, aliada a um verbo auxiliar de modo que denota possibilidade, funciona como um modo de enunciar junto com o interlocutor, e, assim, envolvê-lo no discurso. Por outro lado, em (65) e (66) o modalizador de caráter deôntico “dever” indica o grau de obrigatoriedade atribuído pelo locutor ao conteúdo proposicional do discurso. Desse modo, o docente recorre à imposição para marcar aquilo que julga ser inevitável, tanto em relação ao conteúdo (65), como em relação à realização das atividades (66).

#### **4.4.4 Princípios de construção textual do sentido**

Retomando os escritos do capítulo três, lembramos que estamos ancorados em uma concepção textual segundo a qual cada texto é sempre resultado de um ato de enunciação e lugar de interação (Beaugrande, 1997; Bronckart, 2007). Nesse sentido, defendemos a importância dos princípios responsáveis pela constituição e conexão do texto para a construção dos sentidos e para a interlocução bem sucedida em ambientes virtuais de aprendizagem.

Do *corpus* de análise, extraímos exemplos dos seguintes princípios de construção textual do sentido: coerência, informatividade, intertextualidade e intencionalidade, conforme segue:

##### **Coerência**

Com relação à coerência, é possível verificar nos excertos abaixo que esse princípio é sustentado na medida em que o tema do texto é colocado em expansão, estabelecendo uma relação não contraditória entre as idéias e uma configuração veiculadora de sentidos, que são construídos de forma interativa:



*(67) As sociedades têm, em geral, fórmulas para facilitar a polidez (...). Começamos pela saudação. A saudação cumpre a importante função de iniciar a interação (...). Ela abre o canal comunicativo, incitando o interlocutor a participar da troca verbal. Além disso, ela pode impedir que se produza uma tensão, pois quando encontramos alguém e não dizemos nada, damos a impressão de que estamos “brigados” (...) Por último, a saudação serve também para estabelecer o tipo de relação que queremos ter com nosso interlocutor. De acordo com a fórmula selecionada, informamos a nosso interlocutor se queremos ou não ter com ele uma interação mais próxima, mais informal (...)*

Em (67) a explicação da teoria ocorre por meio da manutenção coerente do tema, que é introduzido com uma assertiva e desenvolvido por meio de declarações e exemplificações.

### **Informatividade**

Pelo seu caráter didático, o texto destinado ao ambiente virtual de aprendizagem precisa veicular informações para que sejam processadas pelos aprendizes e transformem-se em conhecimento. Assim a informatividade é um princípio fundamental na elaboração do texto que veicula conteúdos voltados à EaD, principalmente pelo fato de estar relacionada à seleção, distribuição e apresentação das informações lançadas no ambiente virtual, como em:

*(68) A palavra cortesia tem origem na palavra corte. Conforme lembra Haverkate, no final da idade média, os membros da corte começaram a se distinguir do povo em geral por sua maneira de se comportar, criando um sistema de comportamentos que incluía desde formas de portar-se em situações específicas como casamentos, enterros até normas para a interação social entre os dois sexos.*

*(69) Vemos que, no significado de cortesia, inclui-se a palavra polidez, tema de nossa unidade.*

*(70) Como você pode notar, até mesmo o dicionário contempla a polidez como característica do discurso. É sobre a cortesia e a polidez por meio do uso da palavra que vamos tratar nesta unidade.*

Conforme verificamos, em (68), (69) e (70) a informatividade potencializa comentários, exemplificações, retomadas e explicações.

## Intertextualidade

A inserção de um texto em outro caracteriza a intertextualidade, que pode ser explícita ou implícita, dependendo do modo como o texto alheio é trazido à baila (Koch, 2006; Beaugrande, 1997). No *corpus* de análise, a intertextualidade é manifestada de ambas as formas, como um recurso para explicar um conceito (71) e para retomar um assunto (72):

(71) *Segundo esses autores (Brown e Levinson, 1978, 1999), existem duas classes de faces, ou desejos, que os interlocutores se atribuem mutuamente o desejo de não ter impedidos seus atos (face negativa) e o desejo de ter seus atos aprovados pelo interlocutor (pelo menos até certo ponto) (face positiva).*

(72) *Em nossas interações, com frequência nos vemos em posição que nos permite dar ordens a nossos interlocutores e criticá-los quando não cumprem as ordens adequadamente. A relação professor/aluno constitui um exemplo desse tipo de situação. Essas situações normalmente geram desconforto na interação, especialmente porque as ordens e as críticas representam uma ameaça para face do interlocutor. A ordem ameaça a face negativa na medida em que o impele a fazer o que talvez não deseje, agredindo seu desejo de não ter impedidos seus atos. A crítica ameaça a face positiva, pois fere seu desejo de ter seus atos aprovados.*

## Intencionalidade

A intencionalidade, outro princípio de textualidade, refere-se ao propósito do produtor na manifestação lingüística, ou seja, aos objetivos que o levam a utilizar meios e se empenhar para produzir um discurso que faça sentido para o leitor. Os excertos abaixo ilustram a ocorrência desse princípio no texto analisado:

(73) *É sobre a cortesia e a polidez por meio do uso da palavra que vamos tratar nesta unidade. Vamos estudar o conceito de polidez lingüística e outros conceitos relacionados a ela e refletir sobre a **importância** de utilizarmos estratégias lingüísticas de polidez em AVA.*

(74) *A fim de ampliar os conhecimentos e fornecer subsídios para nossas discussões, oferecemos um texto que contém dicas para enviar um e-mail.*

Em (73), o professor anuncia o tema da unidade e, de acordo com sua intencionalidade, lança mão da autoridade docente para postular a relevância do tema em pauta e, assim, despertar o interesse e a aceitabilidade do leitor. Em (74), o professor busca envolver o aluno por meio de uma justificativa, cuja intencionalidade é motivar o aluno a ler um texto sobre o assunto em questão.

Síntese das estratégias textual-discursivas que propiciam ambientes colaborativos de aprendizagem:

<b>MARCAS DE ALOCUÇÃO</b>	<b>MARCAS LINGÜÍSTICAS DE ENGAJAMENTO MÚTUO</b>	<b>TRAÇOS DE SUBJETIVIDADE</b>	<b>PRINCÍPIOS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DO SENTIDO</b>
Vocativos, verbos no imperativo, interrogações e pronomes de tratamento.	Saudações e marcas de oralidade	Pronome de primeira pessoa do plural, adjetivos avaliativos axiológicos, advérbios subjetivos e verbos auxiliares de modo	Coerência, informatividade, intertextualidade e intencionalidade

Quadro 2: Estratégias textual-discursivas

#### **4.5 Sugerindo etapas para uma metodologia interativa e colaborativa**

Em nossa análise, tratamos, sobretudo, de procedimentos pedagógicos e estratégias textual-discursivas que potencializam a interação e propiciam a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem na educação a distância, haja vista que tais ambientes convergem para a autonomia dos aprendizes nessa modalidade de ensino.

No entanto, quando pensamos em procedimentos pedagógicos e estratégias lingüísticas que visam ao enfoque na interação, é preciso também destacar a forma como, metodologicamente, o professor que produz e veicula conteúdos para a modalidade de educação a distância, pode concatenar tais procedimentos e

estratégias em prol da construção do conhecimento, que exige uma postura reflexiva, ativa, interacional e colaborativa dos educandos.

Conforme citamos nesse trabalho, Marquesi (1999) propõe quatro etapas que apontam na direção de uma metodologia muito pertinente para o desenvolvimento de ambientes colaborativos, sobretudo porque parte do princípio de que, no processo de ensino e aprendizagem, é necessário oferecer atividades que envolvam retomada, reflexão, reformulação e discussão, movimentos potencialmente interativos.

Sendo assim, por ora, norteados pelos estudos da mencionada autora, abordaremos o *corpus* de análise, com o intuito de descrever e sugerir etapas metodológicas para concatenação de procedimentos pedagógicos e estratégias textual-discursivas.

#### **4.5.1 Contextualização**

A contextualização é uma primeira etapa, que implica a consideração do conhecimento prévio do aluno acerca do conteúdo abordado, haja vista que, nesse primeiro momento, o professor pode diagnosticar aquilo que o estudante conhece sobre o assunto.

No *corpus* de análise, verificamos que a contextualização já ocorre a partir do item *Começando a Conversa*, por meio do qual é introduzido o conteúdo teórico. Nesse item, ocorre a apresentação de uma série de atos que não devem ser feitos e outros que, por serem polidos, são incentivados, especialmente em ambientes virtuais de aprendizagem, como:

(75) *Que bom estar com você.*

(76) *Não me cutuque.*

Extraídos da *caixa surpresa*, parte integrante do item supramencionado, os excertos (75) e (76) permitem trazer à baila o conhecimento prévio do estudante sobre fórmulas e condutas sociais que potencializam atitudes polidas e impolidas. A

partir do estímulo ao conhecimento prévio relativo à polidez, o aluno é compelido a ativar e demonstrar aquilo que sabe sobre o conteúdo.

Após essa contextualização, que introduz o assunto da unidade, já é possível envolver o aluno no processo de ampliação de seu universo de conhecimento sobre o tema. Esse envolvimento implica uma segunda etapa, aquela na qual o conteúdo teórico é apresentado de forma a ampliar os conhecimentos.

#### **4.5.2 Apresentação do conteúdo teórico**

A importância dessa segunda etapa consiste em evidenciar o foco na zona de desenvolvimento proximal, haja vista que, após partir do conhecimento prévio dos estudantes acerca do conteúdo veiculado, o professor ressalta a aplicação desse conteúdo em ambientes virtuais de aprendizagem, permitindo que o aluno, num trabalho de relacionamento com o seu conhecimento prévio suscitado na primeira etapa, construa o conhecimento novo.

A apresentação do conteúdo da unidade ocorre de forma progressiva, a medida que o professor anuncia (77), explica (78) e exemplifica o assunto (79):

*(77) É sobre a polidez por meio da palavra que vamos tratar nesta unidade. Vamos estudar o conceito de polidez lingüística e outros conceitos relacionados a ela e refletir sobre a importância de utilizarmos estratégias lingüísticas de polidez em AVA.*

*(78) Assim, podemos afirmar que o princípio de cooperação que rege a interação inclui também uma máxima de polidez, pois sempre esperamos que nossos interlocutores sejam polidos, ou melhor, esperamos que eles, pelo menos, não sejam impolidos. O lingüista Lakoff (apud Haverkate, 1994) estabeleceu três regras para compor a máxima de polidez:*

*1) faça com que seu interlocutor se sintam bem; seja amável.*

*2) não imponha sua vontade ao interlocutor;*

*3) indique opções;*

*(79) A primeira regra tem um caráter mais geral e não se aplica a nenhuma situação específica, enquanto as duas últimas são especialmente pertinentes a situações de exortação, ou incitação, situações, aliás, muito frequentes na interação professor/aluno, não é? E especialmente em situação de ensino em AVA, quando interagimos por meio da palavra escrita. Elas têm o objetivo de resguardar a face negativa do interlocutor, não impedindo seus atos (pelo menos aparentemente).*

Nesta segunda etapa, destacamos, sobretudo, o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem e a ampliação de seu universo de conhecimento.

#### **4.5.3 Atividades acerca do conteúdo**

O estímulo da postura ativa frente ao conhecimento é o ponto central dessa terceira etapa. Nesse sentido, as atividades que visam à sedimentação do conteúdo estudado complementam as etapas anteriores no processo de construção do saber. No *corpus* de análise, o estudante é incitado a avaliar e pôr em prática aquilo que está aprendendo por meio de questões diretas (80), propostas (81) e hipóteses (82):

*(80) Observe algumas maneiras de dar uma ordem e escolha aquela que considera mais adequada do ponto de vista da interação cortês.*

*(81) Gostaria de conversar sobre a polidez e a adequação na interação em AVA. Gostaria de propor uma questão: que relação podemos estabelecer entre essas duas questões? Qual a relação entre adequação e polidez?*

*(82) Imagine que, durante o desenvolvimento de um curso em AVA, você receba a seguinte mensagem de um aluno:*

*Professor,  
Esse curso está uma porcaria, eu não consigo entender nada do que você explica, não estou conseguindo fazer os exercícios, as perguntas estão mal formuladas e não concordo com as suas avaliações. Aliás, o material nem é interessante.  
Miguel*

*Em sua opinião, como devemos proceder diante de uma situação como essa?*

É importante destacarmos que a coerência entre o texto teórico e as atividades a serem desenvolvidas nos excertos acima, não apenas permitem aos alunos ampliarem os seus conhecimentos, como também os conduzem a pôr em prática o conhecimento apreendido por meio do estudo do conteúdo teórico, tendo em vista que os estudantes são levados a vivenciar uma situação hipotética na qual devem ser polidos.

#### **4.5.4 Interação colaborativa**

Para uma metodologia construtivista sociointeracionista também é muito importante o incentivo à interação colaborativa entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a criação de ambientes colaborativos na educação converge para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Essa interação colaborativa é contemplada em uma quarta etapa, quando os atores do processo educativo têm liberdade para interagir, estabelecendo diálogo por meio da máquina.

Esse diálogo, quer seja síncrono, por meio do bate-papo, quer seja assíncrono, por meio do fórum, aproxima e potencializa o ambiente colaborativo que converge para a autonomia do estudante na educação a distância:

*(83) Olá Eliana! Concordo com a sua resposta. A agressividade do aluno é uma grande barreira para a resolução das questões. Como foi dito, acho que a hierarquia irá devolver a questão do respeito, e ao longo das conversas isso pode - e deve - ser revisto, trazendo o aluno novamente as atividades!*

*(84) Olá colegas! Gostei muito das colocações de todos e concordo que uma boa resposta a esse aluno deve ser educada e solícita, a fim de realmente tentar resolver seus problemas de aprendizagem. Mas gostaria de propor uma questão a todos: Será que deveríamos simplesmente ignorar a postura grosseira do aluno? Não seria interessante, também de maneira polida, chamar a atenção dele em relação ao seu linguajar e tratamento ao professor? Sinceramente, não sei se tomaria essa atitude, mas acho que, às vezes, as pessoas precisam saber que suas palavras podem ser melhor escolhidas para não provocarem esse tipo de situação. O que vocês acham?*

(85) *É importante pensar também o quanto somos resilientes no momento em que sofremos uma crítica ou sugestão. Na opinião de vocês, qual é a melhor maneira de resolver esse problema?*

No conjunto dos excertos acima, fica claro que os alunos, por meio dessa metodologia, desenvolvem aprendizagem autônoma e vão muito além da mera recepção passiva do conteúdo. A partir de uma questão acerca do tema abordado na unidade, todos se envolvem e apresentam o seu ponto de vista, retomando e complementando respostas, como em (83), corroborando opiniões e levantando questionamentos, como em (84) ou, como em (85), declarando opiniões e convidando os colegas para participarem.

