

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

Márcia Lygia Ribeiro de Souza Casarin

Elementos motivadores no *design* instrucional e nas interações verbais  
em um programa de apropriação do Moodle

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA  
LINGUAGEM

SÃO PAULO

2010

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

Márcia Lygia Ribeiro de Souza Casarin

Elementos motivadores no *design* instrucional e nas interações verbais  
em um programa de apropriação do Moodle

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Rachel Machado.

SÃO PAULO  
2010

## FICHA CATALOGRÁFICA

CASARIN, Márcia Lygia Ribeiro de Souza. (2010). *Elementos motivadores no **design** instrucional e nas interações verbais em um programa de apropriação do Moodle*. São Paulo.

128f.

Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem –  
LAEL.

Orientadora: Professora Doutora Anna Rachel Machado.

Palavras-chave: Moodle, **design** instrucional, interação verbal, motivação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local e Data: \_\_\_\_\_

*“Mom, I shall win! For we both! Do trust me! I shall  
learn all the tricks for that!”*

CASARIN, M.L. (2002). **Twice a winner.**  
In: RIBEIRO, J.C. (org.). *Vital 2002.*  
São Paulo: Olho D'Água.

Dedico este trabalho à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anna Rachel Machado.

Meu agradecimento especial à Ilana, a participante desta pesquisa.  
Muito sucesso a ela e a todos com quem compartilhar o que comigo aprendeu.

## Agradeço

À Prof. Dra. Anna Rachel Machado.

À Prof. Dra. Anise Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anise Abreu D'Orange Ferreira.

Ao Professor John Keller, por sua amizade, incentivo e suporte durante a pesquisa.

À Maria Lúcia e à Márcia, mãe de corpo e alma da Silvia.

Ao Claudio, meu marido, por ter me possibilitado esta jornada.

Ao Maurício, Marcelo e Giulia, meus filhos, por sua paciência e admiração.

Ao Zeca, meu pai, de quem herdei todo seu entusiasmo de vida e força para lutar.

À Geneviève Howard, amig@ querida, sempre tão presente nos momentos difíceis.

À muito especial amiga Cynthia Fernanda César, por vezes minha pupila, por vezes minha mestra.

À Glenda Melo e Lidia Bravo de Souza, amigas queridas e companheiras de jornada acadêmica.

À Cris Borba, Marina Macrae e Stela Foley, amigas desde sempre na jornada da vida.

À querida amiga Salete Soares, por toda sua compreensão, competência e amizade.

E a todos os outros anjos que estão sempre ao meu lado, protegendo e iluminando meu caminho.

## RESUMO

Este trabalho insere-se na área da Linguística Aplicada, linha de pesquisa Linguagem, Educação e Tecnologia e tem com objetivo detectar a presença (ou ausência) de elementos motivacionais no *design* instrucional e nas interações verbais entre pesquisador e participante docente de um programa de instrumentalização do Moodle. A ênfase na motivação, aplicada ao ensino realizado em contextos virtuais, tem sido dada por vários autores, como Vafa (1999), Figl e Bauer (2008), Kim (2009) e Keller (1983).

A seleção de ferramentas adequadas e o preparo dos docentes devem estar combinados para a elaboração de ambientes interessantes que privilegiem aspectos motivacionais que promovam e sustentem o engajamento dos participantes e que favoreçam o processo de apropriação. Nesse programa, a pesquisadora orientou a professora participante em um Moodle especialmente construído para esse fim. A partir do momento em que a participante-docente apresentou autonomia razoável, sua prática realizou-se diretamente no contexto real de aplicação, isto é, na elaboração dos ambientes Moodle que seriam utilizados como apoio às suas aulas presenciais.

Os aportes de Keller (1983) subsidiaram a análise do ambiente de orientação e a teoria de Kerbrat-Orecchioni (2006) embasou a análise linguístico-discursiva das interações verbais via *e-mail*. As idéias de Marcuschi (2002) sobre o discurso eletrônico justificam a escolha dos aportes dessa autora. Como abordagem metodológica geral foi utilizada a pesquisa-ação.

Os resultados da análise confirmaram a presença de elementos motivacionais na construção do ambiente de orientação. De acordo com o Modelo *ARCS*, foram detectados elementos classificados na categoria da atenção, relevância, confiança e satisfação. Além disso, foram detectados elementos motivacionais nas interações verbais entre pesquisador e participante, consubstanciados nas manifestações lingüísticas da polidez, de acordo com a proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006). Esses dois conjuntos de elementos motivacionais, a nosso ver, foram decisivos para a apropriação do Moodle pela participante.

Palavras-chave: Moodle, *design* instrucional, interação verbal, motivação.

## ABSTRACT

Inserted in the Applied Linguistics area, in the line of Language, Education and Technology research, this work aims to detect the presence (or absence) of motivational elements in the instructional design and in the verbal interactions between researcher and participant-teacher of a Moodle instrumentalization program. Enhancing motivation when teaching in virtual contexts has been emphasized by several authors, such as Vafa (1999), Figl and Bauer (2008), Kim (2009) and Keller (1983).

Selection of adequate tools and preparation of instructors must be associated for the elaboration of interesting environments which strengthen motivational aspects that promote and sustain participants' engagement and, additionally, favour the appropriation process. In this program, the researcher guided the participant teacher in a Moodle site specially built to this end. From the moment the participant-teacher displayed a reasonable degree of autonomy, her practice was directly carried out in the actual context of application, that is, in the elaboration of Moodle sites to supplement her face to face classes.

Keller's (1983) contributions assisted in the analysis of the guidance site and Kerbrat-Orecchioni's (2006) theory was taken as the basis for the linguistic-discursive analysis of the e-mail verbal interactions. Marcushi's (2002) reflections on electronic speech justify the choice of Kerbrat-Orecchioni's (2006) contributions. Action research was chosen as the general methodological approach.

The results of the analysis confirmed the presence of motivational elements in the guidance Moodle site. According to ARCS Model, elements classified in the categories of attention, relevance, confidence and satisfaction were detected. Moreover, motivational elements were detected in the verbal interactions between researcher and participant, materialized in linguistic manifestations of politeness, according to Kerbrat-Orecchioni's (2006) proposal. These two sets of motivational elements, in our view, were decisive in the participant's Moodle appropriation.

Key words: Moodle, instructional design, verbal interaction, motivation

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>7</b>
1.1 John M. Keller e o Modelo Motivacional <i>ARCS</i> .....	7
1.2 Catherine Kerbrat-Orecchioni e a Polidez .....	21
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA. ....</b>	<b>48</b>
2.1 A Pesquisa-Ação .....	48
2.2 Contexto de pesquisa .....	53
2.2.1 <i>Moodle – A Free Open Source Course Management System for Online Learning</i> .....	54
2.2.2 A participante .....	60
2.2.3 A pesquisadora .....	61
2.3 Descrição dos dados .....	62
2.4 Procedimentos de coleta e seleção dos dados .....	68
2.5 Procedimentos para a análise dos dados .....	69
<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS DAS ANÁLISES .....</b>	<b>73</b>
3. 1 Resultados da análise dos elementos motivacionais do <i>design</i> instrucional .....	73
3. 2 Resultados da análise dos elementos motivacionais da interação verbal .....	80
3. 3. Resultados do ensaio da análise lingüística baseada no Modelo ARCS-V .....	99
3.3.1 Atenção .....	100
3.3.2 Relevância .....	103
3.3.4 Satisfação .....	109
3.3.5 Volição .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>120</b>

## ÍNDICE DAS TABELAS

<b>Tabela 1:</b>	Componentes do Modelo <i>ARCS</i> .....	15
<b>Tabela 2:</b>	Categorias motivacionais do Modelo <i>ARCS</i> .....	16
<b>Tabela 3:</b>	Desenho motivacional proposto pelo Modelo <i>ARCS</i> .....	17
<b>Tabela 4:</b>	A interface entre o desenho motivacional e o desenho instrucional .....	18
<b>Tabela 5:</b>	A polidez negativa .....	43
<b>Tabela 6:</b>	A polidez positiva .....	45
<b>Tabela 7:</b>	O pedido de desculpas e o agradecimento .....	45
<b>Tabela 8:</b>	Síntese do conteúdo dos tópicos do Moodle .....	67
<b>Tabela 9:</b>	Guia de análise da polidez negativa .....	71
<b>Tabela 10:</b>	Guia de análise polidez positiva .....	71
<b>Tabela 11:</b>	Guia de análise do pedido de desculpas e do agradecimento .....	72
<b>Tabela 12:</b>	Síntese da análise do conteúdo dos tópicos do Moodle segundo o Modelo <i>ARCS</i> .....	79
<b>Tabela 13:</b>	Quadro comunicativo .....	81
<b>Tabela 14:</b>	Síntese dos traços da polidez negativa .....	97
<b>Tabela 15:</b>	Síntese dos traços da polidez positiva .....	98
<b>Tabela 16:</b>	Síntese dos traços do pedido de desculpas e do agradecimento .....	98
<b>Tabela 17:</b>	Categorias e subcategorias do Modelo <i>ARCS</i> - V .....	99

## ÍNDICE DAS FIGURAS

<b>Figura 1-</b> As noções entrecruzadas em pesquisa-ação .....	51
<b>Figura 2:</b> Exemplo da construção do Moodle no formato de tópicos .....	58
<b>Figura 3:</b> Expediente de inserção de recursos .....	59
<b>Figura 4:</b> Expediente de inserção de atividades .....	60
<b>Figura 5:</b> Página inicial do Moodle de orientação .....	62
<b>Figura 6:</b> Recorte do Tópico Zero .....	64
<b>Figura 7:</b> Recorte do Moodle de orientação .....	66
<b>Figura 8:</b> Recorte do Moodle de orientação .....	66
<b>Figura 9:</b> Break Time 😊 Relax .....	67
<b>Figura 10:</b> Exemplo de matéria humorística disponibilizada no tópico <i>Break Time</i> 😊 <i>Relax</i> .....	74

## INTRODUÇÃO

A aplicação de recursos tecnológicos à educação é uma questão que, atualmente, vem sendo muito discutida por autores como Almeida (1999), Freire (1999), Baranauskas (1999), Allegretti (1999) e Valente (1999), porém ainda se pode prever uma longa jornada para que a sua sobreposição aos padrões tradicionais do contexto educacional brasileiro seja considerada satisfatória, apesar de praticamente ter se tornado prescrição para as escolas brasileiras. A mera disponibilização de computadores nas escolas não é suficiente para atualizar a concepção de ensino e aprendizagem, nem garante que eles serão usados como ferramentas de ensino ou mesmo explorados adequadamente. Para que o computador seja implantado na educação são necessários quatro componentes principais: o computador, o *software*, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno. (Valente, 1999). O foco de meu interesse é a interface entre o *software* e a prontidão do professor para utilizá-lo.

Posto que ambientes virtuais solidificam-se como novos campos de ensino e as comunidades virtuais pedagógicas conquistam seu espaço na educação a distância e como complemento ao ensino presencial, considero o Moodle<sup>1</sup> o *software* apropriado para compor este estudo. O objetivo da pesquisa é detectar a presença (ou ausência) de elementos motivadores no *design* instrucional e nas interações verbais em um programa de instrumentalização do Moodle.

Meu primeiro contato com o Moodle ocorreu em 2005, com a participação em um projeto da Cidade do Conhecimento<sup>2</sup>, grupo de pesquisa vinculado à Universidade de São Paulo. Em 2006, frequentei um curso<sup>3</sup> da Pontifícia Universidade Católica sediado no Moodle, no qual foram examinadas ferramentas computacionais para análise de dados em pesquisas de Linguística Aplicada. Porém, foi um pouco adiante que me tornei uma *moodler*<sup>4</sup>, como resultado do aprendizado adquirido no curso “Recursos para Pesquisa e Aprendizagem *on-line* no Moodle”, também na PUC/SP. Resultado de um acordo com fins acadêmicos

---

<sup>1</sup> *A free open source course management system for online learning.* (Sistema de gerenciamento de cursos para aprendizagem online, de licença livre)

<sup>2</sup> A Cidade do Conhecimento é um grupo de pesquisa que desenha e implementa iniciativas de emancipação digital conectando USP e centros de pesquisas, empresas, instituições públicas e organizações da sociedade civil. O projeto é associado ao Núcleo de Política e Gestão Tecnológica (PGT) da USP e liderado no Depto. de Cinema, Rádio e TV”. Sediada *on-line* em <http://www.cidade.usp.br/blog/>.

<sup>3</sup> Tópicos em Linguagem e Tecnologia: Ferramentas computacionais para análise de dados em L. A. , ministrado por Anise D’Orange Ferreira.

<sup>4</sup> Especialista nas ferramentas, recursos e interfaces do Moodle, apta para implantar e incrementar ambientes sediados no Moodle.

estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação de Jaú, meu primeiro trabalho foi na Comunidade Virtual para Educadores de Jovens e Adultos, que se constituiu como meu primeiro objeto de pesquisa como mestranda<sup>5</sup>. No entanto, enfrentei dificuldades para efetuar a coleta de dados nesse ambiente virtual, em que os elementos mais ativos eram o moderador, Coordenador da Educação de Jovens e Adultos / Secretaria Municipal de Educação de Jaú e duas professoras da modalidade, em escala bem menor, apesar de o ambiente ter registrado vários outros professores da EJA, que, entretanto, raramente acessavam o Moodle. Verifiquei que as dificuldades enfrentadas pela Comunidade Virtual para Educadores de Jovens e Adultos estavam ligadas à falta de letramento digital e indisponibilidade de computadores individuais. Dessa maneira, não poderia obter os dados necessários para uma pesquisa de mestrado. Assim, decidi mudar meu objeto de estudo, porém o Moodle permaneceu como foco secundário, mesma posição que ocupava no estudo anterior.

Como nova tentativa, estabeleci uma parceria com o CAMP Pinheiros, Centro de Aprendizagem e Monitoramento Profissional Dr. Joaquim Lourenço<sup>6</sup>. Considerei que os adolescentes da geração atual, mesmo os das classes sociais menos favorecidas, não apresentariam resistência em apreender a proposta de um novo recurso virtual para sediar suas interações. Realmente, os adolescentes receberam o Moodle com muito entusiasmo; contudo, enfrentei barreiras de ordem técnica, como computadores desatualizados e dificuldade de acesso à Internet, apesar de haver um projeto diretor de expansão. Ainda assim, obtive resultados positivos com relação aos alunos, sendo que a maioria deles podia acessar a Internet de suas casas ou de lugares públicos. Uma das razões das dificuldades na realização dessa proposta pareceu-me ser o não-domínio dos recursos digitais pela coordenadora pedagógica.

Coincidentemente, nessa mesma ocasião, fui convidada a proferir uma palestra sobre o Moodle na abertura de um evento promovido por um instituto federal. A unidade regional que sediou a palestra havia implantado o Sistema Moodle para complementação das aulas presenciais, porém os educadores da instituição relutavam em adicionar a ferramenta à sua prática pedagógica. Reforcei a hipótese de que a razão da dificuldade da implantação e

---

<sup>5</sup> Esclareço que meu tema de mestrado sofreu duas alterações até que eu chegasse ao tema atual e que a experiência adquirida nos dois trabalhos anteriores foi de grande valia para a definição da proposta da pesquisa realizada.

<sup>6</sup> Entidade sem fins lucrativos fundada por rotarianos pertencentes ao Clube Rotary São Paulo / Alto de Pinheiros e Lions Clube Alto de Pinheiros, cujo objetivo principal é a capacitação de adolescentes na área administrativa, buscando sua inserção no mercado de trabalho como aprendizes, segundo a Lei 10.097/2000.

implementação de ambientes Moodle era a resistência dos professores, principalmente por seu letramento digital limitado e falta de domínio da ferramenta.

A seguir, uma das professoras membro do quadro de educadores do instituto, veio com uma proposta em que nossos interesses convergiram: eu a instruiria para o domínio do Moodle e ela seria meu sujeito da variação desta pesquisa de mestrado, tendo o Moodle como foco.

Os aspectos pedagógicos do Moodle têm sido amplamente discutidos por pesquisadores, principalmente na esfera internacional. Alguns estudos comparam a utilização do Moodle e de outras ferramentas de gerenciamento de cursos, como os conduzidos por Nix, Wall, DeBella, & Koren (2005), Walcott (2008) e Pan (2009), que consideram o Moodle como a ferramenta que oferece mais recursos. Outros analisam o Moodle sob o ponto de vista dos professores que participaram de suas pesquisas, como Knutzen & Kennedy (2008), Unal & Unal (2009) e Pfaffman (2004), que concluem que o Moodle oferece uma grande independência ao professor. Encontrei também estudos sobre o Moodle relacionado à prática docente, como o de Pastore (2006), estudos sob a perspectiva do construtivismo social, como o de Papastergiou (2006) e sobre sua funcionalidade como instrumento de avaliação, como o realizado por Sodoke, Riopel, Raïche, Nkambou & Lesage (2007). Stuckart (2007), por sua vez, focalizou o Moodle em seu trabalho, em que advoga o uso de *softwares* de licença livre.

Para averiguar o que se tem feito no âmbito nacional, consultei a biblioteca da Associação Brasileira de Educação a Distância e verifiquei que o enfoque teórico no Moodle é menos acentuado que o prático. Pode-se encontrar uma variedade de ambientes elaborados por educadores brasileiros registrados no *site* da comunidade internacional do Moodle<sup>7</sup>. Como exemplo de sua utilização para a Educação a Distância, cito os trabalhos do Centro de Educação a Distância CEAD<sup>8</sup> do Instituto Federal do Espírito Santo, da Universidade Estadual de Goiás<sup>9</sup>, do Programa Universidade Aberta no Brasil na UnB<sup>10</sup> e da FIC<sup>11</sup> - Faculdades Integradas Campo-Grandenses.

Como apoio ao ensino presencial, aponto o ambiente de aprendizagem da UFSCar<sup>12</sup>, da Faculdade de Educação da UnB<sup>13</sup>, da Faculdade de Engenharia de Bauru - UNESP<sup>14</sup>, e o

---

<sup>7</sup> <http://moodle.org/sites/index.php?country=BR> último acesso em 27/3/2009

<sup>8</sup> <http://cead.cefetes.br/moodle/> último acesso em 27/3/2009.

<sup>9</sup> <http://uab.unb.br/> último acesso em 27/3/2009.

<sup>10</sup> <http://uab.unb.br/> último acesso em 27/3/2009.

<sup>11</sup> <http://ead.feuc.br/moodle/> último acesso em 27/3/2009.

<sup>12</sup> <http://www.moodle.ufscar.br/> último acesso em 27/3/2009.

<sup>13</sup> <http://fe-virtual.fe.unb.br/> último acesso em 27/3/2009.

<sup>14</sup> <http://www.feb.unesp.br/moodle/> último acesso em 27/3/2009.

da Faculdade de Medicina da USP<sup>15</sup>, dentre muitos outros. Encontramos também os Moodles preparatórios para concursos, como o Preparatório Concurso Educação<sup>16</sup>, os de formação continuada de áreas diversas, como o do Centro Profissionalizante de Santa Gertrudez<sup>17</sup> e muitos outros. Porém, sob meu ponto de vista, os ambientes visitados demonstram demasiada sobriedade em seu desenho instrucional, o que, a nosso ver, pode contribuir para enfraquecer a motivação dos participantes.

Essa característica pareceu-me apontar para uma lacuna conceitual em relação à concepção de comunidades virtuais de sobre motivação de seu público-alvo, considerando que os alunos desistem facilmente de cursos *on-line*, conforme pesquisa de Almeida (2008), apresentada no Congresso Brasileiro de Ensino a Distância realizado em 2008. Considero que o processo de ensino e aprendizagem deva ser, acima de tudo, uma fonte de entusiasmo e deleite, seja em contexto presencial ou virtual, sendo esse entusiasmo considerado como motivação. A importância dos aspectos motivacionais aplicados à especificidade do ensino virtual tem sido abordada por vários autores, como Vafa (1999), Figl e Bauer (2008), Kim (2009) e Keller (1983). Vafa (1999) nos fornece uma visão geral dos componentes principais da motivação; Figl e Bauer (2008) conduziram suas pesquisas assumindo que a motivação é a qualidade essencial que interfere no desempenho e no sucesso dos alunos; Kim (2009) contribuiu com resultados de experiências de alunos adultos que participaram de cursos *on-line* baseados em instruções diretas, com presença mínima ou inexistente do instrutor e Keller (1983) propôs o Modelo Motivacional ARCS<sup>18</sup>. Porém, ainda não nos parece que a motivação tenha sido suficientemente explorada em estudos sobre o Moodle

A constatação dessa lacuna é o motivo principal que instigou este trabalho. Concebo que a escolha de uma ferramenta adequada, a habilidade técnica e o preparo conceitual dos professores devem estar combinados para a elaboração de ambientes interessantes que contemplem os aspectos motivacionais necessários para promover a participação. O professor elaborador deve ser conscientizado e preparado de acordo com esses aspectos, que, teoricamente, não se restringem a técnicas e meros conceitos. Considero que essa preparação também implica um discurso apropriado que motive o educador.

A necessidade de se conduzir pesquisas nessa área justifica-se também pela premência de se formar professores capazes de criar ambientes Moodle condizentes com as possibilidades pedagógicas que a ferramenta oferece, considerando o fato de a face

---

<sup>15</sup> <http://www.admserv2.fm.usp.br/moodle/> último acesso em 27/3/2009.

<sup>16</sup> <http://concursoeducacaomg.ninehub.com/> último acesso em 27/3/2009.

<sup>17</sup> <http://www.centroprofissionalizante.com.br/> último acesso em 27/3/2009.

<sup>18</sup> Abreviações de Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação.

educacional dessa ferramenta virtual estar em fase de desenvolvimento acelerado. Para tanto, faz-se necessário que se explorem alternativas que favoreçam essa formação e, na minha perspectiva, a motivação, o desenho instrucional e a interação verbal podem significar um conjunto eficiente e eficaz para o sucesso de programas de formação de docentes.

Sem dúvida, este estudo assemelha-se aos que citamos, já que se refere à utilização do Moodle para a elaboração de propostas pedagógicas aplicadas ao ensino à distância e à complementação ao ensino presencial e também ao aspecto da conscientização da necessidade de se preparar adequadamente os educadores para que possam elaborar ambientes de aprendizagem eficientes. Entretanto, diferentemente dos outros estudos, aborda essa preparação com enfoque na motivação, no desenho instrucional e nas interações verbais entre pesquisador e participante.

Direcionando minha proposta de estudos para seus objetivos, sou confrontada com o desafio de responder as seguintes perguntas:

1. Há elementos motivacionais no *design* instrucional do Moodle? Quais são eles?
2. Há elementos motivacionais nas interações verbais via e-mail desenvolvidas durante o período de instrumentalização? Quais são eles?

Para a apresentação da pesquisa, a dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, apresento a fundamentação teórica em duas partes: na primeira, abordo os constructos teóricos de John Keller, que serviram de base para o desenho instrucional do ambiente Moodle de orientação e fundamentaram o exame dos elementos motivacionais desse desenho. Na segunda, focalizo a teoria de análise da conversação proposta por Catherine Kerbrat-Orecchioni, que fundamentou a análise dos elementos da interação verbal via e-mail que colaboraram na construção de motivação da participante durante o processo de instrumentalização. Recorro ainda aos aportes de Marcuschi (2002), sobre o discurso eletrônico como gênero textual, para evidenciar a pertinência da utilização da proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006) na análise de interações verbais efetuadas em um ambiente virtual.

No segundo capítulo, apresento a metodologia de pesquisa, discorrendo sobre a pesquisa-ação e justificando sua escolha. Nesse capítulo, incluo a descrição do Moodle como ferramenta de gerenciamento de cursos, apresento as características da pesquisadora e da participante e, em sequência, descrevo os dados coletados e os procedimentos de coleta e de análise.

O terceiro capítulo está dividido em três partes: na primeira, analiso e discuto os dados referentes aos elementos motivacionais do desenho instrucional que podem nele ser detectados. Na segunda, analiso e discuto os dados referentes aos elementos das interações verbais que considero serem motivadores e, na terceira, apresento um ensaio de análise lingüística tendo como critério as categorias motivacionais propostas por Keller (1983).

Na seção das considerações finais, concluo esta dissertação comentando sobre os resultados da análise dos dados da pesquisa, reflito sobre como o estudo poderia ter sido mais abrangente e sugiro temas para outras pesquisas que tomem como foco o mesmo objeto.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como já mostramos na Introdução, o cumprimento das metas da pesquisa implica verificação dos elementos motivacionais do desenho instrucional que favorecem o engajamento do participante no ambiente de orientação e na verificação dos elementos da interação verbal via *e-mail* que colaboram na construção de motivação do participante, durante o processo de instrumentalização.

Portanto, foi necessário alicerçar este estudo em duas vertentes teóricas que nos permitissem chegar a essa dupla verificação. Assim, utilizei uma teoria passível de subsidiar a identificação de elementos no desenho instrucional que sugerissem a influência da motivação na eficácia das instruções. Também selecionei uma teoria qualificada para o embasamento da análise linguístico-discursiva dos dados coletados, justificando teoricamente a pertinência de sua aplicação na análise das interações verbais realizadas em contexto virtual.

Neste capítulo, apresento essas duas vertentes que servem de base para minha pesquisa, centrando-me no exame de alguns conceitos pertinentes para meus objetivos. Para focalizar os elementos motivacionais no desenho instrucional do ambiente de orientação, recorro aos aportes de John M. Keller. Para a análise linguístico-discursiva, recorro à Catherine Kerbrat-Orecchioni, especialista francesa em pragmática, análise do discurso e análise da conversação, apoiando-me nas concepções de Marcuschi (2002) sobre o discurso eletrônico como gênero textual para justificar a utilização da proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006) na análise de interações verbais efetuadas via *e-mail* entre a pesquisadora e a participante-docente.

#### 1. 1. John M. Keller e o Modelo *ARCS*

Os trabalhos de John Keller concentram-se na área de Desenho Instrucional e abordam temas relacionados à motivação e ao desempenho humano em ambientes instrucionais. Suas pesquisas contemplam especialmente estudos sobre motivação e estratégias motivacionais. É autor do *ARCS Model*, uma abordagem para a resolução de problemas motivacionais relativos a espaços de aprendizagem virtual, que propõe estratégias para se construir ambientes, estimular e manter a motivação dos alunos ao aprender.

As primeiras publicações de Keller em torno do tema datam de 1979 e sua proposta inicial configurou-se em 1983. O modelo apresenta dois perfis principais: o primeiro é um conjunto de categorias que representam componentes motivacionais, baseado na síntese de pesquisas sobre a motivação do ser humano. O segundo indica um esquema sistemático de *design* instrucional, que auxilia na criação de ambientes atrativos adaptáveis a diferentes contextos de ensino. O *ARCS Model* oferece subsídios para a identificação de elementos motivacionais nos alunos e auxilia os *designers* e instrutores a selecionar táticas que possam contribuir para o aumento de motivação em situações de aprendizado. Esse modelo sintetiza conceitos e características motivacionais em quatro categorias representadas por suas iniciais, coincidentemente as mesmas na língua portuguesa: “atenção”, “relevância”, “confiança” e “satisfação”.

Cada uma dessas categorias, divididas em subcategorias, representam conjuntos de condições consideradas necessárias para que uma pessoa seja motivada. A proposta motivacional de Keller (1983) pode ser aplicada a qualquer contexto que envolva ensino e aprendizagem, ou *on-line* ou presencial. O ensino e aprendizagem efetuados em ambientes virtuais, ao contrário do efetuado em campo presencial, constitui uma área em processo de investigação que ainda não solidificou muitos de seus pressupostos. Dentre os teóricos que pesquisam sobre o tema, encontramos Anderson e Elloumni (2004), que apontam que o processo de ensinar e aprender no contexto virtual apresenta muitas similaridades com o contexto tradicional da sala de aula: as necessidades de aprendizagem são verificadas, os conteúdos são negociados ou registrados, as atividades são administradas e o aprendizado é avaliado. Porém, esses autores assinalam que o efeito expansivo dos ambientes virtuais, inegavelmente constatado, atribui a esses ambientes características únicas, sendo a mais singular a propriedade de mudar o tempo e espaço da interação educacional a um toque de tecla.

Adicionalmente, ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a inserção de conteúdos em vários formatos, desde os tradicionais textos até vídeos e recursos midiáticos. Além disso, a pesquisa via internet desempenha papel relevante para o aprofundamento de qualquer tema, o que permite que a investigação, antes viabilizada apenas pelas bibliotecas de maior porte, seja realizada em casa ou na escola. As interações, síncronas e assíncronas, entre indivíduos e entre indivíduos e máquina constituem o diferencial da aprendizagem no contexto *on-line*. Porém, Anderson e Elloumni (2004), consonantes com Keller (1983), consideram a motivação como o componente primordial das interações, presenciais ou virtuais, para que a aprendizagem possa se consubstanciar.

Brophy (1987), por sua vez, com interesse similar ao de Anderson e Elloumni (2004) e Keller (1983), examinou a literatura corrente sobre motivação com o objetivo de identificar princípios que pudessem auxiliar docentes na motivação de seus alunos durante as atividades acadêmicas. O autor aponta que a motivação para aprender pode ser considerada uma qualidade geral ou um estado específico em uma dada situação. Como qualidade geral, a motivação pode ser definida como a disposição do aluno para o esforço da aquisição de conhecimento e de habilidades que o auxiliem nas situações de aprendizagem. O estado da motivação para aprender se manifesta quando o engajamento do aluno em uma atividade específica é guiado pela intenção de adquirir o novo conhecimento ou dominar a habilidade que a atividade pretende desenvolver. A partir dessas duas conceituações de motivação, o autor define que a motivação para aprender é uma competência adquirida, desenvolvida por meio de experiências de caráter genérico, porém estimulada diretamente por meio de modelos, instruções diretas e socialização promovidas por pessoas com significado para o aluno, como pais e professores. Se ativada em situações específicas de aprendizagem, a motivação para aprender funciona como um esquema ou guia que inclui elementos afetivos e cognitivos, como metas e associação de estratégias para que a intenção de aprender seja concretizada. Dessa maneira, professores não são meros reagentes à bagagem prévia de padrões motivacionais de seus alunos, mas agentes de socialização capazes de estimular o desenvolvimento geral e específico da motivação.

Reigeluth (1983), teórico que aplica seus estudos sobre motivação ao desenho instrucional, ressalta que estratégias motivacionais começaram a ser incorporadas às teorias de desenho instrucional somente em meados dos anos 80 e cita, juntamente com a proposta de Keller, a de Gagné-Briggs e a Teoria da Elaboração como precursoras na área. Segundo Reigeluth (1983), os modelos de instrução Gagné-Briggs constituíram a primeira proposta de porte que converteu conhecimentos sobre aprendizado e instrução em uma teoria instrucional. A Teoria da Elaboração, proposta por Reigeluth (1999), tem como objetivo auxiliar a seleção e a organização das sequências de conteúdo, de maneira a otimizar o cumprimento de metas. Porém, o autor considera o modelo de Keller como o mais detalhado e sistemático dos três, mesmo antes de adquirir o status de teoria propriamente dito.

O evolução do *Modelo ARCS* é o resultado da meticulosa exploração de Keller (1983) no complexo tema da integração da motivação à área de desenho instrucional, desde o estágio que se apresentava nos anos 80. Naquela época, o autor constatou que a motivação não era explicitamente incluída nas pesquisas que focalizavam a enunciação de instruções ou era referida como aptidão, citando como exemplo autores como Carroll (1963), Cronback &

Snow (1976) e Walberg (1971). Segundo Keller (1983), a motivação nos estudos inaugurais que a enfocavam, ou era comparada a reforço ou reação, ou não salientada, por autores como Ausubel (1968). Nos modelos em que era considerada explicitamente, a motivação era apenas um elemento adicional que não atraía atenção particular, como nas propostas de Bloom (1976), Cooley & Lohnes (1976), Gagné (1977), Reigeluth & Merrill (1979). Assim, Keller (1983) constatou uma lacuna no desenvolvimento do tema: nenhum dos teóricos de seu tempo detalhava procedimentos para promover a motivação, tampouco propunha técnicas que facilitassem a aquisição de conceitos.

Dentre inúmeras implicações da motivação, Keller (1983) considera imprescindível assumir dois problemas de maior relevância que, a seu ver, dificulta o desenvolvimento e a aplicação de uma abordagem sistemática para o desenho motivacional. O primeiro é de ordem atitudinal, o segundo de ordem técnica, referindo-se a aspectos teóricos e à aferição da motivação. Quanto ao aspecto atitudinal, a questão residia nas atitudes tradicionais e definições usadas na esfera da tecnologia instrucional, cujas preocupações concentravam-se na eficiência e eficácia da instrução, excluindo o papel relevante da motivação ou a significância da atratividade das instruções. Assumia-se que, se a instrução era de boa qualidade, automaticamente implicaria em motivação, o que procedia apenas parcialmente, pois o referencial adotado aferia a quantidade do aprendizado por unidade de tempo em relação a outros métodos de instrução, o que não implicava necessariamente a presença de motivação. Em muitos casos, a alta qualidade de programas instrucionais era justificada quando os alunos eram capazes de concluir o curso, porém esse parâmetro não considerava o índice de desistência nem o envolvimento dos alunos em atividades específicas, explicado pelo nível de interesse que a tarefa pudesse ter despertado. Atribuir o sucesso de um curso ao cumprimento de seus objetivos não implica necessariamente que o curso tenha sido atrativo. Para o autor, dadas suas características particulares, a motivação devia ser examinada com nova lente. Sua natureza específica deveria ser compreendida, levando-se em consideração os comportamentos que ativa e outras variáveis não cognitivas, como por exemplo, a qualidade da experiência escolar.

Keller (1983) salientou ainda a grande dificuldade envolvida na aferição da motivação, principalmente quando contrastada com o conceito de habilidade, e propôs que se considerasse como resultado de motivação o que o indivíduo efetivamente faria, e “habilidade” como o que o indivíduo seria capaz de fazer. As pesquisas sobre motivação e habilidade demonstravam que as pessoas eram mais estáveis e consistentes em sua habilidade para desempenhar uma determinada tarefa se elas estivessem comprometidas com a tarefa. O

conceito de habilidade era mais facilmente medido que o conceito de motivação por sua conexão com o desempenho correspondente e a possibilidade de se comparar o resultado de vários desempenhos, assunção reconhecida na atualização teórica da motivação.

O autor destaca ainda que a motivação refere-se à intensidade e à direção do comportamento, isto é, às opções pessoais de vivências e esforço despendido nas realizações. Em consequência, a motivação sofre a influência de uma variedade de fatores internos e externos ao indivíduo, que responde às situações com base em seus reflexos internos, impulsos, objetivos e percepção, real ou imaginária, das oportunidades que lhe são disponibilizadas e também pelo reforço do contexto externo. Relembramos que nos anos 80, o contexto externo ainda não era reconhecido e valorizado como o é atualmente, tanto nas teorias motivacionais como em outras, o que dificultava mais ainda a interpretação da palavra “motivação”.