O quadro a seguir sintetiza as etapas metodológicas e as ações pedagógicas que delas decorrem:

<b>ETAPA</b>	<b>AÇÃO PEDAGÓGICA DECORRENTE</b>
1ª - Contextualização	Consideração do conhecimento prévio do aluno
2ª - Apresentação do conteúdo teórico	Foco na zona de desenvolvimento proximal
3ª - Atividades acerca do conteúdo	Estímulo à postura ativa do estudante
4ª Interação colaborativa	Desenvolvimento da autonomia discente

Quadro 3 – Etapas metodológicas

O quadro-síntese das etapas metodológicas que convergem para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem na EaD evidencia que a utilização da tecnologia na educação a distância deve implicar o desenvolvimento de um diálogo



dinâmico, no qual o professor assume a função de orientador dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Portanto, finalizando este capítulo, é possível concluir que a comunicação em múltiplas direções, potencializada em ambientes virtuais de aprendizagem pela inserção das TIC, indubitavelmente, enseja uma prática docente preocupada em criar, elaborar e associar estratégias e metodologias inovadoras, pois, no cenário atual, é imprescindível buscar procedimentos pedagógicos e formas de linguagem pertinentes para o desenvolvimento da colaboração e da autonomia no processo educativo a distância.

## Conclusão

As inovações tecnológicas do terceiro milênio estão proporcionando um momento histórico para a educação, pois esta que é denominada “a era da informação” pode facilitar todo tipo de pesquisa e proporcionar novos rumos para implementação de processos de ensino e aprendizagem na terceira geração da EaD, caracterizada pela potencialidade das TIC.

A despeito disso, acreditamos que não basta a informação para que o sujeito construa conhecimento. Conforme ratificam Moran *et al* (2000), é necessário que o indivíduo processe a informação, e lhe atribua significado em um processo ativo e contextualizado. Sendo assim, não são as máquinas e os programas que garantem a educação a distância. As pessoas envolvidas no processo são o mais importante para que se possa construir ou reelaborar conhecimento nessa nova possibilidade educativa.

Dessa forma, convém que os cursos elaborados para educação a distância nos dias de hoje estejam focados em processos participativos, afetivos e interacionais, para que os atores do processo educativo, valendo-se da potencialidade interativa das TIC, sejam motivados a assumir um papel de parceiros no processo de construção do conhecimento.

Somamos à importância do desenvolvimento de ambientes colaborativos de aprendizagem na EaD, a necessidade de potencializar a autonomia dos estudantes nessa modalidade educacional, haja vista que a aprendizagem autônoma não somente vem ao encontro do imperativo contemporâneo de formação ao longo da vida, como também implica uma concepção do processo de ensino e aprendizagem pautada na construção do conhecimento de maneira ativa, por meio de procedimentos pedagógicos que levem o aluno a refletir e a posicionar-se diante daquilo que aprende.

Assim, considerando que, na EaD, a interação entre os atores do processo educativo ocorre por meio da linguagem escrita, entendemos que cumpre ao professor desenvolver estratégias textual-discursivas pertinentes para criar situações favoráveis de ensino e aprendizagem nessa modalidade educacional.

Foram esses os pressupostos que nos levaram a delimitar os objetivos deste trabalho: levantar e analisar estratégias textual-discursivas que potencializam procedimentos pedagógicos e propiciam a alunos de um curso a distância uma aprendizagem autônoma e colaborativa, bem como apresentar contribuições para a elaboração de atividades que contemplem a textualidade, a interação e a subjetividade, com vista a criar um ambiente colaborativo e a potencializar a autonomia do aluno para a construção do conhecimento, sob orientação do professor em um curso a distância.

Tais objetivos foram delineados a partir da leitura de obras acerca do histórico e das vicissitudes que caracterizam a EaD. Nessas leituras, observamos que, para dar conta do atual estágio da educação a distância, é necessário uma orientação pedagógica fundamentada na exploração da autonomia e no desenvolvimento da interação colaborativa entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Então, buscamos essa orientação nos estudos de Moran *et al* (2000), pois, ao discorrer acerca das relações entre docentes e discentes em ambientes virtuais de aprendizagem, os mencionados autores postulam que o aluno é um sujeito que constrói o conhecimento na sua interação com o mundo e com os outros, organizando sua própria experiência e aprendendo de um jeito que lhe é original e específico.

Dentre os procedimentos pedagógicos mencionados por Moran *et al* (2000), incluímos, nas categorias de análise, o desenvolvimento de relações de empatia, coresponsabilidade e parceria, a disponibilidade para o diálogo e a disposição de desafios reflexões e situações-problema.

Ao levantarmos esses procedimentos no *corpus* de análise, notamos que eles são potencializados por estratégias lingüísticas interacionais, como: recomendações, justificativas, explicações, comentários, elogios, conselhos, marcas de afeição, convites, interpelações, exemplificações, retomadas, incitações e hipóteses.

Pensando nessa perspectiva teórica segundo a qual, para usufruir da potencialidade das TIC na educação a distância, é preciso elaborar estratégias que levem à interação, colaboração e autonomia, passamos a considerar a necessidade de levantar estratégias textual-discursivas profícuas para que o professor possa

atuar sobre os alunos, reforçando as interações colaborativas nessa terceira geração da EaD.

Desse modo, o arcabouço teórico que fundamenta nossa análise concebe a linguagem como forma de interação, em que o locutor, por meio da linguagem, estabelece uma relação discursiva comunicativa em prol da colaboração e da construção de sentidos.

Na investigação dos dados, ancorados nos estudos de Bronckart (2007) Kerbrat-Orecchioni (1980, 1998), Beaugrande e Dressler (1984), Beaugrande (1997) e Koch (2001a, 2001b, 2003, 2006) acrescentamos às categorias de análise do *corpus* da pesquisa diversas estratégias textual-discursivas que viabilizam a interação, a colaboração e a autonomia dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse panorama, observamos que a inscrição de marcas de alocação (vocativos, verbos no imperativo, interrogações e pronomes de tratamento), de marcas lingüísticas de engajamento mútuo (saudações e expressões típicas da oralidade), de traços de subjetividade (pronomes pessoais, adjetivos avaliativos axiológicos, advérbios subjetivos e verbos auxiliares de modo) e de princípios de construção textual do sentido (coerência, informatividade, intertextualidade e intencionalidade) foi responsável pela promoção de uma interlocução mais próxima entre os interactantes, pela marcação da presença direta do interlocutor na trama enunciativa e pela organização comunicativa da interação.

Assim, na interlocução entre docentes e discentes em ambientes virtuais de aprendizagem, tais estratégias textual-discursivas, além de aproximá-los e convergirem para a organização comunicativa da interação, também marcaram a presença direta dos estudantes no discurso. Esses artifícios criaram efeitos de cumplicidade, inclusão e comprometimento, fatores pertinentes para motivar os alunos a interagir, a colaborar e a buscar a construção de sentidos de forma autônoma.

Após a ênfase nos procedimentos pedagógicos e estratégias textual-discursivas, passamos a nos questionar acerca da perspectiva metodológica apropriada para a concatenação de ambos. Essa reflexão nos levou a somar nas

categorias de análise, ancorados nos estudos de Marquesi (1999), quatro etapas metodológicas que apontam para os preceitos do Construtivismo Sociointeracionista defendido ao longo do trabalho: contextualização do *corpus*, apresentação do conteúdo teórico, atividades acerca do conteúdo e discussão do conteúdo teórico.

Na análise do *corpus* de pesquisa, verificamos que tais etapas permitem o estabelecimento de movimentos potencialmente interacionais e colaborativos, como retomadas, reflexões, reformulações e discussões, que levam o estudante muito além da mera recepção passiva de informações. Dessa interação, decorrem algumas ações pedagógicas ancoradas no Construtivismo Sociointeracionista, como: a consideração do conhecimento prévio do aluno, o foco na zona de desenvolvimento proximal, o estímulo à postura ativa na aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia discente.

É preciso ressaltar que esse trabalho apresentou apenas um panorama dos procedimentos pedagógicos, estratégias textual-discursivas e etapas metodológicas pertinentes para a criação de ambientes colaborativos e para a autonomia na EaD, haja vista que cada uma das categorias estabelecidas pode ser estudada de forma mais aprofundada e de outros pontos de vista.

Não há dúvidas de que a implementação tecnológica na educação abre muitas perspectivas e muitos desafios. Desse modo, nossa reflexão não esgota o assunto, pois, considerando a relevância do tema, são necessárias outras pesquisas acerca da interação pela linguagem e da construção do conhecimento no ensino a distância, para que possamos aprimorar a forma como usamos as ferramentas que a tecnologia nos disponibiliza.

A partir do embasamento teórico que sustenta nosso trabalho, concluímos que, com palavras, atuamos sobre o outro, sendo assim, diante de uma situação enunciativa, podemos escolher o que, e como dizer, de acordo com as nossas intenções e com quem dialogamos.

## Referências Bibliográficas

- ANDRADE, C.A.B. (2002). *O diálogo Virtual: Interação e Interatividade no Ensino de Língua Portuguesa a Distância*. Tese de Doutorado. São Paulo, Programa de Pós Graduação em Língua Portuguesa, PUC-SP.
- ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA (2007). Coordenação Fábio Sanchez. 3ª Ed. São Paulo, Instituto Monitor.
- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BARROS, D. L. P. (2002). “Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso”. In: Brait, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, p.27-35.
- BEAUGRANDE, R. de (1997). *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, Alex.
- BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. U. (1984). *Introduzione alla lingüística textuale*. Bologna, Mulino.
- BELLONI, M. L. (2000). *Educação a distância*. São Paulo, Autores Associados.
- BENVENISTE, E. (1995). *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas, Pontes.
- BENVENISTE, E. (1989). *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas, Pontes.
- BRAITH, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, editora da Unicamp, p. 27-35.
- BRASIL. Decreto lei nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRONCKART, J. P. ( 2007). *Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo, Educ.

- FARACO, C. A. (2001). "Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas". In: BRAIT, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, Pontes.
- FIORIN, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Ática.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. SP, Paz e Terra.
- FREITAS, M. T. A. (2002). Vygotsky e Bakhtin : psicologia e educação, um intertexto. São Paulo, Ática.
- GIL, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ED. São Paulo, Ed. Atlas.
- GRIZE, J.B. (1997). *Logique et Langage*. Paris, Ophrys.
- GUARANY, L. R.; CATRO, C. M. (1999). *O ensino por correspondência: uma estratégia de desenvolvimento educacional no Brasil*. Brasília, IPEA.
- HERNANDEZ, P. (1998). "Construindo o Construtivismo: critérios para sua fundamentação e sua aplicação instrucional." In: RODRIGO, M. J. e ARNAY, J. (orgs.). *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores*. São Paulo, Ática.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *La enunciação de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicia.
- \_\_\_\_\_ (1990, 1998) *Les Interactions verbales 1*.
- KOCH, I. G. V. (2001a). *A coesão textual*. São Paulo, Contexto.
- \_\_\_\_\_ (2001b). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo, Martins Fontes.
- LANDIM, C. M. P. F. (1997). *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

- LÉVY, P. (1996). *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo, Editora 34.
- LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Editora 34.
- MARQUESI, S. C. (2007). “Novas perspectivas no ensino de português para fins específicos: da sala de aula para o ensino via Internet”. In FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. B. e MARQUESI, S.C. (orgs.). *Língua Portuguesa – pesquisa e ensino, volume II*. São Paulo, PUC/Educ.
- \_\_\_\_\_ (1999). “Interação, linguagem e transformação no ensino: língua portuguesa a distância”. *Revista Unicsul*, nº 5, p. 113-120.
- \_\_\_\_\_ (2001). Interação e subjetividade no ensino via Internet. In: *Dino pretti e seus temas: ensino e temas fronteiriços*. São Paulo, Cortez, p. 368-376.
- MATUI, J. (1995). *Construtivismo: Teoria sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo, Moderna.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papirus.
- MORAN, J. M. (2005). “O que é um bom curso a distância?”. In ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (orgs.). *Integração das tecnologias na educação – Salto para o futuro*. Brasília, Seed.
- MORIN, E. (1986). *Para sair do século XX*. RJ. Nova fronteira.
- NISKIER, A. (1999). *Educação a Distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo, Ed. Loyola.
- NUNAN, David (1997). *Research methods in language learning*. 6<sup>th</sup>. ed. Cambridge, Cambridge University Press.
- PASSARELLI, B. (2007). *Interfaces digitais na educação : alucinações consentidas*. São Paulo, Edusp.



- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo, Pioneira.
- REGO, T. C. (1996). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico cultural da educação*. 3ª Ed. Petrópolis. Vozes.
- SEVERINO, A.J. (1991). *A formação profissional do educador: pressupostos filisóficos e implicações curriculares*. Revista Ande, Cortez, ano 10, nº 17, p.29-40.
- TEBEROSKY A. & TOLCHINSKY, L. Org. (1996) “Aprendendo a ensinar”. In: *Além da Alfabetização*. São Paulo, Ática.
- VALENTE, J. A. (2005). “Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador – o papel do computador no processo ensino-aprendizagem” In. ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (orgs.). *Integração das tecnologias na educação – Salto para o futuro*. Brasília, Seed.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- XAVIER, C. (2004). “Tecnologias da Informação e Educação a distância” In: *Novas tecnologias novas imagens – espaços de aprendizagens*. Salvador – Edufba.
- YIN, Robert K. (1994). *Case study research: design and methods*. 2nd. Ed. Newbury Park, Sage
- ZABALA, A. (1998) *A prática educativa – Como ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas.



## Avisos

**Ter, 06 de Mai de 2008 -- *Subjetividades da linguagem e interação verbal em AVA: distância e aproximação***

Olá, caro aluno e colega,

Esta é a última unidade da nossa disciplina *Linguagem verbal e interação em AVA*. Antes de iniciarmos o trabalho, gostaríamos de agradecer a você pela participação. Sem a sua participação a disciplina não teria acontecido.

Nesta unidade, vamos trabalhar o conceito de subjetividade na linguagem e como esse conceito pode ser aplicado na interação em um curso em AVA, explorando algumas estratégias lingüísticas.

Em primeiro lugar, vamos contar a você uma recente experiência envolvendo uma amiga e a cachorrinha dela e esperamos mostrar para você como funcionou a subjetividade nessa história.

Em seguida, vamos conhecer o conteúdo teórico, concentrado no conceito de subjetividade e sua aplicação na interação verbal, e, especialmente, em nossa atuação como os profissionais de AVA. Nossas reflexões e discussões abordarão um aspecto específico do ambiente virtual envolvendo esse tema. A fim de ampliar os conhecimentos e fornecer subsídios para nossas discussões, oferecemos um material em PowerPoint que apresenta algumas estratégias lingüísticas de subjetividade na linguagem aplicadas ao AVA.