O termo era interpretado de diversas maneiras e a tarefa de se construir uma teoria de motivação era tão árdua quanto o estabelecimento de parâmetros de medida, especialmente para se aferir a motivação acadêmica. Recorria-se frequentemente a critérios substitutivos, como o status socioeconômico familiar, que influenciava, de uma certa maneira, o sucesso escolar, mas que não poderia ser aceito como uma medida direta. Keller (1983) investigou, então, que medidas diretas poderiam auxiliar o processo de identificação de problemas motivacionais específicos e aferir os efeitos motivadores das técnicas instrucionais, considerando que a utilidade das medidas indiretas era a identificação da motivação inicial quanto à importância da escolaridade no desenvolvimento do ser humano.

O autor aponta ainda a necessidade de melhores teorias para fundamentar a elaboração de melhores medidas, obstáculo que estava em fase de transposição, considerando-se as conquistas aceleradas do campo da psicologia.

Em um artigo datado de 1979, o autor propôs em primeira instância uma teoria motivacional que seria o alicerce de sua proposta de desenho instrucional, assumindo a motivação como a essência do sucesso da compreensão de como se desenhar instruções. Essa teoria de motivação, concomitantemente de desempenho e de influência instrucional, demonstra como uma teoria motivacional pode ser integrada aos componentes da ciência instrucional, auxiliando o entendimento do que pode influenciar uma pessoa para executar ou se evadir de uma determinada tarefa e de como fazer com que essa tarefa seja mais interessante. Refletindo o trabalho de Porter e Lawler (1968), de acordo com as colocações de Keller (1983), essa teoria distingue entre realização e esforço como categorias diversas de comportamento. “Realizar” significa realmente concluir uma tarefa e “esforço” está

relacionado ao envolvimento do indivíduo em ações que visam à conclusão dessa tarefa. Então, esforço pode ser considerado como um indicador direto de motivação, podendo-se aferir o quanto um indivíduo está motivado pelo vigor ou persistência de um determinado comportamento. Em contraste, realização é uma medida de aprendizado e está ligada indiretamente à motivação, pois é também influenciada pela habilidade e pela oportunidade, isto é, pelo desenho e gerenciamento do aprendizado.

Outra distinção considerada importante é entre realização e consequências. Consequências envolvem resultados extrínsecos e intrínsecos e incluem reações emocionais e afetivas, recompensas sociais e objetos materiais. Estão ligadas à motivação, porque afinam com a avaliação do conhecimento adquirido pelo indivíduo para influenciar mudanças em seus valores pessoais e motivacionais. Tais efeitos tendem a influenciar o grau de esforço despendido na ocorrência de situações futuras similares. Keller (1983) remete-nos à Maehr (1976) e seu conceito de motivação contínua, à Teoria de Aprendizagem-Social e à Teoria de Campo de Lewin (1935).

A Teoria de Aprendizagem Social propõe que os indivíduos aprendem novas condutas por meio de reforço ou punição, ou então pela observação de comportamentos manifestados em seu meio ambiente. Se o comportamento observado apresentar resultados positivos, provavelmente servirá de modelo para o observador. Segundo Smith (2001), a Teoria de Campo tem suas raízes na Teoria da Gestalt, que tem por princípio a totalidade coerente do indivíduo, com suas próprias leis e estruturas mentais superiores à possível realidade. Lewin (s/d) considera que o comportamento é determinado pela totalidade de situações vivenciadas pelo indivíduo e define *campo* como a totalidade dos fatos coexistentes em sua vida, que ocorrem em uma relação de interdependência mútua. Os comportamentos individuais são justificados pelo modo que as tensões entre a percepção do eu e do ambiente se associam no indivíduo. O campo psicológico total, ou espaço de vida, isto é, o espaço de ação, deve ser investigado para que se compreenda o comportamento do indivíduo, que participa simultaneamente de uma série de espaços de vida, como a família, o trabalho, a escola e a igreja, espaços esses construídos sob a influência de várias forças.

Considerando o comportamento como uma função da pessoa e do ambiente, Keller (1983) descreve a influência desses fatores em três categorias de comportamento: esforço, realização e consequência, propondo-as como uma possibilidade de embasamento de pesquisas sobre o tema da motivação.

O autor baseou-se na premissa de que o conhecimento devia ser sintetizado e apresentado como uma estrutura organizada, que pudesse ser compreendida e utilizada

também por profissionais da área tecnológica, sem interesse em se aprofundar nos construtos teóricos das ciências humanas. O autor pretendia que sua teoria sobre motivação desempenhasse o papel de âncora, no sentido conferido por Ausubel (2000, p.1):

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado 'lógico') e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material.

A intenção do autor foi a de construir uma base sistemática para um modelo de desenho motivacional. Os primeiros elementos que influenciam o esforço pessoal são os motivos (valores) e as expectativas, enunciados em consonância com a teoria das expectativas e valores. Essa teoria parte do princípio de que a motivação é uma função multiplicativa de valores e expectativas, isto é, um indivíduo procurará ligar-se a atividades e objetivos percebidos como possíveis de lhe trazer satisfação e expectativas de sucesso. Na categoria de valores, incluem-se as pesquisas sobre curiosidade e desafio, necessidades pessoais, crenças e atitudes. As áreas mencionadas concentram-se em descobrir como as estruturas internas das necessidades e crenças individuais estão relacionadas ao esforço que conduz à ação, com exceção da curiosidade, que está relacionada aos motivos ou necessidades individuais. Expectativas referem-se às consequências do sucesso ou do fracasso em relação aos comportamentos. Valores e expectativas constituem o fundamento da teoria motivacional proposta por Keller (1983), que também contempla a ação do reforço na motivação, representada como a combinação da influência das consequências e da avaliação cognitiva. Um determinado desempenho incita no indivíduo uma determinada reação emocional, como por exemplo, exaltação, orgulho, desespero ou tranquilidade ou pode provocar recompensas externas, como aplausos, elogios ou dinheiro. A teoria de Keller (1983) pode ser anunciada como uma macroteoria da motivação, de desempenho e de influência instrucional, que incorpora elementos cognitivos e ambientais conectados ao esforço, desempenho e consequências.

A partir de seus pressupostos teóricos, o autor construiu um modelo de desenho motivacional, cujo percurso até o presente formato será descrito a seguir. Inicialmente, o autor supôs quatro categorias básicas de condições motivacionais, que devem ser

compreendidas e aplicadas pelo desenhista instrucional para produzir instruções que sejam interessantes, significativas e desafiadoras: interesse, relevância, expectativa e satisfação. “Interesse” refere-se ao despertar da curiosidade do aluno e à manutenção dessa curiosidade. “Relevância” refere-se à percepção do aluno da sua necessidade pessoal de satisfação em relação à instrução, ou se um objetivo muito desejado é percebido como relacionado à atividade instrucional. “Expectativa” refere-se à percepção da possibilidade de sucesso e à extensão do sucesso que está sob o controle do aluno. “Satisfação” está concatenada à combinação de recompensas extrínsecas e motivação intrínseca e se esses dois elementos são compatíveis com as antecipações do aluno.

Essa matriz cumpre três propósitos. Em primeiro lugar, proporciona um modelo compactado apropriado para integrar as inúmeras estratégias para aumentar a motivação. Em segundo, facilita a integração da teoria e de estratégias motivacionais com a teoria do desenho instrucional, foco de muitos outros teóricos da mesma área, como por exemplo, Reigeluth (1983).

A identificação das condições motivacionais e estratégias formam a estrutura do modelo motivacional proposto por Keller (1983), na qual são distinguidos problemas motivacionais localizados no indivíduo e problemas motivacionais localizados na instrução. Problemas motivacionais mais graves manifestados pelo indivíduo, como falta de confiança, requerem intervenções em forma de aconselhamento ou outra estratégia especial que possa modificar esse comportamento, pois procedimentos regulares não são suficientes. O modelo de Keller (1983) foi elaborado para ser aplicado a alunos que apresentam dificuldades normais e atribui às instruções os problemas motivacionais.

O terceiro propósito desse modelo é fornecer uma abordagem de resolução de problemas para a identificação de soluções para os problemas motivacionais. Devidamente explorado, o modelo pode auxiliar o *designer* e o educador a identificar problemas específicos que possam interferir no nível de motivação de um aluno, de uma aula ou de um professor, podendo também ser utilizado para a adoção de medidas profiláticas. Esse modelo auxilia a identificação das áreas que requerem uma atuação mais contundente do desenho instrucional para o sucesso de um curso.

Keller (1987) considera ainda que o tema motivação é instigante e reconhece que não se pode realmente forçar ninguém a se motivar. Estabelece um paralelo com o ditado popular “Podemos levar um cavalo até o bebedouro, mas não podemos fazê-lo beber água”. Porém, podemos criar condições para que o cavalo fique motivado para beber a água, como por exemplo, cansá-lo com uma boa galopada. O mesmo ocorreria em relação aos seres humanos:

podemos criar condições que estimulem o desejo de interesse e envolvimento em seu contexto e realizar o melhor, como fazem muitos líderes com frequência. Neste sentido, a motivação não é o encantador de serpente que magnetizará a audiência, mas sim, um conjunto de elementos que podem produzir respostas positivas, ajustados e reajustados até que se atinja o efeito almejado, como fazem os profissionais de entretenimento, cujos objetivos são puramente motivacionais. Seus shows são cuidadosamente planejados para capturar e manter a atenção do público alvo e conseguir níveis de audiência satisfatórios.

A possibilidade de se aumentar a atratividade de um curso sem a parafernália utilizada pela mídia é real, pode-se melhorar a motivação para um curso de maneira racional e previsível por meio da compreensão dos constructos sobre motivação e da aplicação de estratégias motivacionais, reconhecendo-se que a compreensão e a predição em nível abstrato podem influenciar a motivação para aprender.

O enfrentamento do desafio de como se estimular a motivação do aluno para aprender pode ser mais tangível e gerenciável, se forem consideradas quatro características humanas básicas associadas a dinâmicas correspondentes: atenção, relevância, confiança e satisfação. Essas características e suas dinâmicas encontram-se na tabela 1:

<b>COMPONENTES DO MODELO <i>ARCS</i></b>		
<b>CATEGORIAS PRINCIPAIS</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>	<b>PRINCIPAIS QUESTÕES PROCESSUAIS</b>
ATENÇÃO	Captura do interesse do aluno Estímulo da curiosidade para aprender	Como essa aprendizagem poderá ser valiosa e estimulante para meu aluno?
RELEVÂNCIA	Congruência com as necessidades e objetivos pessoais do aluno para efetivar uma atitude positiva	
CONFIANÇA	Asseguramento da crença do aluno em relação ao seu sucesso e controle do mesmo	Como poderei, por meio da instrução, auxiliar o sucesso de meu aluno e permitir que eles controlem seus resultados?
SATISFAÇÃO	Reforço das realizações por meio de recompensas internas e externas	

**Tabela 1: Componentes do Modelo *ARCS***

O Modelo de desenho motivacional *ARCS* (Keller,1987) é uma possibilidade de compreensão da motivação integrada à construção de um modelo de desenho instrucional. O

autor fornece um guia detalhado, cujo objetivo é facilitar a compreensão da motivação envolvida na aprendizagem, organizado em termos das quatro categorias principais, cada qual abrangendo três subcategorias. Cada subcategoria é alavancada por questões gerais e tipos específicos de estratégias a serem aplicadas. A seguir (tabela 2), temos a estrutura motivacional proposta pelo autor, que, a meu ver, podem ser detectadas no discurso resultante das interações, como demonstrado no capítulo de análise dos dados desta pesquisa.

<b>Categorias &amp; Subcategorias</b>	<b>Questões</b>
<b>ATENÇÃO</b>	
<b>A. 1.</b> Despertar da percepção	O que posso fazer para capturar o interesse de meu aluno?
<b>A. 2.</b> Despertar do senso de investigação	Como posso estimular a atitude investigativa no meu aluno?
<b>A. 3.</b> Variabilidade	Como posso manter a atenção do meu aluno?
<b>RELEVÂNCIA</b>	
<b>R. 1.</b> Metas	Como posso satisfazer as necessidades de meu aluno? (Conheço suas necessidades?)
<b>R.2.</b> Correspondência das metas	Como e quando posso proporcionar ao meu aluno escolhas apropriadas, responsabilidades e influências?
<b>R.3.</b> Familiaridade	Como posso associar as instruções às experiências prévias do meu aluno?
<b>CONFIANÇA</b>	
<b>C.1.</b> Demanda da aprendizagem	Como posso auxiliar meu aluno na construção de expectativas positivas de sucesso?
<b>C.2.</b> Oportunidades de sucesso	Como a experiência de aprendizagem apoiará ou incrementará a segurança do aluno quanto sua competência?
<b>C.3.</b> Controle pessoal	Como será evidenciado que o sucesso do aluno é consequência de seu próprio esforço e se suas habilidades?
<b>SATISFAÇÃO</b>	
<b>S.1.</b> Consequências naturais	Como posso proporcionar ao meu aluno oportunidades significativas para usar seu conhecimento e habilidades recém adquiridas?
<b>S.2.</b> Consequências positivas	Como posso gerar elementos de reforço que promovam o sucesso do meu aluno?
<b>S.3.</b> Equivalência	Como posso auxiliar meu aluno a ancorar um sentimento positivo em relação às suas realizações?

**Tabela 2: Categorias motivacionais do Modelo ARCS**

A proposta de desenho motivacional constitui-se como o segundo alicerce do Modelo *ARCS*, derivado a partir das categorias motivacionais apresentadas anteriormente. O desenho motivacional estabelecido por Keller (1987) apresenta um roteiro que relaciona perguntas-guias ao tipo de desenho e estratégias motivacionais a serem aplicadas a uma aula ou curso, assegurando um roteiro direto que, todavia, não dispensa julgamento e associação com experiências prévias, intuição e criatividade. Similar aos processos tradicionais de desenho instrucional, esse modelo tem como objetivo a elaboração de instruções atraentes. Apresenta uma estrutura composta por quatro fases principais, cada qual dividida em três subfases. O diferencial desse desenho motivacional está relacionado à sua representação.

A análise da audiência é um dos requisitos principais para o sucesso da aplicação do modelo, a qual permite localizar as lacunas motivacionais, isto é, as áreas que devem ser mais enfatizadas para estímulo e manutenção do envolvimento da audiência. O resultado da análise da audiência subsidia a formulação dos objetivos motivacionais e a combinação da implementação e da avaliação constituem a fase piloto, circunscrevendo a prática.

As fases do modelo podem abarcar muitas atividades complexas e específicas, mas, na maioria dos episódios de treinamento, é suficiente a conversão de cada fase em apenas um item simples e objetivo para que a atratividade do curso seja melhorada. A tabela 3 apresenta a estrutura do desenho motivacional proposto por Keller (1987):

<b>Fases &amp; Atividades</b>	<b>Questões</b>
<b>DEFINIÇÕES</b>	
1. Análise da motivação da audiência	Quais são as atitudes motivacionais da audiência em relação ao curso a ser oferecido?
2. Objetivos motivacionais	O que quero conseguir das dinâmicas motivacionais da audiência?
3. Critério de medidas de motivação	Como determinarei se eu atingi meus objetivos de motivação?
<b>DESIGN</b>	
4. Criação de estratégias potenciais	Quantas estratégias possibilitariam o cumprimento dos objetivos motivacionais?
5. Seleção das estratégias	Quais estratégias parecem as mais aceitáveis para esta audiência, instrutor e contexto?
6. Integração das estratégias	Como convergirei os componentes instrucionais e motivacionais para um desenho integrado?
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	
7. Preparação do material motivacional	Como posicionarei ou criarei materiais motivacionais para atingir meus objetivos?
8. Saliência do material instrucional disponível	Como reformularei o material instrucional já disponível para aumentar sua atratividade?
9. Aferição do desenvolvimento	Como posso conferir se as estratégias motivacionais planejadas serão eficientes?

<b>PILOTO</b>	
10. Implementação no grupo piloto	Como me prepararei e conduzirei o teste piloto com os representantes do público-alvo?
11. Avaliação dos efeitos	Como poderei detectar os efeitos motivacionais previstos e imprevistos do curso?
12. Certificação ou revisão	Como determinarei se o curso deve ser revisado ou está pronto para ser posto <i>on-line</i> ?

**Tabela 3: Desenho motivacional proposto pelo Modelo ARCS**

O processo do desenho motivacional é análogo aos processos tradicionais de desenho instrucional e se intercomunica harmoniosamente com estes. Keller (1987) explicita o seguinte modelo de integração entre o desenho motivacional e o instrucional, derivado de seus experimentos (tabela 4):

<b>Etapas do desenho instrucional</b>	<b>Etapas do desenho motivacional</b>
<b>DEFINIÇÃO</b>	
Análise do pré projeto - Projeto	
Execução da tarefa, trabalho ou análise do conteúdo	
Execução da análise instrucional	
Identificação dos comportamentos apresentados pela audiência	Execução da análise motivacional da audiência
Registro dos objetivos das atividades e critérios de medida	Registro dos objetivos motivacionais e critérios de medida
<b>DESENHO</b>	
Sequências do desenho instrucional	Elaboração de estratégias motivacionais
Métodos instrucionais	Seleção das estratégias
	Integração das estratégias motivacionais e instrucionais
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	
Seleção ou criação de materiais instrucionais	Preparação de materiais motivacionais
	Realce dos materiais instrucionais
Teste do progresso da aprendizagem e do desempenho	Teste do progresso da motivação
<b>PILOTO</b>	
Implementação com os representantes do público alvo	
Execução da avaliação formativa	
Certificação ou revisão	

**Tabela 4: A interface entre o desenho motivacional e o desenho instrucional**

A elaboração de instruções que motivem a aprendizagem requer comprometimento e a adoção de uma abordagem sistemática que incorpore elementos motivacionais que apoiem os

elementos instrucionais. Instruções bem elaboradas solicitam conhecimentos sobre motivação e métodos. A bagagem prévia dos instrutores adiciona-se consideravelmente à prática. Essa, combinada com um processo sistemático de desenho instrucional, constitui uma ferramenta das mais valiosas para tornar as instruções mais atrativas, o que implica que elas sejam motivadoras. A aptidão de um *designer* instrucional ou educador para elaborar instruções motivadoras implica um repertório teórico sobre motivação e conhecimento dos fatores específicos envolvidos no estado motivacional.

Recentemente, Keller (2008) expandiu seu modelo com a inclusão da volição e da autorregulação, que, juntas, constituem o quinto princípio motivacional do modelo *ARCS*. Keller. O autor tomou como base para essa expansão os resultados das pesquisas de Kuhl (1992) e Zimmerman (2001).

Após examinar minuciosamente as implicações dos motivos nas manifestações humanas, Kuhl (1992) concentrou-se em explorar a interferência da volição e da autodeterminação no comportamento humano, partilhando o reconhecimento dos teóricos da área da psicologia motivacional, cognitiva, neurofisiológica e clínica da influência dos fenômenos de volição em termos funcionais e da necessidade de se desenvolver novos métodos de investigação dos processos mentais que mediam esses fenômenos.

A volição é uma competência heterogênea, genericamente relacionada a quatro funções, diferenciadas de acordo com diversos níveis de controle: planejamento, iniciação de novos comportamentos que fogem do controle de esquemas solidificados e totalmente automatizados, isto é, o “controle de impulso”, responsável pela manutenção de uma intenção ativa superior aos impulsos concorrentes e do desligamento, no sentido da desativação de intenções que não podem ser postas em vigor em uma dada situação. Cito, como exemplo, o caso da professora que decide participar de um curso *on-line* para se atualizar, apesar de sua resistência a ambientes virtuais. No dia do encontro inaugural, um amigo muito querido a convida para ir ao cinema, assistir a um filme com seu ator preferido. Ela decide negar o convite por uma opção interna, pois, afinal, decidiu vencer sua resistência a cursos virtuais e manterá essa opção. Certamente a professora *on-line* não se materializa de repente para impedi-la de ir ao cinema.

Zimmerman (2001), por sua vez, mostra que a investigação sobre o tema da autorregulação do aprendizado acadêmico despertou interesse no final da década de 70 e início da de 80, concentrando-se nos diferentes processos que compõem o macrotema, como o estabelecimento de objetivos, autoeficácia, autoinstrução, estratégias de aprendizagem e automonitoramento, sem contemplar a influência do conjunto como um todo no

desenvolvimento de habilidades de aprendizagem acadêmica. No final da década de oitenta, estudiosos interessados nos fatores históricos e contemporâneos do tema os tomaram como referência para novas explorações teóricas. A autorregulação é um método ou procedimento que permite que os próprios alunos monitorem sua aprendizagem, por meio da organização e gerenciamento de seus pensamentos em benefício de habilidades necessárias para aprender. É um processo de avaliação pessoal contínua e de mudanças de estratégias, quando necessário.

As propriedades da auto-regulação aplicam-se amplamente à aprendizagem realizada em ambientes virtuais. Essa aprendizagem distingue-se da realizada em contextos presenciais em vários aspectos, sendo que um dos mais marcantes é a solicitação de maior autonomia do aluno, o que implica uma maior responsabilidade pela própria aprendizagem, domínio dos recursos informatizados e a criação de representações próprias.

Sob meu ponto de vista, os ambientes virtuais oferecem oportunidades de aprendizagem mais dinâmicas que os moldes tradicionais, porém a apreensão de novos conhecimentos permanece na dependência de competências e habilidades específicas, assim como de estímulos motivacionais.

Como apresentado em outras seções da presente dissertação, o objetivo desta pesquisa é verificar a presença de elementos motivadores no *design* instrucional do ambiente de orientação e nas interações verbais entre pesquisador e participante em um programa de instrumentalização do Moodle, a partir de um ambiente especificamente elaborado com esta finalidade.

Retomando minha primeira pergunta de pesquisa, a que indaga que elementos motivacionais do desenho instrucional favorecem o engajamento do participante no ambiente de orientação, vemos que ela parte da premissa de que o desenho instrucional do Moodle de orientação apresenta alguns elementos motivacionais que favorecem, de modo especial, o engajamento da participante no ambiente de orientação.

Para ter condições de detectar a presença de elementos motivacionais no Moodle de Orientação, examinei a literatura a respeito da construção de ambientes virtuais que priorizassem a motivação como característica importante do design instrucional, constatando que os princípios propostos por Keller (1987) constituem o modelo ideal para essa verificação.

Assim, compartilho da posição de Keller (1999) segundo a qual a presença de elementos motivacionais no desenho instrucional são fatores importantes para uma aprendizagem bem sucedida e adiciono outro aspecto de grande importância: o papel das interações verbais efetuadas entre o aluno e o professor, instrutor, orientador ou moderador de um ambiente *on-*

*line*, o que se relaciona à segunda pergunta de pesquisa que direcionou este estudo, a que indaga sobre os elementos da interação verbal que colaboram na construção de motivação do participante durante o processo de instrumentalização.

## **1. 2. Catherine Kerbrat-Orecchioni e a Polidez**

Esta investigação, em que um ambiente virtual constitui-se como o espaço em que ocorre a interação, solicita que se sejam considerações sobre a natureza do material discursivo disponibilizado *on-line*, que apresenta características diversas do material verbal oral ou escrito analisado sob o enfoque tradicional. Tema em fase de franca expansão acadêmica, as interações online constituem uma ação comunicativa que requer descrições particularizadas, como as propostas por Marcuschi (2002), que evoca Bolter (1991) para comparar a cultura letrada à cultura eletrônica. Esse autor considera que a introdução da escrita conduziu os ambientes nos quais se instalou à cultura letrada. Marcuschi (2002) advoga que a introdução da escrita eletrônica está conduzindo a uma cultura eletrônica, com uma “nova economia de escrita”, fenômeno atualmente designado pela expressão “letramento digital” e, para reforçar sua premissa, recorre ao comentário de Yates (2000:233):

O desenvolvimento das tecnologias das comunicações baseadas no computador “textualizam a sociabilidade” (Zuboff, 1988). Nessa linha, a CMC<sup>19</sup> é tanto o desenvolvimento de tecnologias existentes como uma “radicalização” do uso da “escrita”.<sup>20</sup>

Marcuschi (2002) considera que a Comunicação Mediada por Computador (CMC) instaurou novos gêneros textuais a partir dos anos 70, isto é, gêneros que foram desenvolvidos em consequência das solicitações do contexto da mídia virtual. A Comunicação Mediada por Computador, também chamada comunicação eletrônica, desenvolve o que se pode qualificar como discurso eletrônico. Desse novo modo discursivo procedem novos gêneros textuais, interligados com o domínio da mídia virtual. Assumindo a posição de Miller (1994), o autor associa gênero à estrutura comunicativa da sociedade. O gênero reproduz as estruturas de autoridade e relações de poder de uma determinada época e alicerça formas de organização social e manifestações da vida cultural dessa época, porém não pode ser considerado

---

<sup>19</sup> Comunicação Mediada por Computador.

<sup>20</sup> The development of computer based communications Technologies has therefore ‘textualized sociality’ (Zuboff 1988). In this argument CMC is both a development of existing technologies as well as ‘radicalisation’ of the use of writing.

parâmetro para a classificação de realidades estagnadas, posto que não existam tais tipos de realidades.

Ponderando sobre a influência da tecnologia digital nas novas formas de comunicação da sociedade contemporânea, Marcuschi (2002) sugere que suas consequências sejam relevadas em uma perspectiva sociohistórica e indaga sobre a pertinência da aplicação da proposta de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), que tem como objeto interações face a face, nas interações da sociedade atual. Se considerarmos o gênero como texto definido, dependente de fatores históricos, sociais e culturais, com características estilísticas e composicionais razoavelmente marcadas, com função comunicativa e social, concluiremos que os novos meios tecnológicos tendem a determinar a natureza dos gêneros produzidos nesse contexto. Assim sendo, os modelos tradicionais devem ser reconsiderados para que sejam identificados os aspectos que podem ser transferidos para os gêneros emergentes, definindo as novas tipificações de gênero.

De acordo com o foco desta pesquisa, consideramos pertinente examinar o *e-mail* como gênero textual e recorreremos aos aportes de Crystal (2006) para cumprirmos esse requisito. O autor analisa as mensagens trocadas pelo correio eletrônico considerando sua especificidade, isto é, excluindo da análise as características comuns que se referem a textos escritos em geral. Esse autor considera dois aspectos principais na definição de situações de *e-mail*: a limitação imposta pela tela, o programa utilizado e também a natureza dinâmica do diálogo entre remetente e destinatário. Crystal (2006) compara o *e-mail* com outras formas de comunicação com o objetivo de situá-lo no espaço comunicativo, ressaltando que um *e-mail* pode ser caracterizado como uma interseção entre uma conversa e uma carta, porém atinge seu destinatário com a velocidade de um telegrama, isento de custos; congrega o telégrafo, o memorando e o gravador em apenas um recurso comunicativo; é mais rápido do que cartas expressas e mais barato que um telefonema. Enfim, o *e-mail* é uma inusitada combinação da escrita e da fala.

Estabelecendo analogias entre as mensagens eletrônicas e outros meios de comunicação equivalentes, Crystal (2006) aponta que *e-mails* apresentam elementos na estrutura de seu cabeçalho que são típicos de memorandos; sequências de abertura e de conclusão similares às utilizadas em cartas escritas, assim como elementos que remetem à organização geral de missivas; diálogos aproximados aos que são construídos nas conversas telefônicas, a custos equivalentes; algumas mensagens eletrônicas compartilham o estilo telegráfico.

Entretanto, em análise final respeitando as analogias efetuadas, pode-se afirmar que *e-mails* constituem, por sua forma e função específicas, um gênero sem precedentes.

Portanto, podemos considerar que as interações via *e-mail* que ocorreram no ambiente de orientação foco deste estudo como sendo o resultado do processo simbiótico entre a interação verbal oral e a escrita. Essa característica conduziu-me à busca de uma teoria de análise da conversação adequada para o exame das interações ocorridas durante minha investigação, que dispusesse de parcelas passíveis de serem aplicadas à análise de interações *on-line*, admitindo que esse tipo de interação ainda não dispõe de teorias configuradas que a expliquem completamente.

É sob o prisma da proposta de Catherine Kerbrat-Orecchioni, especialista em pragmática, análise do discurso e análise da conversação, que as trocas verbais efetuadas durante o processo de apropriação da ferramenta foram analisadas, com o objetivo de verificar a presença de elementos motivadores nas interações entre o pesquisador e o participante desta pesquisa que favoreceram a instrumentalização do artefato Moodle.

“As palavras também são ações: *dizer* é sem dúvida transmitir a outrem certas informações sobre o objeto de que se fala, mas é também *fazer*, isto é, tentar agir sobre o interlocutor e até mesmo sobre o mundo circundante. Em vez de opor, como se faz frequentemente, a palavra e a ação, convém considerar que a *própria palavra é uma forma de ação*.” (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.11)

Assim, a abordagem pragmática concentra-se na linguagem em ação e é considerada por Kerbrat-Orecchioni (2005, p.11) como “uma forma de agir sobre o contexto interlocutivo”, que permite a efetivação de atos realizados por meio da linguagem. A teoria foi expandida, dando origem à pragmática interacionista, que foca a interação entre os indivíduos envolvidos em um processo comunicativo, influenciando-se reciprocamente, realizando trocas e se modificando no decorrer das trocas.

A linguagem verbal é por propensão comunicativa e a fala geralmente supõe uma alocação e uma interlocução, isto é, a presença de um destinatário ao qual o falante se dirige e uma troca de palavras. Essa troca constitui o diálogo, que se viabiliza na alternância dos papéis desempenhados pelo emissor e pelo receptor, implicando uma interação. Nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 8), “o exercício da fala implica uma *interação*, ou seja, ao longo do desenrolar-se de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, os quais chamaremos “interactantes”, exercem uns sobre os outros uma rede de **influências mútuas** - falar é trocar, e mudar na troca.”

A troca comunicativa implica, além de fala alternada, um engajamento mútuo dos dois falantes, marcado por procedimentos de validação interlocutória evidentes, como por exemplo, cumprimentos, apresentações e outros rituais confirmativos, e os não evidentes, ausentes nas comunicações *on-line*. Os dois indivíduos envolvidos em uma troca são denominados emissor e receptor, respectivamente, e a eles cabe a responsabilidade da eficácia da troca.

Os interactantes influenciam-se mutuamente, ajustando, coordenando e harmonizando permanentemente seus comportamentos durante a interação, constituindo um mecanismo de ajuste denominado de sincronização interacional. A sincronização interacional caracteriza o funcionamento dos turnos de fala, os comportamentos corporais dos participantes de uma interação, a escolha dos temas, estilo da troca e vocabulário. Esse conjunto, que forma o material discursivo produzido em uma interação, está sujeito a negociações entre as partes envolvidas, explicitamente ou, mais frequentemente, implicitamente. A base do enfoque interacionista nas produções linguísticas é justamente esse discurso, coproduzido e resultado do trabalho colaborativo.

Charaudeau (2008) compara essa dinâmica a um jogo em que os sujeitos estabelecem entre a configuração verbal e seu sentido explícito para balizar a finalidade de um ato de linguagem, segundo seu ponto de vista individual. Esse jogo depende da relação dos participantes entre si, denominados protagonistas pelo autor, e das relações que estabelecem com as circunstâncias de discurso que os agrega. Esse autor emprega a expressão “expectativa múltipla” para contemplar os diferentes pontos de vista dos envolvidos em um diálogo.

Podemos compreender ainda que os membros de uma sociedade utilizam diversos meios além do linguístico para interagir, que apresentam analogias com o funcionamento das conversações. Tomemos como exemplo o tráfego de automóveis. No caso da distribuição oficial de turnos, o semáforo desempenha o mesmo papel que o moderador de um debate. Na falta de um distribuidor oficial, a alternância de turnos é autogerida por regras incorporadas pelos participantes, como as convenções de trânsito ou as regras de alternância dos turnos de fala. Em ambos os casos, as negociações interacionais são importantes e podem ocorrer de maneira pacífica ou conflituosa, cortês ou agressiva para tomar ou usurpar o turno da fala. Violações deliberadas, passíveis de sanções jurídicas ou sociais, também podem ocorrer, na nossa comparação, interrupções ou intrusões, nos casos dos turnos de fala e semáforos quebrados ou desrespeitados, no caso do trânsito. A superposição de falas pode ser comparada ao engarrafamento de trânsito. No caso das comunicações *on-line*, podemos considerar como

violação deliberada a interrupção da participação, manifesta na ausência prolongada de respostas ou inatividade em um *chat* ou fórum.

As interações podem ser verbais, como as conversações, ou não-verbais, como a dança e os esportes coletivos. Também podemos constatar interações mistas, nas quais se sucedem ações verbais e não-verbais, como, por exemplo, as que ocorrem em situações de consulta médica e interações comerciais. As interações *on-line* são construídas por ações verbais que apresentam características da comunicação oral e da comunicação escrita.

As interações verbais podem ter classificações distintas, dentre as quais citamos as conversações familiares, as entrevistas, os debates, as de negócios, as didáticas, as acadêmicas, as profissionais, as jurídicas e as diplomáticas. Saliento que essa classificação também pode ser aplicada às interações *on-line*. Dada a diversidade de classificações, ao analisarmos as interações, devemos inicialmente estabelecer sua tipologia com base em critérios referentes ao tempo e à natureza do lugar onde elas ocorrem (quadro espacotemporal), ao número e natureza dos participantes, seu estatuto, papéis e tipo de contrato que estabelecem, seu objetivo, grau de formalidade e estilo predominante (sério ou lúdico, conflituoso ou consensual e outros).

A conversação, enfim, é um tipo de interação verbal considerada a forma prototípica das interações verbais, isto é, a forma representativa do funcionamento geral das interações verbais. Ela implica um número limitado de participantes com papéis determinados, que gozam dos mesmos direitos e deveres, o que caracteriza a interação efetuada como simétrica e igualitária. Além disso, em uma mesma interação, podemos verificar deslocamentos de um gênero a outro, como por exemplo, a transformação de um bate-papo informal em um registro profissional.

A eficiência das interações conversacionais depende da obediência a certas regras. Essas regras são de natureza bastante diversa, considerando que as próprias conversações são objetos complexos que funcionam em níveis diferentes. Algumas regras são comuns a todos os tipos de interação, outras dependem da especificidade dos gêneros. As regras conversacionais são solidárias ao contexto e variam de acordo com as sociedades e culturas em que se efetuam; são flexíveis se comparadas às regras gramaticais das frases; são adquiridas progressivamente durante a vida do ser humano, porém não por meio de um aprendizado sistemático, razão pela qual são aplicadas inconscientemente, salvo na ocorrência de falhas ou fracasso na comunicação que requeiram a conscientização de sua existência.