Participe das discussões da semana, escreva seus comentários, conteste algumas questões, complemente o que foi escrito pelos colegas.

Ah!!! Ficamos muito contentes com a participação de todos no fórum Tomando Café (item do fórum); muitos tomaram chá, suco, café com leite, leite com chocolate e até água. Mesmo que não gostem de café, o importante é conversar, trocar idéias, interagir da forma agradável como aconteceu no Tomando Café.

Não deixe de realizar a atividade da unidade; ela permite que você ponha em prática os conteúdos da semana e vai auxiliá-lo a acompanhar o seu aproveitamento. Para esta unidade que encerra a nossa disciplina, temos mais uma atividade de autocorreção.

Participe!

Queremos “ouvir” você!

Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

## Orientações de Estudo



UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL  
Orientações de Estudo

NEAD – NUCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – 2008	
<b>Curso :</b> Formação de Professores para Educação em Ambientes Virtuais	<b>Disciplina :</b> Linguagem verbal e interação em AVA
<b>Professor Responsável:</b> Ana Lúcia Tinoco Cabral	
<b>Professores Conteudistas:</b> Ana Lúcia Tinoco Cabral	<b>Professores Tutores:</b> Sheila de Souza Ferreira Alessandra Fabiana Cavalcanti
Polidez e interação em AVA	

Olá, caro colega e aluno,

Nesta unidade, vamos conhecer um pouco sobre o conceito de polidez e cortesia na interação verbal e refletir sobre a sua importância para a interação em um curso em AVA e explorar algumas estratégias lingüísticas úteis para a interação em AVA.

Em primeiro lugar, leia o pequeno texto disponível no item **Começando a conversa** e leia o texto ali disponível.

Em seguida, entre no endereço eletrônico disponível no item **Conhecendo a teoria** e leia o material ali encontrado; ele trata do conceito de polidez e cortesia, resalta a importância desse conceito para a interação em AVA e apresenta algumas estratégias de polidez.

Participe de nossas reflexões e discussões: entre no item de fórum **Trocando Reflexões**. Observe a situação ali apresentada e apresente seu ponto de vista. Você deve dar sua contribuição até o dia 09/05.

O texto que se encontra no item **Ampliando os conhecimentos** também lhe dará subsídios para participar do fórum, pois ele traz dicas para enviar e-mail que também são válidas para a interação em AVA.

Realize também a atividade da unidade; ela vai auxiliá-lo a acompanhar o seu aproveitamento. Então, entre no item **Pondo em prática** e faça a atividade ali apresentada; ela é de autocorreção. Mas, atenção, você deve realizá-las até o dia 07/05.

Finalmente, entre item **Tecendo a teia** e assista ao vídeo que traz as considerações finais dessa unidade.

Para conhecer a bibliografia da unidade, acesse o item **Conhecendo a fonte**.  
Participe!

Aconselhamos que você comece a se organizar para participar do bate-papo com a professora Ana Lúcia na próxima semana. Verifique o dia e horário para os quais você foi escalado e procure se organizar. Qualquer impedimento, entre em contato urgentemente com as tutoras.

Queremos sentir que você está mesmo presente na disciplina!

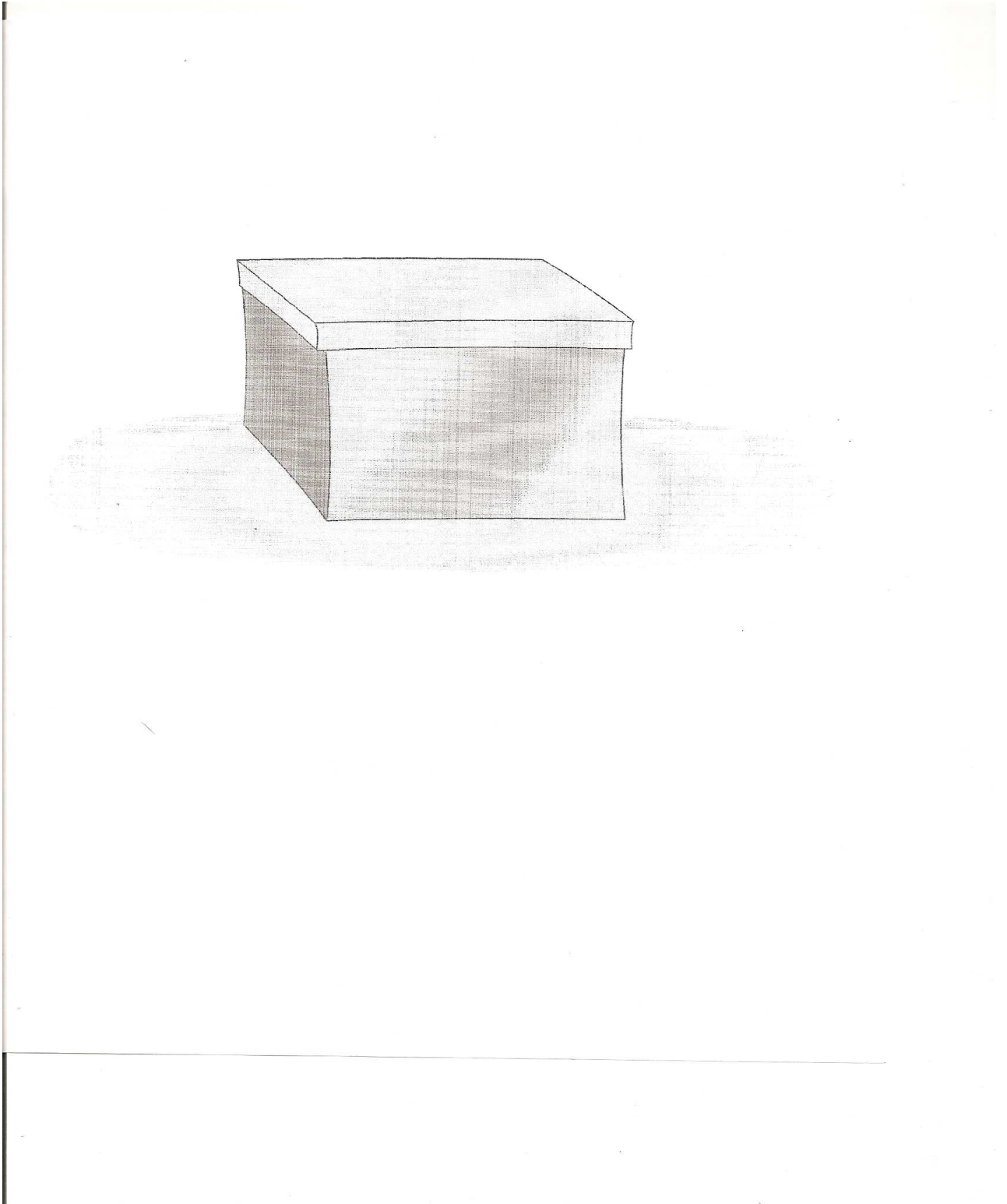
Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

Ana Lúcia, Alessandra e Sheila.

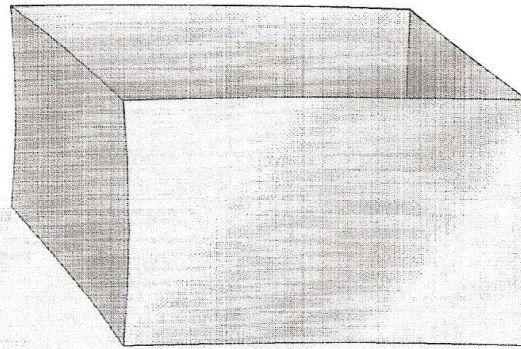
Atenção aos prazos:

29/04	<b>Liberação do material da unidade III</b> <i>Polidez, cortesia e interação em AVA</i>
07/05	<b>Prazo para entrega da atividade da unidade III</b>
09/05	<b>Prazo para participação nas discussões da unidade III</b>

## Começando a Conversa



não pise no meu pé  
não corra  
sugiro você retomar essa questão  
não mate  
não morra  
não me cutuque  
não escorregue  
por favor, não grite  
não raspe o prato  
gostei  
olá  
não balance as pernas  
como vai  
muito obrigado  
muito bem  
não abraça o vizinho  
que tal rever  
até mais  
não bata a porta  
não peça meu batom emprestado  
não aumente o som  
gentileza já!!



## Conhecendo a Teoria

### *Polidez e cortesia na Interação em AVA*

A palavra cortesia tem origem na palavra corte. Conforme lembra Haverkate, no final da idade média, os membros da corte começaram a se distinguir do povo em geral por sua maneira de se comportar, criando um sistema de comportamentos que incluía desde formas de portar-se em situações específicas como casamentos, enterros até normas para a interação social entre os dois sexos. Surgia assim um conjunto de regras de conduta a que se chamou etiqueta social.

Segundo o dicionário (Hoisss, , p. ), o verbete cortesia refere-se a:

- 1 atributo, característica do que se apresenta de modo cortês
- 2 civilidade, educação no trato com outrem; amabilidade, polidez
- 3 gesto, dito delicado, educado
- 4 cumprimento respeitoso em que se reverencia uma pessoa, ger. considerada especial; mesura, vênia

Vemos que, no significado de cortesia, inclui-se a palavra *polidez*, tema de nossa unidade.

A palavra polidez, por sua vez, é assim definida pelo dicionário (Hoisss, , p. ):

- 1 caráter ou qualidade do que é polido
- 2 atitude gentil; cortesia, civilidade
- 3 *Rubrica: lingüística.* característica do discurso, que indica cortesia, gentileza, civilidade etc., do locutor (autêntica ou não), e que se expressa esp. nas formas de tratamento, em expressões que atenuam o tom autoritário do imperativo (como por gentileza, por favor, se me permite etc.) e outras fórmulas de etiqueta lingüística.

Como você pode notar, até mesmo o dicionário contempla a polidez como característica do discurso.

É sobre a cortesia e a polidez por meio do uso da palavra que vamos tratar nesta unidade. Vamos estudar o conceito de polidez lingüística e outros conceitos relacionados a ela e refletir sobre a importância de utilizarmos estratégias lingüísticas de polidez em AVA.

Embora haja uma série de diferenças interculturais, não apenas no que diz respeito à manifestação formal mas também à função interativa das norma vigentes em cada cultura, a polidez constitui uma forma de comportamento universal, pois todas as culturas possuem formas de expressão de cortesia/polidez.

O conceito de polidez está ligado ao conceito de *face* ou *imagem* postulado por Brown e Levinson (1978, 1999).

A *imagem* de cada ser humano se compõe de dois fatores complementares, marcados com as propriedades *positiva* e *negativa* ligadas aos desejos dos interlocutores.

Segundo esses autores (Brown e Levinson, 1978, 1999), existem duas classes de faces, ou desejos, que os interlocutores se atribuem mutuamente:

- o desejo de não ter impedidos seus atos (*face negativa*) e
- o desejo de ter seus atos aprovados pelo interlocutor (pelo menos até certo ponto) (*face positiva*).

Todos nós queremos ter nossa imagem resguardada, não é?

Queremos ser aceitos pelos nossos pares, isto é, queremos ver aprovados nossos atos. Não é verdade?

Mas também não queremos que nossos interlocutores impeçam nossas vontades, não é mesmo?

A validade desses conceitos tão simples nos permite imaginar também que a interação verbal, assim como a interação social, impõe normas para que a face dos interlocutores seja respeitada.

Permite-nos admitir também que o não respeito a essas normas implica um valor negativo para aquele que as desrespeita.

Dessa forma, a fim de impedir que o interlocutor se ofenda, tomamos certas precauções e respeitamos as normas procurando cumprir o que nossos interlocutores esperam de nós: que sejamos polidos.

Assim, podemos afirmar que o princípio de cooperação que rege a interação inclui também uma máxima de polidez, pois sempre esperamos que nossos interlocutores sejam polidos, ou melhor, esperamos que eles, pelo menos, não sejam impolidos.

O lingüista Lakoff (*apud* Haverkate, 1994) estabeleceu três regras para compor a máxima de polidez:

1) faça com que seu interlocutor se sinta bem; seja amável.

2) não imponha sua vontade ao interlocutor;

3) indique opções;

A primeira regra tem um caráter mais geral e não se aplica a nenhuma situação específica, enquanto as duas últimas são especialmente pertinentes a situações de exortação, ou incitação, situações, aliás, muito freqüentes na interação professor/aluno, não é? E especialmente em situação de ensino em AVA, quando interagimos por meio da palavra escrita. Elas têm o objetivo de resguardar a face negativa do interlocutor, não impedindo seus atos (pelo menos aparentemente).

Os atos de incitação constituem um protótipo da ameaça ao direito do indivíduo agir segundo seus desejos, uma ameaça ao *desejo de não ter impedidos seus atos, ou seja, a face negativa*.

Felizmente, existem estratégias lingüísticas que nos permitem preservar a face negativa de nossos interlocutores.

Suponhamos que você tenha emprestado um livro ao colega e o colega está demorando muito para lhe devolver. Você quer cobrar a devolução, mas não quer que o colega imagine que o está criticando, isto é, que você está avaliando mal a conduta dele. Você pode cobrar o livro de diversas maneiras:

1. <b>cobrar diretamente, sem mostrar cortesia</b> - viola a liberdade de ação do interlocutor.	<i>Devolva o livro que lhe emprestei até amanhã</i>
2. <b>cobrar mostrando cortesia positiva</b> – apela à solidariedade do interlocutor e solicita sua concordância, reforçando a imagem pessoal que o interlocutor tem de si mesmo.	<i>Gostaria que você compreendesse que vou precisar do livro que lhe emprestei amanhã para fazer um trabalho.</i>



<p><b>3. cobrar mostrando cortesia negativa</b> – constitui um exemplo típico de cortesia exortativa; protege a imagem negativa do interlocutor, porque a pergunta dá a entender que respeita a vontade dele.</p>	<p><i>Será que você poderia me devolver o livro que lhe emprestei até amanhã?</i></p>
<p><b>4. cobrar de forma indireta</b> – não contem nenhum indício formal de intenção exortativa, dando a impressão de que não tem o propósito de ameaçar a liberdade de ação do interlocutor.</p>	<p><i>Para fazer esse trabalho de história vou ter que pegar de volta todos os livros que emprestei aos meus amigos.</i></p>

O risco de usar a forma indireta (opção 4 do quadro) é que o interlocutor pode não perceber a intenção de cobrança e não tome nenhuma atitude. Você ficaria sem o livro. Afinal, ao tentar ser polido, você quebrou as máximas de modo e de quantidade: não foi claro sobre o que pretendia e não forneceu as informações necessárias para seu interlocutor compreender seu enunciado.