Segundo Kerbrat-Orecchioni, (2006, p. 15), “*O objetivo da análise conversacional é, precisamente, explicitar essas regras que sustentam o funcionamento das trocas*

*comunicativas de todos os gêneros*; ou, em outros termos, decifrar a “partitura invisível” que orienta (sempre deixando uma ampla margem de improvisação) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação.”

A análise das interações começa a solidificar seu status como domínio de pesquisa autônomo por volta dos anos 70, promovendo as conversações e outras formas de interações verbais a objetos de investigação científica de várias disciplinas que, dentre seus diferentes pressupostos teóricos, concordam que o discurso é uma construção coletiva. Acrescento que essa construção coletiva é semelhante à que ocorre nas conversações realizadas em contexto virtual.

O discurso como objeto da linguística interacionista está inserido em situações de comunicação concreta e não pode ser analisado independentemente do contexto, ou situação comunicativa em que ocorre. O quadro do contexto tem como componentes o lugar (*setting* ou quadro espaço-temporal), o objetivo e os participantes.

Paralelamente ao quadro do contexto, verificamos o quadro participativo, considerado o ângulo mais importante do quadro comunicativo. O quadro participativo tem como elementos constituintes os papéis interlocutivos, os diferentes tipos de receptores e os papéis interacionais.

Assim, em uma troca comunicativa, verificamos necessariamente a presença de um emissor, ou falante e de um ou mais receptores, ou ouvinte, que se revezam na ocupação dos turnos de fala e, conseqüentemente, no papel de emissor ou receptor. São essas funções que são classificadas como papéis interlocutivos. Nesta pesquisa, os papéis interlocutivos são ocupados pela pesquisadora e pela participante e ambas são classificadas como receptores reconhecidos, considerando-se que os receptores podem também ser classificados como espectadores (*bystanders*), ocasionais (*overhearers*) e espiões (*eavesdroppers*), de acordo com Goffman. (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p.27).

Os receptores com status de participantes reconhecidos, também referidos como destinatários, podem ser destinatários diretos ou alocutários, quando o falante reconhece-os abertamente como seus principais parceiros de interação, como nas interações desta pesquisa. O destinatário direto pode ser identificado por meio dos índices das alocações de natureza verbal ou não verbal produzidas pelo falante. Os índices verbais incluem os termos de tratamento e a seqüência metacomunicativa que marca o destinatário direto. Os índices não-verbais são constituídos pela orientação corporal e direção do olhar, que não se aplicam a esse trabalho. Os papéis interacionais, também constituintes do quadro participativo, estão

diretamente relacionados ao tipo de interação em curso, como por exemplo, a realizada pelos binômios professor / aluno, médico/ paciente, vendedor/ cliente, especialista / leigo e entrevistador / entrevistado, cujos papéis complementam uns aos outros. O papel interacional de um participante em uma interação não significa o mesmo que seu estatuto social, o qual é constitutivo particular da pessoa envolvida na interação e, portanto, estável, como exemplo o caso de um jornalista entrevistando o Presidente da República. O conjunto desses papéis interacionais é que define o contrato de comunicação, ao qual estão submetidos os participantes em um tipo determinado de interação. (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 32)

De maneira similar, Maingueneau (2006) enfoca a questão da posição ocupada pelos participantes de uma interação, distinguindo entre o status social dos participantes, inerente ao indivíduo e desvinculado da interação em curso, como a idade, o sexo, a profissão e a situação familiar, e os papéis desempenhados na interação, que podem ser definidos como discursivos na própria expressão da palavra, ou institucionais, associados aos vários gêneros de discurso. Os papéis discursivos, como o de conciliador, agressor, conselheiro, são ocasionais, e os papéis institucionais, como o de pai ou filho, professor ou aluno, paciente ou médico, são estáveis. O autor ressalta que não é preciso ser um profissional da área para exercer uma posição que apresente características do discurso profissional, por exemplo, não é preciso ser professor para exercer o papel de professor em uma interação. Geralmente, os papéis são compreendidos com relação aos status, por exemplo, um chefe que aconselha um empregado atua como conselheiro, mas não deixa de ser o patrão. A dinâmica do processo discursivo constitui-se pela maneira que os participantes instituem suas relações. Por meio da interação, cada participante negocia e constrói seu lugar.

Charaudeau (2008), por sua vez, utiliza o termo “papel” para determinar comportamentos que ele denomina de “linguageiros”. O autor considera que os participantes de uma interação, ou atores sociais conforme sua classificação, podem desempenhar dois tipos de comportamentos distintos: os comportamentos relacionados a seu estatuto e suas funções e ações sociais em uma narrativa e os comportamentos relacionados ao modo de enunciação em que, como sujeitos falantes, estão envolvidos, isto é, seu comportamento languageiro. Por exemplo, o sujeito que formula uma pergunta desempenha o papel de interrogante ou questionador, o sujeito que dá uma ordem está no papel de ordenador. Esses papéis estão conectados às diversas posições de enunciação que um sujeito falante pode assumir, na oralidade ou na escrita. Charaudeau (2008) distingue os papéis languageiros dos papéis actanciais, de ordem sintática, e dos papéis sociais, de ordem sociológica. O autor assinala que não há correspondência biunívoca entre o papel social e o languageiro, pois um

determinado papel social, como o do professor, pode originar vários papéis languageiros, como o de questionador, o de avaliador ou o de instrutor. Um determinado papel languageiro, como o do conciliador, pode ser desempenhado em papéis sociais distintos, como o de médico, padre ou professor.

Kerbrat-Orecchioni (2006) ainda aborda a questão do contexto e seus constituintes, que se agregam à interação sob a forma de representações, que podem variar de acordo com os participantes. Portanto, cada interlocutor adota sua própria definição do contexto particular em que se encontra, de acordo com suas representações pessoais.

Para explicitar o papel do contexto, devemos considerá-lo em relação ao processo de produção ou interpretação. Quanto à produção, o contexto é responsável pelas escolhas discursivas do falante, como tema, formas de tratamento, nível de língua, atos de fala etc. Quanto à interpretação dos enunciados pelo receptor, o contexto permite identificar a significação implícita do discurso dirigido.

Na questão da análise linguística, é interessante que o pesquisador disponha dos dados contextuais relevantes para seu trabalho, considerando a pertinência pelo grau de interferência dos elementos nos mecanismos de produção e de interpretação das unidades textuais. Assim, denominamos de contexto pertinente o contexto que é considerado relevante para a análise. No caso desta pesquisa, depois de comparar os contextos de coleta e examinar meticulosamente os dados coletados, conclui que o contexto pertinente era o campo de troca de mensagens eletrônicas.

Outro fato que facilita o trabalho do analista são os elementos do contexto inscritos no texto em forma de índices de contextualização, conceito atribuído por Kerbrat-Orecchioni (2006) a Gumperz, sociolinguista representante da linha do interacionismo americano.

A relação entre o contexto e o texto conversacional é dialética, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 35), pois, “dado, na abertura da interação, o contexto é, ao mesmo tempo, construído pela maneira por meio da qual ele se desenvolve; definida de início, a situação é incessantemente redefinida pelo conjunto de acontecimentos conversacionais.” Assim, podemos dizer que o discurso é condicionado pelo contexto, mas também transforma esse mesmo contexto.

Além disso, a autora assinala que “as conversações exploram diferentes sistemas semióticos para se construir.” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p.36), pois se constroem com material verbal, paraverbal e não verbal. O material verbal é constituído pelas palavras que fazem parte do repertório dos participantes.

Segundo a autora, as práticas comunicativas ou comunicações são condutas ordenadas que seguem esquemas pré-configurados e regras de procedimento. As regras que regem as interações verbais são de natureza variada e podem ser divididas em três categorias principais, segundo seu domínio de regularização: gestão de alternância dos turnos de fala, organização estrutural da interação e relações interpessoais. As regras implicam para os interactantes a obediência a um sistema de direitos e deveres que gera expectativas que podem ser satisfeitas ou não, posto que regras podem ser transgredidas. Se as transgressões são remediadas por uma desculpa ou outro procedimento reparatório, a troca resultante as tornará visíveis; caso contrário, podem ser diluídas na interação.

“A atividade dialogal tem por fundamento o princípio da alternância,” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 44), formulada em *ababab* e que pressupõe que a função elocutória de uma conversação seja ocupada sucessivamente por autores distintos, responsáveis por um certo equilíbrio de duração dos turnos e da focalização de cada participante, sendo desaprovados socialmente os que monopolizam a palavra ou os que proferem discursos autocentrados. Hilgert (2000) ressalva que a alternância de turnos nas interações realizadas na Internet apresenta certas particularidades. Nas interações *on-line*, cada intervenção escrita constitui um turno cujo sentido se realiza na sua relação com os turnos anteriores e posteriores, conjunto que em sua totalidade origina o texto.

Os falantes implicados em uma conversação devem estabelecer negociações permanentes durante suas trocas para garantir que apenas um deles fale por vez, evitando a sobreposição de fala (*overlap*), o que não se aplica no contexto desta pesquisa, a qual repousa em dados produzidos de maneira assíncrona, embora interdependentes.

As descrições e definições focalizadas até o momento constituem a base para a compreensão de um tema essencialmente relevante para a análise das conversações: sua organização estrutural. Saliento que, dado o contexto desta pesquisa, os construtos de Kerbrat-Orecchioni (2006) devem ser adaptados, para que fundamentem adequadamente o estudo de interações *on-line*.

No nível superficial, a conversação é definida como uma sucessão de turnos de fala que, além das regras de alternância é regida por certos princípios de coerência interna que consideram regras de encadeamento sintático, semântico e pragmático que constituem a gramática das conversações, considerada o segundo nível de análise.

Os participantes de uma conversação estão em uma “relação de dependência condicional, ou seja: toda intervenção é criada na sequência de um certo número de coerções e de um sistema de expectativas” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 52), isto é, uma conversação

implica na instauração de um encadeamento coerente, que se manifesta nas conversações *on-line* de maneira diferente dos realizados nas interações face a face, visto que as interações *on-line* admitem entre dois mesmos falantes a ocorrência simultânea de vários encadeamentos. Por exemplo, a pesquisadora e a participante desta pesquisa mantinham ao mesmo tempo diálogos por *e-mail*, via fórum e pelos diários comentados, além de conversas telefônicas se necessário.

Nas interações *on-line*, como nas interações presenciais, um diálogo implica no mínimo dois falantes, que emitem seus respectivos enunciados mutuamente determinados e demonstram seu engajamento na conversação. Esses enunciados não são necessariamente emitidos seguindo as regras de alternância das conversações presenciais, mas, mesmo assim, uma conversação *on-line* é um tipo de “texto” produzido coletivamente, no qual todos os fios devem de certo modo se enlaçar - sendo que a falta de seu enlace torna a conversação, como se costuma dizer, “descosturada”. (Kerbrat-Orecchioni 2006, p. 53)

A conversação organiza-se no nível global e no nível local. O nível global refere-se à reconstituição do cenário (ou *script*) no qual está baseado o processo da interação e depende do tipo de interação que caracteriza a troca comunicativa focalizada. O nível local permite observar como se efetua o encadeamento dos constituintes do diálogo. Esse encadeamento pode se realizar no nível explícito ou implícito. A compreensão do nível implícito pode promover ou facilitar a compreensão de muitas intervenções que, de outro modo, ficariam destituídas de sentido. Por exemplo, na conversa entre duas amigas, que pode ter ocorrido presencialmente ou por troca de mensagens eletrônicas: F<sup>1</sup>: “Aquele moço que encontramos na festa parece interessante.” F<sup>2</sup>: “Ele é casado.” Explicitamente, temos duas asserções, mas implicitamente temos uma proposição e uma recusa da proposição: o moço é casado, não vale a pena investir.

Os analistas das conversações dispõem de um modelo que os auxilia a considerar a organização das conversações no nível global e no local, simultaneamente. Trata-se do modelo hierárquico que se baseia no fato de que as mensagens linguísticas são compostas por unidades hierarquizadas, isto é, “incluídas umas nas outras, da menor (o fonema) à maior (o texto), passando por um certo número de unidades intermediárias (morfema, palavra, sintagma, frase)”. (Kerbrat-Orecchioni 2006, p. 55)

A teoria dos níveis (*ranks*) veem as conversações como arquiteturas complexas e hierarquizadas, construídas por unidades de categorias distintas que são encaixadas umas nas outras segundo certas regras de composição. Kerbrat-Orecchioni (2006) simplifica o modelo elaborado pela “Escola de Genebra” e organiza as conversações em cinco unidades,

encaixadas de maneira crescente, da seguinte maneira: Ato de fala < Intervenção < Troca < Sequência (ou episódio) < Interação (encontro, eventos de comunicação, conversação). As duas unidades menores são as monologais, produzidas por um único falante, e as sucessivamente maiores são dialogais, produzidas necessariamente por dois ou mais falantes.

A interação é a unidade comunicativa de nível superior que pode se realizar por meio de uma conversação, uma entrevista, uma consulta médica etc. No caso deste estudo, a interação se realizou por meio de um processo de orientação que implicou uma orientadora e uma orientanda.

As interações são delimitadas por sua continuidade interna, a qual abrange o grupo de participantes, o quadro espaço-temporal e os temas abordados. A interação é decomposta em sequências que constituem blocos de trocas coerentemente conectados pela semântica ou a pragmática, isto é, cada bloco tem em comum o tema e a tarefa. Geralmente, nas conversações presenciais, as interações constituem-se no segmento “sequência de abertura, corpo da interação e sequência de conclusão”, porém, nas interações virtuais, essa ordem não precisa ser necessariamente observada para a manutenção da coerência da conversação. As conversações são construções coletivas e têm sua organização negociada entre os participantes. Os movimentos no nível organizacional das conversações interferem no funcionamento do nível relacional.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 62) recorre à definição de W. Labov e D. Fanschel para adicionar mais elementos em sua descrição de interação. Esses autores especificam que a interação é “uma ação que afeta, altera ou mantém as relações consigo e com o outro numa comunicação face a face”, noção utilizada pela autora como moldura do estudo das interações verbais e descrição das relações que se constroem pelas trocas verbais entre os interactantes. Estendo essa característica às interações efetuadas no contexto virtual, como no caso desta pesquisa.

O nível relacional da interação inclui vários aspectos, porém duas vertentes caracterizadoras foram consideradas mais relevantes como objeto de estudo: a distância horizontal ou vertical que se estabelece entre os interactantes de uma interação e o funcionamento da polidez, como elemento motivador, com a propriedade de ativar atitudes positivas nos interactantes.

A relação horizontal refere-se à proximidade ou distância demonstrada pelos parceiros de uma interação, aferida por um eixo cujo um dos extremos é a distância formal e o outro, a familiaridade e a intimidade. Em uma dada troca, a relação horizontal está subordinada às características externas da interação, segundo um princípio que rege as diversas formas da

relação interpessoal que dita que toda a interação efetua-se em um determinado quadro que facia determinadas pessoas, cada qual com suas peculiaridades, ligadas entre si por laços socioafetivos que detêm características próprias. Esses componentes do quadro constituem o panorama dos dados externos ou contextuais de uma interação e são estabelecidos em seu início. Por exemplo, em uma conversa informal entre o empregado e o patrão barrigudo, mesmo que o patrão se dirija ao empregado em um tom íntimo, este conservará sua formalidade habitual: “- E, aí, cara, malhando um pouquinho para perder a barriga?” “- É, é bom fazermos um pouco de exercício para manter a forma, não é?” O empregado não diria: “- É, chefe, você, com esta pança, precisa fazer mmmuuuiitttoooooo exercício para ficar em forma!”

A relação horizontal também está subordinada a características internas da interação, as quais perfazem o quadro interacional: a ocorrência de um número determinado de eventos onde serão trocados signos verbais, paraverbais e não-verbais. Esses fatores são considerados os dados internos da interação. No caso desta pesquisa, os dados internos são os signos verbais.

Os comportamentos produzidos na interação são geralmente determinados pelos dados externos, porém uma mobilidade de estratégias é reservada aos interactantes, mobilidade conquistada por meio de negociações que dependem do tipo de interação estabelecida. A maioria das interações é negociável, isto é, as relações são negociadas entre os participantes. Alguns comportamentos conversacionais podem refletir relações prévias entre os interlocutores, mas também têm a propriedade de constituir, confirmar, contestar ou inverter as relações, empregando como recurso unidades denominadas relacionemas, indicadores e construtores da relação interpessoal dos interlocutores, que são trocados permanentemente durante uma interação.

No que concerne a análise descritiva da conversação, os relacionemas permitem que o pesquisador verifique o funcionamento do discurso e reconstitua seu sistema subjacente. Na relação horizontal, os fatores contextuais mais determinantes são constituídos pelo grau de intimidade dos interlocutores, a natureza do vínculo socioafetivo que os une e o nível de formalidade da situação comunicativa. Os marcadores verbais mais evidentes são as formas de tratamento. A relação horizontal também é marcada verbalmente pelo teor dos temas focalizados, que denotam o grau de formalidade das interações, e pelo nível e estilo da linguagem utilizada.

O analista pode inferir alguns dados de uma interação, mesmo sem estar informado sobre o contexto que ela ocorre e sobre seus interactantes, como, por exemplo, no caso da

análise da seguinte troca: “- Oi, Lia! Eu tava mesmo precisando conversar com você. A situação tá preta, não sei o que fazer!” “- Clara! Não me diga que o seu namorado aprontou de novo! Caramba!” “- É, Lia! Foi isso mesmo.” Podemos inferir que Lia e Clara são amigas íntimas, acostumadas a trocar confidências, em conversas informais. Nesse caso, Clara retoma uma situação da qual Lia está ciente, então esta tem condições de tentar adivinhar o que aflige a amiga. Clara pede que a amiga a aconselhe.

A relação vertical, podendo ser especificada como relação de poder, hierarquia, dominação ou de lugares, contempla a diferença de posições dos parceiros em uma dada interação, na qual um dos interactantes pode deter uma alta posição de dominante e o outro uma baixa posição de dominado. Contrastando com a simetria da relação horizontal, a distância vertical é dissimétrica, natureza refletida especialmente nos marcadores. Sob outro prisma, o funcionamento da relação vertical é similar ao da relação horizontal, considerando-se que também é uma dimensão gradual e que a relação de lugares depende concomitantemente de fatores externos e internos. Nas interações classificadas como desiguais, como por exemplo, nos casos das trocas entre adultos e crianças, professor e aluno, médico e paciente, falante nativo e não nativo, a desigualdade é inerente à especificidade do contexto e delinea-se sobre elementos como idade, sexo, estatuto, papel interacional e atributos pessoais, como o domínio de um idioma, competência, prestígio, carisma ou força física.

Os registros que permitem analisar a relação vertical, ou de lugares, são os relacionemas verticais, denominados taxemas, por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.70). Essas unidades podem ser classificadas como taxemas de posição alta e taxemas de posição baixa. Os marcadores verbais são considerados taxemas importantes em uma interação; esses marcadores abrangem as formas de tratamento, subcategorizadas em pronomes e nomes de tratamento, a organização estrutural da interação, a organização dos turnos de fala e os atos de fala. Por exemplo, o uso do pronome *você* indica intimidade dos falante, e o uso de *senhor* indica distanciamento. O uso de *Ilustríssimo* indica uma situação de grande formalidade. Outro exemplo são as diferentes maneiras que o *Zé* pode ser chamado, dependendo do lugar onde se encontra: *Zezinho*, *Zeca*, *Zequinha*, *Zé*, *José*, *Senhor José*, *Doutor José* ou *Professor Doutor José Ribeiro*.

A importância da organização estrutural da interação reside na esfera das iniciativas. O interactante mais ativo na abertura e conclusão das unidades conversacionais mais relevantes está disposto na posição alta, como no caso dos diálogos entre professor e aluno, na qual o aluno manifesta atitudes reativas. Os atos de fala que compõem uma interação consistem na

categoria de repertório mais amplo e de maior complexidade dentre as dos marcadores verticais.

Atualmente, uma vertente da pragmática linguística tem concentrado seu foco na relevância da polidez nas interações, mecanismo que comprovadamente exerce pressões significativas sobre a produção dos enunciados. A pertinência do fenômeno da polidez foi inicialmente intuída por R Lakoff, G. Leech, P. Brown e S. Levinson, (referidos por Kerbrat-Orecchioni, 2006 p. 77), que utiliza a proposta dos dois últimos. A autora considera o sistema elaborado por Brown e Levinson o quadro referencial mais aprimorado para se tratar da polidez nas interações. A polidez linguística abrange “todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal.” (Kerbrat-Orecchioni, 2006: 77)

O conceito de polidez, na a visão de Brown e Levinson, baseia-se na noção ampliada de face, proposta por E. Goffman, que agrega a ideia de “território” à noção de “face”. Brown e Levinson postulam que todos os indivíduos possuem uma “face positiva” e uma “negativa”. A face negativa refere-se aos territórios do eu, isto é, território corporal, espacial, temporal, bens materiais, saberes etc. A face positiva refere-se ao narcisismo e às imagens positivas que os interactantes constroem a respeito de si mesmos e divulgam na interação. Considerando uma interação com dois participantes, podemos inferir que há o confronto de quatro faces permanentemente ameaçadas pelos atos verbais e não verbais realizados pelos interlocutores. Brown e Levinson propõem a expressão FTA - *Face Threatening Act*<sup>21</sup> como referência aos atos que ameaçam as faces, classificados em quatro categorias: atos que ameaçam a face negativa do emissor e os que ameaçam sua face positiva; atos que ameaçam a face negativa do receptor e os que ameaçam sua face positiva.

Os atos que ameaçam a face negativa do emissor são aqueles em que ele se compromete com o receptor a realizar um ato que, ao ser cumprido, pode lesar seu próprio território, como por exemplo, uma situação de oferta ou promessa. Os atos que ameaçam sua face positiva são os comportamentos considerados autodegradantes, como a confissão, a autocrítica e a desculpa. Essas categorias referem-se a atos auto-ameaçadores.

Os atos verbais que ameaçam a face negativa do receptor são realizados por meio de ações inconvenientes ou diretivos, como no caso de perguntas indiscretas, ordens, interpelações, proibições e conselhos. Os atos que ameaçam a face positiva do receptor são aqueles que põem em risco o narcisismo do parceiro, como a crítica, a refutação, a

---

<sup>21</sup> Ato ameaçador da face.

reprovação, o insulto, a injúria, a chacota e o sarcasmo. Essas categorias são as mais importantes para o enfoque da polidez, pois se referem particularmente à postura do falante diante de seu interlocutor. Um mesmo FTA pode ser tipificado segundo mais de uma categoria ao mesmo tempo, com prevalência de um valor. Por exemplo, uma ordem ameaça a face negativa do destinatário e, ao mesmo tempo, ameaça sua face positiva e também pode ameaçar a face negativa do emissor, caso não seja cumprida.

Portanto, qualquer interação pressupõe vulnerabilidade dos interactantes, suas faces estão permanentemente ameaçadas, contando com um certo grau de proteção por meio da noção de *face want*. “*Uns e outros, sejam cuidadosos, porque a perda da face é uma falha simbólica que tentamos evitar, na medida do possível, a nós mesmos e aos outros.*” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 80). Portanto, concomitantemente com sua condição de ameaçadas, as faces suscitam o desejo de preservação, dualidade que submete os interactantes a uma situação de contradição permanente. Goffman propõe o *face work*, ou trabalho de figuração, para que os interlocutores resolvam essas contradições. O termo *face work* refere-se às ações conduzidas pelos falantes para preservação das faces alheias e das suas próprias.

Brown e Levinson (*Apud* Kerbrat-Orecchioni, 2006) detectaram estratégias de polidez que permitem que os interactantes conciliem esse desejo de preservação das faces com os atos que as ameaçam, e elaboraram um inventário em que a escolha da estratégia mais adequada para cada tipo de situação está subordinada ao grau de gravidade do FTA, à distância social (relação horizontal) entre os interlocutores e a relação de poder (relação vertical) que permeia a interação.

Em linhas gerais, Kerbrat-Orecchioni (2006) considera o modelo de Brown e Levinson produtivo, desde que lhe sejam aplicados alguns aperfeiçoamentos. A autora contesta veementemente Brown e Levinson por restringirem a teoria da polidez a atos potencialmente ameaçadores para as faces e aponta que existem atos de fala que são valorizantes para as mesmas faces, como por exemplo, o elogio, o agradecimentos e os votos. Para incorporar tais atos à teoria da polidez, Kerbrat-Orecchioni (2006) propõe atos que podem ser considerados o lado positivo dos FTAs. Esses atos anti-FTAs, denominados FFAs - *Face Flattering Acts*<sup>22</sup>, produzem efeitos essencialmente positivos, contrastados com os efeitos essencialmente negativos dos FTAs. Como exemplo do grupo que acarreta efeitos positivos, temos o elogio e o agradecimento e, como exemplo do grupo que gera efeitos negativos, temos a ordem e a crítica.

---

<sup>22</sup> Ato lisonjeador da face.

Kerbrat-Orecchioni (2006) considera que a noção de polidez negativa e de polidez positiva como proposta por Brown e Levinson pode ser mais refinada e reelabora mais detalhadamente esses conceitos, atribuindo qualidades para a polidez, abstencionista ou compensatória para a polidez negativa e produtiva para a polidez positiva. Por abstencionista podemos entender esquivar-se de atos que possam ameaçar a face dos interactantes; e por compensatória, reparar atos ameaçadores que já foram realizados por meio de procedimentos específicos, como por exemplo, abrandar uma ordem ou uma crítica proferida pelo emissor. A natureza produtiva da polidez positiva motiva tipos de FFAs direcionados às faces do receptor, como por exemplo, a oferta de um presente ou um elogio.

Considerando-se o sistema global, a polidez positiva deve ser tão prestigiada quanto a polidez negativa, ambas são essenciais para o sucesso da interação. Demonstrar polidez em uma interação significa tanto abrandar FTAs como produzir FFAs, sendo esses, muitas vezes, mais eficientes que os primeiros, como, por exemplo, o caso da lisonja em relação à atenuação de uma crítica.

A seguir, as manifestações linguísticas da polidez serão focalizadas, contemplando-se a face negativa e a positiva, os FTAs e os FFAs e a polidez negativa e a positiva.

O abstencionismo da polidez negativa, isto é, a qualidade que implica evitar atos que possam ameaçar a face dos interactantes, nem sempre gera estratégias de evasão. De acordo com os preceitos da polidez, os atos impregnados de ameaças também podem ser suavizados por meio de procedimentos denominados por Brown e Levinson de suavizadores, em inglês *softeners*. Os suavizadores verbais são divididos em substitutivos e acompanhantes.

Os suavizadores substitutivos repõem as formulações diretas, tornado-as mais suaves. Esse recurso pode ser viabilizado por várias maneiras. Podemos claramente observar a eficácia da formulação indireta de um ato de fala direto e ameaçador, no caso do uso do modo imperativo, utilizado para expressar ordens. Essa forma modal não é a mais apropriada, se a intenção for ser educado e gentil, uma vez que uma ordem geralmente carrega uma conotação ríspida e ditatorial. Damos preferência, então, a maneiras indiretas de formulação, menos combativas e mais suaves. Por exemplo, a ordem “Leia meu texto!” colocaria o receptor em uma postura defensiva e o impeliria a fazer exatamente o contrário: não ler o texto. Mas, esse ato ilocutório inapropriado pode ser amenizado por uma formulação indireta, facilitando que o emissor atinja seu objetivo, que é o de fazer o emissor ler seu texto. Então, ele pode dizer: “Você poderia ler meu texto?”, “Eu gostaria que você lesse meu texto.”, “Meu texto está pronto, poderia lê-lo?”, “Será que acertei a linha de trabalho?” ou ainda “Gostaria muito de ter sua opinião sobre meu texto.” ou “A sua opinião sobre meu texto é muito valiosa para mim.”.

Na linha da formulação indireta, podemos encontrar perguntas que têm o valor de uma reprovação, como “Você ainda não terminou o seu texto?” ou de uma refutação, como “Você acha mesmo que eu estou pronta para o exame?”. Também são comuns os casos de confissões de incompreensão, como em “Eu não entendi bem este aspecto da teoria.”, equivalente a “Você não explica muito bem.”, onde constatamos que o falante assume um problema comunicativo que na realidade atribui a seu interlocutor.

Os desatualizadores modais, temporais e pessoais também podem suavizar um FTA por meio do distanciamento entre a realização e o ato propriamente dito. São eles: o condicional, o passado de polidez e os desatualizadores pessoais. Citamos alguns exemplos: “Você poderia ler meu texto?”, “Eu queria te pedir que lesse o meu texto” e “As instruções não foram dadas claramente.” Nesse último caso, verificamos o apagamento da referência direta ao interlocutor, a qual foi substituída pela voz passiva, mas são comuns as ocorrências nas quais se usa o impessoal ou o indefinido, como em “Ninguém entregou o relatório”.

No caso da suavização pelos pronomes pessoais, citamos o uso de “nós” ou a expressão coloquial “a gente” como formas coletivas com valor de solidariedade, como em enunciados de conteúdo negativo, por exemplo, “A gente precisa definir logo esta análise”, e enunciados de conteúdo positivo, por exemplo, “Nós arrasamos na arguição”.

Procedimentos retóricos, como a lítotes e o eufemismo, também podem ser utilizados como suavizadores dos FTAs, como por exemplo, “Você não vai me dizer que vai desistir” e “Caramba, ela desmarcou a reunião”. O tropo comunicacional, situação que o emissor ameaça a face de um receptor fingindo estar ameaçando a face de outro ou de todos os interlocutores secundários presentes na interação, pode igualmente ter a função de suavizador. Os FTAs ainda podem ser suavizados por fórmulas especiais, como “por favor” ou “se possível”.

O emissor pode abrandar seus FTAs utilizando um enunciado “preliminar”, comumente referido como pré, configurando uma interpelação como em “Você tem um minutinho?”, uma pergunta como em “Posso te pedir uma coisa?” ou um convite como em “Você tem algum compromisso no sábado?”.

Outros elementos relevantes para o mecanismo de suavização são os minimizadores, os modalizadores, os desarmadores e os moderadores. Os minimizadores exercem a função de reduzir a ameaça embutida nos FTAs, como em “Eu queria apenas ajudá-la”, incluindo-se nessa categoria o sufixo diminutivo, como no caso de “Poderia conversar comigo só um minutinho?”. Os modalizadores, quando acompanham uma asserção, distanciam o sujeito falante do conteúdo de seu enunciado e confere a este um tom menos taxativo, portanto mais polido, como em “Eu tenho a impressão de que o trabalho está bem direcionado. Já os

desarmadores antecipam uma provável reação negativa do destinatário e contribuem para neutralizá-la, como no caso de “Sei que você é muito ocupada, mas poderia ler o meu trabalho? Por fim, os moderadores suavizam os FTAs por meio da adição de expressões polidas ou afetivas ao enunciado ameaçador, como em “*Mon petit Bonbon*, poderia comprar o meu remédio?”.

Como podemos concluir, os FTAs podem ser amenizados de diversas formas durante a interação, sendo de livre escolha do falante as combinações utilizadas em refutações, interpelações e solicitações. O aspecto negativo dos suavizadores consiste no fato de que eles são utilizados como agravantes, que reforçam os FTAs propositalmente, com o intuito de aumentar a ameaça à face do receptor, como por exemplo em “Seu idiota, agora quero ver se tem coragem de me mentir novamente!”.

Focalizamos, a seguir, a polidez classificada como positiva, ou *Face Flattering Act*, que, por preceito, embute uma antiameaça para o destinatário. Pode consubstanciar-se em manifestações de acordos, ofertas, convites, elogios, agradecimentos, votos etc. Ao contrário da minimização da verbalização dos FTAs, os FFAs encorajam a intensificação da formulação enunciativa, como no caso do agradecimento, comumente expressado por “Muito obrigado (a)!”. Podemos constatar que a tendência dos interactantes é suavizar os atos ameaçadores e reforçar os atos valorizantes, a “litotizar” os atos de fala impolidos e “hiperbolizar” os atos positivos, como em “Eu estava morrendo de saudades!” ou “Obrigadíssima, mas infelizmente não poderei aceitar a sua oferta”.

A concepção do sistema de faces nos permite interpretar e classificar os inúmeros episódios heterogêneos que fazem parte de uma interação, facilitando o gerenciamento das relações interpessoais. Constatamos que as relações são tão importantes quanto o conteúdo quando se trata de interações entre seres humanos, o que insta o analista que contemple os elementos de ambas as vertentes. As regras de polidez transformam-se em instrumental para o analista por se materializarem nas palavras que compõem os discursos linguísticos. A polidez consubstancia-se em procedimentos utilizados pelos interactantes com o objetivo de preservar ou valorizar as faces de seus parceiros de interação. A polidez é a norma que rege o sistema, a qual dita que os FTAs, como regra, devem ser suavizados e os FFAs reforçados. “Os comportamentos impolidos são ‘marcados’ em relação aos comportamentos polidos.” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 94), o que significa que alguns comportamentos são “preferidos”, ou não marcados, e outros são “preteridos”, ou marcados em relação aos outros. A polidez pode ser geralmente dispensada nas situações de emergência, de jogos lúdicos ou dialéticos, argumentação e humor.

A polidez permite também desvendar o escrúpulo que pesa sobre o autoelogio. Em nossa sociedade é considerado ato negativo ufanar-se, de acordo com o chamado princípio de modéstia. A presunção não é uma prática culturalmente aceitável, tanto em nossa sociedade como em outras. Quando um autoelogio é proferido, recomenda-se que a ele sejam incorporados procedimentos minimizadores ou reparadores, como por exemplo em “Desculpe-me a falta de modéstia, mas acho que não tenho problemas de escrita” ao invés de dizer “Eu sei que escrevo bem, sou constantemente elogiada por meus textos”. Quanto ao recebimento de elogios, também se recomenda modéstia em aceitá-los, expressada por um desacordo ou por um acordo abrandado, como em “Muito bem escrito o seu texto!” “Imagina, ainda tenho muito o que ajustar para ele ficar pelo menos razoável!”, “Não tenho mérito especial, afinal escrever é meu *métier* ” ou “Devo a sua competência estar conseguindo produzir tão bem em tão pouco tempo!”. Nessas trocas, podemos constatar que o encadeamento negativo, ou o positivo amenizado, é preferido e o encadeamento claramente positivo, como “É, eu sei que escrevo bem”, é preterido, ou marcado. A autodesvalorização veta a imposição da superioridade do emissor que, ao enaltecer a própria face, automaticamente declara a inferioridade da face do receptor.

Podemos inferir que para ser polido é preciso elogiar a face do outro, mesmo em detrimento da própria face. Podemos deduzir, então, que os princípios e regras da polidez regem os comportamentos do falante em relação ao seu interactante e, ao mesmo tempo, as atitudes para consigo mesmo. A não observância da lei da modéstia implica na condenação social do infrator no meio em que vive, considerado imodesto, vaidoso ou até megalomaniaco, como é o caso de certos políticos brasileiros.

Em muitas circunstâncias, a obrigatoriedade da aplicação das regras de polidez para que a face alheia seja poupada opõe-se à vontade e aos interesses pessoais do falante, provocando-lhe uma contradição interna. A possibilidade da presença de um conflito no núcleo de um mesmo sistema de polidez é outro fator complicador da interação ao colocar como antagônicas duas regras que pertencem a esse mesmo sistema., como no caso do elogio, em que uma regra indica que devemos aceitá-lo como uma oferta do emissor, mas a lei da modéstia nos obriga a recusá-lo. Citamos outro exemplo: o princípio da polidez dita que o respeito ao território do outro é fundamental, mas ao mesmo tempo uma das regras do sistema normaliza a manifestação de interesse pela vida alheia com perguntas referentes às suas particularidades, seja o estado de saúde ou sua família ou negócios, o que significa invasão ao território alheio. Portanto, “quanto mais valorizamos a face positiva de nosso parceiro, mais ameaçamos sua face negativa, e inversamente.” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 98)

A autora recorre a G. Bateson e a Escola de Palo Alto<sup>23</sup> para introduzir o conceito de duplo vínculo, em inglês *double bind*. Bateson abordou a questão do duplo vínculo que submete o sujeito ao confrontá-lo com dois princípios que se contradizem de modo que, se o sujeito obedece um deles, automaticamente estará desobedecendo o outro, e vice-versa.

A polidez e seus constituintes é um fenômeno universal que se molda às diferenças das culturas e das sociedades, portanto faz-se necessária uma abordagem contrastiva do funcionamento das conversações se o objetivo for estudar a polidez em um panorama universal. A polidez é universal, porém não as regras que ela dita, as quais variam de acordo com o contexto.

A importância da abordagem contrastiva torna-se mais eminente se considerarmos o processo de globalização que estimula a comunicação universal. Respeitar as especificidades de cada povo é fundamental para a harmonia das interações entre indivíduos de culturas diferentes.

Kerbrat-Orecchioni (2006) oferece-nos um amplo panorama sobre a variação cultural das realizações do princípio da polidez. O pormenor desse panorama que apresentamos neste estudo é composto por duas trocas rituais variáveis culturalmente: o pedido de desculpas e o agradecimento. Para efeitos do estudo da variação cultural, a observação das situações em que se pedem desculpas pode indicar o que uma dada sociedade considera como ofensa, o mesmo ocorrendo com a oferta de um presente.

Como ponto comum, o pedido de desculpas, também referido como troca reparadora, e o agradecimento recuperam o equilíbrio natural da interação; o pedido de desculpas neutraliza a ofensa e o agradecimento anula a dívida para com nosso parceiro. Como ponto divergente, no caso do pedido de desculpas, sendo a ofensa um ato de avaliação negativa, cabe a quem o realizou se desculpar. No caso do agradecimento, sendo a oferta um ato de avaliação positiva, cabe a quem a recebe agradecer.

O pedido de desculpas também é referido como troca reparadora. Segundo Golffman, (citado por Kerbrat-Orecchioni, 2006), o objetivo dessa troca é “transformar o que se poderia considerar como ofensivo no que se pode conceber como aceitável.” Então, a função da reparação é recompor a interação afetada por uma ofensa. Os atos de natureza verbal consideramos como ofensa são as perguntas indiscretas, interpelações, refutações e críticas, que solicitam reparação para a retomada harmoniosa da interação.

---

<sup>23</sup> Sobre G. Bateson e a Escola de Palo Alto, consultar Borelli (2005)

O pedido de desculpas pode se realizar de forma explícita ou implícita. No primeiro caso, é proferido como um pedido de perdão, na forma performativa, como “Eu peço desculpas” e suas variantes elípticas, como “Desculpa!”.

Na forma implícita, verificamos três realizações principais: a descrição de um estado de alma, como em “Eu estou mortificada”; a justificação da ofensa, ou seja, enunciar o motivo que originou a ofensa, equivale a um pedido de desculpas, como em “O correio estava cheíssimo!”, implicitamente com o valor de “Desculpe-me por não ter remetido sua carta”; o reconhecimento da falha é também uma maneira de pedir perdão e tentar obtê-lo antecipadamente, como por exemplo “Minha culpa, minha culpa, minha máxima culpa”.

Podemos regular a intensidade da reparação acumulando várias realizações, a qual deveria ser proporcional à gravidade da ação a ser reparada, lembrando o “princípio do equilíbrio” de Brown e Levinson (1987), que igualmente se aplica ao agradecimento em relação ao presente recebido.

O pedido de desculpas pode provocar uma reação positiva, o que significa a aceitação do pedido pela parte ofendida e a concessão do perdão. Nesses casos, a intervenção reativa realiza-se por meio da minimização ou abrandamento da ofensa, como em “Ora, não foi nada!” e “Não esquenta!”, encadeamento que restauram a harmonia da interação. No caso de uma reação negativa, isto é, de um pedido de desculpas não aceito, a parte ofendida não aceita a reparação, o que constitui um comportamento incomum e marcado que tem como consequência converter-se em uma outra ofensa e gerar uma crise na interação.

Apontamos o duplo vínculo do pedido de desculpas. Concomitantemente com a antiameaça para a face positiva de quem o recebe, ele implica em uma ameaça para a face positiva de quem o produz, pois se desculpar envolve um rebaixamento perante o outro. O simples fato de nos julgarmos autores de uma ofensa já nos posiciona em uma situação de duplo vínculo com solução de impasse: se nos desculpamos, ameaçamos nossa face positiva, se não o fazemos, ameaçamos a face positiva do nosso parceiro. Os interactantes têm a seu dispor uma variedade de estratégias de compromisso que os auxiliam a amenizar esse dilema, como recorrer a formulações implícitas, a justificações, ao tropo conversacional ou a comportamentos não-verbais. Podem ainda recorrer a procedimentos distanciadores, brincadeiras ou risadinhas com o papel de aliviar uma situação tensa.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 132), “Agradecimento é o ato que consiste em acusar a recepção de um presente e em exprimir seu reconhecimento ao responsável pela oferta desse presente.” O termo “presente” engloba toda e qualquer ação benéfica de natureza verbal e não verbal que o destinatário possa receber e o agradecimento por ele pode se realizar

de maneira explícita ou implícita. Explícitamente, encontramos fórmulas performativas como “Eu te agradeço” ou elípticas, como “Obrigada”. Implícitamente, podemos elogiar o bem ofertado, como em “Que gracinha!” ou o doador, como em “Sempre você com suas surpresas!”

Como em todos os FFAs, a utilização da hipérbole no agradecimento é habitual, seja de maneira explícita, como em “Obrigadíssima!”, de maneira implícita, como em “Você é o máximo!” ou duplamente, como em “Obrigadíssima, você não deveria ter gasto comigo!”. A reação ao agradecimento comumente efetua-se por uma minimização, como por exemplo em “ Não foi nada.”.

As variações culturais relativas ao agradecimento e ao pedido de desculpas referem-se geralmente à frequência da ocorrência dessa troca na interação e aos contextos que deve ser efetuada. Quanto ao agradecimento, podemos observar variantes que se referem às maneiras que se realiza e de como é respondido.

Os princípios gerais da polidez ditam que sempre devemos minimizar as faltas do outro e atenuar nossas qualidades. Podemos notar que os falantes priorizam os comportamentos polidos realizados de modo hiperbólico, por exemplo, o pedido de desculpas e o agradecimento têm grande influência na harmonia das relações. Realmente, a polidez é o componente fundamental para promover ou restaurar o equilíbrio entre os interactantes.

A conversação submete-se a uma variedade de regras culturalmente diferenciadas cuja aplicação permite grande margem de improvisação conforme a criatividade do falante.

A interação é um processo coconstruído, no qual os mecanismos exercem papel relevante, as regras são flexíveis e os interactantes podem negociar entre si. “As negociações conversacionais podem, com efeito, ser encontradas em todos os níveis do funcionamento da interação.” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p.140 - 141)

Podemos negociar desde o contrato de comunicação e cenário de realização até sutilezas de troca. Evidentemente, o resultado da negociação depende da habilidade dos interactantes, a eles cabe promover o sucesso ou o fracasso da interação por meio de negociação permanente

Kerbrat-Orecchioni (2006) considera os princípios da polidez maleáveis o suficiente para que os interactantes possam negociar soluções de compromisso por meio de expressões indiretas e atenuações. O conflito mais patente reside no binômio sinceridade e cortesia, franqueza e tato. A combinação da franqueza e tato é uma tarefa das mais intrincadas. Como por exemplo, cito uma situação em que o tato impede a franqueza do emissor, obviamente é mais aconselhável dizer “Afinal, deu tudo certo” ao invés de se ser sincera e recapitular as

causas reais que originaram certa situação incômoda para todas as partes. Uma interação considerada bem sucedida solicita grande perícia para que os sujeitos garantam seu papel social.

“Como conciliar a preservação de si e o respeito pelo outro? Como fazer para ser polido sem se sacrificar demasiadamente? É a essa conciliação, por vezes acrobática, dos interesses do falante e do interlocutor que visa o exercício da polidez, de acordo com a definição dada por R. Barthes: *Um estado de equilíbrio muito sutil e muito fino para se proteger sem ferir o outro.*” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 100 - 101)

E é justamente esse “equilíbrio sutil” que é responsável pelo funcionamento harmonioso da interação, o qual implica em saber amenizar as rivalidades entre os falantes evitando ou neutralizando conflitos.

O respeito às regras de polidez permite a fluidez harmônica da interação, objetivo primordial da maioria dos interactantes por mais uma questão racional que altruísta, pois é geralmente de interesse comum que se favoreça a viabilidade da troca ao invés de abortá-la. A interação é um processo coconstruído, no qual os mecanismos exercem papel relevante, as regras são flexíveis e os interactantes podem negociar entre si. “As negociações conversacionais podem, com efeito, ser encontradas em todos os níveis do funcionamento da interação.” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 140 - 141)

Podemos negociar desde o contrato de comunicação e cenário de realização até sutilezas de troca. Evidentemente, o resultado da negociação depende da habilidade dos interactantes, a eles cabe promover o sucesso ou o fracasso da interação por meio de negociação permanente.

A seguir, condenso nas tabelas 5, 6 e 7 os construtos de polidez propostos por Kerbrat-Orecchioni (2006):

### A POLIDEZ NAS INTERAÇÕES

<b>POLIDEZ NEGATIVA - FTAs</b> ( <i>Face Threatening Act</i> ) Natureza abstencionista ou compensatória Evita a produção ou abranda a realização de FTAs que ameacem a face negativa e a face positiva do destinatário (exemplo: ordem ou crítica proferida pelo emissor)
<b>Suavizadores verbais</b> ( <i>softeners</i> )
<b>Substitutivos</b> (repõem as formulações diretas)
<b>Modo imperativo</b> * suavização para expressar uma ordem
<b>Formulação indireta</b> * perguntas que têm o valor de uma reprovação (Você ainda não terminou o seu texto?) ou de uma refutação (Você acha mesmo que eu estou pronta para o exame?)

<p>* casos de confissões de incompreensão (Eu não entendi bem este aspecto da teoria = Você não explica muito bem) - o falante assume um problema comunicativo que na realidade atribui a seu interlocutor.</p>
<p><b>Desatualizadores modais, temporais e pessoais</b> (suavizam um FTA por meio do distanciamento entre a realização e o ato propriamente dito)</p> <p>* <b>Condicional</b> Exemplo: Você poderia ler meu texto?</p> <p>* <b>Passado de polidez</b> Exemplo: Eu queria te pedir que lesse o meu texto.</p> <p>* <b>Desatualizadores pessoais</b> Exemplos: As instruções não foram dadas claramente. (apagamento da referência direta ao interlocutor, a qual foi substituída pela voz passiva) Ninguém entregou o relatório (uso do impessoal ou do indefinido)</p>
<p><b>Suavização pelos pronomes pessoais</b> “senhor” / “nós” ou a “a gente” como formas coletivas com valor de solidariedade</p>
<p><b>Lítotes e eufemismo</b> Exemplos: Você não vai me dizer que vai desistir! / Caramba, ela desmarcou a reunião!</p>
<p><b>Hiperbolização</b> Exemplos: Eu estava morrendo de saudades! / Obrigadíssima, mas infelizmente não poderei aceitar a sua oferta.</p>
<p><b>Tropo comunicacional</b> O emissor pode ameaçar a face de um receptor fingindo estar ameaçando a face de outro ou de todos os interlocutores secundários presentes na interação</p>
<p><b>Fórmulas especiais</b> Exemplos: por favor / se possível</p>
<p><b>Enunciado “preliminar”</b> Interpelação prévia Exemplos: Você tem um minutinho / Posso te pedir uma coisa? / convite (Você tem algum compromisso no sábado?)</p>
<p><b>Minimizadores</b> Reduzem a ameaça embutida nos FTAs Exemplos: Eu queria apenas lhe ajudar / Poderia conversar comigo só um minutinho? (diminutivo)</p>
<p><b>Modalizadores</b> Distanciam o sujeito falante do conteúdo de seu enunciado e confere a este um tom menos taxativo, portanto mais polido. Exemplo: Eu tenho a impressão de que o trabalho está bem direcionado.</p>
<p><b>Desarmadores</b> Antecipam uma provável reação negativa do destinatário e contribuem para neutralizá-la. Exemplo: Sei que você é muito ocupada, mas poderia ler o meu trabalho?</p>
<p><b>Moderadores</b> Suavizam os FTAs por meio da adição de expressões polidas ou afetivas ao enunciado ameaçador. Exemplo: <i>Mon petit</i>, poderia comprar o meu remédio?</p>

Tabela 5: A polidez negativa

<b>POLIDEZ POSITIVA - FFAs (<i>Face Flattering Act</i>)</b> Natureza produtiva
Manifestações de acordos, ofertas, convites, elogios, agradecimentos, votos etc. Encorajam a intensificação da formulação enunciativa, como no caso do agradecimento, comumente expressado por “Muito obrigado (a)!”.
<b>Encadeamentos preferidos (não marcados)</b> (realização indireta, precauções rituais como o pedido de desculpas e a justificação)
<b>Encadeamentos preteridos (marcados)</b> (desacordo, rejeição de uma oferta, recusa em responder uma interpelação)
<b>Autoelogio</b> (princípio de modéstia) recomenda-se que a ele sejam incorporados procedimentos minimizadores ou reparadores. Exemplos: Desculpe-me a falta de modéstia, mas acho que não tenho problemas de escrita. / ao invés de: Eu sei que escrevo bem, sou constantemente elogiada por meus textos. Elogio: Muito bem escrito o seu texto! Resposta: Imagina, ainda tenho muito o que ajustar para ele ficar pelo menos razoável! / Não tenho mérito especial, afinal escrever é meu <i>métier</i> .”
<b>Conflito</b> Para ser polido é preciso elogiar a face do outro, mesmo em detrimento da própria face. Exemplos: Elogio = uma regra indica que devemos aceitá-lo como uma oferta do emissor, mas a lei da modéstia nos obriga a recusá-lo. Manifestação de interesse pela vida alheia / perguntas referentes às suas particularidades, seja o estado de saúde ou sua família ou negócios = invasão ao território alheio
<b>Duplo vínculo (<i>double bind</i>)</b> Confronto com dois princípios que se contradizem, se o sujeito obedece um deles, automaticamente estará desobedecendo o outro, e vice-versa. Exemplos: sinceridade / cortesia franqueza / tato

Tabela 6: A polidez positiva

<b>PEDIDO DE DESCULPAS E AGRADECIMENTO</b>
<b>PEDIDO DE DESCULPAS (troca reparadora)</b>
“transformar o que se poderia considerar como ofensivo no que se pode conceber como aceitável.” / neutraliza a ofensa Ofensa verbal: perguntas indiscretas, interpelações, refutações e críticas que solicitam reparação para a retomada harmoniosa da interação.
<b>Forma explícita</b>
Pedido de perdão na forma performativa. Exemplo: Eu peço desculpas e variantes elípticas: Desculpa!
<b>Forma implícita</b> (três realizações principais)
* <b>Descrição de um estado de alma.</b> Exemplo: Eu estou mortificada.
* <b>Justificação da ofensa</b> Enunciar o motivo que originou a ofensa / equivale a um pedido de desculpas

Exemplo: O correio estava cheíssimo! = Desculpe-me por não ter remetido sua carta. * <b>Reconhecimento da falha</b> Maneira de pedir perdão e tentar obtê-lo antecipadamente. Exemplo: Mea culpa, mea culpa, mea máxima culpa.
<b>Acúmulo de realizações</b> Intensidade da reparação ou do agradecimento
<b>Reação positiva ao pedido de desculpas</b> Aceitação do pedido pela parte ofendida e a concessão do perdão. A intervenção reativa realiza-se por meio da minimização ou abrandamento da ofensa. Exemplos: Ora, não foi nada! / Não esquentar!
<b>Reação negativa ao pedido de desculpas</b> Pedido de desculpas não aceito, a parte ofendida não aceita a reparação.
<b>Duplo vínculo no pedido de desculpas</b> Concomitantemente com a antiameaça para a face positiva de quem o recebe, implica em uma ameaça para a face positiva de quem o produz, pois desculpar-se envolve um rebaixamento perante o outro.
<b>Estratégias de compromisso</b> Amenizam o dilema do duplo vínculo recorrendo a formulações implícitas, a justificações, ao tropo conversacional, a comportamentos não verbais e a procedimentos distanciadores (brincadeiras ou risadinhas com o papel de desdramatizar uma situação tensa).
<b>AGRADECIMENTO</b>
Acusa a recepção do presente e exprime reconhecimento ao responsável pela oferta desse presente (engloba toda e qualquer ação benéfica de natureza verbal e não verbal que o destinatário possa receber)
<b>Forma explícita</b>
Exemplo: Eu te agradeço (performativo) Obrigada (forma elíptica)
<b>Forma implícita</b>
<b>Elogio ao bem ofertado</b> Exemplo: Que gracinha!
<b>Elogio ao doador</b> Exemplo: Sempre você com suas surpresas lindas!
<b>Uso da hipérbole</b>
<b>De maneira explícita</b> Exemplo: Obrigadíssima!
<b>De maneira implícita</b> Exemplo: Você é o máximo!
<b>Agradecimento “duplo”</b> Exemplo: Obrigadíssima, você não deveria ter gasto comigo!
<b>Reação ao agradecimento</b> Comumente efetua-se por uma minimização. Exemplo: Não foi nada.

Tabela 7: O pedido de desculpas e o agradecimento

Mais uma vez rememoro o objetivo deste estudo, que é o de detectar a presença de elementos motivadores no *design* instrucional do ambiente de orientação e nas interações verbais entre pesquisador e participante que favoreçam a instrumentalização do artefato Moodle.

Em suma, encerro este capítulo, lembrando que nele fundamentei teoricamente minha proposição de que, para a instrumentalização do Moodle, há necessidade de elementos motivacionais, tanto na construção do ambiente de orientação como nas interações entre pesquisador e participante durante o período de orientação. A fundamentação teórica que subsidiou a análise dos elementos motivacionais do desenho instrucional que favoreceram o engajamento do participante no ambiente de orientação foi apresentada na primeira parte, com a explicitação dos aportes de John M. Keller.

A seguir, expus a proposta de Catherine Kerbrat-Orecchioni, que subsidiou a análise dos elementos da interação verbal que colaboraram na construção de motivação da participante durante o processo de instrumentalização do Moodle. Ressalto ainda que, dada a especificidade dos dados verbais coletados no ambiente *on-line*, recorri a outros teóricos, como Marcuschi (2002), para justificar a análise das interações verbais efetuadas em um ambiente virtual sob os construtos de Kerbrat-Orecchioni (2006), de quem selecionei apenas os conceitos aplicáveis à análise dos dados coletados no Moodle.

Vejamos, a seguir, como foram configurados os procedimentos metodológicos da pesquisa, de acordo com os pressupostos teóricos.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Início este capítulo recapitulando o foco de minha pesquisa para melhor situar o leitor. Em seguida, explico os procedimentos metodológicos que foram utilizados e forneço o quadro teórico em que eles se baseiam, relacionando minha escolha às características do estudo. A seguir, apresento o contexto deste estudo e, em sequência, abordo as características gerais da ferramenta Moodle, para então identificar o participante e o pesquisador, seguindo pela descrição dos dados coletados e dos procedimentos de coleta e de análise.

Como apresentado na introdução, o objetivo da pesquisa é o de detectar a presença (ou ausência) de elementos motivadores no *design* instrucional e nas interações verbais em um programa de instrumentalização do Moodle, a partir de um ambiente especificamente elaborado com esta finalidade. Para este fim, guiei-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Há elementos motivacionais no *design* instrucional do Moodle? Quais são eles?
2. Há elementos motivacionais nas interações verbais via *e-mail* desenvolvidas durante o período de instrumentalização? Quais são eles?

#### 2.1 A Pesquisa-Ação

Para chegar a responder essas perguntas, adotei os procedimentos da pesquisa-ação, que me parece ser a abordagem metodológica mais adequada. Utilizando-a, procura-se clarificar uma circunstância que conduz os sujeitos à conscientização de suas dificuldades, levando-os a buscar as causas das mesmas e encontrar soluções. A respeito dela, Chizzotti (2001, p.100) salienta que

a pesquisa-ação se propõe a uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento.

Andaloussi (2004), por sua vez, investigou a natureza de pesquisas classificadas como pesquisa-ação e constatou que os modelos seguidos são muito variados e que nem sempre se observam os requisitos necessários para que o estudo seja reconhecido cientificamente.

Muitos trabalhos pseudoclassificados como pesquisa-ação são conduzidos em campo, porém esse não é o requisito primordial para caracterizá-los. A investigação desse autor estendeu-se para as denominações encontradas e uma diversidade considerável foi constatada. Na América do Norte, a denominação pesquisa-ação procede quando são tratadas vertentes organizacionais, de desenvolvimento e de planejamento e, na França, estudos do âmbito de análise institucional. Principalmente na área da educação, verificou-se uma variação quanto ao uso dos termos de catalogação, por exemplo, pesquisa-ação, pesquisa-desenvolvimento, pesquisa-inovação, pesquisa-participação, pesquisa-ativa, pesquisa de ações, pesquisa operacional, pesquisa operativa, pesquisa orientada, pesquisa implicada e pesquisa finalizada.

O autor ainda aponta que Lewin<sup>24</sup>(s.d.) amplamente reconhecido como o idealizador da pesquisa-ação, na realidade, foi precedido por outros teóricos e cita Hess e Thirion (apud LEWIN, s.d.) para reforçar sua colocação; o primeiro, atribuindo sua origem à área da sociologia, etnologia e psicossociologia e a pesquisadores da década de 1930; o segundo, retomando Dewey<sup>25</sup> e a escola experimental de Chicago.

Andaloussi (2004) também nos fornece um panorama a respeito das representações e fundamentos da pesquisa-ação, analisando os dois termos da expressão. O autor define a pesquisa como a ação por meio da qual o pesquisador constrói conhecimento, observando regras definidas para assegurar o status da cientificidade. Segundo ele:

Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem os objetivos comuns. (ANDALOUSI, 2004, p. 86)

De acordo com os pressupostos de Andaloussi (2004), nossa pesquisa originou-se da necessidade de tomada de ação ante a lacuna detectada na participante quanto a habilidades específicas que a capacitassem para implantar e implementar AVAs - Ambientes Virtuais de Aprendizagem, construídos no Moodle. Dada essa constatação e mediante acordo com a participante, idealizou-se um programa de orientação, com o intuito de desencadear o desempenho de ações que resultassem em atuação concreta na esfera do ensino virtual como

---

<sup>24</sup> Kurt Lewin propôs a *Group Dynamics* em oposição ao método científico proposto por Frederic Winslow Taylor em *Scientific Management*.

<sup>25</sup> John Dewey elaborou uma teoria construtivista de conhecimento cuja base é a relação do conhecimento com a ação.

apoio ao ensino presencial. Esse programa foi monitorado em toda sua extensão para a obtenção de ações condizentes com o objetivo da pesquisa.

Enriquecendo a compreensão sobre pesquisa-ação, Barbier (2007) trata das “noções entrecruzadas”, concebendo-as como “meios praxiológicos para compreender o que une pesquisa e ação na nossa problemática” (Barbier, 2007, p. 86). As noções entrecruzadas em pesquisa-ação propostas pelo autor são compostas pelos seguintes elementos: a complexidade, a escuta sensível, o pesquisador coletivo e sua escrita, a mudança, a negociação e a avaliação.

Oliveira e Rodrigues (2008), por sua vez, recorrem a Morin (2001) para explicitar o contraste entre o paradigma da complexidade e o da simplicidade para esclarecer melhor o significado do primeiro, considerado uma nova forma de pensamento. O paradigma da simplicidade está construído sobre o princípio cartesiano que separa um fenômeno nas menores unidades possíveis para que ele seja compreendido devidamente. Esse paradigma permeia o pensamento científico clássico, o que acarreta a divisão dos campos disciplinares e a desconexão entre eles, tendo como resultado a construção de um saber fragmentado, no qual a diversidade não tem espaço e a possibilidade de movimentos desordenados e tentativas sem certeza são rechaçadas. A simplificação anula a totalidade e a multiplicidade inerente aos fenômenos, negando a faceta múltipla existente no uno. O paradigma da simplicidade não condiz com as solicitações do mundo atual, cunhado pela globalização. Não nos cabe mais analisar os fenômenos isoladamente, uma vez que todo e qualquer fragmento está implicado na consideração do todo do qual ele faz parte. Advogando o paradigma da complexidade, Barbier (2007, p. 89) salienta que “a complexidade aceita a incerteza, o imprevisível, o não-saber e a contradição”. Ao aceitar o paradigma da complexidade, o pesquisador deve “combinar o organização, a informação, a energia e retro-ação, as fontes, os produtos e os fluxos, *input* e *output*, do sistema, sem fechar-se numa clausura para onde o leva geralmente seu espírito teórico.” (Barbier, 2007, p. 91)

Esse teórico considera imprescindível a noção da escuta sensível, a qual classifica como um ato de escutar/ver que implica que se aceite irrestritamente o outro, sem avaliá-lo ou compará-lo, compreendendo-o e reconhecendo a individualidade de seu próprio pensamento e a do outro, sem se identificar com o que é enunciado ou praticado. Segundo ele:

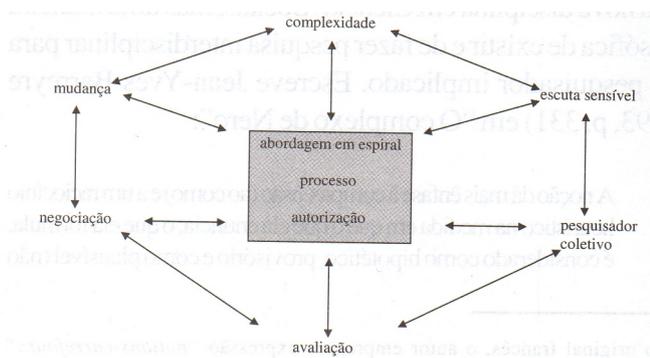
A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). (BARBIER, 2007, p. 94)

A escuta sensível implica a aceitação irrestrita do outro, sem emissão de juízo de valores e estabelecimento de comparações. Envolve compreensão sem identificação ou adesão a posicionamentos, porém deve revelar a coerência e consistência do pesquisador em relação ao grupo pesquisado e seus valores. O sucesso de uma pesquisa-ação requer uma comunhão de valores e princípios de vida entre pesquisador e pesquisado. No caso de nosso estudo, a sintonia entre pesquisadora e participante foi um fator altamente relevante para a obtenção dos resultados. Considerando o fato de focalizarmos a interação entre apenas um pesquisador e um sujeito de pesquisa, julgo irrelevante deter-me sobre o pesquisador coletivo sugerido por Barbier (2007).

O resultado de um trabalho bem sucedido cuja abordagem metodológica é a pesquisa-ação deve ter como ápice uma mudança global, que abranja aspectos atitudinais, situacionais e práticos. Espera-se uma alteração além do comportamento imediato, pois as mudanças operadas por uma pesquisa-ação devem atingir as crenças e posturas íntimas tanto do pesquisador, como do pesquisado. Barbier (2007) também invoca a mudança sob o foco político e social.

O autor acentua que a negociação e a avaliação constituem uma dupla e devem estar sempre unidas na pesquisa-ação. As duas devem ser efetivadas constantemente ao longo de uma pesquisa-ação, para que o conflito inerente a pesquisas desse tipo seja permanentemente alimentado. Sem conflito, não existe pesquisa-ação. O conflito positivo é o responsável pelo progresso da pesquisa-ação e deve gerar ações também positivas. Sobre o conflito na pesquisa-ação, o teórico ressalta que se “trata de um conflito criador, necessário à vida, e não da hipocrisia jurídico institucional que dissimula os verdadeiros problemas”. (Barbier, 2007, p.110)

A figura 1 apresenta o gráfico das relações entrecruzadas propostas por Barbier (2007, p. 86):



**Figura 1- As noções entrecruzadas em pesquisa-ação**

Podemos ainda recorrer a Thiollent (2008) para expandir nossa compreensão sobre a pesquisa-ação. Esse teórico fornece-nos uma visão geral esclarecedora sobre metodologia, método, técnica e pesquisa-ação, visto que esses termos despertam muitas controvérsias no contexto das Ciências Sociais. O autor atribui o termo metodologia a uma disciplina conectada com a epistemologia ou filosofia da ciência, cujo objetivo é a análise e avaliação dos métodos. Classifica a metodologia como um metanível em cuja esfera se encontra a maneira de interpretar e explicar a informação disponibilizada por meio dos métodos e técnicas aplicadas para a coleta de dados.

Além de disciplina, a metodologia é considerada como “conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses e dados adequados” (Thiollent, 2008, p. 28). A metodologia, nesse sentido, auxilia o pesquisador a adquirir ou esmerar o exercício de sua função.

Portanto, a pesquisa-ação não é classificada como uma metodologia e sim como um método ou estratégia de pesquisa que combina várias técnicas da pesquisa social, constituindo objeto de estudo da metodologia que “a toma como objeto para analisar suas potencialidades, limitações e distorções. [...] e oferece subsídios de conhecimento geral para orientar a concepção de pesquisa-ação e controlar o seu uso.” (Thiollent, 2008, p. 28)

O mesmo autor ainda concebe a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual se verifica uma grande interação entre pesquisador e participante, que, conjuntamente, ordenam os problemas de pesquisa e buscam soluções revertidas em ações efetivas. O contexto e a resolução dos problemas constituem o objeto da investigação. Ao longo do processo, a atividade consciente dos participantes, as decisões e as ações devem ser acompanhadas pelo pesquisador que, com a pesquisa, pretende aumentar seu conhecimento e, se possível, o conhecimento ou pelo menos o nível de consciência das pessoas envolvidas.

Thiollent (2008, p. 31) considera relevante a descrição de aspectos da estrutura de raciocínio própria da pesquisa-ação. Aponta que essa estrutura é moldada por processos de argumentação ou de “diálogo” entre vários interlocutores, baseados em raciocínio de tipo inferencial, não limitados às inferências lógicas e estatísticas. O objetivo dessa descrição é fornecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do “material” (grifos do autor) qualitativo proporcionado pela situação investigativa. Sobre o “material”, o autor detalha:

Este “material” é essencialmente feito de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecisões, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas. A significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e a análise da linguagem em situação. (THIOLLENT, 2008, p. 31)

As colocações a respeito da importância para o pesquisador de compreender o “material” feito da linguagem verificada nas interações dos interlocutores da pesquisa-ação reforçam a pertinência da escolha dessa abordagem para direcionar o meu trabalho, que está inserido no contexto da Linguística Aplicada.

## **2.2 Contexto da Pesquisa**

A busca de coerência desta investigação sobre o papel da motivação no *design* instrucional e nas interações verbais em um programa de instrumentalização do Moodle não poderia conduzir-me para outra direção que não fosse um ambiente virtual construído no próprio Moodle, um *Learning Management System (LMS)*, denominado Sistema de Gerenciamento de Cursos em português, mais frequentemente citado como LMS. A presente seção visa a apresentar ao leitor o contexto do estudo, isto é, a inter-relação das circunstâncias implicadas nesta pesquisa e as informações gerais sobre o Moodle. Além disso, apresenta as características da participante e da pesquisadora, assim como a descrição dos dados coletados, aborda a especificação dos critérios aplicados para a seleção dos mesmos visando à análise e a descrição dos procedimentos de coleta dos dados e da análise.

O programa de instrumentalização do Moodle foi ministrado à participante, ação inicial a partir da qual derivaram as ações por ela executadas. Assinalo o caráter dinâmico da pesquisa, condizente com os constructos de uma pesquisa-ação. Os resultados das ações executadas foram permanentemente avaliados, tanto por mim como pesquisadora, como pela participante, o que suscitou redefinições, revisões do plano original e elaboração de novas propostas. A seguir, exemplifico o aspecto das redefinições descrevendo o episódio mais marcante do processo, haja vista que re-configurou a prática da participante.

De acordo com o planejamento inicial, após apoderar-se de cada etapa instrucional, a participante deveria praticar seus novos conhecimentos em um Moodle destinado a esse fim, aberto no mesmo espaço virtual ocupado pelo Moodle de orientação, porém como segmento distinto. Constatou-se a inviabilidade desse procedimento por indisponibilidade de tempo da

docente, atribulada por suas solicitações pessoais e profissionais, o que causou enfraquecimento da sua motivação. A gravidade da situação foi percebida pela pesquisadora que, como solução de emergência, marcou uma reunião presencial na qual dissipou as dúvidas da participante e a auxiliou na elaboração de seus ambientes. A participante, então, propôs que sua prática fosse realizada diretamente em seus ambientes Moodle de utilização profissional, isto é, os ambientes de prática real, que seriam usados como apoio às suas aulas virtuais. A pesquisadora prontamente concordou com a solução proposta pela participante, isto é, que a prática simulada seria substituída pela prática real, o que constituiu um desafio de porte para a participante, considerando-se o fato de a pesquisadora não ter poder de edição nos Moodles da instituição, o que significava a ação autônoma da participante na elaboração de seus AVAs.