Na interação oral, ao percebermos que nosso interlocutor não está percebendo nossas intenções quando somos indiretos, podemos imediatamente mudar de estratégia e, sem deixar de ser polidos, recorrermos, por exemplo, à estratégia exemplificada na opção 3 do quadro, retificando o pedido.

Na interação em ambientes virtuais, isso não é possível, por conta do seu caráter assíncrono.

Por isso, é importante que procuremos ser polidos sem, no entanto, deixar de dizer o que desejamos; é o que mostram as opções 2 e 3 do quadro.

Existem estratégias lingüísticas de polidez às quais podemos e devemos recorrer, pois nossos interlocutores esperam isso de nós.

As sociedades têm, em geral, fórmulas para facilitar a polidez.

Temos fórmulas para agradecer, para saudar, para despedir, para felicitar.

Comecemos pela *saudação*.

A saudação cumpre a importante função de iniciar a interação; é tão importante que todas as culturas têm fórmulas de saudação.

Ela abre o canal comunicativo, incitando o interlocutor a participar da troca verbal.

Além disso, ela pode impedir que se produza uma tensão, pois quando encontramos alguém e não dizemos nada, damos a impressão de que estamos “brigados” com essa pessoa, que não queremos “papo”. Cria-se um desconforto, não é mesmo?

Por último, a saudação serve também para estabelecer o tipo de relação que queremos ter com nosso interlocutor.

De acordo com a fórmula selecionada, informamos a nosso interlocutor se queremos ou não ter com ele uma interação mais próxima, mais informal; informamos a distância ou a proximidade social.

E isso fica mais claro ainda nas interações por escrito, que é o caso dos AVA.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
Prezado Marcelo,	Caro Marcelo,	Olá, Marcelo	Querido Marcelo,

A fórmula **A** implica distância entre os interlocutores, marcando hierarquia. Utilizamos a fórmula **A** para abrir uma mensagem dirigida a uma pessoa com a qual não temos intimidade como, por exemplo, um cliente, A fórmula **A** serve também para indicar que a pessoa a quem nos dirigimos se encontra em uma hierarquia superior ou inferior a nós, o coordenador do curso, o reitor da universidade em sua função de reitor, um aluno para quem queremos deixar claro que estamos numa posição hierárquica superior à dele.

A fórmula **B** estabelece maior proximidade e deixa claro que existe uma relação de igualdade entre os interlocutores.

A fórmula **C** determina uma interação também próxima e a igualdade entre os interlocutores, explicitando maior proximidade maior frequência de interação do que em **B**.

A fórmula **D** deixa claro que há grande intimidade entre os interlocutores.

Qual seria a fórmula mais adequada para interagirmos com nossos alunos em AVA?

Essa resposta vai depender do tipo de instrumento de interação.

Nos fóruns e nas devolutivas de atividades, por exemplo, podemos utilizar simplesmente *Olá*, pois, com essa fórmula, marcamos nossa intenção de proximidade, de apagamento da hierarquia e nossa disposição para uma interação mais freqüente, mais igualitária, mais informal.

Já nos avisos e orientações de estudos, que são documentos mais institucionalizados e gerais, podemos optar pela fórmula *Caros alunos*, que marca o desejo de proximidade, mas mantém a adequação à situação. Podemos também associar duas fórmulas, como fazemos em nossa disciplina: *Olá, caro aluno*.

O que não caberia de forma alguma seria a fórmula *Queridos alunos*, pois a situação institucional da relação professor/aluno não permitiria esse tipo de intimidade. Os alunos estranhariam, por soar falso. Entretanto, depois de meses trabalhando juntos, é perfeitamente possível se estabelecer uma relação mais íntima entre professor e alunos e o professor pode optar por *Queridos* no fórum Tomando Café, que é o espaço da interação mais descontraída.

A fórmula *Prezados alunos* é possível, desde que seja objetivo do professor marcar a sua posição hierárquica de superioridade perante seus alunos.

Em AVA, isso não é interessante, pois gera sensação de distanciamento.

Especialmente em AVA, é importante marcar também o final da interação com uma fórmula de despedida.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
Atenciosamente,	Um abraço,	Até mais,	Um beijo,
Cordialmente	Até breve,	Um abraço,	Beijos,

**Lembrete:** é importante que a fórmula de despedida combine com a fórmula de saudação. Não podemos começar a mensagem com *Prezado aluno* e nos despedirmos com *Até mais*, ou com *Um abraço*; muito menos com *Um beijo*.

Outra forma de expressar a polidez, em nossa cultura, é por meio da atenuação de ordens e críticas.

Em nossas interações, com frequência nos vemos em posição que nos permite dar ordens a nossos interlocutores e criticá-los quando não cumprem as ordens adequadamente. A relação professor/aluno constitui um exemplo desse tipo de situação. Essas situações normalmente geram desconforto na interação, especialmente porque as ordens e as críticas representam uma ameaça para face do interlocutor.

A ordem ameaça a face negativa na medida em que o impele a fazer o que talvez não deseje, agredindo seu desejo de não ter impedidos seus atos.

A crítica ameaça a face positiva, pois fere seu desejo de ter seus atos aprovados.

**Pense bem:** sabemos que, como professores, estamos investidos de poder que nos permite dar ordens aos nossos alunos e criticá-los, mas não agrada a ninguém sentir-se submisso a outrem, nem ser criticado pelos seus atos. Pense nisso!

A fim de preservar a face do interlocutor, recorreremos à **atenuação** e ao **apelo a sugestões** para expressar críticas e ordens.

Vejam os seguintes exemplos de estratégias de **atenuação** e sugestão para tornar a crítica e a ordem menos ameaçadores para nossos interlocutores:

Fórmulas de mitigação	<i>Em minha opinião, parece-me que, penso que, tenho a impressão que, etc</i>
Expressões de estímulo emoldurando a crítica	<i>Gostei de sua sugestão, mas penso que seria mais adequado...etc</i>
Utiliza�o de palavras de sentido positivo	<i>Mais adequado em vez de está errado Prefiro em vez de não gostei Não está muito bom em vez de está ruim etc</i>
Emprego de fórmulas de sugestão	<i>Sugiro que você faça... Pense na possibilidade de...etc</i>
Uso do verbo no futuro do pretérito em vez do imperativo	<i>Você deveria... Seria bom... Seria interessante você...etc</i>
Uso de perguntas com valor de ordem mitigada	<i>Por que você não refaz a atividade? Que tal retomar esse ponto?etc.</i>

Devemos pensar nessas estratégias quando interagimos com nossos alunos em AVA.

Como temos dito a todo momento nessa disciplina, a assincronia na interação em AVA implica certo distanciamento entre o aluno e o professor.

A linguagem pode constituir uma estratégia de atenuação dessa distância e, nesse sentido, pode se tornar também um meio de estimular a interação em um curso em AVA.

Por isso é importante que, na interação em ambientes virtuais, procuremos utilizar a linguagem como instrumento de atenuação da distância imposta pela máquina, sendo polidos, gentis.

Como vimos nesta unidade, algumas peculiaridades com relação ao uso da linguagem na elaboração de avisos, enunciados de atividades, retornos aos alunos podem **preservar a face de nossos alunos**, atenuando a distância imposta pela máquina e garantindo a interação.

Observe os exemplos que apresentamos a seguir, compare mensagens e veja como o uso dessas estratégias pode representar um aliado na nossa atuação como professores e tutores em AVA.

**Utilize fórmulas de polidez, como saudações e despedidas:**

A	B
<p>Todas as aulas serão disponibilizadas no item “Documentos da Disciplina” com as orientações necessárias ao desenvolvimento e assimilação da mesma por parte do aluno. A cada aula haverá um exercício, ou fórum, ou ainda bate papo, a ser realizado no ambiente virtual. O Ambiente Virtual de Aprendizagem proporciona ao aluno espaços para lazer, e também espaços para que ele exerça o seu direito de criticar e sugerir mudanças, alterações ou simplesmente dar sua opinião sobre qualquer assunto relacionado ao curso.</p> <p>Professor Eduardo</p>	<div data-bbox="839 1025 1348 1317" style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>Olá a todos, Antes de iniciarmos nosso curso, gostaria de lhes passar algumas informações de ordem prática.</b></p> </div> <p>Todas as aulas serão disponibilizadas no item “Documentos da Disciplina” com as orientações necessárias para que vocês desenvolvam e assimilem seu conteúdo. A cada aula haverá um exercício, ou fórum, ou ainda bate papo, que realizaremos no ambiente virtual. O Ambiente Virtual de Aprendizagem proporciona a vocês espaços para lazer, e também espaços para que vocês exerçam o seu direito de criticar e sugerir mudanças, alterações ou simplesmente dar sua opinião sobre qualquer assunto relacionado ao curso.</p> <div data-bbox="839 1765 1348 1895" style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>Bom trabalho a todos! Um abraço, Professor Eduardo</b></p> </div>

**Evite julgamentos categóricos; enuncie avaliações por meio de sugestões**

C	D
<p>A atividade apresentada está adequada e a análise está pertinente, mas <b>está incompleta</b>.            Você <b>deve rever</b> os conceitos contemplados na proposta, pois a análise da situação <b>não deixa claro</b> o entendimento teórico, a análise está <b>ruim</b>, pois está muito <b>confusa</b> e tem elementos com <b>erros</b>. <b>Devem</b> ser exploradas não apenas as seqüências narrativas como também as descritivas. <b>Destaque</b> bem os pontos contemplados na análise, para não deixar nenhuma <b>lacuna de interpretação</b>.</p>	<p>Olá Inês,            Sua resposta está adequada e a análise que você apresenta está bastante pertinente.  <b>Aconselho-a apenas</b> a rever os conceitos que apresenta como contemplados na proposta, pois <b>para mim</b> não ficou muito <b>claro</b>, em sua análise, de que maneira você compreendeu a teoria em que você se apóia. Aliás, <b>seria interessante</b> explorar não apenas as seqüências narrativas como também as descritivas. <b>Fazendo assim, você estará destacando bem</b> os pontos que contemplou na análise. Será uma forma de você <b>garantir a interpretação</b> de suas análises.</p> <p>[]s            Profa. Maria Helena</p>

## Ampliando os Conhecimentos

### Algumas dicas para enviar e-mail

No e-mail, como na correspondência em papel, você deve obedecer às regras de boa apresentação e boas maneiras, tanto na linguagem empregada como na apresentação. Um texto mal digitado e com erros de português é sinal de desleixo.

Aí vão algumas dicas importantes para você enviar um e-mail e não ser considerado um descuidado ou mal-educado.

- 1- A linguagem do e-mail deve ser clara e o texto o mais breve possível.
- 2- Não se esqueça de preencher a linha *Assunto*, especificando claramente o assunto ou motivo de sua mensagem.
- 2- Lembre-se de que mensagens muito longas provocam desânimo no destinatário, que ficará sem coragem para lê-la!
- 3- Inicie a mensagem com uma saudação, que pode ser o nome do destinatário.
- 4- Em seguida, deixe o espaço de uma linha entre a saudação e o corpo da mensagem.
- 5- Se houver dois ou mais parágrafos, deixe uma linha entre eles, para facilitar a leitura.
- 6- Despeça-se do destinatário com uma saudação do tipo “um abraço, até breve, obrigado por sua atenção”, dependendo do grau de intimidade que tem com ele.
- 7- Não se esqueça de assinar o seu e-mail, no final, em uma linha isolada.
- 8- Evite usar negrito e palavras escritas em maiúsculas: na linguagem da informática a letra maiúscula significa aumento da altura da voz, portanto, se você digitar um texto todo em maiúsculas no e-mail, é como se estivesse gritando com seu destinatário.
- 9- Letra muito grande e negrito, então, nem pensar, pois significam berros.
- 10- Ao enviar um e-mail contendo um arquivo anexado, não se esqueça de fazer referência ao assunto do arquivo no corpo do e-mail, mesmo que de maneira breve.
- 11- É muito indelicado mandar a mensagem em branco, só com o arquivo “attached”.
- 12- Quando você receber um e-mail, responda o mais breve possível. É sinal de grande descaso não responder. É falta de educação!
- 13- Procure, ao menos, confirmar o recebimento, telefonando ou enviando outro e-mail.
- 14- Você pode, também, da mesma forma, procurar confirmar o recebimento de um e-mail importante enviado por você.
- 15- Evite usar os sinais criados pela comunidade de rede, pois eles são, na maioria das vezes, desconhecidos por pessoas que não são da área de informática, o que pode prejudicar a compreensão de sua mensagem.
- 16- Se você deseja passar um e-mail para um executivo muito ocupado, telefone antes para sua secretária, pondo-a a par do que se trata. Dê a ela seu número de telefone e seu endereço eletrônico. Cabe a ela informar o endereço eletrônico de seu chefe e dizer se ele irá responder.



## Fórum de Discussão - Coletar: Trocando Reflexões - Polidez e interação em AVA

Parte superior do formulário

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> IVAN CARLOS ALCANTARA DE OLIVEIRA prof_CETEC	<b>Data de publicação:</b> 28 de Abril de 2008 18:02 <b>Status:</b> Publicado
--------------------------	---	--

Depois de conhecer o conteúdo teórico da unidade e de ampliar seus conhecimentos, participe no nosso fórum, **trocando reflexões** sobre a polidez e falta de polidez em AVA.

Imagine que, durante o desenvolvimento de um curso em AVA, você receba a seguinte mensagem de um aluno:

Professor,

Esse curso está uma porcaria, eu não consigo entender nada do que você explica, não estou conseguindo fazer os exercícios, as perguntas estão mal formuladas e não concordo com as suas avaliações. Aliás, o material nem é interessante.

Miguel

Em sua opinião, como devemos proceder diante de uma situação como essa?

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> VIVIANE DI GESU MACEDO prof_CAN	<b>Data de publicação:</b> 30 de Abril de 2008 13:31 <b>Status:</b> Publicado
--------------------------	--	--

Com base no que aprendemos nesse módulo, acredito que uma das possíveis formas de responder a esse aluno, sendo cortês e polido, seja essa:

Olá, Miguel

Expressar sua opinião sobre o andamento do curso, é muito importante. Gostaria de saber quais pontos exatamente não ficaram claros para você. Para melhorarmos nosso curso, peço sua colaboração. Envie-nos sugestões de ações que você acredita que são úteis para facilitar o estudo e torná-lo mais motivador.



Aguardo seu contato !

Profª. Viviane.

Obs.: além de remeter essa resposta ao aluno, acredito ser também importante rever o material, procurando verificar quais partes podem estar causando dificuldade aos alunos. Num próximo momento, talvez poderia fazer uso de outros recursos de aprendizagem, como imagens, gráficos, etc. Talvez o perfil desse aluno não coincidiu com a forma como o contudo foi exposto.

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** ELIANA NAGAMINI prof\_CHS

**Data de publicação:** 30 de Abril de 2008 22:54  
**Status:** Publicado

Olá, Ivan

Em primeiro lugar respirar fundo!!! (rsrsrsrs...brincadeira)

Devemos manter a polidez! Pelo caráter da resposta, talvez fosse interessante iniciar, na primeira intervenção, com uma saudação que marcasse a hierarquia, como Prezado Miguel, e mostrar para o aluno que é natural termos dúvidas sobre muitas coisas que estudamos e que é importante expressar tais dúvidas; poderia sugerir que ele elaborasse perguntas sobre os tópicos estudados. E finalizar com um "cordialmente"

No decorrer do diálogo com aluno, poderíamos mudar a saudação para Caro Miguel e até mesmo para um Olá, Miguel, dependendo de como foi se desenvolvendo a interação verbal. E finalizar com um "Até breve".

Fica claro que o aluno não tem conhecimento da importância do texto verbal para a construção de sua "imagem". Ele se mostra muito agressivo e desmotivado, por isso é necessário reestabelcer a hierarquia e depois aproximá-lo para que ele consiga estudar e se sinta bem nesse ambiente.

Abs

Eliana

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** SAMUEL DERESTE DOS SANTOS POS

**Data de publicação:** 1 de Maio de 2008 21:52  
**Status:** Publicado

Olá Eliana

Concordo com a sua resposta. A agressividade do aluno é uma grande barreira para a resolução das questões. Como foi dito, acho que a hierarquia irá devolver a questão do respeito, e ao longo das conversas isso pode - e deve - ser revisto, trazendo o aluno novamente as atividades!

Saudações



Samuel Dereste

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** SANDRA REGINA FONSECA MOREIRA prof\_CHS

**Data de publicação:** 2 de Maio de 2008 09:46

**Status:** Publicado

Olá, Como a Viviane e a Eliana apresentaram, a melhor forma de lidar com uma situação dessas é demonstrar ao aluno como deve ocorrer a abordagem de forma educada e cortês, principalmente quando o assunto é mais delicado e diz respeito à críticas.

Não vale a pena criticar o aluno de forma direta, pois estaríamos agindo da mesma forma que ele.

Esse fato ainda ilustra as questões já discutidas em outros forums relacionadas à clareza, objetividade, etc, acrescentando-se agora o cuidado com a escolha das palavras para que o tom do discurso não soe agressivo ou pesado.

O nosso exemplo, portanto, surtirá mais efeito que qualquer "sermão".....

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** MARIA APARECIDA MODESTO DOS SANTOS prof\_CBS

**Data de publicação:** 2 de Maio de 2008 14:05

**Status:** Publicado

Olá,

Após as reflexões disponibilizada sobre o tema, eu me reportaria ao aluno da seguinte maneira:

Prezado Marcelo,

Agradecemos o seu comentário sobre o curso, por este motivo estamos convidando-o a pontuar os pontos de maior fragilidade do curso (entendido neste contexto como pontos negativos), e os pontos positivos.

Esperamos que sua contribuição e a contribuição de todos os participantes proporcione um aprendizado de qualidade, desejo expresso em nossos objetivos.

Atenciosamente,

Profa Aparecida Modesto

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** MARCELO SINELLI prof\_CAN

**Data de publicação:** 3 de Maio de 2008 15:51

**Status:** Publicado

Caros colegas:

acho importante lembrar que na interação virtual temos um problema que, numa situação como a proposta pelo professor, pode ser mais complexo do que a assincronicidade. É o fato de que não podemos dar uma piscadela para indicar que estamos sendo irônicos, aumentar a voz para manter o controle sobre uma turba enfurecida ou, ao contrário, baixar o tom de voz, de forma a indicar serenidade, segurança e controle da situação.

Muitas vezes, escrevemos uma frase sem qualquer conotação belicosa ou irônica, mas o receptor faz essa leitura. Assim, o cuidado na hora de responder a um comentário como esse deve ser redobrado. Afinal, estamos lidando com um aluno que já está com o ânimo exaltado, talvez até com alguma predisposição para o confronto. Assim, acho importante manter a hierarquia, mas talvez fosse interessante também desarmar os espíritos e buscar uma atitude colaborativa do aluno Miguel. Segue sugestão de resposta para o aluno.

Prezado Miguel,

acho importante sua contribuição para o desenvolvimento do curso, pois as críticas construtivas são sempre bem-vindas. Você poderia ser um pouco mais específico nas suas dúvidas para que eu possa ajudá-lo? aguardo suas sugestões para que possamos melhorar o curso. Afinal, todos queremos que ele seja um sucesso.

Atenciosamente,

Prof. Marcelo

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** Sheila de Sousa Ferreira ead

**Data de publicação:** 4 de Maio de 2008 11:28  
**Status:** Publicado

Olá, Marcelo,

ao ler sua mensagem percebi sua visão clara a respeito da postura do professor em um curso em AVA. A falta de polidez demonstrada pelo aluno é um momento importante para que o professor/tutor possa explicitar alguns dos objetivos da EaD utilizando uma forma sutil e polida para deixar claro um dos pontos importantes nesta modalidade de ensino, que é a aprendizagem colaborativa. Tal atividade é no sentido de trabalhar juntos, isto é, de trabalhar em grupo para promover a interação entre professor/aluno. Assim o professor assume seu papel e permite que o aluno perceba que papel ele precisa assumir nesta modalidade de ensino.

Conto com sua participação no fórum.

Um abraço

Sheila

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead

**Data de publicação:** 4 de Maio de 2008 11:32  
**Status:** Publicado

Olá, Viviane,

gostei bastante de sua sugestão, aliás, de suas sugestões. Realmente, não basta responder ao aluno de forma polida, é preciso, em seguida, rever o material, o curso como um todo. A cortesia inclui a preocupação com o outro, e a retomada dos conteúdos procurando identificar falhas é uma forma de levar o outro em consideração.

[]s

Ana Lúcia

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead

**Data de publicação:** 4 de Maio de 2008 11:37  
**Status:** Publicado

Olá, Eliana,

cumprimento-a pela sugestão. Realmente, não podemos permitir que nossos alunos confundam nossos papéis; é importante que tenham claro que há uma hierarquia. Sei que isso às vezes fica mais difícil no ambiente virtual, em que buscamos formas de aproximação para enfrentar a distância imposta pela máquina. Muitas vezes, nessa busca, não deixamos claro para nossos alunos a hierarquia e eles acabam por pensar que ela não exista. Por isso considero bastante esclarecedora sua sugestão.

[]s

Ana Lúcia

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead

**Data de publicação:** 4 de Maio de 2008 11:39  
**Status:** Publicado

Olá, Maria Aparecida,

Sua sugestão vai ao encontro dos comentários dos colegas; ela marca a hierarquia e dá conta da polidez.

[]s

Ana Lúcia

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead

**Data de publicação:** 4 de Maio de 2008 11:44  
**Status:** Publicado

Olá, Marcelo,

suas considerações são bastante pertinentes. Realmente, a assincronia na interação pode gerar uma série de problemas de incompreensão e tratamos disso na unidade anterior. Além disso, você lembrou um fato importante, é preciso "desarmar" a agressividade do aluno, sem, no entanto, deixar de marcar a hierarquia. Sua sugestão de mensagem dá bem conta disso.

[]s

Ana Lúcia

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead

**Data de publicação:** 4 de Maio de 2008 11:49

**Status:** Publicado

Olá, pessoal,

Estou gostando muito das sugestões de mensagens que vocês estão enviando para este fórum. Gostaria de pedir licença a vocês para utilizá-las como exemplos no curso de capacitação para os tutores que vou realizar no dia 15 de maio.

Fico aguardando a resposta de todos, na torcida para que vocês me permitam usá-las.

[]s

Ana Lúcia

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** Sheila de Sousa Ferreira ead

**Data de publicação:** 4 de Maio de 2008 11:55

**Status:** Publicado

Olá,Sandra,

suas observações vão ao encontro do que propomos nesta unidade. As escolhas lingüísticas certamente guiam o tom da conversa principalemnte neste tipo de interação

Um abraço

Sheila

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** Sheila de Sousa Ferreira ead

**Data de publicação:** 4 de Maio de 2008 11:58

**Status:** Publicado

Olá, Ana Lúcia,

sinta-se à vontade para utilizar os textos e, assim, contribuir para o o desenvolvimento dos cursos em EaD.

Um abraço

Sheila

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS

**Data de publicação:** 5 de Maio de 2008 12:42

**Status:** Publicado

Em resposta a mensagem:

Caro Miguel,

Em atenção a sua reclamação sugiro que você faça uma relação indicando quais são as suas dificuldades sobre o conteúdo e exercícios aplicados, apontando o que não está claro, para que junto possamos esclarecer e se necessário modificar o modo como a disciplina é aplicada.

Sugiro também que utilize as ferramentas disponíveis no AVA como os fóruns, e-mail e chat para compartilhar suas dúvidas e sugestões com outros integrantes do curso que podem ter as mesmas dificuldades, possibilitando nesta interação compreender melhor as propostas do curso.

Aguardo seu retorno,

Um abraço,

Vanessa

Além da resposta ao aluno, aproveitaria a oportunidade e lançaria no fórum uma proposta aos alunos de opinar sobre a qualidade do curso, limitando as perguntas ao entendimento do conteúdo, a formulação dos exercícios, sugestão sobre o que pode ser melhorado.

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** TANIA MARA FONSECA MENDES AFONSO prof\_CHS

**Data de publicação:** 5 de Maio de 2008 13:43

**Status:** Publicado

Caro aluno Miguel,

Boa tarde!

Primeiro, confesso a você que fiquei triste com as sua colocações porque a idéia primacial é que você fique interessado nessa disciplina, faça suas atividades e aprenda, principalmente, aprenda e nos ensine, porque afinal de contas todos temos algo a ensinar...

Segundo, gostaria de saber de forma pontual qual o problema que você está enfrentando ao realizar as suas tarefas... Você afirma de forma geral que está tudo uma "porcaria", como discordo de você, eu

preciso saber o que na verdade está "pegando". Você está com dificuldades de usar as ferramentas? Tem problema de acesso? Os textos estão acessíveis para leitura? Nossa... eu não consigo vislumbrar onde está o problema maior...Você precisa me orientar para que possamos tornar essa disciplina uma das que você vai se apaixonar...rs

Terceiro lugar, você afirma que está tudo desinteressante, bem...se você não entende nada deve estar mesmo desinteressante...rs Vamos melhorar isso? Veja bem Miguel, estamos aqui para aprender, e esse processo requer paciência, requer diálogo, como todo processo de aprendizado na vida da gente... Nem sempre entendemos tudo, e por isso torna-se chato aprender...verdade! Mas, se eu ao menos souber os pontos que você tem problema para adentrar nesse mundo virtual, e chegar ao objetivo maior que é aprender...teremos rompido a primeira barreira e daí por diante as coisas vão acontecendo de forma natural...

Miguel, eu preciso que você me dê um retorno pontuando onde você tem dificuldades(as maiores, porque as pequenas temos sempre...rs) Após esse retorno, vamos analisar seus problemas, porque podem ser de mais alunos, tímidos alunos que não possuem a coragem de expor seus sentimentos, mesmo que de uma forma pouco urbana como a sua, e aqui faço a você uma reprimenda: procure ser mais polido sem perder a sinceridade...seja duro sem perder a ternura jamais, dizia Che Guevara, acho que é isso que no fundo ele nos dava seu recado... pode criticar, pode opinar, mas evite termos desse naipe "porcaria", e vai por aí afora, que não combinam com o perfil de profissionais como nós...ok?

Terminando...guardo seu retorno, e acho que faremos um parceria longa e profícua!

até breve!

Profa. Tânia

(Bem, postei uma mensagem diferente das demais, porque só teno a dizer que concordei com todas que li, mas queria algo que incitasse uma crítica... será que dessa forma vamos demonstrar leniência? Será que não devemos colocar algo mais? Não sei...eu já tive experiências horríveis nesse viés (rsrsr) e só pude sair delas usando um senso muito mais humano que pedagógico, porque na verdade no primeiro momento dá vontade de revidar na mesma moeda, lembro aqui a história do burro...se um burro dá um coice em você, revide dando outro nele...não dá né!!! hehehe. Bem, mas está aí minha contribuição... será que esse tipo de resposta seria mais produtora ou não????? tcahntcahntachannnnnnnnn chuuuuuuuuPARABÉNS AOS COLEGAS, copiei as respostas de todos...direitos autorais, mando via sedex!)

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** MARCELO SINELLI prof\_CAN

**Data de publicação:** 5 de Maio de 2008 17:37  
**Status:** Publicado

Cara Ana Lúcia:

De minha parte, não vejo qualquer problema na utilização da mensagem como exemplo.

Obrigado e abraços,

Marcelo

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof_CAN	<b>Data de publicação:</b> 5 de Maio de 2008 19:56 <b>Status:</b> Publicado
<p>Olá. Bom...com certeza no primeiro momento eu iria respirar bem fundo....! No segundo momento, com certeza iria indagá-lo (de maneira elegante) sobre o que ele realmente não está entendendo, que ele descreva de maneira pontual as suas dúvidas. É muito comum, mesmo em aulas presenciais, o aluno dizer que não está entendendo nada e quando pergunto o que não ficou claro ele também não sabe responder. Outro aspecto que eu prestaria atenção se é somente este aluno que não entendeu ou existem observações semelhantes de outros alunos, caso exista, com certeza o problema deve estar na maneira que estou me comunicando. Mas de qualquer maneira, tentaria estabelecer um diálogo com este aluno para apurar o seu "descontentamento". Abs</p>		
<a href="#">Responder</a> <a href="#">Cotação</a> <a href="#">Marcar como Lido</a>		

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof_CAN	<b>Data de publicação:</b> 5 de Maio de 2008 20:03 <b>Status:</b> Publicado
<p>Olá Marcelo!          Concordo com você! Em uma aula presencial é mais fácil identificar se o aluno realmente não entendeu ou se apenas está nos confrontando.          Seja qual for a intenção é importante a polidez!</p>		
<a href="#">Responder</a> <a href="#">Cotação</a> <a href="#">Marcar como Lido</a>		

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> MARCIO DOS REIS SALES POS_2008084	<b>Data de publicação:</b> 5 de Maio de 2008 20:41 <b>Status:</b> Publicado
<p>Olá, Marcelo...</p> <p>Achei interessante sua colocação, sobre a leitura que o interlocutor faz da nossa "fala", pois eu já passei por isso e o fato de ser mal interpretado, pode nos trazer um problemão!</p> <p>Por isso, acredito que no caso deste aluno, o tom agressivo também deve ser "interpretado", pois trata-se de um desabafo diante de sua dificuldade (mas talvez isso não seja o caso a ser discutido)</p> <p>No entanto, acho que seria interessante iniciarmos valorizando a crítica do aluno, mas também destacando e preocupação que tivemos na elaboração do curso e dos materiais para que sejam claros e objetivos e que a dificuldade do aluno, ainda que seja legítima, não desabona o esforço do professor.</p> <p>abraço!</p>		
<a href="#">Responder</a> <a href="#">Cotação</a> <a href="#">Marcar como Lido</a>		

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> MARIA APARECIDA MODESTO DOS SANTOS prof_CBS	<b>Data de publicação:</b> 5 de Maio de 2008 23:16 <b>Status:</b> Publicado
<p>Olá Ana Lúcia,</p>		

Não vejo nenhum impedimento. Bom evento!