### **2.2.1 Moodle – A Free Open Source Course Management System for Online Learning**

O vocábulo Moodle surgiu como um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, denominação à qual recorrem frequentemente programadores e teóricos da educação. Moodle também designa o verbo que descreve a ação de zigzaguear sem compromisso por alguma coisa, fazendo coisas como lhe ditar a vontade, prazerosamente descobrindo ou criando coisas. Como verbo, o vocábulo é compatível com o modo que o Moodle foi desenvolvido e com a sugestão de como a ferramenta deve ser considerada por professores e estudantes ao participar de um curso *on-line*. Os usuários do Moodle são denominados “moodlers”.

O Moodle foi idealizado e desenvolvido por Martin Dougiamas, ligado ao *National Key Centre for Science and Mathematics Education/ Curtin University of Technology/ Austrália*, com base na pedagogia socioconstrucionista e no saber conectado. Dougiamas (2003) aponta que a teoria construcionista é edificada no princípio de que qualquer aprendizado torna-se significativo na medida em que promove situações nas quais o aprendiz tem a oportunidade de vivenciar um novo conhecimento que lhe esteja sendo apresentado, seja ele simples ou complexo, propiciado em um contexto presencial ou virtual. Segundo Papert (1991), o socioconstrucionismo implica a apreensão cognitiva esteada pela relação social, ou seja, a construção de conhecimento realizada por, para e entre os membros de uma comunidade de aprendizagem mediada.

O saber conectado provém da teoria sobre as formas de aprender, segundo Dougiamas (2003) originária de pesquisas em gênero (Belenky, Clinchy, Goldberger, e Tarule, 1986),

teoria essa que fornece subsídios para monitoração da qualidade dos discursos realizados em ambientes colaborativos. O processo de apropriação do conhecimento em ambientes colaborativos pode ocorrer por meio de dois estilos de aprendizagem: o saber isolado e o saber conectado. Os alunos que pertencem ao grupo do saber conectado aprendem por meio da interação cooperativa e constroem suas idéias coletivamente. Os que pertencem ao grupo do saber isolado adotam uma postura mais crítica e argumentativa em relação ao aprendizado e são resistentes a interações. Esses dois estilos de aprendizagem não dependem da inteligência ou da capacidade de aprender do indivíduo e são independentes, podendo ser usados em momentos diferentes pelo mesmo indivíduo. Galotti (1999) observa que alunos que apresentam o saber conectado aceitam posicionamentos distintos dos seus, mesmo se inicialmente discordam dos mesmos, com o objetivo de enriquecer seu julgamento ou mesmo mudar sua opinião.

O embrião do Moodle foi o projeto de doutorado de seu autor, Martin Dougiamas, cuja indagação principal era a de como um programa de internet poderia alicerçar com sucesso epistemologias construcionistas de ensino e aprendizagem, mais especificamente, que estruturas da *web* e quais interfaces encorajariam, retardariam ou impediriam o engajamento dos participantes nos diálogos reflexivos propostos. Tal questão direcionou o pesquisador a investigar maneiras de usar a internet para facilitar a aprendizagem à distância e aprimorar as habilidades pedagógicas dos educadores, por meio de uma ferramenta computacional desenhada especialmente para esse fim. Dougiamas (2003), então, criou uma ferramenta de acesso livre, cujo objetivo era o de encorajar, assessorar e facilitar o processo de construção de conhecimento coletivo, tendo como base o processo reflexivo de alunos, professores e profissionais da área de informática, como ele próprio.

Desde a fase inicial de sua pesquisa, Dougiamas (2003) contou com colaboração de Peter C. Taylor, seu coautor em inúmeros artigos publicados. Taylor (2003), outro professor membro do *staff* do *Science and Mathematics Education Centre (SMEC)* na *Curtin University of Technology*, na época conduzia estudos que tinham como objeto a prática crítica reflexiva do professor. Foi em um dos seus cursos de quatro meses denominado “Construtivismo”, classificado na universidade como uma unidade, que o Moodle foi pilotado. Os engajados no curso eram professores interessados em seu desenvolvimento profissional, por meio do aprendizado à distância. O foco da pesquisa de Taylor (2003) foi o exame da prática docente no Moodle. Os resultados obtidos foram considerados satisfatórios e geraram, além de experimentos posteriores, aprofundamentos de ordem teórica.

O Moodle oferece recursos diversos para a prática docente e pode ser usado tanto para a EaD, como para apoio às aulas presenciais. A seguir, procedo à apresentação ilustrada da ferramenta, sinalizando que os componentes explicativos contidos nesta seção foram transcritos ou adaptados do tutorial *on-line* do Moodle<sup>26</sup>. O docente recebe um ambiente Moodle limpo, por meio do administrador dos recursos de informática de sua instituição. Então, procede à elaboração de seu curso, com níveis de liberdade de criação de acordo com as normas dessa instituição. Para se construir ou alterar um ambiente Moodle, deve-se ativar a edição, o que permite o controle da ferramenta. O primeiro passo para se elaborar um curso é selecionar seu formato, isto é, seu *layout*. O formato semanal, ou em tópicos, e o social são os mais utilizados. O formato semanal organiza o curso semana por semana, com definição da data de início e de fim de curso. O Moodle criará uma seção individual para as semanas do curso as quais serão alimentadas pelo docente, que em cada uma poderá inserir distintos conteúdos, fóruns, testes, etc. Se o objetivo for concentrar todos os alunos concomitantemente no mesmo material, esse é o formato mais apropriado. O formato em tópicos permite organizar o curso em seções de tópicos, cada qual consistindo em um tipo distinto de atividade. No formato semanal e tópico, a página principal divide-se em três partes, sendo a central a mais proeminente.

O formato social organiza o Moodle em um fórum principal que ocupa toda a extensão da página principal e é indicado para situações mais livres, não necessariamente cursos.

O Moodle disponibiliza outros tipos de formatos, como o LAMS, que permite a criação de um ambiente baseado no *flash* para a inserção das sequências de aprendizagem, o SCORM - *Sharable Content Reference Model*, que permite a inserção de conteúdos e atividades em Javascript. O CSS/no *tables* é uma variação do formato semanal sem tabelas de *layout*.

Quando a edição é ativada, automaticamente o Moodle disponibiliza uma caixa denominada “Blocos”, que possibilita a escolha dos blocos que se deseja incluir no ambiente, de acordo com os objetivos do docente. A seguir, apresento as explicações sobre os blocos mais usados, que podem ser posicionados à direita ou à esquerda do bloco central. Início a explanação pelo bloco de administração, sede da montagem e administração do curso. Na seção seguinte, apresentarei como o Moodle foi efetivamente elaborado para atender às solicitações desta pesquisa.

---

<sup>26</sup> Disponível em <[HTTP://docs.moodle.org/en/Course\\_formats](http://docs.moodle.org/en/Course_formats)>, último acesso em 8 de março de 2010.

No bloco de administração, além de se ativar ou desativar a edição, pode-se configurar um curso e elaborar seu *layout*, inserir participantes e designar suas funções, que podem ser a de administrador, autor de curso, tutor, moderador, estudante e visitante, com níveis de privilégio de acordo com a função. Nesse mesmo bloco, também se pode estipular a criação de grupos, realizar *backups*, restaurações, importações e reconfigurações, visualizar relatórios de atividades, editar perguntas, configurar escalas de avaliação, compor arquivos, visualizar notas, cancelar inscrição e visualizar perfil.

Outros blocos disponibilizados ao docente que inicia sua prática no Moodle e permitem o acesso dos participantes ao serem selecionados no ambiente *on-line* são:

- 1) Atividade recente – Fornece um relatório detalhado sobre as atividades recém concluídas;
- 2) Atividades – Lista as atividades que compõem cada ambiente específico;
- 3) Calendário – Disponibiliza um calendário e a possibilidade de visualização de eventos globais, do curso, de grupos e de usuários;
- 4) Descrição do curso – Apresenta um espaço no qual o docente pode descrever seu curso e objetivos;
- 5) Itens do glossário – Permite a criação e configuração de um glossário;
- 6) Mensagens – Permite a visualização das mensagens recebidas e disponibiliza o campo para envio das respostas;
- 7) Menu do blog – Fornece *links* para a utilização prática do blog;
- 8) Participantes – Permite a visualização do perfil dos participantes e o ícone para envio de mensagens;
- 9) Pesquisar nos fóruns – Disponibiliza uma caixa para que se digite os termos de pesquisa nos fóruns;
- 10) Próximos eventos – Permite a visualização dos eventos que se aproximam, de acordo com o calendário;
- 11) Resultados dos testes – Permite a visualização dos resultados dos testes aplicados;
- 12) Usuários *on-line* – Lista os usuários que estão *on-line* ao mesmo tempo e permite a visualização de seus perfis;
- 13) Últimas notícias – Permite o acesso rápido às últimas notícias publicadas;
- 14) Cursos – Permite a visualização dos nomes e *links* de acesso para todos os cursos dos quais o usuário participa.

A figura 2 apresenta um exemplo da construção do Moodle no formato de tópicos, com o conteúdo dos blocos oculto, expediente disponibilizado pela ferramenta, sinalizado pelo ícone indicado pela seta.

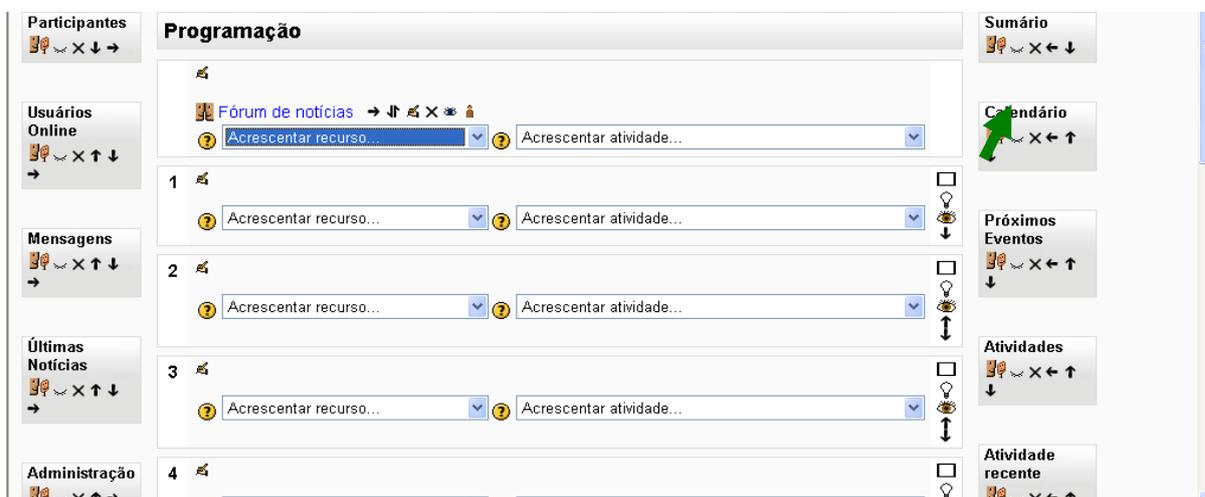
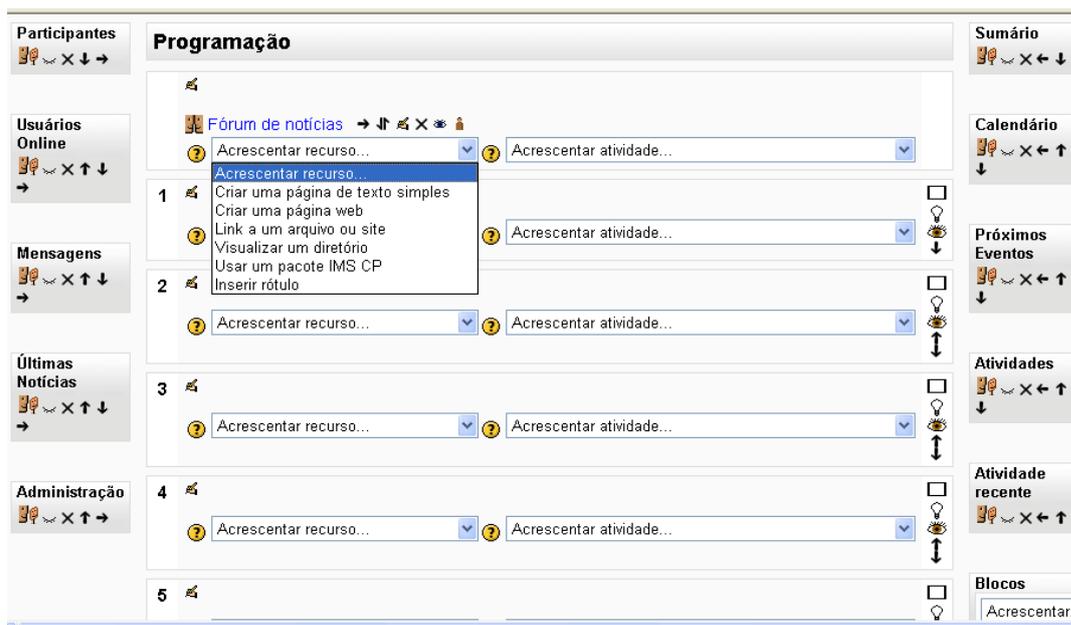


Figura 2: Exemplo da construção do Moodle no formato de tópicos

Ao criar um ambiente Moodle, o docente deve nominar os tópicos de acordo com seu planejamento particular e inserir o material pertinente a cada tópico criado. O material pode ser inserido como atividade ou como recurso. O expediente de inserção de recursos (figura 3) possibilita a criação de uma página de texto simples ou uma página de *web*, com possibilidade de inserção de *links*, ligação direta com arquivos ou sites, visualização de diretórios e inserção de rótulos, que podem ser inclusive ilustrações. O uso de um pacote IMS CP<sup>27</sup>, também disponibilizado pelo Moodle, é aconselhado para docentes que dominem recursos técnicos.

<sup>27</sup> Recurso que permite a troca de conteúdos entre sistemas diferentes; intercâmbio entre as soluções tecnológicas desenvolvidas em diferentes instituições de pesquisa e/ou governo.



**Figura 3: Expediente de inserção de recursos**

O expediente de inserção de atividades (figura 4) possibilita o uso do programa de elaboração de atividades e testes *Hot Potatoes*<sup>28</sup>, a criação de bases de dados, a abertura de *chats* e fóruns, a elaboração de diários, enquetes (Escolha), glossários, lições e tarefas em diversas modalidades, pesquisas de avaliação e a construção de *wikis*. A atividade SCORM/AICC fica reservada aos docentes com conhecimento técnico avançado.

<sup>28</sup> HOT POTATOES - Programa que contém um pacote de seis ferramentas ou programas de autoria, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento do Centro de Informática e Média da Universidade de Victoria, Canadá. Estes programas possibilitam a criação de 6 tipos de exercícios interativos para a *Web*. Compatíveis com todas as versões dos browsers/navegadores Internet Explorer Netscape e com as plataformas Windows ou Macintosh. Maiores informações: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=1678](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1678)

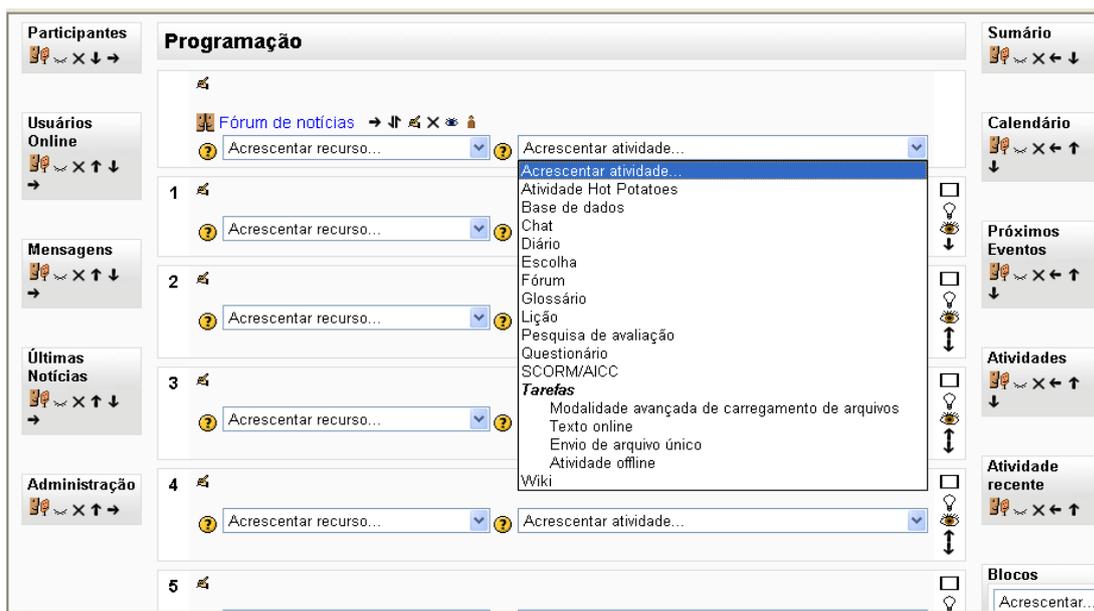


Figura 4: Expediente de inserção de atividades

Com as ferramentas disponibilizadas pelo Moodle, o docente tem a possibilidade de elaborar seus ambientes virtuais de acordo com sua necessidade e criatividade. A movimentação do ambiente pode ser controlada por meio de relatórios. Dessa maneira, o professor-moderador pode saber a assiduidade dos participantes e o material mais visitado. O Moodle também oferece a possibilidade de reutilização dos cursos elaborados, bastando para isso conservar o material que serviu como base aos cursos e limpar as inserções específicas dos participantes dos cursos antigos, deixando o ambiente zerado para nova utilização. Os recursos e atividades podem ficar disponíveis para visualização imediata ou então ser visualizado conforme o ritmo do curso.

O Moodle pode ser utilizado de acordo com os objetivos do moodler<sup>29</sup>, seja ele da área da educação ou de outras, distinguindo-se como um suporte de fácil gerenciamento que oferece inúmeras possibilidades para o *designer* instrucional, para o profissional que o adota e para os participantes dos cursos.

### 2.2.2 A participante

Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, licenciada em Letras: Português e Inglês, atualmente a participante exerce suas funções docentes no Ensino Básico,

<sup>29</sup> Usuários do Moodle.

Técnico e Tecnológico de um Centro de Educação Tecnológica em São Paulo. Concomitantemente, atua como professora autônoma de Língua Inglesa em empresas e é membro do Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica — GEAHF. Apresenta alto grau de motivação extrínseca, salientada por solicitação profissional: o instituto tecnológico ao qual está vinculada adotou o Moodle como plataforma de apoio ao ensino presencial e contempla em seus planos futuros o investimento em EaD, a exemplo de outras unidades do grupo.

Docente altamente empenhada em seu desenvolvimento profissional e acadêmico, a participante é detalhista e comprometida com as tarefas e atribuições a que se propõe. Desafio, para ela, é sinônimo de trabalho e perseverança para atingir seus objetivos. Como resultado da negociação com a pesquisadora, disponibilizou-se como participante desta pesquisa.

Quanto às suas habilidades digitais, domina os recursos oferecidos pelo pacote Windows Office e atualmente aprofunda seus conhecimentos em recursos tecnológicos mais avançados visando a aprimorar a sua prática docente.

Para proteção da identidade da participante, seu nome foi substituído, no material obtido via Moodle e no restante das referências, pelo pseudônimo Ilana, escolhido por seu significado, condizente com o que a participante representou para a pesquisadora: árvore frondosa. O nome Ilana, de origem hebraica, designa uma pessoa fiel, carinhosa, superprotetora e muito prática, sempre pronta a ajudar na solução de problemas. Assinalo que a participante e a pesquisadora já tinham um sólido vínculo de amizade, fato que interferiu positivamente nos resultados desta pesquisa.

### **2.2.3 A pesquisadora**

Habilitada como professora do Ensino Fundamental e especializada em Educação Infantil, tenho o *Proficiency Certificate in English*, Complementação Pedagógica, graduação em Língua e Literatura Inglesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, no momento, sou mestranda vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada – LAEL, PUCSP, Linha de Pesquisa: Linguagem, Tecnologia e Educação. Sou consultora e elaboradora de material didático da Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação, do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, elaboradora de questões para exames e concursos públicos e outras atividades de

prestação de serviços na área educacional. Na área tecnológica, atuo na implantação e implementação de ambientes virtuais usando o sistema Moodle. Tenho experiência na área da Educação nas modalidades: Educação Infantil, Fundamental I e II, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens a Adultos. Participo do Grupo de Tecnologia Educacional e Educação à Distância - TEED - PUC/SP. Atuo na formação e capacitação de professores no contexto do ensino presencial e, baseada nos resultados deste estudo, pretendo estender as fronteiras de minha ação para preparar professores para o ingresso na esfera virtual.

### 2.3 Descrição dos Dados

Primeiramente descreverei os dados que me permitiram responder à primeira pergunta de pesquisa, a que indaga sobre a presença de elementos motivacionais no *design* instrucional do ambiente de orientação. O próprio *design* instrucional do Moodle, juntamente com o conteúdo disponibilizado *on-line* com o objetivo de preparar a participante, constituiu os dados para a verificação de elementos motivadores no *design* instrucional do ambiente foco deste estudo. A inserção do material foi feita gradativamente, de acordo com as análises parciais do ambiente e com as solicitações do sujeito de pesquisa. No que se refere aos tópicos, assinalo que sua ordem e denominação foi objeto de inúmeras alterações no decorrer da pesquisa, conforme as necessidades constatadas.

Cores vivas e figuras animadas caracterizam o AVA desta pesquisa. A figura 5 apresenta sua página inicial:

The screenshot shows the Moodle interface for an orientation course. At the top, it displays 'Moodle - Orientação' and the user 'Ilana' is logged in as 'Márcia Lygia'. The course is 'LBS English - LBS101'. The main content area is titled 'Programação' and features a 'TÓPICO ZERO' section with an animated illustration of a person at a computer. A message asks about scheduling a chat. A sidebar on the left shows 'Participantes', 'Usuários Online', 'Mensagens', and 'Atividade recente'. A sidebar on the right shows a search for the user's master's thesis and a calendar for March 2010.

Figura 5: Página inicial do Moodle de orientação

A seguir, será apresentado o *layout* dos blocos e, então, a organização dos tópicos. Iniciei a montagem do Moodle inserindo, à esquerda, o bloco dos participantes, para que os membros se informem sobre os outros membros de seu grupo e, a seguir, inseri o bloco que revela quais os usuários que estão *on-line* naquele instante. Abaixo, coloquei o bloco das mensagens, que acusa o recebimento de mensagens e facilita a resposta do usuário. À direita, está o bloco denominado “Sumário”, cujo conteúdo fornece informações sobre esse ambiente Moodle.

Então, à esquerda, inseri o bloco de atividades recentes e, a seguir, posicionei o bloco das atividades disponibilizadas nesse ambiente. À direita, localizei o calendário e o bloco que informa sobre os eventos de ocorrência mais próxima. Prossegui com a inserção do bloco “pesquisar nos fóruns”, que disponibiliza um campo para que se digite o assunto que se quer buscar nos fóruns e, abaixo desse, localizei o “bloco de administração”, do qual faz parte o item “arquivos”, recurso muito utilizado na alimentação de um ambiente Moodle. À direita, posicionei o bloco “últimas notícias”, que disponibiliza a conexão direta com o fórum de notícias, onde são postadas as notícias, agendamentos e comentários informais.

O Moodle de orientação foi dividido em tópicos, sendo o primeiro deles denominado “Tópico Zero”, *default*<sup>30</sup> da ferramenta. No tópico zero observa-se a inserção de uma ilustração animada, uma proposta de agendamento de *chat* e a disponibilização da *checklist* para aferir a motivação, elaborada por Keller (1989). Esse tópico foi utilizado como base para as primeiras instruções à docente. Nessa primeira etapa, a professora foi orientada quanto à montagem de um ambiente Moodle a partir do momento que recebe o espaço do administrador técnico. O tópico fornece as instruções iniciais quanto à edição, posicionamento dos blocos, funções de cada bloco inserido, ilustração, criação de diretórios e alimentação de arquivos. Aponto que as instruções contidas no Tópico Zero podem ser aplicadas aos outros tópicos, portanto esse item é considerado de grande importância para a preparação da docente. O tópico zero também disponibiliza avisos, lembretes e mensagens importantes que necessitem visualização imediata. Foi feita também a inserção de um arquivo denominado “Dicas Básicas” contendo, como indica o nome, informações compactas que facilitam a participação.

---

<sup>30</sup> Valor padrão fornecido automaticamente pelo sistema operacional, quando não fornecido pelo usuário

Finda a pesquisa, concentrei nesse espaço todos os fóruns abertos no decorrer do trabalho, com o objetivo de facilitar a síntese das discussões. A figura 6 apresenta um recorte do tópico zero:

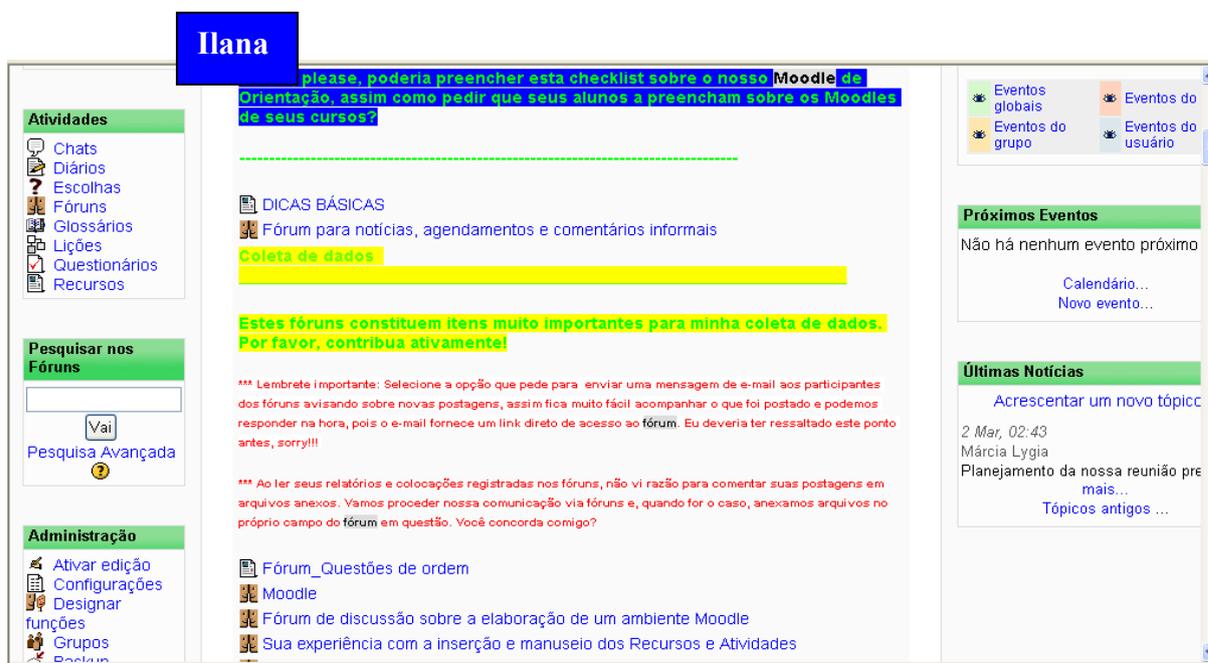


Figura 6: Recorte do Tópico Zero

A seguir, apresento cada um dos outros tópicos criados em sequência:

O Tópico 1, intitulado “Apresentação do Moodle”, contém material sobre o histórico da ferramenta, incluindo informações sobre Martin Dougiamas, seu criador. Também foram disponibilizados artigos sobre o Moodle, *link* para a comunidade Moodle e exemplos de ambientes Moodles nacionais e internacionais.

O Tópico 2, denominado “Ensino / Aprendizagem em ambientes virtuais”, disponibiliza material teórico referente ao tema indicado pelo título.

O Tópico 3, chamado “Artigos e notícias diversas”, disponibiliza material referente ao Moodle e EaD em geral.

O Tópico 4, “Artigos, informações e *links* interessantes”, disponibiliza material mais especificamente ligado aos interesses deste projeto e também itens que respondem dúvidas levantadas pelo sujeito de pesquisa, expressas em seus diários, fóruns e mensagens.

O Tópico 5, um dos principais do programa, denominado “Elaboração de um ambiente Moodle”, orienta detalhadamente a docente quanto à elaboração de um ambiente utilizando a ferramenta proposta e como a movimentação do espaço virtual pode ser monitorada.

O Tópico 6, “Acrescentar recurso”, como indica o nome, instrui a docente sobre como acrescentar e gerenciar os recursos disponibilizados pelo Moodle. Assinalo que o próprio Dougiamas define os modos de alimentação do ambiente como recursos ou atividades e infiro que criou a denominação recurso como referente à alimentação de itens passivos. Exemplificando, para se criar uma página de texto, basta que se copie e cole um texto.

O Tópico 7, “Acrescentar atividade”, orienta, como diz o próprio nome, quanto à elaboração de atividades no Moodle. Infiro que Dougiamas criou as possibilidades de atividades para alimentação de itens ativos, melhor explicando, itens cuja utilidade é viabilizada pela ação do docente, por exemplo, a elaboração de provas.

O Tópico 8 intitula-se “Comentários sobre a utilização da atividade *chat*” e comenta a ocorrência de um *chat* realizado como parte do programa de orientação, isto é, um *chat* realizado para orientar quanto à prática de *chats*.

O Tópico 9, registrado como “Aplicação de recursos e atividades”, é um espaço destinado a exemplificar a utilização de alguns recursos e atividades que foram ensinados ao sujeito de pesquisa, como glossário, diário, avaliação e seqüência didática elaborada por meio da atividade “Lição”.

No Tópico 10, denominado “Detalhes e *short cuts* para agilizar a navegação no Moodle”, foi disponibilizada ao sujeito uma tabela com os ícones usados no Moodle e sugestões de atalhos para agilizar a navegação.

O Tópico 11 apresenta as interações mais significativas que fazem parte do programa de orientação. Contém os diários elaborados pelo sujeito de pesquisa, adicionados dos comentários devolutivos da pesquisadora-participante. Sua denominação expressa exatamente seu conteúdo: “Diários comentados”. Optei por inserir esse material em arquivos que consistem na utilização do editor de texto Word para registros da docente, acrescidos da inserção dos comentários da pesquisadora por meio do recurso “Inserir comentários”, disponibilizado por esse editor.

O Tópico 12, denominado “Subsídios para elaboração de seus ambientes Moodle”, oferece material adicional que pode enriquecer os ambientes Moodle que fazem parte da prática pedagógica da docente, como dicionários *on-line* e informações sobre o novo ENEM.

O Tópico 13 informa e orienta sobre programas adicionais que podem fazer parte de um ambiente Moodle e, apropriadamente, intitula-se “Programas”.

As figuras 7 e 8 ilustram recortes do Moodle de orientação, ressaltando-se a utilização de animações:



Figura 7: Recorte do Moodle de orientação.



Figura 8: Recorte do Moodle de orientação.

O tópico seguinte, sempre cuidadosamente posicionado como último ou penúltimo tópico, refere-se a uma proposta desta pesquisadora, a qual já foi aplicada com sucesso a dois outros ambientes Moodle de sua autoria. Trata-se da sessão *Break Time* 😊 *Relax* que, como o próprio nome indica, disponibiliza material destinado à diversão dos usuários. Advogo que a

presença de material lúdico em ambientes pedagógicos contribui para atrair a atenção dos participantes, motivando-lhes o acesso. A figura 9 retrata essa estratégia:

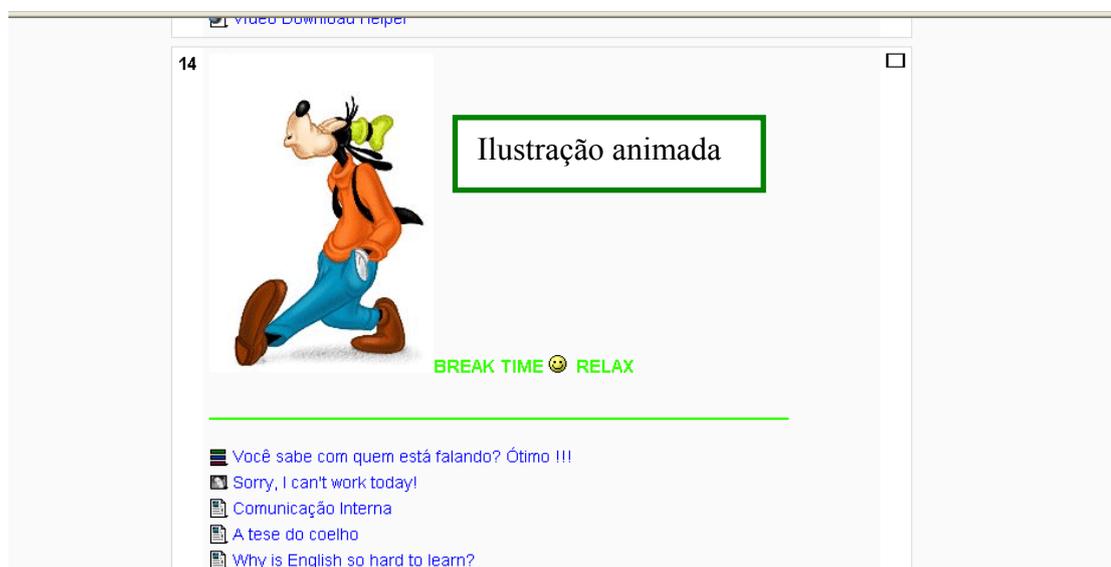


Figura 9: Break Time 😊 Relax

Encerro esta seção com um quadro (tabela 8) que apresenta uma síntese do conteúdo dos tópicos do Moodle de orientação:

TÓPICO	CONTEÚDO
Zero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ilustração animada</li> <li>- proposta de agendamento de <i>chat</i></li> <li>- <i>Checklist</i> (Keller, 1989)</li> <li>- primeiras instruções quanto à elaboração de um ambiente Moodle</li> <li>- avisos, lembretes e mensagens importantes (no decorrer da pesquisa)</li> <li>- dicas básicas - informações compactadas quanto à elaboração de um ambiente Moodle</li> <li>- concentração dos fóruns abertos no decorrer da pesquisa</li> </ul>
1- Apresentação do Moodle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico</li> <li>- apresentação de Martin Dougiamas, criador do Moodle</li> <li>- Artigos relevantes</li> <li>- exemplos de ambientes (nacionais e internacionais)</li> </ul>
2- Ensino / Aprendizagem em ambientes virtuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- material teórico referente ao ensino e aprendizagem em ambientes virtuais</li> </ul>
3- Artigos e notícias diversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artigos referentes ao Moodle e à EaD em geral</li> </ul>
4- Artigos, informações e links interessantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- disponibilização de material especificamente ligado aos interesses deste projeto</li> </ul>

	- material <i>on-line</i> que esclarecem dúvidas manifestadas pelo participante
5- Elaboração de um ambiente Moodle	-orientações detalhadas referentes à elaboração de um ambiente Moodle
6- Acrescentar Recurso	- instruções sobre como acrescentar e gerenciar os recursos disponibilizados pelo Moodle
7- Acrescentar Atividade	- instruções sobre como elaborar atividades no Moodle
8- Comentários sobre a utilização da atividade <i>chat</i>	- comentários sobre a ocorrência de um <i>chat</i> explicando como participar, mediar e monitorar um <i>chat</i>
9- Aplicação de recursos e atividades	- exemplos de utilização de recursos e atividades
10- Detalhes e <i>shortcuts</i> para agilizar a navegação no Moodle	- tabela de ícones - Atalhos
11- Diários comentados	- Diários comentados
12- Subsídios para a elaboração de seus ambientes Moodle	- sugestão de material passível de ser utilizado pela participante
13- Programas	- informações sobre programas que podem fazer parte de um ambiente Moodle
14- <i>Break Time</i> 😊 <i>Relax</i>	- entretenimento

**Tabela 8: Síntese do conteúdo dos tópicos do Moodle.**

A seguir, descreverei os dados que me permitiram responder à segunda pergunta de pesquisa, a que indaga sobre a presença de elementos motivacionais nas interações verbais desenvolvidas durante o período de instrumentalização.