Abraços,

Aparecida

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** ELIANA RIBAS PANTOJA prof\_CCHS

**Data de publicação:** 6 de Maio de 2008 00:16

**Status:** Publicado

Olá,

Realmente temos que contar até 10 antes de responder ao Miguel...

Após respirar fundo, acho que minha primeira reação seria verificar se esse aluno realmente está acessando os materiais da disciplina (há muitos que criticam sem sequer terem conhecido o material).

Só então enviaria uma resposta bem cortez solicitando que fosse mais específico (algo entre a mensagem da Viviane e a do Marcelo), e realmente insistiria para que ele fosse participe na construção do curso.

Uma braço,

Eliana

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** ARTUR UBALDO MARQUES JUNIOR prof\_CETEC

**Data de publicação:** 6 de Maio de 2008 00:23

**Status:** Publicado

sem problemas ana, o conhecimento uma vez expresso, torna-se coletivo. é assim que se constroe o saber na era da informação.

abs

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead

**Data de publicação:** 6 de Maio de 2008 14:14

**Status:** Publicado

Olá, Eliana,

Você lembrou bem. Isso realmente ocorre. Eu já passei por situação de aluno que não participou do curso a distância e depois mandou mensagem agressiva dizendo que a professora não dava atenção e que o curso não era bom.



[]s

Ana Lúcia

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof\_CHS

**Data de publicação:** 6 de Maio de 2008 15:52

**Status:** Publicado

Olá colegas!

Gostei muito das colocações de todos e concordo que uma boa resposta a esse aluno deve ser educada e solícita, a fim de realmente tentar resolver seus problemas de aprendizagem.

Mas gostaria de propor uma questão a todos: Será que deveríamos simplesmente ignorar a postura grosseira do aluno?

Não seria interessante, também de maneira polida, chamar a atenção dele em relação ao seu linguajar e tratamento ao professor?

Sinceramente, não sei se tomaria essa atitude, mas acho que, às vezes, as pessoas precisam saber que suas palavras podem ser melhor escolhidas para não provocarem esse tipo de situação.

O que vcs acham?

Um grande abraço,

Marcela.

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** ROSA MONTEIRO PAULO prof\_CHS

**Data de publicação:** 6 de Maio de 2008 20:47

**Status:** Publicado

Olá pessoal,

estou gostando muito dessa discussão e penso que essa situação pode ser vivenciada tanto no ambiente virtual como presencial, não é verdade? Mas o que, normalmente fazemos?

Numa situação presencial temos, na minha opinião, a vantagem da expressão gestual que diz o que as palavras não falam (o olhar dirigido ao aluno já expressa parte do sentimento provocado). Mas ... pensando pelo "lado virtual" pergunto: não podemos, mesmo usando a polidez, fazer com que o aluno assuma a sua postura de aprendiz? O que ele fez para compreender o que estava sendo proposto e não obteve êxito?

Acho que começaria a conversa por ai ... pedindo-lhe que me esclarecesse o que ele havia tentado fazer para compreender a discussão do curso. Quem sabe isso não lhe despertasse uma reflexão porque, em meu entender, há aqui mais do que a relação de hierarquia (ou autoridade), há o sentido da aprendizagem uma vez que o aprender envolve um movimento de direcionar-se para, de envolver-se com, de fazer-se participativo. Então pedir-lhe sugestões (após o tom de agressividade que percebi na sua "fala") não sei se resultaria em algum retorno. Mas mostrar-lhe, de forma educada, que ele não fez

nada para aprender pode ser uma opção. Afinal quem considera que um curso é totalmente inútil, não oferece nada, não tem nada a acrescentar, certamente não desempenhou o seu papel, não se fez presente, não teve participação na aprendizagem. O que vocês acham ????

abraços,

rosa monteiro

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** MARCELO KROKOSZ prof\_CAN

**Data de publicação:** 7 de Maio de 2008 09:49  
**Status:** Publicado

Prezado Miguel,  
bom dia!

Percebo que você estava bem nervoso quando escreveu sua mensagem. Pela forma da escrita, é explícita sua insatisfação com alguns aspectos do curso... O conteúdo da sua mensagem é importante e acho que você pode estar certo. Vou rever o que pode ser aprimorado. Se as adequações que forem realizadas atenderem suas expectativas, aguardo uma outra mensagem sua de reavaliação.

Atenciosamente,

Prof. Marcelo Krokosz

*Considero importante cultivar vínculos na relação professor-aluno, sem precisar ignorar a falta de polidez. No ambiente virtual a distância parece dispensar a boa educação. Ainda que o interlocutor tenha razão no conteúdo apresentado, penso que sutilmente ele pode ser levado a perceber que a forma utilizada não é a mais adequada. Como algo sempre pode ser melhorado, feito isto é importante solicitar uma reavaliação para constatar se finalmente as expectativas foram atendidas.*

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084

**Data de publicação:** 7 de Maio de 2008 10:36  
**Status:** Publicado

Oi, Ana...

como eu combinei no chat, aí vai o linki do vídeo que eu falei:

```
<object width="425" height="355"><param name="movie"
value="http://www.youtube.com/v/7ZscS775ek8&hl=pt-br"></param><param name="wmode"
value="transparent"></param><embed src="disabled-url: "a"
href="http://www.youtube.com/v/7ZscS775ek8&hl=pt-br">http://www.youtube.com/v/7ZscS775ek8&hl=pt-br" type="application/x-shockwave-flash"
wmode="transparent" width="425" height="355"></embed></object>
```

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> MARCIO DOS REIS SALES POS_2008084	<b>Data de publicação:</b> 7 de Maio de 2008 10:42 <b>Status:</b> Publicado
<p>Oi, Ana, agora vai o link certo</p> <p><a href="http://www.youtube.com/v/6JfHB2cruJU&amp;hl=pt-br">http://www.youtube.com/v/6JfHB2cruJU&amp;hl=pt-br</a></p> <p>abraço!</p>		
<a href="#">Responder</a> <a href="#">Cotação</a> <a href="#">Marcar como Lido</a>		

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof_CAN	<b>Data de publicação:</b> 8 de Maio de 2008 00:54 <b>Status:</b> Publicado
<p>Olá Marcela. Concordo com você. Em alguns "momentos" existe uma certa lacuna entre a teoria e a prática. Ainda não não passei por esta experiência, mas com certeza de uma maneira "elegante" (espero rsss...) mostraria ao "Miguel" que existem maneiras e maneiras de se fazer uma crítica. Abs</p>		
<a href="#">Responder</a> <a href="#">Cotação</a> <a href="#">Marcar como Lido</a>		

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> Sheila de Sousa Ferreira ead	<b>Data de publicação:</b> 8 de Maio de 2008 15:52 <b>Status:</b> Publicado
<p>Olá, Eliana,</p> <p>venho acompanhando sua participação e percebo que está bem envolvida com o tema. Isso só vem a enriquecer nossas discussões.</p> <p>Um abraço</p> <p>Sheila</p>		
<a href="#">Responder</a> <a href="#">Cotação</a> <a href="#">Marcar como Lido</a>		

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead	<b>Data de publicação:</b> 8 de Maio de 2008 16:35 <b>Status:</b> Publicado
<p>Olá, Rosa,</p> <p> você mencionou um ponto importantíssimo: o movimento do aprendiz. Nosso papel como educadores é mediar esse movimento, mostrar ao aluno como o processo pode ser produtivo, como ele pode crescer. E também mostrar como ele deve agir. Penso que o exemplo é uma boa saída mesmo.</p> <p>Gostei bastante de suas reflexões.</p> <p>[]s</p>		

Ana Lúcia

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead

**Data de publicação:** 8 de Maio de 2008 16:38  
**Status:** Publicado

Olá, Marcelo,

Será que com sua mensagem você não está assumindo que ele abandonou o curso mesmo?

Talvez fosse bom tentar ver com ele o que ele não está entendendo...

[]s

Ana Lúcia

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** ELIANA RIBAS PANTOJA prof\_CCHS

**Data de publicação:** 9 de Maio de 2008 14:18  
**Status:** Publicado

Olá, Marcela

Também fiquei pensando a mesma coisa sobre a mensagem do Miguel. Como mostrar a ele que não fez suas críticas com educação? Aliás, nem foi claro ao fazê-las...

Como a "*educação de casa*" já não é a mesma, já passei por situação em que o aluno não sabia que estava sendo grosseiro na forma de falar. Tive que usar de muito tato para mostrar isso a ele, o que deverá ser redobrado na situação virtual.

Difícil, ein!!!

Um abraço,

Eliana

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** Sheila de Sousa Ferreira ead

**Data de publicação:** 9 de Maio de 2008 22:41  
**Status:** Publicado

Olá, Eliana,

concordo contigo quando se refere à questão intercultural. Nem sempre o outro percebe que existem possibilidades, existem formas para manifestarmos nossa opinião sobre algo. Por este motivo é que acredito que é papel do professor resgatar alguns pontos ao deparar-se com determinadas condutas dos alunos. Parto do princípio que o óbvio também precisa ser dito, embora isso pareça um tanto quanto

subjetivo.

Um abraço

Sheila

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS

**Data de publicação:** 12 de Maio de 2008 11:38

**Status:** Publicado

Concordo Sheila,

Seja qual for o nível cultural do aluno, é importante responder com firmeza e de maneira polida.

Vanessa

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:RE:RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS

**Data de publicação:** 12 de Maio de 2008 11:40

**Status:** Publicado

Oi Márcio,

Adorei o vídeo, ser uma influência positiva para os outros pode deixar o mundo bem melhor.

Quantos de nós não já presenciamos ou vivemos situações como aquelas?

Vanessa

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA

**Mensagem:** [RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)

**Autor:** SANDRA REGINA FONSECA MOREIRA prof\_CHS

**Data de publicação:** 14 de Maio de 2008 08:05

**Status:** Publicado

Olá Marcela,

Você tocou num ponto bastante delicado, mas que não pode ser ignorado.

Acredito que não fosse aconselhável um confronto direto com o aluno, mas talvez pudéssemos deixar um arquivo, ou um aviso a todo o grupo, no qual apontássemos algumas questões relacionadas a polidez nas relações. Além disso, nossa própria resposta, em outro tom, pudesse ser um exemplo.

O que você acha?

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:RE:RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead	<b>Data de publicação:</b> 14 de Maio de 2008 22:25 <b>Status:</b> Publicado
<p>Olá, Vanessa,</p> <p>concordo com você. Se nos mostrarmos polidos, com o tempo eles começam a perceber e a utilizar a polidez também.</p> <p>[]s</p> <p>Ana Lúcia</p>		
<a href="#">Responder</a> <a href="#">Cotação</a> <a href="#">Marcar como Lido</a>		

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:RE:RE:RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> SARA MOUNIR IMAD POS	<b>Data de publicação:</b> 18 de Maio de 2008 11:32 <b>Status:</b> Publicado
<p>Olá,Colegas</p> <p>Eu perguntaria ao aluno de forma educada o que exatamente ele não está compreendendo da matéria, reforço a pergunta se ele realmente está lendo todos os textos, acho que uma resposta simpática contorna qualquer situação.Quando reagimos no mesmo nível de um aluno mal educado ou grosseiro, nos tornamos tão ignorantes quanto ele. Por esta razão concordo com a Ana que se nos mostrarmos polidos, com o tempo eles começam a utilizar a polidez também.</p> <p>Um abraço</p> <p>Sarah</p>		
<a href="#">Responder</a> <a href="#">Cotação</a> <a href="#">Marcar como Lido</a>		

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> DEOLINDA DE JESUS FREIRE prof_CHS	<b>Data de publicação:</b> 18 de Maio de 2008 15:56 <b>Status:</b> Publicado
<p>Na situação descrita, eu enviaria o seguinte e-mail.</p> <p>Prezado aluno,</p> <p>Gostaria que seu e-mail fosse mais específico em relação às críticas. Qual atividade e quais exercícios você não conseguiu realizar? Quais são suas dúvidas reais e a quanto tempo está enfrentando a dificuldade?</p> <p>Aguardo seu retorno para dar prosseguimento à orientação.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Profa. Deolinda Freire</p>		
<a href="#">Responder</a> <a href="#">Cotação</a> <a href="#">Marcar como Lido</a>		

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:Polidez e interação em AVA</a>	<b>Data de publicação:</b> 18 de Maio de 2008 21:49
--------------------------	---	---

<b>Autor:</b> MAGALI ELISABETE SPARANO prof_CHS	<b>Status:</b> Publicado
---	--------------------------

Olá Pessoal,

Numa situação como essa, tentaria diagnosticar o quê estaria aborrecendo tanto o aluno para ele ter essa reação tão agressiva.

Faria algumas perguntas como: quais pontos não estão claros, desde quando ele tem essa avaliação do curso e porque do silêncio por tanto tempo etc.

Depois de acalmar os ânimos do aluno em relação a mim, tentaria mudar a estratégia, buscando envolvê-lo mais no processo, partindo do princípio da Andragogia, de que o professor é mediador de um processo que de construção do aprendente, pedira que ele me apresentasse sugestões genéricas de como poderíamos trabalhar aqueles conteúdos de maneira mais prazerosa.

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> CRISTIANE APARECIDA QUEIROZ PEIXOTO POS_2008106	<b>Data de publicação:</b> 19 de Maio de 2008 11:24 <b>Status:</b> Publicado
--------------------------	---	---

Olá,

Está muito interessante a colocação de todos vocês ,após receber uma mensagem como a do Miguel acredito ser viável respirar fundo,tomar um copo de água ,buscar o equilíbrio que todos nós "professores" possuímos ,e redigir uma resposta levantando se realmente o aluno teve contato com o material .