Os registros textuais que fizeram parte desse programa de instrumentalização foram de natureza variada. A participante interagiu com a pesquisadora por meio de conversas telefônicas e troca de mensagens por *e-mail*, tendo também participado de *chats* e fóruns. Redigiu relatórios e diários, os quais foram posteriormente comentados e restituídos para sua apreciação e aproveitamento. Registro a ocorrência de uma reunião presencial, realizada no início de março de 2009. Os dados obtidos nas interações efetuadas nas trocas de *e-mails* entre a participante e a pesquisadora foram considerados os mais completos para subsidiar a análise lingüística deste trabalho. Portanto, os dados desta pesquisa são as mensagens eletrônicas enviadas pela pesquisadora e pela participante.

#### **2.4 Procedimentos de coleta e seleção dos dados**

Os dados do desenho instrucional foram produzidos pela pesquisadora e armazenados no Moodle de Orientação. Salientando a especificidade de dados relativos ao desenho instrucional de um ambiente *on-line*, proponho que o ambiente propriamente dito seja

considerado como dado. Para que pudessem ser coletados, esses dados foram acessados por meio da seleção de seus *links* e as imagens exigidas foram capturadas com o auxílio da tecla *PrintScreen*. Essa tecla, quando pressionada, captura o conteúdo exibido na tela do computador, em forma de imagem. Pode-se dizer que ela fotografa a tela.

Os dados referentes aos registros textuais que foram analisados neste programa de instrumentalização foram as mensagens de *e-mail* trocadas entre a pesquisadora e a participante. Portanto, o instrumento utilizado para a coleta dos dados linguísticos foi o *Outlook Express*. As mensagens foram organizadas cronologicamente, sendo os discursos da participante e da pesquisadora dispostos de maneira concatenada, estabelecendo o contexto da comunicação e revelando as interações ocorridas durante o processo de instrumentalização. Os textos das mensagens foram organizados em documento de texto único. Utilizei cores para distinguir as mensagens: as da participante foram marcadas em verde e as da pesquisadora em azul.

## 2.5 Procedimentos para a Análise dos Dados

O *design* instrucional foi analisado segundo o Modelo *ARCS*, derivado das categorias motivacionais apresentadas no capítulo de fundamentação teórica desta dissertação. Os próprios dados do *design* instrucional, coletados no ambiente foco deste estudo, juntamente com o conteúdo disponibilizado *on-line* com o objetivo de preparar a participante, constituíram o material para análise dos elementos motivadores no *design* instrucional, lembrando que Keller (1979, p. 31), autor da proposta, defende que

... in order to have motivated students, their curiosity must be aroused and sustained; the instruction must be perceived to be relevant to personal values or instrumental to accomplishing desired goals; they must have the personal conviction that they will be able to succeed.<sup>31</sup>

O procedimento adotado para a análise que responde à primeira pergunta desta pesquisa foi o de efetuar a correspondência dos componentes do *design* instrucional do Moodle de orientação com as categorias propostas pelo Modelo *ARCS* de *design* instrucional.

---

<sup>31</sup> ...para se motivar alunos, sua curiosidade deve ser despertada e sustentada; a instrução deve ser reconhecida como relevante aos valores pessoais ou como meios instrumentais para o alcance dos objetivos desejados; os alunos devem ter a convicção pessoal de que serão capazes de ter sucesso. (tradução nossa)

Os dados referentes às interações verbais foram analisados à luz dos constructos teóricos de Kerbrat-Orecchioni (2006). Após exame da proposta dessa autora, elaborei uma primeira síntese conceitual abrangendo a totalidade da teoria. A partir dessa síntese, selecionei as instâncias pertinentes a este estudo e organizei as categorias que alicerçaram a análise linguístico-discursiva das interações verbais entre pesquisadora e participante, com o objetivo de verificar os elementos que colaboraram na construção de motivação do participante durante o processo de instrumentalização.

Seguindo as recomendações de Kerbrat-Orecchioni (2006), o procedimento inicial desta análise foi marcar o quadro comunicativo, estabelecendo o quadro do contexto e o quadro participativo. No quadro do contexto, especifiquei o quadro espaço-temporal, o objetivo global e os perfis do participante e do pesquisador. No quadro participativo, registrei os papéis interacionais, o estatuto social dos participantes, o contrato de comunicação, o grau de formalidade, o vínculo social e o estilo predominante da interação.

O quadro interacional, composto pelo conjunto dos eventos onde foram trocados os enunciados, permitiram-me analisar os dados internos da interação, distintamente divididos em dois segmentos relacionais: a distância horizontal ou vertical que se estabelece entre os interactantes de uma interação e o funcionamento da polidez.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), a relação horizontal refere-se à distância formal ou familiar demonstrada pelos parceiros de uma interação e a relação vertical refere-se à diferença de posições dos participantes em uma dada situação interativa. Para o exame da relação horizontal, focalizei os marcadores verbais, o teor dos temas focalizados, o nível e o estilo da linguagem utilizada e os registros de deslocamentos de gênero. Para o exame da relação vertical, focalizei a organização estrutural da interação, isto é, os diálogos entre a pesquisadora e a participante.

A análise da polidez, a outra vertente do quadro relacional, foi dividida em três segmentos: a polidez negativa, ou FTAs - *Face Threatening Acts*, a polidez positiva, FFAs - *Face Flattering Acts*, proposto por Kerbrat-Orecchioni (2006) e o pedido de desculpas e o agradecimento, componentes da polidez positiva, conforme já explicado no capítulo de fundamentação teórica.

Nos registros de polidez negativa presentes nas interações entre a pesquisadora e a participante, a análise focalizou dados referentes à formulação indireta, aos desatualizadores modais, temporais e pessoais, à suavização pelos pronomes pessoais, aos lítotes e eufemismos, hiperbolização, tropo comunicacional, fórmulas especiais, minimizadores,

modalizadores, desarmadores e moderadores, itens explicados no embasamento teórico deste trabalho.

Nos registros de polidez positiva, a análise focalizou os convites e sugestões, as manifestações bem humoradas, os autoelogios, o duplo vínculo, as estratégias de compromisso, o pedido de desculpas e o agradecimento, itens também já detalhados na fundamentação teórica.

Quanto ao agradecimento, elemento significativo nos dados coletados, focalizei o elogio ao bem ofertado e ao doador do bem, o uso da hipérbole de maneira explícita, assim como todos os outros registros que podem ser classificados como polidez.

As tabelas 9, 10 e 11, apresentadas a seguir, sintetizam os elementos de polidez que foram considerados para a análise das interações verbais:

<b>POLIDEZ NEGATIVA - FTAs (<i>Face Threatening Act</i>)</b>
<b>Suavizadores verbais (<i>softeners</i>)</b>
<b>Substitutivos</b>
<b>Modo imperativo</b>
<b>Formulação indireta</b>
<b>Desatualizadores modais, temporais e pessoais</b>
* Condicional
* Passado de polidez
* Desatualizadores pessoais
<b>Suavização pelos pronomes pessoais</b>
<b>Lítotes e eufemismo</b>
<b>Hiperbolização</b>
<b>Tropo comunicacional</b>
<b>Fórmulas especiais</b>
<b>Enunciado “preliminar”</b>
<b>Minimizadores</b>
<b>Modalizadores</b>
<b>Desarmadores</b>
<b>Moderadores</b>

Tabela 9: Guia de análise da polidez negativa.

<b>POLIDEZ POSITIVA - FFAs (<i>Face Flattering Act</i>)</b>
<b>Encadeamentos preferidos (não marcados)</b>
<b>Encadeamentos preteridos (marcados)</b>
<b>Autoelogio</b>
<b>Conflito</b>
<b>Duplo vínculo (<i>double bind</i>)</b>

Tabela 10: Guia de análise da polidez positiva

<b>PEDIDO DE DESCULPAS E AGRADECIMENTO</b>
<b>PEDIDO DE DESCULPAS (troca reparadora)</b>
<b>Forma explícita</b>
<b>Forma implícita</b>
* Descrição de um estado de alma.
* Justificação da ofensa
* Reconhecimento da falha
<b>Acúmulo de realizações</b>
<b>Duplo vínculo no pedido de desculpas</b>
<b>Estratégias de compromisso</b>
<b>AGRADECIMENTO</b>
<b>Forma explícita</b>
<b>Forma implícita</b>
<b>Elogio ao bem ofertado</b>
<b>Elogio ao doador</b>
<b>Uso da hipérbole</b>
<b>De maneira explícita</b>
<b>De maneira implícita</b>

**Tabela 11: Guia de análise do pedido de desculpas e do agradecimento**

Finda a exposição dos procedimentos metodológicos, passemos então, a seguir, para a apresentação dos resultados das análises desenvolvidas, com base nos constructos de Keller (1983) e Kerbrat-Oricchioni (2006).

## CAPÍTULO 3

### RESULTADOS DAS ANÁLISES

Neste capítulo, apresento e discuto o resultado da análise dos dados referentes a este estudo, coletados com o objetivo de detectar os elementos motivadores no *design* instrucional do ambiente Moodle elaborado especialmente para esta pesquisa e nas interações verbais entre a participante e a pesquisadora, durante o processo de instrumentalização. Adicionalmente, apresento o resultado da análise baseada nas categorias propostas pelo Modelo Motivacional *ARCS-V*.

#### 3. 1. Resultados da análise dos elementos motivacionais do *design* instrucional

Início a exposição dos resultados das análises pela identificação dos elementos motivacionais do *design* instrucional, esclarecendo que o Moodle de Orientação foi descrito em detalhes no segundo capítulo desta dissertação. O *design* instrucional foi examinado a partir das quatro categorias propostas pelo Modelo *ARCS*: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação, detalhadamente explicadas na fundamentação teórica deste estudo.

No que se refere à audiência, o fato do ambiente de orientação ser direcionado a um sujeito único facilitou a análise. A participante da pesquisa, uma professora de ensino superior, é muito comprometida com a atualização de sua prática docente e estava interessada em se apropriar do Moodle, por motivos pessoais e profissionais, considerando que a instituição que está vinculada adotou-o como complementação do programa de ensino presencial. Coerentemente, desde o início dos trabalhos, a docente demonstrou seu firme propósito de adquirir conhecimentos que lhe subsidiassem a associação da ferramenta Moodle à sua prática pedagógica e mostrou-se receptiva para apreender as instruções.

Quanto ao estilo de formatação, a utilização de cores vívidas e variadas pode ser classificada como estratégia de motivação relativa à atenção. Essa estratégia, porém, pode ter o efeito de ou dispersar a atenção ou não agradar o usuário. A docente admite que, inicialmente, estranhou as cores no *layout* do ambiente, porém depois “se acostumou”.

Segundo a análise, alguns blocos selecionados para fazer parte do Moodle de orientação foram elementos que promoveram interação, como o “usuários *on-line*” e “mensagens”; outros facilitaram a participação, como o “Atividade recente” e “Últimas

notícias”. Ainda outros simplificaram a navegação e o engajamento nas atividades, como o “Atividades” e “Pesquisar nos fóruns”.

Ainda na categoria de atenção, podem ser classificadas as movimentações inesperadas no ambiente virtual, como a inserção de material extra ou humorístico, como por exemplo, a matéria de teor humorístico disponibilizada no tópico *Break Time* 😊 *Relax*:



Figura 10: Exemplo de matéria humorística disponibilizada no tópico *Break Time* 😊 *Relax*

No decorrer da instrumentalização, a participante decidiu explorar espontaneamente a inserção de *tags*, que não fazia parte de seu programa instrucional. Então, inseri o link para um vídeo do *Youtube* que instruía sobre a inserção de *tags*:

<http://www.youtube.com/watch?v=YwNuC3XkCQo> , que foi muito bem recebido. Essa ação, além de classificada na categoria de atenção, pertence também à categoria da relevância. .

O senso investigativo requer um nível mais profundo de curiosidade, que pode ser estimulado por uma situação-problema que envolva busca de conhecimento. A disponibilização do link que oferece o *download* do livro *The Theory and Practice of Online Learning*<sup>32</sup>, organizado e editado por Terry Anderson e Fathi Elloumi, publicação de grande relevância para a aprendizagem da participante, certamente originou uma situação que

<sup>32</sup> [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/](http://cde.athabascau.ca/online_book/)

solicitava a resolução de um problema para a obtenção do livro: o *download*, capítulo por capítulo.

A variabilidade foi considerada uma das estratégias de elaboração essencial para que a atenção da participante da pesquisa fosse mantida. Foi constatado que os conteúdos do Moodle de Orientação, inseridos por meio de recursos e atividades, como fóruns, criação de páginas web, *links* a arquivos e sites, rótulos e questionários, responderam a esse critério. A variação pode ser constatada considerando-se as diversas situações apresentadas à participante, como o fórum para discussão da primeira experiência de aplicação de provas via Moodle da participante, o *link* para o site de Martin Dougiamas, o criador do Moodle, o *link* para o arquivo em *pdf* denominado *ATTLS - The attitudes Toward Thinking and Learning Survey*, o arquivo página *web* sobre o uso de ferramentas síncronas e assíncronas na EaD, as instruções referentes à elaboração de ambientes Moodle, disponibilizadas em arquivos Word, os diários comentados, também disponibilizados em arquivos Word, acrescidos do recurso “Inserir Comentário”, e o *chat* para a discussão das primeiras leituras.

O material inserido no Moodle foi submetido ao crivo do critério de relevância. Relembro que o objetivo principal da participante ao vincular-se a esta pesquisa era sua atualização profissional e a aquisição de condições técnicas que cumprissem as solicitações do instituto no qual leciona. Esse critério pode ser demonstrado com a inserção do parecer CP 29/2002 sobre a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e o artigo intitulado Fóruns de discussão e comunidades virtuais.

A necessidade de se integrar ao projeto Moodle da instituição onde atua profissionalmente levou-a a superar suas limitações particulares quanto ao ingresso na esfera virtual. Assinalo que foi a primeira professora do quadro da instituição a se empenhar em adquirir condições para utilizar o Moodle em seus cursos. No início desta pesquisa, declarando-se uma *visual learner*, que necessitava de instruções *step by step*<sup>33</sup>, a participante pediu a compreensão da pesquisadora. Portanto, as instruções foram planejadas e redigidas meticulosamente, *step by step*, com muitas ilustrações pertinentes às instruções que faziam parte do *design*.

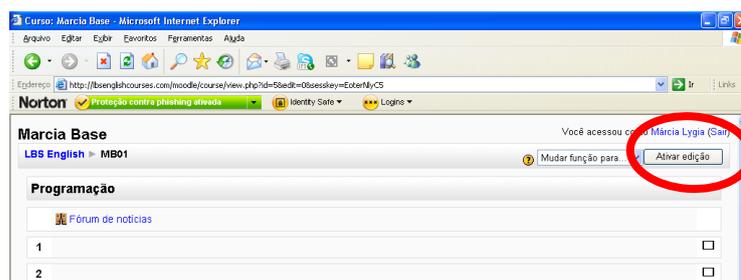
Demonstro esse aspecto da relevância contemplado na pesquisa com um excerto de um material instrucional referente à construção do ambiente, elaborado conforme descrição anterior. Informo que as figuras não estão numeradas por se tratar de material coletado como dado de pesquisa, portanto, não deve ser alterado.

---

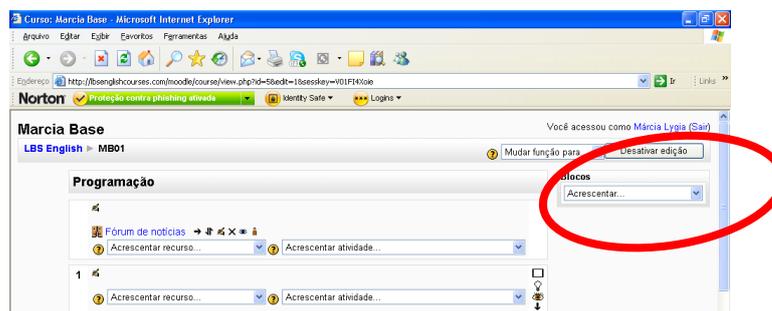
<sup>33</sup> Passo a passo.

## TÓPICO ZERO

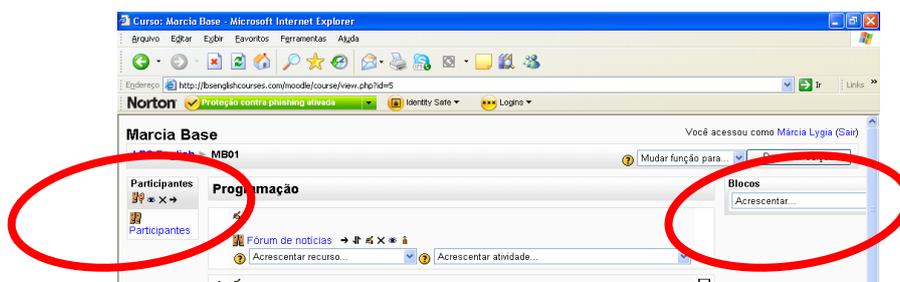
Observe a tela que você receberá de seu administrador, após ter solicitado a abertura de um novo curso e lhe ter fornecido as informações necessárias. O primeiro passo para construir seu ambiente Moodle será selecionar “Ativar edição”, pois só a partir deste momento você poderá manusear seu ambiente conforme seu planejamento.



Após “Ativar edição”, a seguinte tela lhe será apresentada:



Inserirei o bloco “Participantes” (à esquerda) para que possa ter acesso ao seu nome e perfil e a partir de então trabalharei acessando em seu nome, para que você perceba suas possibilidades como editora. Observe a tela, você já aprendeu como inserir blocos.



A familiaridade, sob o enfoque da relevância, mescla elementos pertinentes às metas e ao processo. Nesta pesquisa, constatou-se que a familiaridade foi marcada por alguns

conteúdos inseridos no ambiente, como por exemplo, o *link* para os *sites* do Moodle<sup>34</sup> registrados internacionalmente. Segundo o *site*, atualmente estão registrados 47394 ambientes Moodles ativos, procedentes de 207 países. A participante gostou muito desse *site*, sendo especialmente atraída por uma comunidade Moodle portuguesa.

Outra indicação de familiaridade foi a disponibilização do artigo *The Constructivist Online Learning Environment Survey (COLLES)*<sup>35</sup>, de Peter Charles Taylor e Dout Maor. A proposta dos autores está baseada nos princípios do construtivismo social, teoria do campo de interesse da participante, que se dirige a educadores e pesquisadores que examinam o papel da *web* para promover reformas epistemológicas no ensino universitário.

Como orientadora, procurei assegurar à participante minha disponibilidade em ajudá-la a obter sucesso, fazendo-a notar minha atitude responsiva e solidária por meio da alimentação do Moodle de orientação, na unidade que se mostrasse oportuna, como por exemplo, nos diários comentados. No diário número 14, redigido no dia 5 de fevereiro de 2009, fiz a participante tomar conhecimento das minhas limitações e que, como ela, estava aprendendo muito com a pesquisa. A mensagem implícita foi que participante não deveria se preocupar, pois suas dificuldades não a impediriam de ter sucesso no domínio da ferramenta Moodle.

Ilana: Eu vi outros tags com fotos de meus alunos que provavelmente, usando errado, foram adicionadas com frases ou nomes, vc já viu?

Pesquisadora: Sim, **eles estão usando mais errado que a gente, mas nós duas também não as estamos usando devidamente.**

O resultado das análises também demonstraram que a construção da autoconfiança de Ilana consubstanciou-se no controle pessoal sobre sua aprendizagem, como indicam os excertos extraídos do diário comentado número 22, do dia 25 de março de 2009, inserido no ambiente virtual:

#### Excerto 1

---

<sup>34</sup> <http://moodle.org/sites/>

<sup>35</sup> Artigo disponível em

<http://surveylearning.moodle.com/colles/papers/?PHPSESSID=6ef76f12c0522410b7d006d16ade2108>. Último acesso em 27/3/2010.

Ilana: Vc mencionou que espera por meus diários....bem fui fazendo **muita coisa que acredito que já internalizei**. Acrescentar documentos, atividade off-line, etc...

## Excerto 2

Ilana: Já li os últimos documentos que vc postou e **estou descobrindo onde faço os erros**.

O reconhecimento das realizações da participante parece gerar aumento de satisfação e, conseqüentemente, aumento de motivação. Os resultados da análise indicam que reforços de natureza afetiva e de natureza intelectual fizeram parte do ambiente, como os inseridos em um dos fóruns abertos durante o processo de instrumentalização, como demonstram os excertos a seguir:

### **Fórum: Sua primeira experiência de aplicação de provas no Moodle**

Descrição: Ilana, o objetivo deste fórum é discutirmos seus depoimentos/ relatórios sobre sua primeira experiência de aplicação de uma prova via Moodle.

Tópico: Um sonho transformado em realidade

Comentários: 8

## Excerto 1

### Reforço de ordem intelectual

Re: Um sonho transformado em realidade!  
por [Márcia Lygia](#) - segunda, 6 abril 2009, 02:47

Querida Ilana, **obrigada por seu relatório tão bem elaborado!** 😊  
Quero lhe **agradecer por seu comprometimento e parabenizá-la por seu sucesso**.  
Você se tornou uma [Moodler](#) em tempo record e seu espírito explorador a levará a se esmerar cada vez mais.

## Excerto 2

### Reforço de ordem afetiva

Re: Um sonho transformado em realidade!  
por Márcia Lygia - quarta, 8 abril 2009, 23:26

Querida amiga,  
Fiquei muito emocionada com as suas palavras de reconhecimento. **Certamente este trabalho não estaria dando tão certo se não fosse o grande vínculo afetivo que temos** e nossas características tão similares quanto ao nosso espírito desbravador, comprometimento, persistência e ao nosso... perfeccionismo!

Os resultados da análise do *design* instrucional nos permitem concluir que houve presença de elementos motivadores no ambiente instrucional que, provavelmente,

favoreceram o engajamento da participante, e que foram utilizadas estratégias para ativar e manter a motivação da docente. Encerro esta seção com a apresentação de uma síntese da análise do conteúdo dos tópicos do Moodle (tabela 12), segundo o Modelo de *Design Instrucional ARCS*:

<b>TÓPICO</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>OBJETIVOS DO PESQUISADOR</b>
Zero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ilustração animada</li> <li>- proposta de agendamento de <i>chat</i>;</li> <li>- <i>Checklist</i> (Keller, 1989);</li> <li>- Primeiras instruções quanto à elaboração de um ambiente Moodle;</li> <li>- Avisos, lembretes e mensagens importantes (no decorrer da pesquisa);</li> <li>- Dicas básicas - informações compactadas quanto à elaboração de um ambiente Moodle;</li> <li>- Concentração dos fóruns abertos no decorrer da pesquisa.</li> </ul>	- Atrair a atenção, variação de atividades, relevância e estímulo de atitudes confiantes.
1- Apresentação do Moodle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico;</li> <li>- Apresentação de Martin Dougiamas, criador do Moodle;</li> <li>- Artigos relevantes;</li> <li>- Exemplos de ambientes (nacionais e internacionais).</li> </ul>	- Atrair a atenção, relevância e despertar sentimento de satisfação com a constatação das novas possibilidades.
2- Ensino / Aprendizagem em ambientes virtuais	- Material teórico referente ao ensino e aprendizagem em ambientes virtuais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevância;</li> <li>- Confiança.</li> </ul>
3- Artigos e notícias diversas	- Artigos referentes ao Moodle e à EaD em geral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relevância</li> <li>- confiança</li> </ul>
4- Artigos, informações e links interessantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilização de material especificamente ligado aos interesses deste projeto;</li> <li>- Material <i>on-line</i> que esclarecem dúvidas manifestadas pelo participante,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevância;</li> <li>- Confiança.</li> </ul>
5- Elaboração de um	- Orientações detalhadas	- Relevância;

ambiente Moodle	referentes à elaboração de um ambiente Moodle.	- Confiança.
6- Acrescentar Recurso	- Instruções sobre como acrescentar e gerenciar os recursos disponibilizados pelo Moodle.	- Relevância; - Confiança.
7- Acrescentar Atividade	- Instruções sobre como elaborar atividades no Moodle.	- Relevância; - Confiança.
8- Comentários sobre a utilização da atividade <i>chat</i>	- Comentários sobre a ocorrência de um <i>chat</i> explicando como participar, mediar e monitorar um <i>chat</i> .	- Relevância.
9- Aplicação de recursos e atividades	- Exemplos de utilização de recursos e atividades.	- Relevância.
10- Detalhes e <i>shortcuts</i> para agilizar a navegação no Moodle	- Tabela de ícones - Atalhos.	- Relevância; - Reforço da confiança.
11- Diários comentados	- Diários comentados.	- Atenção; - Relevância; - Confiança; - Satisfação.
12- Subsídios para a elaboração de seus ambientes Moodle	- Sugestão de material passível de ser utilizado pela participante.	- Atenção; - Relevância; - Confiança.
13- Programas	- Informações sobre programas que podem fazer parte de um ambiente Moodle.	- Relevância.
14- Break Time 😊 Relax	- Entretenimento.	- Atenção.

Tabela 12: Síntese da análise do conteúdo dos tópicos do Moodle segundo o Modelo ARCS

### 3. 2. Resultados da análise dos elementos motivacionais da interação verbal

A análise dos dados que respondem à minha segunda pergunta de pesquisa, a qual indaga que elementos da interação verbal colaboram na construção de motivação do participante durante o processo de instrumentalização do Moodle, foi realizada sob o referencial da proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006). Esclareço ainda que, dada a especificidade dos dados verbais coletados em ambientes *on-line*, selecionei os constructos aplicáveis à esse tipo de análise.

A seguir, apresento o resultado dessa análise, validando-o com a apresentação de exemplos que justificam minhas colocações. Mais uma vez assinalo que os dados utilizados foram obtidos nas interações efetuadas nas trocas de *e-mails* entre a participante e a

pesquisadora, pois foram considerados os mais completos para subsidiar a análise linguística neste trabalho.

Início a demonstração dos resultados dessa análise pela apresentação do quadro comunicativo (tabela 13), particularidade que permite a compreensão da interação. No quadro do contexto, específico o quadro espaço-temporal, o objetivo global e os perfis da participante e da pesquisadora.

No quadro participativo, registro os papéis interacionais, o estatuto social da pesquisadora e da participante, o contrato de comunicação, o grau de formalidade, o vínculo social e o estilo predominante da interação.

<b>QUADRO COMUNICATIVO</b>		
<b>QUADRO DO CONTEXTO</b>		
Lugar ( <i>setting</i> ou quadro espaço-temporal)	Espaço de interação virtual construído no Moodle (um <i>Learning Management System - (LMS)</i> , com endereço próprio, elaborado segundo o <i>ARCS Model</i> ( Keller - 1979).	
Objetivo global	Participante: instrumentar-se quanto à utilização do sistema Moodle, visando sua atuação autônoma na construção de ambientes conectados a sua prática docente. Pesquisadora: instrumentar a participante.	
Participantes	A participante	A pesquisadora
	Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Licenciada em Letras: Português e Inglês, Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de um Centro Federal, professora autônoma de Língua Inglesa em empresas. Interessada em aprimorar sua prática, reconhece a importância de se enveredar adentro do território do virtual, tanto na vertente de EaD, quanto como apoio ao ensino presencial.	Licenciada em Letras: Língua e Literatura Inglesas, mestranda vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada / LAEL/ PUCSP/ Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Tecnologia, assessora pedagógica, elaboradora de material didático, elaboradora de questões para exames e concursos públicos e exerce outras atividades de prestação de serviços educacionais
<b>QUADRO PARTICIPATIVO</b>		
Papéis interacionais	Pesquisadora, exercendo o papel de orientadora, e participante da pesquisa, exercendo o papel de orientanda.	
Estatuto social	Igualdade	
Contrato de comunicação	Interação entre orientadora e orientanda Troca profissional e acadêmica.	

	Participantes reconhecidos - pesquisadora e participante.
Grau de formalidade	Descontração
Vínculo social	Amizade
Estilo predominante	Consensual

**Tabela 13: Quadro comunicativo**

Primeiramente discuto a especificidade do lugar, *setting* ou quadro temporal, onde ocorreu esta pesquisa e que subsidiou a coleta dos dados desta análise. O ambiente virtual de aprendizagem, que garantiu este estudo, foi construído no Moodle .

Quanto ao item “Participantes” do quadro do contexto, assinalo que, além do papel de multiplicadora, como pesquisadora, tenho como meta contribuir para os constructos teóricos da área, o que será viabilizado por meio do ingresso na esfera acadêmica. A participante, com convicções similares às da pesquisadora e altamente compromissada com este projeto, apresentou representações análogas às da pesquisadora. O processo de produção e de interpretação refletiu a sintonia entre ambas. Não foram constatadas contradições relevantes nas interações entre elas no referente à interpretação dos enunciados.

Discuto, a seguir, o quadro participativo referente às interações entre a participante e a pesquisadora efetuadas durante o processo de instrumentalização. Foi constatado equilíbrio no revezamento dos papéis interlocutivos.

Os papéis interacionais foram marcados pela pesquisadora, que exerceu o papel de orientadora, e pela participante, que exerceu o papel de orientanda. Quanto ao estatuto social, ambas detêm o status de professoras; portanto, foi verificada a igualdade do estatuto social.

O contrato de comunicação, determinado pelo conjunto dos papéis interacionais, define-se em uma interação entre orientadora e orientanda, em uma troca profissional e acadêmica, com dois participantes reconhecidos. A descontração caracteriza o grau de formalidade das interações, de estilo predominantemente consensual, estabelecido por um vínculo social de amizade.

Após a especificação da organização estrutural de nível global da conversação que constitui objeto desta análise, focalizo seu quadro interacional, assinalando que as mensagens foram coerentemente conectadas e apresentaram compartilhamento adequado do tema e da tarefa. Esta coerência foi facilitada pelo fato das mensagens terem sido digitadas e realizadas de modo assíncrono, o que permitiu que os participantes refletissem antes de escrever e

revisassem suas mensagens se assim decidissem. A seguir, apresento um exemplo no qual podemos constatar esse compartilhamento:

**Ilana - Márcia**

**4 de abril de 2009 – 02:29**

**Assunto: Acabo de fazer aprova para a turma...**

Acabo de fazer a prova para a turma de ADS de amanhã. Vc quer dar uma olhada? Vc está como aluna...e non editing teacher!

**Márcia – Ilana**

**04 de abril de 2009 – 07:10**

**Assunto: Comentários urgentes\_RE; Acabo de fazer a prova para a turma...**

Sem pânico, querida Ilana, o que vi da prova está ótimo, fique calminha que tudo é uma questão de uns cliquezinhos em alguns itens da configuração da prova! Não tenho o poder de editar, mas sim de orientar!!! Vamos lá!!!

Unidas venceremos!

Introduzo a análise e discussão dos dados internos da interação entre a pesquisadora e a participante deste estudo apresentando registros de ordem geral. O engajamento mútuo dos dois participantes foi marcado por procedimentos de validação interlocutória evidentes e não evidentes.

Os procedimentos de validação interlocutória evidentes comprovam a descontração apontada como grau de formalidade das interações e o vínculo de amizade que une a pesquisadora e a participante. As formas de tratamento utilizadas pela participante denotam a relação afetiva que manteve com a pesquisadora durante os trabalhos, assim como a satisfação que experimentava com o trabalho realizado. Assinalo que essa característica já permeava e ainda permeia a relação entre as duas interactantes. A participante introduz suas mensagens à pesquisadora utilizando formas de tratamento íntimas e carinhosas, como “Marcita”, “querida Marcita”, “Nossa grande MARCITA”, “Dear Marcita” ou “Meu amor”. Como a participante, a pesquisadora expressa-se de maneira bastante carinhosa na introdução de suas mensagens, utilizando “querida”, “Iloca”, “Ilana querida” ou “querida Ilana”, “amiga”, “minha querida Ilana”, “Menina”, “My beloved Moodler”, “queridona”, “Moodler” ou “meu bem”. Nota-se a manifestação exagerada de carinho utilizada nas mensagens, que pode não ser frequente em outros contextos de instrumentalização.

As introduções das mensagens seguiram o estilo das formas de tratamento e aplico a eles as observações feitas anteriormente. A participante utiliza “Oiiii Marcita” com a repetição da letra “i”, que interpreto como imitação de interações presenciais, “Que anjo do céu você é para mim” e “Uau! Minha fada madrinha é espetacular, hein?” entre outras formas,

similares às apresentadas nos pronomes de tratamento. A pesquisadora corresponde ao estilo empregado pela participante, utilizando “Vai ser tão bom trabalharmos juntas e estreitarmos nossa amizade”, “Minha querida Ilana "Mansa"”, fazendo uma brincadeira com o sobrenome da participante, “Você é mesmo uma fofinha querida”, “Meu querido sujeito de pesquisa”, “Alá para o nosso Senhor Moodle”, “Alá para a nova Nossa Senhora Moodle” e “Bem vinda à galera”.

Nas despedidas, previsivelmente, a participante conservou o mesmo tom: “bjs e muitos milhares de obrigadas”, “bjs e boa noite”, “ks (kisses)”, “So let’s 🧑‍🚶 "keep walking"!!!Faster!!! But never giving up, right!🌞🌈🌴👓.ks💋”, assinalo a utilização das ilustrações que, provavelmente, consumiram um período de tempo mais longo que nas despedidas comuns, “Hoje já conseguimos sair do chão, não? bjs, soninho...tchau” e “Vou almoçar, volto já para o Moodle, meu novo SENHOR...hihihihi”. A pesquisadora permaneceu com suas manifestações carinhosas, como “Beijinhos”, “Beijos animadíssimos”, “Mas as coisas estão caminhando bem!Beijos, Muita Paz para você”, “Love Márcia”, “Beijos muito mais animados”, “A whole truck of Love”, “I love you”, “Beijos da forever present”, “Beijos orgulhosos para essa Brava Moodler”, “Beijos laboriosos”, “Beijos pedagógicos”, “Beijos animadores”, “Beijos do seu amor (tô me sentindo a tal !!!)”, “+ bjs” e “Do Departamento de Estímulo”.

Procedimentos de validação interlocutória não evidentes são difíceis de ser detectados, se é que ocorrem em interações virtuais. Por exemplo, o único registro verbal classificado como procedimento fático foi a ocorrência de OK em cinco das mensagens, em enunciados como “Deixei um email para vc com um anexo sobre a nossa última aula com o FIC, OK” , “Vou tentar, ok” e “Depois comento sobre a avaliação individual do curso que recebemos, ok!”

No caso dos reguladores, sinais que atestam o engajamento na comunicação, repetimos a observação anterior. Foram constatadas apenas duas ocorrências:

Oi querida,  
Bem melhor agora!  
Vou aos poucos sabendo por onde começar.  
**(equivalente a “eu compreendo suas instruções”)**

Então, first of all visit Institution site. At our virtual space  
Then, read it all about Moodle.  
After that, write my hopes and anxiety...(that’s easy).  
**(retomada em forma de eco)**

No nível relacional da interação, foram consideradas como objeto de análise a distância horizontal e a distância vertical que se estabeleceram entre as interactantes, assim como o funcionamento da polidez. Considero a presença da polidez nas interações como elemento motivador, com a propriedade de estimular atitudes positivas nos interactantes e contribuir para o processo de instrumentalização, mas não descarto a influência dos outros elementos.

A relação horizontal está subordinada às características externas da interação, mas também permeia seu funcionamento interno. Prossigo a demonstração do resultado da análise dos dados internos da interação focalizando os registros do nível relacional.

Relembro, como focalizado no capítulo de fundamentação teórica desta dissertação, que certos comportamentos conversacionais refletem relações prévias entre os interlocutores e também têm a propriedade de constituir, confirmar, contestar ou inverter as relações por meio dos relacionemas, que indicam e constroem a relação interpessoal dos interlocutores e são trocados permanentemente durante uma interação.

Os relacionemas permitiram a verificação do funcionamento do discurso das participantes desta pesquisa. Como assinalado anteriormente, os fatores contextuais mais determinantes da relação horizontal são constituídos pelo grau de intimidade dos interlocutores, a natureza do vínculo socioafetivo que os une e o nível de formalidade da situação comunicativa.

Os marcadores verbais mais evidentes são as formas de tratamento, que já foram comentadas como procedimentos de validação interlocutória. O teor dos temas focalizados, o nível e estilo da linguagem utilizada e os registros de deslocamento de gênero também marcam verbalmente a relação horizontal verificada nas interações entre a pesquisadora e a participante.

Os temas principais versam em torno da instrumentalização do Moodle. Um dos temas enfocados é a elaboração de provas via Moodle. Informo que a aplicação de provas no ambiente virtual foi a expectativa inicial que altamente motivou a participante quanto à utilização do Moodle e à participação nesta pesquisa, pela simplificação do processo de correção, como demonstro a seguir, observando que nem todas as mensagens conservam as datas que foram escritas, por razões de falha da pesquisadora na técnica de coleta e registro.

Essa nota vale para todas as demonstrações desta análise. A seguir, apresento a sequência cujo tema foi a aplicação de provas no Moodle:

**Ilana – Márcia**

**14 de outubro de 2008 – 11:10**

Tentarei te escrever com mais tempo,... preciso aprender a fazer **provas** no moodle...

**Márcia - Ilana**

Vamos construir as suas **provas**! Preciso entrar no Moodle do (nome do instituto) para ver em que tipo de provas precisamos trabalhar e também ter a matéria que você quer cobrar.

...

Bem, mãos a obra para a sua primeira aula. Me manda um modelo de **prova** no Moodle e a matéria que você quer cobrar!

**Ilana – Márcia**

Eu gostaria de testar a **prova** que eu já apliquei para ver como funciona. É possível? Posso enviá-la para vc à tarde...

**Márcia - Ilana**

**14 de outubro de 2008 – 11:19**

Aguardo a **prova**, ela já está no Moodle?

Se não estiver, re-elaboro no meu Moodle, só para você "brincar"!

**Ilana – Márcia**

-Quanto à **prova**, vai ser muuuito bom ter vc para me orientar. Estou ansiosa por dominar alguma ferramenta que auxilie na simplificação de **correções!!!**

As interações também apresentam temas de ordem pessoal, integrantes do cotidiano da pesquisadora e da participante, como demonstro nos excertos a seguir:

Excerto 1

**Ilana – Márcia**

**14 de outubro de 2008 – 11:10**

Desculpe-me o silêncio desses tempos... **Meu pai está muito doente** e tenho dividido meu tempo entre as aulas e o hospital.

**Márcia - Ilana**

**Espero que seu pai esteja melhor.**

Excerto 2

**Márcia – Ilana**

**25 de junho de 2009 – 10:32**

**Meu filho entrou na faculdade**, CINEMA, bem o que queria. Está muito feliz e com elan de vida, e eu mais ainda, por tudo que passamos e **vencemos mais uma etapa.**

Como vão os seus filhos?

**Ilana - Márcia**

25 de junho de 2009 – 2:13 PM

Nossa que ótimas notícias, me animam muito saber que a tempestade aos poucos se dissipa. **Em casa também tentamos nos recuperar.**

Considero deslocamentos de gêneros as alternâncias entre assuntos pessoais e profissionais que, conseqüentemente, obedeciam a regras diferentes de redação, como demonstro nos excertos seguintes:

Excerto 1

**Ilana - Márcia**

25 de junho de 2009 – 2:13 PM

O trabalho é que consome muito o tempo e o cansaço não deixa a gente se curtir muito. Sinto falta de férias urgente! **(assunto pessoal)**

Mas como vc está vendo, nosso Moodle está dando um grande apoio no fechamento das notas do grupo de Licenciatura em Matemática. Funcionou em todos os sentidos e, logicamente vou relatar *tudinho, sim...*

**(assunto profissional)**

Excerto 2

**Ilana - Márcia**

**20 de outubro de 2008 – 10:36**

Meu pai vai ter alta agora...fomos tomados de surpresa e muita felicidade, é quase um milagre! **(assunto pessoal)**

Bem, o objetivo geral é divulgar e incentivar o uso do Moodle entre alunos e professores dos cursos técnicos em informática e automação. **(assunto profissional)**

Neste estudo, a análise dos elementos verbais das interações entre a participante e a pesquisadora confirmou a organização estrutural indicada no contrato de comunicação: a interação entre a orientadora e a orientanda, apontando uma desigualdade dos papéis interacionais da pesquisadora e da participante. Pode-se notar a posição dominadora exercida pela pesquisadora em seu papel de orientadora e a posição dominada da participante, que cumpria as solicitações sem argumentação. Infiro que ela as aceitava como parte de sua aprendizagem, reconhecendo-lhe a pertinência. No excerto que apresento a seguir, como exemplo, pode-se observar que o vínculo social de amizade permaneceu inalterado, assim como o estilo consensual.

**Márcia – Ilana**

**17 de janeiro de 2009 – 18:15**

Mas agora estou tomando algumas precauções para que isso não atrapalhe o meu trabalho. **Sugiro que você faça o mesmo.**

- 1) Faço todo o meu trabalho no Word, deixando-o salvo em meu computador. Vou fazendo, vou fazendo...vários.
- 2) Quando o Moodle do Instituto está funcionando, **plaft, aproveito mesmo!** Insiro tudo o que preparei, retiro o material deixado por você e salvo na minha máquina, mesmo que eu não tenha nem tempo de abrir o arquivo naquele momento.
- 3) Navego pelo seu Moodle, verifico o layout, faço alterações, enfim, sempre como se não fosse funcionar no dia seguinte.

**Ilana- Márcia**

**20 de janeiro de 2009 – 00:21**

I am doing as you asked, **dear Marcita!**

A posição dominada da participante também pode ser observada nos pedidos de instrução e orientação, como demonstrado a seguir:

**Ilana - Márcia**

14 de abril de 2009 – 02:13

**Na quarta-feira vou combinar a data para um chat no ambiente para relatar sobre o teste, ou até usar o artigo de Claudio de Moura e Castro sobre *Embromação ou aprendizagem* para um debate. O que seria melhor para você?**

Esse chat valerá como uma reposição de aula do feriado...

Vamos no falando, ok!

**Márcia – Ilana**

**14 de abril de 2009 – 11:23**

**Para minha pesquisa, o chat relevante é o que aborda a aplicação do teste. Mas para a sua reposição de aula, como material didático, sem dúvida o artigo do Claudio de Moura e Castro é um material riquíssimo para você utilizar em um chat.** Prepare-se com antecedência para conduzi-lo, caso contrário pode haver muita dispersão. Selecione os tópicos mais relevantes que possam servir de gancho para as atividades deste bimestre, meio caminho andado para fechar as avaliações do semestre.

Dando sequência a essa análise, focalizo os registros de polidez verificados na interação verbal entre a participante e a pesquisadora no programa de instrumentalização do Moodle, para prosseguir a demonstração e discussão dos dados que considero relevantes na construção de motivação do participante durante o processo de instrumentalização.

Nas interações entre a pesquisadora e a participante confrontaram-se quatro faces: a positiva e a negativa da pesquisadora e a positiva e negativa da participante. As faces da participante foram as que sofreram mais ameaças, como exemplifica a mensagem a seguir:

**Márcia – Ilana**

**14 de abril de 2009 – 09:37**  
**Assunto: O “mistério” do fórum...**

Oi, querida

Você sabe usar o fórum muito bem, acho que foi sono puro. **Abra o anexo!**  
Beijocas  
Márcia

**ANEXO**

**Você não deve selecionar nem a foto, nem o meu nome** que você será remetida ao perfil. Para participar do fórum, **deve selecionar “Tópico” ou então “Comentários”**.

A polidez acompanhou a maioria das trocas realizadas entre a participante e a pesquisadora. Seus FTAs foram suavizados e as duas interactantes produziram uma quantidade considerável de FFAs. Foram verificadas ocorrências nas quais foram utilizadas suavizações para abrandar os FTAs, como nos casos apresentados a seguir.

As ordens dadas pela pesquisadora, ao invés de serem emitidas no imperativo, eram suavizadas de algumas maneiras. No exemplo que segue, observemos a utilização do verbo “pedir” para amenizar ordens. Da mesma maneira, a expressão “é muito importante” confere urgência à solicitação, substituindo a ordem. A explicação sobre o objetivo do pedido, na sentença inicial e na final, também é considerada uma maneira de suavizar uma ordem. Reescrevendo a mensagem sem suavidade, teríamos algo como: “Entre no nosso espaço no Instituto, leia sobre a base teórica e visite alguns *links*. Cumpra a primeira parte da sua capacitação antes de ir para a prática. Escreva um relato espontâneo sobre sua experiência.”

**Márcia – Ilana**

**15 de dezembro de 2008 – 19:13**

Muita calma! Sua preparação, desde o início, já será parte dos meus estudos. **Peço-lhe** que entre no nosso espaço no Instituto, leia sobre a base teórica e visite alguns *links*. Esta será a primeira parte da sua capacitação. **É muito importante** que você a cumpra antes de ir para a parte prática. Faz parte do desenho da minha pesquisa. **Peço-lhe** que escreva livremente (relato espontâneo) sobre sua experiência.

Também foram verificadas suavizações com a utilização de desatualizadores modais, temporais e pessoais, que distanciaram a realização e o ato propriamente dito, como em enunciados em que foi utilizado o futuro do pretérito, ora empregado puro, lembrando indiretamente a participante que a pesquisadora detém posição superior no relacionamento vertical, ora empregado seguido de uma palavra para reforçar a suavização, como demonstram os excertos a seguir:

Excerto 1

**Márcia - Ilana**

**20 de outubro de 2008 – 14:14**

Basicamente **eu construiria** um ambiente aos moldes dos interesses dos alunos do Instituto, mudando o título. Esta foi a comunicação que apresentei no MoodleMoot2008.

Excerto 2

**Márcia – Ilana**

**20 de fevereiro de 2009 – 03:14**

**Seria ótimo** que você, além de "limpar" o site de orientação do Instituto, conseguisse a instalação do Hot Potatoes!

A suavização ainda foi realizada por meio de desatualizadores pessoais, como na ocorrência a seguir, na qual indiretamente, a pesquisadora está censurando a participante por ainda não lhe ter enviado as informações solicitadas; porém, suavizando a reprimenda com um desatualizador pessoal, isto é, apagando a marca do pronome da primeira pessoa.

**Márcia - Ilana**

**9 de dezembro de 2008 – 19:07**

**Date: Tue, 9 Dec 2008 19:07:48 -0200**

No stand by para a inauguração do seu Moodle LBS PEC, **apenas aguardando as informações solicitadas com urgência.**

Prosseguindo em meu objetivo de detectar os índices verbais que parecem ter colaborado para construção de motivação da participante no processo de instrumentalização do Moodle, encontramos outras evidências de polidez negativa nas mensagens de e-mail trocadas entre a pesquisadora e a participante desta pesquisa.

A participante utilizou pronomes pessoais para incluir a pesquisadora na execução de uma tarefa da qual ela não havia compartilhado. Infiro essa seja uma maneira de agradecer o receptor e de indicar sua presença constante nas suas realizações, mesmo que de maneira indireta, como demonstrado a seguir:

**Ilana - Márcia**

**13 de novembro de 2008 – 11:46**

Olá Marcita,

**Vamos registrar** algumas impressões da última aula do FIC, que tal?

Por sua vez, a pesquisadora também suavizou ameaças, utilizando a 1ª pessoa do plural para dividir com a participante a responsabilidade das ações, como vemos a seguir:

**Márcia - Ilana**

**18 de novembro de 2008 – 18:36**

Que transmissão de pensamento! Eu estava mesmo pensando em você!

Primeiro, como você está?

Agora, academic business...

Estou na fase final da minha organização geral, como **combinamos**, as sextas-feiras, das 14:30 às 17:30, serão nossas, salvo alguma emergência, o que **esperamos** que não aconteça.

A pesquisadora também utilizou a lítotes como recurso retórico em uma mensagem enviada após a ameaça da participante de desistir de participar do projeto, como se vê a seguir:

**Márcia – Ilana**

**27 de fevereiro de 2009 – 01:11**

Ilana querida, **you are not giving up, are you?** Please, don't! I have an idea!!! Why don't we sit together one of those days, working side by side? We could meet at PUC and use a computer over there, what about it?

Love

Márcia

A hiperbolização, como recurso para intensificar o significado de um termo ou mesmo atenuar-lhe a formalidade, foi utilizada pela pesquisadora e pela participante, como exemplificam os excertos a seguir:

Excerto 1

**Márcia - Ilana**

**27 de novembro de 2008 – 12:22**

Friday / das 14:30 às 17:30.

**Queridíssima**, temos que começar nossos encontros semanais!!!

Excerto 2

**Ilana - Márcia**

**16 de dezembro de 2008 – 23:55**

Já anexe no e-mail anterior e repeti neste também,ok!

**Obrigadão!**

Ainda foram observadas utilizações do tropo comunicacional, lembrando que é um estratagema enunciativo no qual o emissor se dirige aparentemente a um destinatário quando

na realidade sua intenção é atingir outro. Na primeira ocorrência apresentada a seguir, verificamos a ameaça à instituição e, na segunda, a ameaça à face dos alunos, ambas suavizando a ameaça à face do destinatário direto.

**Márcia - Ilana**

**16 de novembro de 2008 – 23:30**

Isso acontece frequentemente, é um assunto que realmente deve ser conversado seriamente com o coordenador. Se deixa a gente desanimada, o que diremos quanto aos alunos...**O Instituto** precisa tomar providências técnicas urgentes!!!

**Márcia - Ilana**

Date: Sat, 17 Jan 2009 02:44:29 -0200

**BIG BROTHER IS WATCHING!!!**

It's a kind of joke dear, but very soon you will be playing the "Big Brother" **with your students!!!** There will be no way out for their excuses, as there aren't for yours!!!

Os FTAs também foram suavizados por meio de fórmulas especiais, especialmente utilizadas pela participante, como demonstramos nos excertos a seguir.

Excerto 1

**Ilana - Márcia**

**16 de dezembro de 2008 – 23:12**

Querida Marcita, tentei postar a gincana das novas regras ortográficas e não sei o que aconteceu..está o título, mas o link vai para a Internet. Perdi algum passo. Esqueci alguma coisa.

**Dá prá consertar prá amanhã 9:45?**

Excerto 2

**Ilana - Márcia**

13 de janeiro de 2009 – 19:23

**Caso não se importe**, gostaria de postergar o chat para iniciar as 20 horas. **Seria possível?** Aguardo sua confirmação até amanhã antes das 11h., ok! Caso contrário mantereí nosso acordo inicial de 18h. como já combinado. Keep in touch.

A utilização de minimizadores imprimiu afetividade e intimidade nas mensagens, o que confirma a descontração e o vínculo de amizade definidos no quadro comunicativo desta pesquisa, como demonstrado a seguir:

**Ilana - Márcia**

**16 de dezembro de 2008 – 21:40**

-Amanhã será o último dia do FIC. Pensei em levá-los para o Laboratório de Informática para pesquisarem sobre a Nova Ortografia e falarem com vc encerrando o semestre.Vc estará on line, **só um pouquinho...** para **dizer um tchauzinho?**

Durante as interações, a pesquisadora e a participante também tiveram a preocupação de se distanciarem do conteúdo de alguns de seus enunciados utilizando modalizadores, como “acredito que”, “tomei a liberdade”, “sinto muito”, “acho que” e “penso que”. Dessa maneira, produziram enunciados menos taxativos, portanto mais polidos, atenuando o risco de perturbar o tom consensual das interações, como demonstrado a seguir:

**Márcia - Ilana**

**29 de novembro de 2008 – 13:02**

Ilana querida, não se preocupe, meu foco de pesquisa será sua capacitação, trabalho que **poderemos executar** na fase preliminar sem os alunos e então, logo no começo das aulas (fevereiro), complemento a coleta de dados, **penso que** fará parte da conclusão da dissertação, isto é, apresentação do resultado e sugestão para outros estudos. **Acredito que** até lá você já estará apta a abrir e administrar Moodles para todas as suas turmas.

Também foram realizadas tentativas de neutralizar prováveis reações negativas do destinatário, principalmente pela pesquisadora, que utilizou desarmadores com esse fim, como demonstrado a seguir:

**Márcia – Ilana**

**20 de fevereiro de 2009 – 02:10**

Visite o seu Moodle English online, tem uma mensagem muitíssimo importante para você, **meio "bravinha", devo confessar!!!**

(Antecipo que não estou satisfeita com algumas coisas, prepare-se e não fique chateada quando ler a mensagem)

Adicionalmente, foi detectada a presença de moderadores. A pesquisadora e a participante docente também suavizaram seus FTAs adicionando ou expressões polidas ou afetivas a seus enunciados ameaçadores, como demonstra a troca a seguir:

**Márcia – Ilana**

**30 de março de 2009 – 07:20**

Bom dia, **querida!**

Ilana, preciso das atividades feitas, de fio a pavio, com gabaritos! Como vou elaborar uma atividade "no ar"??? **Beijos**

**Ilana - Márcia**

**30 de março de 2009 – 11:40**

**Querida** Márcia,

**Sinto muito**, mas isso é impossível agora. Também acredito que quem deverá fazer isso é o próprio professor que avalia qual atividade faz o perfil do grupo. **Vc teria um trabalho incrível sem necessidade**, e, eu teria que digitar tudo o que já tenho em cópias para uso presencial.

**bjs**

Os dados desta pesquisa demonstram que a pesquisadora e a participante emitiram expressões de autoelogios durante a interação, mas tiveram o cuidado de minimizá-las, como indicam os excertos a seguir.

#### Excerto 1

**Márcia - Ilana**

**14 de outubro de 2008**

Iloca, você acertou na mosca na amiga! Também **sou especialista em elaboração de provas itemizadas**, trabalho para uma instituição pública (segredo, **eles nos proibem de divulgar, até mesmo de colocar no currículo!**).

#### Excerto 2

**Ilana - Márcia**

**24 de março de 2009 – 01:16**

Estou mais prática agora para adicionar arquivos. Ainda não olhei os blogs, acabei lendo o título de uma disciplina errado e adicionei os alunos errados...tive que tirar e fazer td de novo. Mas **estou feliz por me sentir quase espertinhaaa**..já não esqueço mais as etapas...Amanhã vou adicionar alguma coisa para o ADS.

A seguir, mostro uma situação de *double bind* ocorrida na interação objeto de análise deste estudo, em que a participante busca informações de maneira interpelativa. Ela é sincera, mas, ao mesmo tempo, adota uma atitude descortês com a pesquisadora, assinalada pela utilização do modo imperativo, e a sugestão de que as orientações recebidas não foram eficientes. Ilana suaviza o enunciado com o estratagema de assumir a responsabilidade pela falha de entendimento.

**Ilana- Márcia**

**9 de dezembro de 2008 – 20:36**

**Quais informações vc precisa?**

Tentei ver o Moodle e **parece que esqueci tudo**...consegui até sem querer remover uma aluna do contato. **Veja as burradas que estou fazendo, hein**...dá para recolocá-la, como?

**Veja td** o que vc acha que devo pedir aos técnicos no Instituto que amanhã eu estarei lá!

bjs,

Ilana

P.S:-Estou usando este e-mail porque **não me lembro como escrever no Moodle**, vou tentar...estou com muitas notas ainda para fechar para amanhã...

O respeito às regras de polidez também pode ser constatado nos pedidos de desculpas e nos agradecimentos emitidos pelas participantes. Os exemplos apresentados a seguir demonstram o pedido de desculpas nas três realizações possíveis da forma implícita:

Descrição de um estado de alma, isto é, a participante expressa um sentimento.

**Ilana - Márcia**

30 de março de 2009 – 11:40

Querida Márcia,

**Sinto muito**, mas isso é impossível agora.

Justificação da ofensa, isto é, a participante explica a razão de ter cometido o erro.

**Ilana - Márcia**

30 de março de 2009 – 11:40

Ontem, enviei as respostas para o endereço mcasariM...SORRYYYY...**eu estava com visitas, fui muito interrompida e não percebi o erro**. Segue em anexo as respostas e uma alteração na questão 10.

Reconhecimento da falha, isto é, a participante admite não saber os procedimentos que deveria ter adotado.

**Ilana - Márcia**

3 de abril de 2009 – 02:16

Fiquei até agora inserindo as perguntas e questões, mas nada aparecia como no print screen...exportei para arquivo **só que não acho nada...não soube como finalizar**. Acho que ficou faltando a parte de dar senha, ou mostrar Insucesso..soninho...tchau, amanhã 11:30 saio de casa.

Nas interações realizadas nesta pesquisa, em poucas ocorrências o agradecimento foi feito de maneira explícita, como demonstra o excerto:

**Márcia – Ilana**

**Date: Sat, 4 Apr 2009 12:37:50 -0300**

Vencemos!

Querida, **obrigada**, você me proporcionou um material riquíssimo para minha pesquisa!

A pesquisadora e a participante, em geral, efetuaram seus agradecimentos de maneira implícita, utilizando fórmulas que denotam o laço de amizade que as une. Esse agradecimento foi efetuado por meio do elogio ao bem ofertado e elogio ao doador, como explica o excerto a seguir:

**Márcia – Ilana**

**12 de fevereiro de 2009 – 18:16**

Maravilha!!! (**elogio ao bem ofertado**)

Ilana, você está me saindo melhor que a encomenda!!! (**elogio ao doador**)



Moodle. Apresento, a seguir, uma síntese dos traços da polidez detectados nas interações verbais entre as participantes desta pesquisa (tabelas 14, 15 e 16).

<b>REGISTROS DE POLIDEZ NEGATIVA - FTAs (<i>Face Threatening Act</i>)</b>	
<b>Suavizadores (<i>softeners</i>)</b>	
<b>Verbais</b>	
<b>Substitutivos</b>	
<b>Modo imperativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Peço-lhe</b> que entre no nosso espaço no Instituto (Márcia - Ilana)</li> <li>* <b>Please</b>, lembre-se de registrar no seu blog no Moodle. (Márcia - Ilana)</li> </ul>
<b>Formulação indireta</b>	
<b>Desatualizadores modais, temporais e pessoais</b>	
* <b>Futuro do pretérito</b>	* Basicamente <b>eu construiria</b> um ambiente aos moldes dos interesses dos alunos do Instituto, mudando o título. (Márcia - Ilana)
* <b>Futuro do pretérito + adição de palavra</b>	* <b>Seria ótimo</b> que você, além de "limpar" o site de orientação do Instituto, conseguisse a instalação do Hot Potatoes! (Márcia - Ilana)
* <b>Desatualizadores pessoais</b>	* No <i>stand by</i> para a inauguração do seu Moodle LBS PEC, <b>apenas aguardando as informações solicitadas com urgência</b> . (Márcia - Ilana)
<b>Suavização pelos pronomes pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Vamos</b> registrar algumas impressões da última aula do FIC, que tal? (Ilana - Márcia)</li> <li>* Estou na fase final da minha organização geral, como <b>combinamos</b>, as sextas-feiras, das 14:30 às 17:30, serão nossas, salvo alguma emergência, o que <b>esperamos</b> que não aconteça. (Márcia - Ilana)</li> </ul>
<b>Lítotes e eufemismo</b>	* Ilana querida, <b>you are not giving up, are you?</b> Please, don't! (Márcia - Ilana)
<b>Hiperbolização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Queridíssima</b>, temos que começar nossos encontros semanais!!! (Márcia - Ilana)</li> <li>* Já anexeí no e-mail anterior e repeti neste também,ok! <b>Obrigadão!</b> (Ilana - Márcia)</li> </ul>
<b>Tropo comunicacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>O Instituto</b> precisa tomar providências técnicas urgentes!!! (Márcia - Ilana)</li> <li>* ...but very soon you will be playing the "Big Brother" <b>with your students!!!</b> (Márcia - Ilana)</li> </ul>
<b>Fórmulas especiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Dá prá consertar prá amanhã 9:45?</b> (Ilana - Márcia)</li> <li>* <b>Será que dá para vc</b> olhar e orientar-me? (Ilana - Márcia)</li> <li>* <b>Caso não se importe</b>, gostaria de postergar o chat para iniciar as 20 horas. <b>Seria possível?</b> (Ilana - Márcia)</li> </ul>
<b>Minimizadores</b>	* Vc estará on line, <b>só um pouquinho...</b> para <b>dizer um tchauzinho?</b> (Ilana - Márcia)
<b>Modalizadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* ... não se preocupe, meu foco de pesquisa será sua capacitação, trabalho que <b>poderemos executar</b> na fase preliminar sem os alunos. (Márcia - Ilana)</li> <li>* ... <b>penso que</b> fará parte da conclusão da dissertação</li> </ul>

	(Márcia - Ilana) * <b>Acredito que</b> até lá você já estará apta a abrir e administrar Moodles para todas as suas turmas. (Márcia - Ilana)
<b>Desarmadores</b>	* Visite o seu Moodle English online, tem uma mensagem muitíssimo importante para você, <b>meio "bravinha", devo confessar!!!</b> (Márcia - Ilana)
<b>Moderadores</b>	* Bom dia, <b>querida!</b> Ilana, preciso das atividades feitas, de fio a pavio, com gabaritos! Como vou elaborar uma atividade "no ar"??? <b>Beijos</b> (Márcia - Ilana) * <b>Querida Márcia, sinto muito</b> , mas isso é impossível agora. <b>bjs</b> (Ilana - Márcia)

Tabela 14: Síntese dos traços da polidez negativa

<b>REGISTROS DE POLIDEZ POSITIVA - FFAs (Face Flattering Act)</b>	
<b>Autoelogio</b>	* Mas estou feliz por me sentir <b>quase</b> espertinhaaa..já não esqueço mais as etapas... (Ilana - Márcia) * Também <b>sou especialista em elaboração de provas itemizadas</b> , trabalho para uma instituição pública (segredo, <b>eles nos proibem de divulgar, até mesmo de colocar no currículo!</b> ). (Márcia - Ilana )
<b>Duplo vínculo (double bind)</b>	* <b>Quais informações vc precisa?</b> (Ilana - Márcia) * Tentei ver o Moodle e <b>parece que esqueci tudo...</b> (Ilana - Márcia) * <b>Veja</b> as burradas que estou fazendo, hein... (Ilana - Márcia) * <b>Veja td</b> o que vc acha que devo pedir aos técnicos no Instituto que amanhã eu estarei lá! (Ilana - Márcia) * <b>não me lembro como escrever no Moodle</b> , vou tentar... (Ilana - Márcia)

Tabela 15: Síntese dos traços da polidez positiva

<b>PEDIDO DE DESCULPAS E AGRADECIMENTO</b>	
<b>PEDIDO DE DESCULPAS (troca reparadora)</b>	
<b>Forma implícita</b>	
* <b>Descrição de um estado de alma.</b>	* <b>Sinto muito</b> , mas isso é impossível agora. (Ilana - Márcia)
* <b>Justificação da ofensa</b>	.... <b>eu estava com visitas, fui muito interrompida e não percebi o erro.</b> (Ilana - Márcia)
* <b>Reconhecimento da falha</b>	* Fiquei até agora inserindo as perguntas e questões, mas nada aparecia como no print screen...exportei para arquivo <b>só que não acho nada...não soube como finalizar.</b> (Ilana - Márcia)
<b>AGRADECIMENTO</b>	
<b>Forma explícita</b>	
	* Querida, <b>obrigada.</b> (Márcia - Ilana )
<b>Forma implícita</b>	
<b>Elogio ao bem ofertado</b>	* <b>Maravilha!!!</b> (Márcia - Ilana ) * Agora é que achei as orientações, <b>elas estão ótimas!!!</b> (Ilana - Márcia) * <b>Estou mto feliz com os resultados das atividades e da própria ferramenta ativa com os alunos.</b> (Ilana - Márcia) * <b>exemplo da dinâmica de ensino-aprendizagem mais eficaz usando o MOODLE</b> (Ilana - Márcia)

<b>Elogio ao doador</b>	* Ilana, <b> você está me saindo melhor que a encomenda!!!</b> (Márcia - Ilana ) * Ilana, <b> você está sendo o máximo, com todo o seu entusiasmo e atuação.</b> (Márcia - Ilana ) * <b> Minha fada madrinha é espetacular, hein!</b> (Ilana - Márcia)
-------------------------	--

**Tabela 16 - Síntese dos traços do pedido de desculpas e do agradecimento**

### **3. 3. Resultados do ensaio da análise lingüística baseada no Modelo *ARCS-V***

Finda a análise das interações verbais sob a luz dos constructos de Kerbrat-Orecchioni (2006), retorno à teoria de Keller (1983), considerando-a sob prisma distinto do focalizado até então, isto é, como subsídio teórico para a análise do *design* instrucional do Moodle de orientação elaborado para esta pesquisa.

Relembro que as pesquisas de Keller (1983) enfocam estudos sobre motivação e estratégias motivacionais e que o *ARCS Model*, além de ser uma abordagem para a resolução de problemas motivacionais relativos a espaços de aprendizagem virtual, também propõe estratégias para se construir ambientes, estimular e manter a motivação dos alunos ao aprender. Reconsiderando as quatro características humanas básicas propostas por Keller (1983) associadas às suas dinâmicas, vislumbro a possibilidade de se efetuar uma análise lingüística baseada nas categorias de atenção, relevância, confiança e satisfação, utilizando dados das interações verbais coletados nos diários redigidos pela participante durante a instrumentalização, comentados pela pesquisadora e revistos pela participante, processo classificado como interação assíncrona. A seguir, tomo as categorias propostas por Keller (1983) como referencial para uma nova análise de dados lingüísticos coletados nesta pesquisa. Para atingir meus objetivos, elaborei subcategorias de análise baseadas nas categorias principais propostas por Keller (1983), incluindo a volição, elemento incorporado ao modelo *ARCS* recentemente (Keller, 2008), como exposto na fundamentação teórica deste trabalho. A tabela 10 apresenta as categorias e subcategorias adotadas para a análise lingüística sob o prisma do Modelo *ARCS - V*.

#### **MODELO *ARCS - V***

<b>Atenção (A)</b>
Colocação / Resolução de problemas – Desafios
Estímulo do senso investigativo
Manutenção de engajamento ativo

Uso de ilustrações e mensagens afetivas e humorísticas
<b>Relevância (R)</b>
Construção do ambiente e enunciado das instruções conectado ao estilo de aprendizagem do participante
Conteúdo do ambiente e das instruções coerente com as premissas teóricas e com os objetivos do participante
Ações de livre escolha do participante
Aprendizado diretamente conectado ao contexto real de aplicação
Interferência de elementos institucionais e organizacionais no ambiente instrucional e seus derivados.
Ambiente de instrução conectado a experiências e aprendizados anteriores
<b>Confiança (C)</b>
Expressão de controle pessoal sobre a aprendizagem
Construção de expectativas positivas de sucesso
Atribuição do alcance de objetivos ao próprio esforço e habilidades
Registros de autodeterminação e perseverança
<b>Satisfação (S)</b>
Antecipação e vivência de resultados satisfatórios
Demonstração de sentimentos positivos em relação à experiência de aprendizagem (confiança, humor, afetividade, entusiasmo, <i>insight</i> , interesse)
Apresentação de motivação continuada (interesse a longo prazo)
<b>Volição (V)</b>
Decisões de iniciativa própria para proteger as próprias intenções
Persistência em manter as metas apesar dos obstáculos de ordem institucional, temporal, pessoal e outras prioridades profissionais
Superação de desânimos e atritos

**Tabela 17 - Categorias e subcategorias do Modelo ARCS - V**

Prossigo na exposição, demonstrando os resultados da análise e complementando com a apresentação de exemplos.

### **3.3.1 Atenção**

Na categoria da atenção, podemos classificar enunciados que se referem à colocação e resolução de problemas, desafios, estímulo do senso investigativo, manutenção de engajamento ativo, uso de ilustrações e mensagens afetivas e humorísticas e variação de atividades. Os resultados da análise demonstram que as trocas efetuadas entre a pesquisadora

e a participante apresentam índices linguísticos desses registros de atenção, como exemplificam alguns excertos.