Gostei muito da colocação da Marcela ,realmente acredito que seja necessário ,de maneira polida, informar a este aluno o quanto foi deselegante em sua colocação .

Um abraço

Cristiane

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

<input type="checkbox"/>	<b>Linha de discussão:</b> Polidez e interação em AVA <b>Mensagem:</b> <a href="#">RE:RE:Polidez e interação em AVA</a> <b>Autor:</b> MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof_CHS	<b>Data de publicação:</b> 19 de Maio de 2008 19:44 <b>Status:</b> Publicado
--------------------------	--	---

Olá Marcelo!

Sua resposta atinge o ponto em que havia tocado anteriormente.

Acredito que é uma situação difícil, mas a simples menção de que o leitor se sentiu mal com o tom da mensagem e que o texto poderia ter sido escrito de uma maneira mais polida, pode fazer com que o interlocutor perceba seu erro e passe a prestar mais atenção ao que escreve.

Mais uma vez digo que não sei se teria coragem de fazer isso, mas talvez fosse uma solução objetiva para o problema.

Um abraço,

Marcela.

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)



**Linha de discussão:** Polidez e interação em AVA  
**Mensagem:** [RE:RE:RE:Polidez e interação em AVA](#)  
**Autor:** EDGAR NATACCI JUNIOR POS

**Data de publicação:** 24 de Maio  
de 2008 21:38  
**Status:** Publicado

É importante pensar também o quanto somos resilientes no momento em que sofremos uma crítica ou sugestão.

Na opinião de vocês qual a melhor maneira de resolver esse problema no AVA?

[Responder](#) [Cotação](#) [Marcar como Lido](#)

---





**Ver Registro: bate-papo Grupo VI 9h45 às 10h15**

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Olá, pessoal, já estou esperando por vocês; hoje vamos gostaria de conversar sobre a polidez e a adequação na interação em AVA. Gostaria de propor uma questão: que relação podemos estabelecer entre essas duas questões? Qual a relação entre adequação e polidez? Vamos lá! May 7, 2008 9:45:22 AM BRT

**[MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof\_CHS** foi adicionado à sessão] May 7, 2008 9:47:35 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** oi, Marcerla, que bom que você veio ao nosso bate-papo! May 7, 2008 9:48:24 AM BRT

**[VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS** foi adicionado à sessão] May 7, 2008 9:49:10 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** oi, Vanessa, também fico contente com sua presença. May 7, 2008 9:49:32 AM BRT

**MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof\_CHS:** Oi Ana! É a primeira vez que faço algo parecido. Estava um tanto perdida quanto à necessidade de instalação de algum programa para acessar o chat. May 7, 2008 9:49:50 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Vocês sabem como funciona o nosso bate-papo? vou explicar. May 7, 2008 9:49:54 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** puxa consegui entrar, estava aguardando a algum tempo May 7, 2008 9:50:00 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** ja participei de outros chats mas não por aqui May 7, 2008 9:50:17 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Para não embolar o meio de campo, vocês vão precisar pedir para falar. E, para isso, será preciso ativar aquela mãozinha que vocês vêem no canto inferior esquerdo da tela. Quando eu autorizar, o solicitante poderá participar e isso estará indicado no "compose" habilitado. May 7, 2008 9:50:33 AM BRT

**[MARCELO KROKOSZ prof\_CAN** foi adicionado à sessão] May 7, 2008 9:51:07 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** nos recebemos o seu e-mail Vanessa. E acredito que fiquei esperando e ninguém apareceu no horário anterior. é possível que não tenham conseguido acesso tb. foi uma pena. mas o importante é que estamos aqui May 7, 2008 9:51:37 AM BRT

**[MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084** foi adicionado à sessão] May 7, 2008 9:52:16 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** oi, marcelo, bom ver vc por aqui também! May 7, 2008 9:52:18 AM BRT

**[MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084** deixou a sessão] May 7, 2008 9:52:21 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** marcelo, voce vai dizer alguma coisa/ May 7, 2008 9:53:52 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** oi Ana, com relação a questão acredito que polidez e adequação devem sempre andar juntas, ou seja necessitamos adequar a maneira de se comunicar de acordo com o ambiente em que estamos. May 7, 2008 9:54:25 AM BRT

**[MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084** foi adicionado à sessão] May 7, 2008 9:55:23 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** vc tem razao, Marcela, mas nem sempre

nossos alunos compreendem isso, não é? e isso às vezes se torna mais visível no AVA.] May 7, 2008 9:55:25 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** Bom dia a todos (as)!!! May 7, 2008 9:55:56 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** deixei a possibilidade de todos nos falarmos, assim fica mais animado. Se ficar confuso, busco uma solução. May 7, 2008 9:56:09 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** oi, marcio, que bom que voce voltou! May 7, 2008 9:56:23 AM BRT

**MARCELO KROKOSZ prof\_CAN:** Bom dia a todos! Gostaria de comentar o seguinte: No ambiente virtual, a distância preserva maior autonomia aos interlocutores. Por isso, algumas pessoas podem faltar com a polidez por sentirem-se protegidas da reação do interlocutor. Acredito que isso vai sendo superado à medida que entende-se que bons modos cabem em todas as situações e circunstâncias. May 7, 2008 9:56:44 AM BRT

**MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof\_CHS:** Oi Ana e colegas! Esse tema é muito interessante. As pessoas acham que é meio óbvio o fato de precisarmos ser educados para nos comunicar. Mas eu vejo uma necessidade maior quando essa comunicação é escrita, como é o caso da AVA. May 7, 2008 9:56:54 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** vc necessita ser cortês de modo que seu interlocutor entenda May 7, 2008 9:57:06 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** e vc marcio o que pensa a respeito? May 7, 2008 9:57:33 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Marcelo, você tocou num ponto importante, o fato de a pessoa se "esconder" com a ajuda da máquina e permitir-se ser impolido. May 7, 2008 9:58:30 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** Gente, acredito que o interlocutor pode nos interpretar mal, quando nos comunicamos mesmo com cortesia... May 7, 2008 9:58:44 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** essa questão do mal entendido é muito interessante. muito importante. eu sempre quis pesquisar essa questão, porque acho que ela acontece com muita frequencia na internet e fica difícil desfazer May 7, 2008 10:00:10 AM BRT

**MARCELO KROKOSZ prof\_CAN:** ok Marcio, podemos ser mal interpretados até pessoalmente, mas num caso como o apresentado no Fórum, não é caso de interpretação, mas de falta de educação, boas maneira, polidez. May 7, 2008 10:00:40 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** marcela, o fato é que a polidez só é notada quando ela não ocorre e nos chocamos. May 7, 2008 10:01:00 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** concordo com o Marcelo sobre a possibilidade de haver impolidez, mas assim como em um curso presencial essa atitude não pode ser permitida, pois em todos os ambientes existem regras e para o aluno precisa ficar claro isso May 7, 2008 10:01:13 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** boa, vanessa! May 7, 2008 10:01:33 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** quando nos comunicamos em AVA, as vezes somos por demais, isso pode dar um tom de estarmos sendo impolidos May 7, 2008 10:01:50 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** Desculpe Márcio não entendi May 7, 2008 10:02:24 AM BRT

**MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof\_CHS:** Precisamos encontrar o melhor caminho para minimizar esse problema. Fiz uma colocação no fórum e estou

curiosa para ver o que todos acham. Falei da possibilidade de não se ignorar a falta de educação do aluno. Mas como conseguir alertá-lo sobre isso? May 7, 2008 10:02:29 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** marcelo, mas muitas vezes, quando interpretamos mal o que o outro diz, isso pode dar a impressão de que a pessoa está sendo impolida, e muitas vezes não é o que o outro desejava. na realidade, May 7, 2008 10:02:49 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** quis deizer que somo por demais objetivos... May 7, 2008 10:02:51 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** ok May 7, 2008 10:03:06 AM BRT

**MARCELO KROKOSZ prof\_CAN:** Oi Marcela, acabei de postar um comentário no Fórum contemplando sua indagação May 7, 2008 10:03:17 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** voce tem razao, marcela. precisamos mesmo chamar a atencao dos alunos para essa questão, e parece que muitas vezes eles se esquecem disso, nao é? mesmo presencialmente. May 7, 2008 10:04:08 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** Vocês não acham que uma boa dose de subjetividade no nosso comunicar, pode resolver esse problema? May 7, 2008 10:04:15 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Podemos então também estabelecer uma relação com a questão da hierarquia, especialmente no ava, em que a hierarquia tende a se abrandar. May 7, 2008 10:04:51 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** Ana, no exemplo da Aparecida é possível utilizar a forma direta sem cortesia? Ou essa forma não deve ser utilizada nunca? May 7, 2008 10:04:59 AM BRT

**MARCELO KROKOSZ prof\_CAN:** Marcela, penso que sutilmente é possível insinuar uma deselegância. Nem sempre sei como fazer isso, mas quando acerto, funciona e a pessoa até pede desculpas. May 7, 2008 10:05:05 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** Isso é bem interessante Marcelo, vc tem algum exemplo? May 7, 2008 10:05:39 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** boa, marcelo. penso que o melhor que fazemos e dar o exemplo. um pouco de cerimônia mantem o interlocutor mais atento. May 7, 2008 10:06:04 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** Marcelo, vc nãoa cha que seria uma forma de levar a implodez adiante? May 7, 2008 10:06:23 AM BRT

**MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof\_CHS:** Acho que é necessário saber exatamente o que se quer dizer e dar o exemplo, como alguém já mencionou. Também concordo com o Marcelo. às vezes conseguimos fazer o outro perceber a grosseria instintivamente. May 7, 2008 10:06:48 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** pessoal, quero fazer uma consulta, vocês estão conseguindo acompanhar bem assim todo mundo junto, ou preferem que eu modere os turnos? May 7, 2008 10:06:50 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** Pra mim está bom May 7, 2008 10:07:07 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** acho que seria melhor você moderar...estou meio perdido..rs.. May 7, 2008 10:07:59 AM BRT

**MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof\_CHS:** Estou percebendo duas linhas de conversa, porém como o assunto é quase o mesmo.... May 7, 2008 10:08:01 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** Acredito que ser firme não significa ser impolido, e alguns alunos só entendem quando são firmemente contestados May 7, 2008 10:08:22 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** concordo com vc, Vanessa May 7, 2008 10:09:01 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** vanessa, a minha sugestão é sempre usar a polidez. vou dar um exemplo. A mina orientanda, no início, mandava-me e-mails bem informais, pouco preocupada com a polidez. eu sempre respondia de forma bem polida. Ela mudou a maneira de expressar e até de disse que aprendeu como deve agir em relação a essa situação May 7, 2008 10:09:04 AM BRT

**MARCELO KROKOSZ prof\_CAN:** Claro, essa semana uma aluna reivindicou de forma acintosa uma atividade perdida valendo nota. Disse: "Acho que este não é um fato irreparável que valha à pena todo este seu nervosismo. Haverá uma aula exclusivamente para atividades de alunos com casos semelhantes ao seu. Isto já está combinado desde o início das aulas, acho apenas que você ainda não sabe. Aliás, você é nova aluna, pois ainda não à conheço..." May 7, 2008 10:09:27 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** concordo com você plenamente, Marcela. e esse é um dos pontos que dificulta a questão no AVA. Como procuramos nos aproximar dos alunos, eles muitas vezes confundem as coisas. Por isso, precisamos ser firmes, mas polidos, como vc diz, marcela. May 7, 2008 10:10:44 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** Ana, entendi ser sempre uma "dama" acima das circunstâncias, rs, o bom exemplo é sempre a melhor forma de expressão. May 7, 2008 10:11:22 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** vou udar um pouco a dinâmica para vcs sentirem como é. May 7, 2008 10:11:36 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** Gostei Marcelo. May 7, 2008 10:11:43 AM BRT

**MARCELO KROKOSZ prof\_CAN:** Gosto disso: "Suave nos modos, firme nos princípios." May 7, 2008 10:11:46 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** é bem por aí, marcelo. gostei da sua frase! May 7, 2008 10:12:42 AM BRT

**[MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084 deixou a sessão]** May 7, 2008 10:13:02 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** fiquei esperando voce falar vanessa, mas voce não disse nada, entao resolvi dar a palavra aos demais. May 7, 2008 10:14:19 AM BRT

**[MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084 foi adicionado à sessão]** May 7, 2008 10:14:24 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** oi, voce voltou, que bom. May 7, 2008 10:14:38 AM BRT

**MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof\_CHS:** Escrevi uma mensagem, mas acho que sumiu da tela... May 7, 2008 10:15:06 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** desculpe estava pensando, acho ruim ficar aguardando permissão pra falar porque esqueço o que vou dizer May 7, 2008 10:15:07 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** voltei...Ana...rs..travou tudo aqui..rs... May 7, 2008 10:15:08 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** gostaria de retomar o que vc disse acima, marcio, sobre ser sutil e permitir a impolidez. nao compreendi muito bem May 7, 2008 10:15:10 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** Marcelo, acho que sua frase resume tudo May 7, 2008 10:15:28 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** então vamos tentar fica todos ativos ao mesmo tempo. é prestar bastante atenção para nao se perder May 7, 2008 10:15:45 AM BRT

**MARCELO KROKOSZ prof\_CAN:** rs... deixem eu dar o devido crédito: a frase é do quase santo, JOSÉ ALLAMANO, padre italiano falecido em 1926. May 7, 2008 10:16:42 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** penso que é um bom lema para viver bem em comunidade; para atuarmos como professores também. vou gravar May 7, 2008 10:17:40 AM BRT

**MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof\_CHS:** Acredito que tudo isso tem muito a ver com a sua maneira de ser. Conheço pessoas tão educadas que fica muito difícil ser grosseiro com elas..... May 7, 2008 10:18:16 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** Ana, eu quis dizer que dependendo da forma que "reprimimos" a impolidez do aluno, podemos levar isso adiante, sendo agressivos tb. May 7, 2008 10:18:55 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** por isso que eu digo que o exemplo é o melhor caminho, penso eu. não podemos querer que o outro seja aquilo que não somos.] May 7, 2008 10:19:09 AM BRT

**MARCELO KROKOSZ prof\_CAN:** Penso que todos nós lidamos com a falta de polidez diariamente em diversas situações. Em algumas delas, ficamos chocados, como disse a Ana e sequer conseguimos dizer algo... Neste sentido, acho que no AVA, embora seja mais fácil ser impolido, devido à distância, o "time" de resposta é maior e pode ser bem pensado para melhorar a interação. May 7, 2008 10:19:40 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** agora eu entendi, marcio. realmente, você tem razão. May 7, 2008 10:19:43 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** uma pergunta Ana, existe algum momento em que a situação deve ser levada para um nível acima de nós? May 7, 2008 10:20:14 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** também precisamos identificar se o aluno está apenas tentando nos desestruturar, nos enfrentar, a Izabel tocou nesse detalhe no fórum e eu achei muito pertinente. May 7, 2008 10:20:32 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** entendo, há um vídeo no Youtube, que mostra algo bem legal sobre o exemplo que damos aos outros....nossa forma de nos comunicar pode moldar a forma do outro interagir conosco May 7, 2008 10:20:38 AM BRT

**MARCELO KROKOSZ prof\_CAN:** Gostei da pergunta da Vanessa... Estou curioso May 7, 2008 10:20:57 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Ah, marcio, diga para a gente que vídeo é esse, eu queria ver. May 7, 2008 10:21:16 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** eu tb gostei. o que você quer dizer leva para um nível acima de nós May 7, 2008 10:21:42 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** vou pegar o link, na verdade ele mostra a relação do adulto com a criança... May 7, 2008 10:21:50 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** quando a impolidez do aluno se transforma em desrespeito é necessário sair do ambiente de "sala de aula" e recorrer a algum superior? May 7, 2008 10:22:37 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** vou confessar que comecei a utilizar o You Tube neste curso e estou adorando May 7, 2008 10:23:49 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** Ana, por aqui não consigo mandar o link, mas eu passo pelo fórum, ok? May 7, 2008 10:24:24 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** nao sei o que os colegas pensam, mas eu penso que o ideal é procurar solucionar tudo na sala de aula, tentando manter a relação amigável, marcando desde o início a hierarquia, com certa suavidade, mas deixando sempre muito claro que é o soberano ali, mesmo em sala de aula. May 7, 2008 10:24:31 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** obirgada, marcio. será muito bom pelo fórum assim todo mundo pode ficar sabendo desse vídeo. May 7, 2008 10:25:13 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** pessoal nosso tempo se esgotou. fico triste em ter que interroper, mas nao temos mais tempo. Gostei bastante de conversar com vocês. May 7, 2008 10:26:22 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** Eu acredito qe primeiramente tudo deva ser resolvido enter aluno e professor, mesmo que seja caso de afrontamento do aluno... May 7, 2008 10:26:34 AM BRT

**MARCIO DOS REIS SALES POS\_2008084:** Eu tb gostei muito!!! May 7, 2008 10:26:55 AM BRT

**MARCELO KROKOSZ prof\_CAN:** Concordo Ana, mas realmente há o caso de quem na realidade "quer criar caso..." por motivos improcedentes ou incabíveis. Vejo que em sites de relacionamento, por exemplo, são situações de banimento. Talvez não seja esta a solução no curso, mas ignorar por um tempo, ou "colocar na geladeira", será que seria uma solução??? May 7, 2008 10:27:05 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** eu tb gostei o chat é um caminho mais rapido para saber o que os colegas pensam May 7, 2008 10:27:12 AM BRT

**MARCELA APARECIDA CUCCI SILVESTRE prof\_CHS:** Foi muito bom. Gostei muito!!!! Conheci alguns colegas mais de perto rrsrrsrs. May 7, 2008 10:27:13 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** vamos retormar essas questões no fórum, o que acham? May 7, 2008 10:27:46 AM BRT

**VANESSA AMERICO DIANA MORENO POS:** ótimo May 7, 2008 10:27:53 AM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** até mais pessoal! May 7, 2008 10:27:57 AM BRT

**[ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead interrompeu o registro]** May 7, 2008 10:28:07 AM BRT

[http://campusvirtual.unicsulcampusvirtual.com.br/webapps/collab/archive/manage\\_archives.jsp?course\\_id=7626\\_1&group\\_id=&sortBy=name&startIndex=0&sessionsSortBy=session\\_name&sessionsStartIndex=0](http://campusvirtual.unicsulcampusvirtual.com.br/webapps/collab/archive/manage_archives.jsp?course_id=7626_1&group_id=&sortBy=name&startIndex=0&sessionsSortBy=session_name&sessionsStartIndex=0)

---



**Ver Registro: Bate-papo Grupo X 08/05 15h30 às 16h**

[**Adilson NEAD** foi adicionado à sessão] May 8, 2008 3:32:09 PM BRT

[**Sheila de Sousa Ferreira ead** foi adicionado à sessão] May 8, 2008 3:32:22 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Olá, Viviane, já estava esperando por vocês; hoje vamos gostar de conversar sobre a polidez e a adequação na interação em AVA. Gostaria de propor uma questão: que relação podemos estabelecer entre essas duas questões? Qual a relação entre adequação e polidez? Vamos lá! May 8, 2008 3:32:37 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Professora, eu era do grupo IX, mas perdi o horário, pois não estava conseguindo acessar. Posso então participar desse grupo? May 8, 2008 3:34:24 PM BRT

[**Adilson NEAD** deixou a sessão] May 8, 2008 3:34:33 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** claro! seja bem-vinda! May 8, 2008 3:34:54 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** você tem participado ativamente da disciplina, viviane! gostaria de agradecer por suas contribuições. vc sabe que no curso em avá a contribuição dos alunos é que garante o sucesso. May 8, 2008 3:36:03 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Obrigada ! Estou gostando muito do curso. Procuro sempre participar dos fóruns e acompanho as mensagens dos colegas diariamente. May 8, 2008 3:37:21 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Só me preocupei um pouco com alguns erros que cometi em algumas das questões dos testes....mas pelo que notei, vários colegas também tiveram dificuldades. Tinha umas bem difíceis ! rs May 8, 2008 3:38:57 PM BRT

[**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN** foi adicionado à sessão] May 8, 2008 3:39:05 PM BRT

[**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN** deixou a sessão] May 8, 2008 3:39:12 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** vamos começar a nossa conversa sobre o tema polidez? May 8, 2008 3:39:24 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Sim. May 8, 2008 3:39:33 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** a Isabel parece estar com problemas de acesso, entrou e saiu! May 8, 2008 3:40:02 PM BRT

[**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN** foi adicionado à sessão] May 8, 2008 3:40:47 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** oi Isabel! vc conseguiu finalmente o acesso, que bom! May 8, 2008 3:41:12 PM BRT

**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN:** Olá Pessoal! consegui agora me conectar. May 8, 2008 3:41:25 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Bem, respondendo ao questionamento: é fundamental sermos polidos quando interagimos com os alunos, tanto na modalidade presencial como na virtual. May 8, 2008 3:41:31 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Olá Isabel ! May 8, 2008 3:42:34 PM BRT



**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Olá, meninas, se tivesse mais gente, vocês iriam precisar pedir para falar. E, para isso, preciso ativar aquela mãozinha que vocês vêem no canto inferior esquerdo da tela. Quando eu autorizasse, o solicitante poderia participar e isso estaria indicado no "compose" habilitado. May 8, 2008 3:42:53 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Mas como vcs são só duas, vou deixá-las falar à vontade. Vou apenas mostrar como funciona para vocês conhecerem a ferramenta. May 8, 2008 3:43:45 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Está bem ! May 8, 2008 3:44:10 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** vou desabilitar vc, Isabel. e aí você pede para falar May 8, 2008 3:44:15 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** desabilitei as duas. agora, vocês têm que clicar na maozinha para pedir para falar. Aí eu ativo as duas de novo. May 8, 2008 3:45:19 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** viu como é? May 8, 2008 3:46:21 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Puxa, que interessante !! assim é possível manter a organização no bate papo, não é ? May 8, 2008 3:46:38 PM BRT

**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN:** Ok! May 8, 2008 3:46:39 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** viu como é Isabel? May 8, 2008 3:46:42 PM BRT

**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN:** Ok! May 8, 2008 3:46:55 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** a função é essa mesmo. organizar os turnos de fala para nao ficar atropelado. mas com duas pessoas apenas, a menos que vocês sejam muito "tagarelas", dá para ficarmos todas. May 8, 2008 3:47:45 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** rrs , ok ! é verdade ! May 8, 2008 3:48:15 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** agora que já conhecemos um pouco mais dessa ferramenta, gostaria de retomar a questão da adequação e da polidez, com uma outra pergunta, que retoma um pouco o fórum, ocnlusive aom uma questão apontada pela Isabel: May 8, 2008 3:48:57 PM BRT

**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN:** Que bom você se lembra de mim? May 8, 2008 3:49:44 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** como lidar com o aluno que quer apenas enfrentar o professor, aborrecer, criar problema por meio da falta de polidez, o aluno grosseiro.] May 8, 2008 3:49:48 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** eu me lembro sim e vou ficar esperando a receita do bacalhau! May 8, 2008 3:50:12 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Nossa ! realmente é uma questão difícil ! May 8, 2008 3:50:34 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** ficaram mudinhas agora! estão escrevendo, pensando, fugindo (estou só brincando um pouco) May 8, 2008 3:52:20 PM BRT

**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN:** Já passei por algumas situações difíceis. Acho interessante num momento de "crise" deixar o aluno falar tudo bem lhe prover, até po que ele pode estar nervoso naquele momento e depois tentar com "polidez" descobrir o que de fato está acontecendo. As vezes podemos nos surpreender e descobrir que ajustes devem ser feitos também por parte do professor. May 8, 2008 3:52:55 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Acredito que temos que procurar ganhar a confiança, respondendo à ele com segurança, demonstrando auto-controle May 8, 2008 3:54:28 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Voce demonstra uma atitude bastante tranquila, que é muito importante. Penso que essa atitude serve de exemplo para o



aluno. nossas ações mostram mais do que as palavras, não é? May 8, 2008 3:54:37 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** ontem, um colega usou uma frase, uma citação de que gostei muito: Suave nos modos, firme nos princípios. May 8, 2008 3:55:41 PM BRT

**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN:** Concordo Ana. Não há necessidade da agressividade para obter o comprometimento e envolvimento de quem quer que seja. May 8, 2008 3:57:39 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Demonstrar que o tratamento grosseiro não nos abala, é importante nessas horas. Acredito que o objetivo desse aluno é justamente o de nos testar...talvez ver até que ponto mantemos o equilíbrio. May 8, 2008 3:59:25 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** um problema que costuma deixar os alunos muito agitados no AVA é a impressão de que a resposta a sua dúvida está demorando demais. especialmente porque no avá a resposta não é imediata, como no presencial. May 8, 2008 3:59:39 PM BRT

**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN:** Esta é uma questão interessante. Veja o meu caso, tentei algumas vezes para participar deste chat. Confesso que quase desisti. May 8, 2008 4:00:40 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** algumas vezes, quando o aluno sente que a presença do professor não acontece sempre que ele quer, ele fica bravo e tende a ser mais impolido. May 8, 2008 4:00:55 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** ainda bem que você não desistiu. e vc me fez lembrar uma outra questão que é a dificuldade de acesso ao ambiente, que irrita, sem dúvida. May 8, 2008 4:01:43 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Ana, me permita levantar uma questão. Somente será possível fazer um curso de avá, se o aluno possuir um bom equipamento, não é verdade ? Digo isso porque mesmo tendo banda larga, tive dificuldades de assistir às video-aulas e isso causa irritação e talvez até o sentimento de desistência do curso. May 8, 2008 4:02:06 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** Pena que nosso tempo está se esgotando. Vamos ter que parar dentro de alguns minutos. May 8, 2008 4:02:40 PM BRT

**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN:** Agora que estávamos nos aquecendo? May 8, 2008 4:03:04 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** é verdade, viviano, por isso que precisamos tb tomar certos cuidados ao conceber o curso; pensar que nem todos têm os equipamentos mais modernos que aguenta arquivos pesados, etc. May 8, 2008 4:03:33 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** é verdade, Isabel, estou gostando muito de nossa conversa; o tempo é muito curto. Mas, infelizmente, como eram muitos grupos, não tinha como esticar mais as conversas. May 8, 2008 4:04:28 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** podemos esticar mais cinco minutinhos, assim temos tempo de refletir um pouco sobre essas questões.] May 8, 2008 4:05:18 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Gostei muito de participar. Achei que é uma ferramenta interessantíssima. Acredito que motiva o aluno a se interessar pelo curso. May 8, 2008 4:05:42 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** e também nos aproxima, não é mesmo? May 8, 2008 4:06:02 PM BRT

**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN:** Ana uma pergunta! O material preparado por vocês é sensacional! A minha pergunta é: os alunos relutam em ler

livros, apostilas, etc,etc. alguns textos enviados por vocês achei um tanto longo. Alguma sugestão? May 8, 2008 4:06:35 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Então, quanto à questão que coloquei, complementando: por conta da necessidade de bons equipamentos, podemos compreender o perfil econômico do nosso aluno. May 8, 2008 4:07:07 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Isabel, concordo com você ! Também tive a mesma sensação. Acredito que pessoas que não são amantes da leitura, desistiria do curso. May 8, 2008 4:07:58 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** eu tenho uma postura um pouco diferente, penso que não podemos utilizar arquivos que exijam muita tecnologia. May 8, 2008 4:08:11 PM BRT

**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN:** Ana, concordo. Devemos ter essa preocupação. May 8, 2008 4:08:57 PM BRT

**ISABEL MARIA MIRANDA RODRIGUES prof\_CAN:** Ana, as vezes faço uso de comerciais, trechos de filmes, enfim...e a partir destes recursos trabalho a teoria e confesso que o resultado é bem legal. May 8, 2008 4:09:32 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** concordo que os textos não podem ser longos. mas a gente esbarra na questão da simplificação. nao dá para simplificar demais. o importante é evitar excesso de rolagem, usar links etc May 8, 2008 4:09:41 PM BRT

[**VIVIANE DI GESU MACEDO prof\_CAN** deixou a sessão] May 8, 2008 4:10:25 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** eu também penso como vc isabel. precisamos procurar diversas formas, tudo o que está disponível no mundo. afinal o mundo aí fora é bem interessante. May 8, 2008 4:10:38 PM BRT

**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead:** agora vamos ter mesmo que encerrar. Um abraço e obrigada por participar. May 8, 2008 4:11:08 PM BRT

[**ANA LUCIA TINOCO CABRAL nead** interrompeu o registro] May 8, 2008 4:11:26

Nome do arquivo: Dissertação em processo  
Diretório: C:\Users\Administrador\Documents\Dissertação  
Modelo: C:\Users\Administrador\AppData\Roaming\Microsoft\Mo  
delos\Normal.dotm  
Título: Introdução  
Assunto:  
Autor: RUBENS  
Palavras-chave:  
Comentários:  
Data de criação: 23/03/2009 23:35:00  
Número de alterações: 141  
Última gravação: 26/03/2009 03:37:00  
Salvo por: RUBENS  
Tempo total de edição: 275 Minutos  
Última impressão: 26/03/2009 03:44:00  
Como a última impressão  
Número de páginas: 166  
Número de palavras: 54.623 (aprox.)  
Número de caracteres: 294.967 (aprox.)

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)