Na maioria de seus enunciados, Ilana emprega vocábulos e expressões que pertencem ao campo de problemas e desafios, seja implicitamente ou explicitamente, como nos excertos a seguir:

#### Excerto 1

\* Entretanto, tenho uma lista de **preocupações**... (1\_Diário\_7\_1\_2009)

#### Excerto 2

\* Logicamente, com o uso dos recursos da Internet o professor terá como **desafio** organizar sua aula, levando em consideração as diferentes posturas de nossos alunos, as quais **nem sempre demonstram comprometimento** com o estudo (adolescentes), ou uma boa organização de seu tempo (adultos). (3\_Diário\_9\_1\_2009)

O estímulo do senso investigativo apresenta-se em enunciados que demonstram o papel da memória discursiva<sup>36</sup>. Ilana evidenciou aspectos cognitivos de sua aprendizagem, consubstanciados pela dupla memória da formação discursiva, que teve como ponto de partida a leitura de dois artigos de Dougiamas inseridos no ambiente: *Moodle as a PhD Research Project* e *A New courseware called Moodle*. No exemplo a seguir, o conector que indica concessão, utilizado para introduzir o enunciado, marca a relação deste com o enunciado anterior, no caso, um componente da memória externa, constituído pelo texto *A New courseware called Moodle*. Observemos:

\* **Embora** com partes repetidas, o acréscimo das interpretações e hipóteses sobre os resultados da pesquisa agiram como uma **familiar “recollection”**, chamando minha atenção para alguns pontos. (2\_Diário\_8\_1\_2009)

Pode-se inferir que a participante assimilou o conteúdo do discurso autorizado<sup>37</sup> e, a partir dele, iniciou um processo reflexivo associado ao material disponibilizado no ambiente

---

<sup>36</sup> Segundo Maingueneau (2006)

<sup>37</sup> Idem

de orientação, indicado por um enunciado com referência à leitura de um artigo disponível no site de Martin Dougiamas, endereço sugerido no Moodle de orientação:

**\* No site de Martin, também fiz a leitura dos comentários recebidos por ele de professores de várias partes do globo, ora parabenizando-o pelo Moodle, ora pedindo ajuda, até mesmo criticando. Fico pensando como é necessário um professor de qualquer disciplina ser um pesquisador comprometido e não pensar “quadradinho”. (4\_Diário\_10\_1\_2009)**

Os resultados da análise também indicam que a pesquisadora utiliza estratégias linguísticas para manter o engajamento da participante e de afiançar sua atitude responsiva, como demonstra o excerto a seguir, extraído do diário de 7\_1\_2009:

**Hana**

Gostei muito de reler com “novos olhos” o texto no qual o autor, Dougiamas descreve sua pesquisa e objetivos do Moodle.

**Márcia**

**Interessante é também saber que o Moodle foi o resultado de um projeto de doutorado, não é mesmo?**

De acordo com a categoria da atenção, o uso de ilustrações e mensagens afetivas e humorísticas pode motivar a aprendizagem e suavizar o processo de orientação, estratégias utilizadas pela pesquisadora durante o processo de instrumentalização, como demonstram os exemplos a seguir:

Exemplo 1

(2\_Diário\_8\_1\_2009)



E assim caminha mais uma Moodler!!! Até o diário 3!!! Gostou deste sistema de comentários?

Exemplo 2

(14\_Diário\_5\_2\_2009)



*Que uma fada madrinha proteja os professores  
que são a favor do uso das TICs !!!*

*E que os professores retrógados se convençam urgentemente da necessidade de mudança de paradigmas!*



### 3.3.2. Relevância

Considerando-se a categoria da relevância, os resultados da análise indicam que alguns enunciados estão conectados ao estilo de aprendizagem da participante e às suas premissas teóricas e objetivos e, outros, às suas ações de livre escolha. Os resultados também assinalam enunciados que se referem diretamente ao contexto real de aplicação, enunciados que indicam a interferência de elementos institucionais e organizacionais no processo de instrumentalização e os que indicam conexões com experiências e aprendizados anteriores. As trocas efetuadas entre a pesquisadora e a participante apresentam marcas linguísticas desses registros de relevância, como exemplificam alguns excertos.

A construção do ambiente e os enunciados das instruções estão conectados ao estilo de aprendizagem da participante, condizentes com a auto caracterização de Ilana, que se declara uma "visual learner" quando solicita que as instruções lhe sejam transmitidas mais detalhadamente:

O manuseio das opções, para explorar cada ícone é dificultado pela falta de "label" explicativo. **Tenho uma memória "Dollyana", mas sou uma "visual learner".**

Em alguns enunciados dos diários comentados, pode-se observar a presença desses discursos instrucionais que correspondem ao estilo de aprendizagem da participante. No exemplo a seguir, o advérbio de tempo marca as duas ações distintas de Ilana que serviram de referência a seu enunciado: ela visitou o site de orientação em dois momentos diferentes, sendo que no primeiro, os comentários do diário ainda não haviam sido inseridos pela pesquisadora. Ilana expressiu, ao mesmo tempo, uma propriedade do objeto e uma reação emocional: ela gosta dos *postings* da pesquisadora e expressa um desejo que considera não factível. A associação das duas partes do enunciado pode ser interpretada como um pedido implícito de instrução, mensagem compreendida pela pesquisadora, que correspondeu às expectativas da docente e forneceu as instruções solicitadas, das quais apresento um fragmento:

## Ilana

**Depois**, ao retornar ao nosso site Moodle, encontrei os diários comentados, how cute your postings...I wish I knew how to find pictures and use them as well as you do<sup>38</sup> (4\_Diário\_10\_1\_2009)

## Márcia

Em seu documento do Word, na barra de ferramentas superior, selecione INSERIR.

2) No menu, selecione IMAGEM.

3) Até você ter formado sua pasta de imagens (vou ajudá-la, tenho umas bem legais!), vamos experimentar primeiro CLIP-ART. Deixemos para mais tarde aprender como capturar figuras do CLIP-ART online, tem um procedimento detalhado. Preencha os campos no menu que lhe será aberto. Neste exemplo, eu digitei “contente” no Procurar por e pedi para pesquisar em todas as coleções e pedi que os resultados fossem em CLIP-ART.

...

6) Depois, usando o menu da barra superior do Word ou o botão do lado direito do mouse, é só selecionar “Colar”.



7) Nossa, que enorme, não é assim que eu queria. Fácil, selecionei a figura, logo apareceu um quadrado delimitando-a. Escolhi uma das pontas externas, marcadas com um quadradinho. Posicionei o mouse até que me apareceu uma flechinha pretinha com duas pontas. Levei-a “para dentro do quadradão”, até que a figura ficasse do tamanho que eu queria. Salvei o arquivo Word, para garantir que a mudança não me escaparia... (4\_Diário\_10\_1\_2009)

Os resultados da análise também indicam que foram detectados enunciados que correspondem às premissas teóricas e objetivos da participante, como demonstra o exemplo a seguir, no qual Ilana manifesta, de maneira explícita e implícita, a compatibilização do conteúdo do ambiente com suas premissas e objetivos particulares. Os dados analisados nessa subcategoria salientam, mais uma vez, o importante papel desempenhado pela memória discursiva. A leitura do artigo sobre a origem do *software* livre Moodle e seus objetivos de socialização do conhecimento e apoio ao EaD determinou o enunciado apresentado a seguir, no qual Ilana identifica-se na ocorrência enunciativa e recorre a uma metáfora para sinalizar o próprio processo reflexivo e seu crescente envolvimento com o Moodle:

\* Gostei muito de reler com “**novos olhos**” o texto no qual o autor, **Dougiamas descreve sua pesquisa e os objetivos do Moodle**. Compreendi melhor a essência do diálogo reflexivo do projeto e do construtivismo social. **Foi interessante** ler as opiniões de alguns “professores-tutores” sobre o sucesso do Moodle para reduzir a quantidade de trabalho em papel e a facilidade de acesso à informação. **Concordo** com alguns comentários deixados por eles, porque vivenciamos necessidades

---

<sup>38</sup> Que gracinha as suas mensagens. Eu adoraria saber como encontrar ilustrações e usá-las tão bem como você! (tradução nossa)

semelhantes, principalmente, a de motivar nossos alunos para uma escrita crítica.  
(1\_Diário\_7\_1\_2009)

Ilana revela-se uma participante ativa, independente, meticulosa e comprometida com seu aprendizado, características que a levam a executar ações de livre escolha somente a partir do momento que se sentiu segura para realizá-las, sendo essa subcategoria de análise detectada somente a partir do diário 5. Exemplifico o processo de Ilana com um enunciado que, utilizando construções linguísticas, expressa sua insegurança. Identificando-se na ocorrência enunciativa e assumindo a responsabilidade das ações descritas, ela demonstra explicitamente que se sente insegura para executar ações de livre escolha, refletido por sua hesitação. Porém, implicitamente, o enunciado nos revela que Ilana está preparada para ousar.

\* Hoje, para variar os modos disponíveis de comunicação, vou sintetizar os comentários de hoje neste box. **Isto é pertinente, ou devo sempre salvar em word, mesmo se for um texto pequeno? Vamos experimentar ou não devo arriscar? Bem, vou fazer das duas formas para não perder os dados, ok!**  
(5\_Diário\_12\_1\_2009)

Os resultados da análise demonstram que a aprendizagem de Ilana está diretamente conectada ao seu contexto real de aplicação, de acordo com uma das principais premissas desta pesquisa, que foi promover a ação da participante no contexto prático real logo nos primeiros estágios. A postura otimista demonstrada por Ilana é marcada pela utilização do verbo “vislumbrar”<sup>39</sup>.

\* **Vislumbrei** minhas possibilidades para o início dos novos cursos em 2009...  
(4\_Diário\_10\_1\_2009)

Os resultados da análise apontaram a prática de Ilana no contexto real de aplicação, como demonstram os excertos que comento a seguir.

No excerto 1., Ilana reproduz a mensagem inserida no Moodle dirigido a seus alunos e marca sua autoria nas ações desempenhadas no ambiente virtual sob sua responsabilidade e,

---

<sup>39</sup> De acordo com o Dicionário Houaiss Sinônimos e Antônimos, vislumbrar significa “despontar, conjecturar, entrever, perceber”.

no excerto 2, demonstra na prática a aplicação de suas novas aquisições, atuando diretamente no contexto presencial.

\* **“A video of Obama’s first speech is available at <http://br.yappr.com/welcome/Video.action??> There’s a script in English and Portuguese! Have a try!”**

Este é o recado que **deixei registrado** no blog do site englishcourses que iniciou com uma atividade simples: assistir ao vídeo de posse de Barack Obama e comentá-lo. **Recebi o comentário** de uma aluna em especial, soube que outros participantes visitaram o site, sem deixar recados. (12\_Diário\_29\_1\_2009)

## Excerto 2

\* **Amanhã vou levar meus alunos ao laboratório para fazermos o primeiro contato com o Moodle na prática.** (18\_Diário\_10\_3\_2009)

Dois enunciados posteriores a esse demonstram a interferência de elementos institucionais e organizacionais no trabalho da participante. No primeiro deles, explicitamente, Ilana registra a disponibilidade limitada do laboratório de informática da instituição em razão de obras, subentendendo que isso interferirá negativamente em seu trabalho com o Moodle. Expressa sua ligação com a instituição com a utilização da 1ª pessoa do plural.

\* Já soube que usar o laboratório de informática vai ficar mais difícil, **estamos com as obras** em andamento até abril. Talvez, **tereí que mostrar o site Moodle por projeção!** (14\_Diário\_5\_2\_2009)

No excerto apresentado a seguir, a terceira pessoa do plural foi utilizada para designar genericamente os responsáveis pelo centro de informática da instituição. Ilana subentende que, se a internet está funcionando, poderá aplicar suas provas via Moodle e expressa sua satisfação. A avaliação via Moodle foi o elemento motivacional que mais entusiasmou a participante no início da pesquisa.

\* **Confirmaram** que a internet está funcionando, **fiquei mais animada** para continuar a pensar na **avaliação via Moodle.** (19\_Diário\_18\_3\_2009)

Os resultados da análise indicam que ao longo de seus discursos, Ilana demonstrou associações do conteúdo do Moodle de orientação com suas experiências e aprendizados anteriores. A memória discursiva é um componente relevante no exemplo que daremos a seguir. A memória externa desse discurso foi constituída pelo artigo de Martin Dougiamas sobre o Moodle e seus objetivos de socialização do conhecimento e apoio a EaD, disponibilizado no ambiente. Ilana subentendeu a associação de sua experiência pessoal anterior com o artigo de Dougiamas. De seu enunciado, podemos extrair dois outros implícitos considerados relevantes: “o fórum abordou temas interessantes que despertaram minha curiosidade” e “eu não me sentia em condições de participar do debate”. Esse enunciado nos permite inferir que experiência anterior da participante a auxiliou no novo aprendizado.

\* Durante o mestrado tive a oportunidade de participar de um fórum on-line sobre **temas novos que suscitavam muitos questionamentos**. No primeiro momento desse fórum, **observei mais do que participei. Não sentia segurança para debater**, tinha mais perguntas do que contribuições!!! **Relembrei essa experiência** e pude compreender a necessidade do incentivo inicial e da boa receptividade dos comentários, tanto por parte do tutor como dos participantes mais experientes. (1\_Diário\_7\_1\_2009)

### 3.3.3 Confiança

A categoria da confiança do Modelo *ARCS* transparece nos resultados da análise que indicam o controle pessoal de Ilana sobre sua aprendizagem, a construção de expectativas positivas de sucesso, a atribuição do alcance de objetivos ao próprio esforço e habilidades, a concentração na tarefa e no processo de aprendizagem, o controle da ansiedade e a sua autodeterminação e perseverança.

Desde o início do projeto, Ilana revela sua bagagem pedagógica, devidamente aplicada em benefício de sua própria aprendizagem. Sua autoconfiança, gradativamente adquirida, é fruto de seus esforços para apreender os recursos do Moodle no tempo mais reduzido possível, como era de seu interesse. Pode-se perceber o controle pessoal de Ilana sobre sua aprendizagem desde as primeiras fases, como demonstram os excertos a seguir:

Excerto 1

\* Neste diário mantive o registro das citações que gostaria de comentar. Nos diários anteriores eu apaguei as citações ao passo que comentava minhas ideias. Vou mantê-las neste, veja o que acha, ok! (3\_Diário\_9\_1\_2009)

## Excerto 2

\* A partir dos objetivos do curso fica mais fácil dividir os tópicos. Além deles, é **necessário saber** criar as pastas **com o** arquivo **dos** documentos **que iremos inserir nos tópicos**.

**Após esse trabalho de inserção é necessário escolher como a atividade será melhor aproveitada:** com um doc feito pelo aluno em doc e postado no blog (rascunho) ou opiniões deixadas no fórum. (18\_Diário\_10\_3\_2009)

Quanto às expectativas positivas de sucesso, os resultados da análise salientam o otimismo de Ilana quanto a eficiência do programa de orientação e a certeza da supervisão da pesquisadora, como demonstro em seguida. A participante refere-se explicitamente ao seu objetivo de aprendizagem em um enunciado que, implicitamente, subentende que Ilana “gostaria de aprender a utilizar o Moodle em todas as suas possibilidades, caso contrário a utilidade da ferramenta se assemelhará a qualquer ferramenta comercial”. Também, de maneira implícita, a participante demonstra sua expectativa de contar com a supervisão da pesquisadora no seu processo de aprendizagem. A seguir, apresento o excerto associado a essas colocações:

\* **Não gostaria de subutilizar as ferramentas do Moodle** fazendo parecer que ele é semelhante aos grupos de e-mail que são formados por **qualquer Yahoo, Uol, etc.** Bem, **minhas preocupações serão analisadas** ao longo desta experiência. (1\_Diário 7\_1\_2009)

Os resultados da análise também indicam que Ilana atribui o alcance de objetivos ao seu próprio esforço e habilidades, como demonstra o exemplo no qual relata uma conquista, sinalizando certa dificuldade em conseguir seu intento ao subentender que “antes não havia conseguido, agora conseguiu”, marcado pela utilização de um advérbio que remete a enunciados anteriores. Subentende-se a necessidade de uma memória larga para conter arquivos de vários tipos e que o Moodle da instituição não disponibilizava MBs suficientes, tendo sido necessária a intervenção da participante para que fossem aumentados. Ilana assinalou sua identidade como coproprietária do Moodle de orientação e subentendeu que esse sempre foi adequado e que, a partir daquele momento, o da instituição também o era, implicitamente enunciando que “o ambiente da instituição tornou-se tão eficiente quanto o de orientação”. A seguir, apresento o excerto associado a essa análise:

\* Estou mais prática agora para adicionar arquivos . **Já consegui que eles** aumentassem a capacidade para arquivos maiores. Está 100 MB **como o nosso**. (21\_Diário 25\_3\_2009)

Ainda foram detectados registros de autodeterminação e perseverança na análise dos dados desta pesquisa. As ocorrências para esses registros priorizam enunciados explícitos, como o que Ilana reconhece-se como coautora do projeto e manifesta sua convivência com a pesquisadora. O contexto permite que a pesquisadora associe a pressão da participante ao fim de uma das etapas do programa de instrumentalização. Ilana preocupa-se em justificar a alteração da ordem lógica das ações por seu significado de fim de uma etapa. A seguir, apresento o excerto associado a essas colocações:

\* **Como estamos na pressão**, enviei o relatório antes do diário número 12 **que finaliza uma etapa, como vc mencionou!** Contextualizo para vc que este diário foi também postado no meu moodle em inglês, ok! São pensamentos, questionamentos que fui redigindo ao visitar o site após o acesso de alguns alunos. Será necessário traduzi-lo? (12\_Diário 29\_1\_2009)

### 3.3.4 Satisfação

Os resultados da análise demonstram a presença de enunciados classificados na categoria da satisfação. Os diários comentados registram fragmentos que assinalam antecipação e vivência de resultados satisfatórios, sentimentos positivos em relação à experiência de aprendizagem e motivação continuada. A antecipação e vivência de resultados satisfatórios pode ser constatada na ocorrência que inclui a autoavaliação de Ilana e seu propósito de aproveitar devidamente o programa de instrumentalização. Esse enunciado nos permite inferir que a participante reconhece o valor do programa para habilitá-la quanto à utilização do Moodle e, conseqüentemente, colaborar para que alcance seus objetivos profissionais.

\* **Estou sentindo que precisava de uma organização maior** (pessoal) para prosseguir neste trabalho de pesquisa com vc. Tenho minhas metas a atingir e ao mesmo tempo essa **maravilhosa oportunidade** de receber sua orientação. **Preciso aproveitar tudo ao máximo!!!** (8\_Diário\_20\_1\_2009)

O excerto que apresento a seguir ressalta o firme propósito de Ilana de aprender a elaborar ambientes de aprendizagem no Moodle e confirma a sua disponibilidade para a

realização das tarefas. A utilização de “ok” pode ser interpretada como o comprometimento de Ilana com a pesquisadora. A repetição de letras expressa o entusiasmo da participante e evoca características dos enunciados orais.

\* Amanhã **vou iniciar** a minha prática **sem maiores pendências, ok!** Wait for **meeee!!!**  
(9\_Diário\_21\_1\_2009)

Os resultados da análise também apontam demonstrações de sentimentos positivos em relação à experiência de aprendizagem. A apreciação é marcada pela utilização de verbos como “gostar”, “adorar” e “fazer sentido”, como demonstram os seguintes excertos de enunciados de Ilana:

#### Excerto 1

\* **Gostei** muito de ler com “novos olhos” o texto no qual o autor, Dougiamas descreve sua pesquisa e objetivos do Moodle. (1\_Diário\_7\_1\_2009)

#### Excerto 2

\* As reflexões de M. Dougiamas sobre o construtivismo social **fazem muito sentido para mim**. Mas ele mesmo registra os impasses de um avanço no universo escolar empacado nos mitos da objetividade e controle. (3\_Diário\_9\_1\_2009)

#### Excerto 3

\* **Adorei** uma figura que ilustra a situação de “goal” I mean ...propostas que todos alunos de um curso deveriam ter condições de fazer ao contato com a realidade e suas expectativas ao iniciar qualquer curso.(4\_Diário\_10\_1\_2009)

Os resultados ainda registram outros sinais que denotam sentimentos positivos em relação à aprendizagem, como humor, interesse, *insight* e afetividade, como demonstram os excertos apresentados a seguir:

#### Excerto 1

\* Como eu faço para enviar uma mensagem no próprio Moodle?  
Já esqueci, **hihihi...don't cry, baby, don't cry...** (2\_Diário\_8\_1\_2009)

### Excerto 2

\* **Conseguir seguir** a leitura das explicações até o 3º. capítulo. Visualizo melhor agora os blocos e sua utilidade e advinhe!!! **Conseguir perceber** a razão dos meus desacertos na hora de avançar e retroceder...esses botões não existem no Moodle, right!?! **Temos que usar tudo na barra de navegação**...Ora, pois, pois, hein!!!... Better later than never! (4\_Diário\_10\_1\_2009)

### Excerto 3

\* No site de Martin **também fiz a leitura** dos comentários recebidos por ele de professores de várias partes do globo, ora parabenizando-o pelo Moodle, ora pedindo ajuda, até mesmo criticando. **Gostei de uma resposta que ele ofereceu** a uma postagem de um professor que criticava o construtivismo como se a teoria fosse desnecessária, pois na prática a rotina era sempre a mesma. (4\_Diário\_10\_1\_2009)

Alguns enunciados emitidos por Ilana refletem traços de motivação continuada, ou interesse a longo prazo, como demonstra o excerto no qual Ilana indica a continuidade de sua aprendizagem e relembra, implicitamente, seu objetivo de ampliar suas habilidades como moodler e seu propósito de se aperfeiçoar cada vez mais.

\* **Vou incorporando mais um pouco** a rotina de **aumentar minhas habilidades** como Moodler, hein! 😊 (11\_Diário\_27\_1\_2009)

O excerto a seguir demonstra a prontidão da participante para realizar ações, no caso, a adição de arquivos. Adicionalmente, subentende a firmeza do propósito de aprender de Ilana, por meio de qualquer ação que a permita exercitar seu domínio do Moodle, contanto que incremente seu ambiente e promova sua prática. Podemos observar que as ações descritas por Ilana estão conectadas com a exploração dos recursos disponibilizados pelo Moodle.

\* **Estou mais prática** agora para adicionar arquivos. Amanhã vou adicionar **alguma coisa** para o ADS. **Vou anexar a prova** que espero adequar para dia 03 de abril. (21\_Diário\_25\_3\_2009)

### 3.3.5 Volição

A análise apresentou resultados que comprovam a volição de Ilana. Alguns enunciados registram indícios de decisões de iniciativa própria para proteger as próprias intenções, persistência em manter as metas apesar dos obstáculos de ordem institucional, temporal, pessoal e outras prioridades profissionais e também superação de desânimos e atritos.

A participante manifestar decisões de iniciativa própria para proteger as próprias intenções, como no enunciado em que descreve ações que facilitam a organização de sua aprendizagem. Infiro que a decisão de agir dessa maneira resultou de reflexão sobre seu processo de aprendizagem. Nesse enunciado, Ilana marca sua intenção de se preparar para se tornar uma professora-tutora e, implicitamente, demonstra que já se sente como tal.

\* ... **imprimi tudo o que recebi comentado**, inclusive a tabela que vc vai inserir em “Orientações / Recomendações” com seus 10 tópicos. **Achei uma boa forma de organização** inicial para mim, **como futura professora-tutora. Acredito que seja interessante** comentar cada ponto (exceto o nº.9 que farei em diário separado, ok!). (8\_Diário\_20\_1\_2009)

O enunciado a seguir nos mostra que Ilana está ciente das vantagens do Moodle, mas, por outro lado, reconhece a limitação de sua disponibilidade para praticar. Implicitamente, parece admitir que suas expectativas foram maiores que suas possibilidades reais. Podemos inferir a opção da participante por desacelerar seu ritmo de aprendizagem ao invés de desistir do programa.

\* **Estou consciente** dos recursos da ferramenta **Moodle**, mas também da **realidade que vivo. Tentarei** usar aos poucos **sem maiores expectativas, dentro das minhas possibilidades** de tempo. (20\_Diário\_18\_2\_2009)

A persistência de Ilana em manter as metas apesar dos obstáculos de ordem institucional, temporal, pessoal e outras prioridades profissionais pode ser notada no enunciado em que expõe reflexões ativadas pela leitura do capítulo 16 do livro *The Theory and practice of online learning*, intitulado *The quality dilemma in online education*, que é o tema do diário 7, referido no enunciado pelo pronome demonstrativo. A constatação das limitações forçadas pelo contexto e a antecipação de obstáculos levam a participante a tomar certas precauções para manter suas metas. Pode-se inferir que, implicitamente, Ilana solicita a cumplicidade da pesquisadora, como demonstra o excerto:

\* **Essa leitura** despertou em mim **questionamentos** quanto às **nossas próprias possibilidades**, necessidades e um planejamento cuidadoso, **mesmo em se tratando** somente de um curso de apoio ao ensino presencial. **Tendo em vista as diferenças**, achei interessante **dividi-lo com vc**, principalmente, por saber que terei alguns **obstáculos para manter o Moodle como um recurso**, haja vista sua recente criação no Instituto. (7\_Diário\_16\_1\_2009)

O excerto a seguir demonstra que Ilana também utilizou estratégias que lhe preparariam para contornar um problema já anunciado, a falha na conexão de internet, demonstrando sua persistência em manter as metas apesar de obstáculos de ordem institucional.

\* Vamos fazendo o que é prático.... Falta ler com mais vagar sobre as mensagens. Estou com tudo gravado na máquina. Se ficar sem internet no Instituto, dá para ler os docs.  
(19\_Diário\_18\_3\_2009)

Para demonstrar a superação de desânimos e atritos constatada durante o processo de aprendizagem de Ilana, considero necessário selecionar excertos extraídos de enunciados diversos, redigidos em fases diferentes do programa. Dessa maneira, apresento excertos de dois enunciados nos quais os resultados da análise registraram situações de desânimo e de dois enunciados que demonstram superação.

#### Excerto 1

\* Hoje, ao abrir a página inicial e entrar no fórum, esperava encontrar a resposta que havia dado ao seu questionamento sobre heterogeneidade de conhecimento em LI, etc...Mas, **foi tudo muito confuso e confesso que até cansativo.**  
(8\_Diário\_20\_1\_2009)

#### Excerto 2

\* Parece que vc está reorganizando o que escrevo nos diários em seções específicas, is that right? Mas, sinceramente, **não estou conseguindo ver uma seqüência linear para desenvolver a rotina diária que eu deveria.** I'm sorry I told you, step by step!. (8\_Diário\_20\_1\_2009)

#### Excerto 3

\* Assim, fiz o acesso ao site englishcourses. **Com menos blocos ao redor, (isso diminui a "poluição visual" )** iniciei a exploração dos tópicos que eu ainda não sabia o significado **(no site do Moodle do Instituto eu não sinto essa confiança em mexer, mas no meu site eu fiquei mais "à vontade" ...).**(11\_Diário\_30\_1\_2009)

#### Excerto 4

\* Não entendi como poderia voltar se sair da página...cansativo...voltei a fazer e o mesmo ocorreu...novo acesso, modifiquei no item "editing resource" updating para complementar a informação sobre como encontrar o vídeo que foi minha sugestão. **Optei, dessa vez, por: SAVE AND RETURN TO COURSE, deu certo e retornei ao ponto de onde aparecem todas as atividades e recursos chamado "topic outline" no site em inglês.** (15\_Diário\_7\_2\_2009)

Saliento que a análise linguística efetuada com base nas categorias propostas pelo Modelo Motivacional *ARCS-V* trata-se apenas de um ensaio, ancorado em uma possibilidade que, de acordo com meu ponto de vista, merece ser explorada com mais rigor. Passemos, então, a seguir, para as considerações finais referentes a este estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa originou-se no reconhecimento das possibilidades oferecidas pelo Moodle e a constatação da necessidade de se oferecer programas adequados para sua instrumentalização, que preparem os educadores para a elaboração de ambientes virtuais de aprendizagem que motivem o engajamento dos participantes. Proponho que haja uma preocupação constante com os elementos motivadores, tanto no *design* instrucional quanto na interação verbal entre pesquisador e participante. Portanto, meu objetivo neste estudo foi verificar a presença (ou não) desses elementos no desenho instrucional e nas interações verbais em um programa de instrumentalização do Moodle, com a proposição de que a presença de elementos motivacionais na construção do ambiente e nas interações verbais entre pesquisador e participante deve ter favorecido a instrumentalização desse artefato.

Fundamentei teoricamente minha proposição com base nos construtos de John Keller (1979, 1983, 1987a, 1987b, 1999 e 2008) e Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006) e recorri às concepções de Marcuschi (2002) sobre o discurso eletrônico como gênero textual para justificar a utilização da proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006) na análise de interações verbais efetuadas em um ambiente virtual.

Nesta seção, comento os resultados da análise dos dados coletados e analisados, concatenados às duas perguntas de pesquisa que me guiaram e contribuíram para que eu atingisse meu objetivo, de acordo com o exposto.

Relembro que Keller (1983) distingue quatro fatores que devem ser privilegiados para a elaboração de um ambiente motivador que possa favorecer a aprendizagem: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação. Coerente com esses princípios, o ambiente de orientação evidenciou dinamismo, descontração e disponibilização de atividades variadas, como leituras, guias práticos, fóruns, notícias e redações, reunindo atratividade e eficiência, o que resultou na motivação da participante, demonstrado por seu engajamento nas dinâmicas propostas, assimilação e prática entusiasmada de suas novas aquisições.

A organização e as instruções sobre a navegação foi uma das maiores preocupações, para que a participante transitasse à vontade pelo ambiente. De fato, pouco tempo depois de aberto o Moodle de orientação, a participante apresentava desenvoltura na navegação. Saliento que suas indagações eram referentes à realização das atividades propostas para sua formação, não à navegação.

Obedecendo ao critério de relevância, identifiquei materiais que correspondiam aos interesses profissionais da participante e conteúdos que facilitaram sua trajetória de

aprendizagem, que foi realizada com confiança e convicção de sucesso. Esses fatores reunidos permitiram que a docente se identificasse com o ambiente e que o tomasse, com satisfação, como referência de formação.

O *design* instrucional do ambiente de orientação apresentou quantidade suficiente de elementos motivacionais para que fossem destacados os que parecem ter favorecido o engajamento da participante. Baseada no relatório de frequência disponibilizado pela ferramenta Moodle, constato que alguns elementos não foram muito relevantes, ao contrário das minhas expectativas, como, por exemplo, a seção *Break Time Relax*.

Em relação aos dados referentes às interações verbais, assinalo que detectei múltiplos aspectos que podem ter colaborado na construção de motivação da participante durante o processo de instrumentalização, o que dificultou a seleção para a análise, pois todas as fontes de dados, de alguma forma, apresentavam elementos motivacionais. Na verdade, tive alguma resistência em admitir que as trocas verbais efetuadas por meio das mensagens eletrônicas eram as que continham os dados mais adequados para este estudo, talvez por considerar a troca de *e-mails* muito comum no meio virtual e de controle muito simples. Minha suposição era que poderia surpreender mais, se este estudo apresentasse situações interacionais disponibilizadas pelos recursos do Moodle não tão familiares como os *e-mails*. Porém, constatei que a troca de mensagens por correio eletrônico foi o que apresentou os dados mais relevantes para esta pesquisa.

A atuação da pesquisadora e da participante foi coerente com o quadro participativo definido para a comunicação objeto da análise, exercendo a pesquisadora seu papel de orientadora de modo adequado, e a participante, seu papel de orientanda. Não foram registradas inversões significativas nos papéis interacionais. Conforme demonstrado na análise, a única ocorrência que assinalou inversão de papéis foi a que provocou a reestruturação dos procedimentos de transformação das aquisições em prática real, isto é, a fase da prática simulada foi substituída pela prática direta nos ambientes Moodle de apoio às suas aulas presenciais.

O contrato de comunicação foi mantido durante o período de orientação, o que se comprova pelos registros das trocas de ordem profissional e acadêmica. As trocas foram profissionais, no que concerne ao objetivo da participante, o de se inserir na nova proposta pedagógica do instituto onde leciona, que adotou ambientes Moodle elaborado pelos professores como apoio às suas aulas presenciais; porém, foram acadêmicas, no que concerne ao objetivo da pesquisadora que realizava um estudo acadêmico.

O engajamento mútuo das participantes foi indicado pelos procedimentos de validação interlocutória evidentes, como por exemplo, as formas de tratamento utilizadas, que comprovaram a descontração das interações, o vínculo de amizade que une a pesquisadora e a participante e a satisfação que experimentavam com o trabalho que estava sendo realizado.

Os registros de polidez negativa e de polidez positiva, segundo proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006), identificados nas interações verbais via *e-mail* entre o pesquisador e o participante desta pesquisa, podem ser considerados elementos motivadores importantes para o sucesso da instrumentalização do Moodle.

As regras da polidez negativa foram constatadas na suavização do modo imperativo; nas formulações indiretas em reposição às diretas que poderiam ser consideradas não polidas; nos desatualizadores modais, temporais e pessoais; na hiperbolização; na utilização de fórmulas especiais, minimizadores, modalizadores, desarmadores e moderadores.

As regras da polidez positiva manifestaram-se em acordos, ofertas, convites, elogios, agradecimentos e votos. Procedimentos minimizadores ou reparadores foram incorporados aos autoelogios. Uma prática comum das participantes da pesquisa foi a inclusão uma da outra nos autoelogios, isto é, ao proferirem autoelogios, o faziam em relação a si mesmas e em relação à interlocutora, no mesmo ato de fala. Outra prática recorrente foi a utilização de hiperbolização e de minimizadores.

Os resultados da análise demonstraram que é provável que a presença de elementos motivacionais na construção do ambiente e nas interações verbais entre pesquisador e participante tenha favorecido a instrumentalização do artefato, o que demonstra a ação da pesquisadora sobre a prática da participante, coerente com os princípios da pesquisa-ação, abordagem metodológica geral adotada para este estudo.

Os resultados da análise linguístico-discursiva nos levam a concluir que a polidez positiva foi um elemento motivacional muito potente na interação verbal, entre todos que colaboraram na construção de motivação da participante durante o processo de instrumentalização, conforme demonstrado detalhadamente no capítulo dedicado à apresentação da análise.

Assim, avalio positivamente o mérito deste estudo, que cumpriu sua proposta adequadamente. A participante apropriou-se do Moodle que, por sua vez, no decorrer da pesquisa, transformou-se de artefato a instrumento para sua ação.

Retomo o enunciado de Valente (1999) exposto na Introdução desta pesquisa, que dita que, para que o computador seja implantado na educação são necessários quatro componentes principais: o computador, o *software*, o professor capacitado para usar o computador como

meio educacional e o aluno. Como contribuição à área educacional, sugiro que os fundamentos desta pesquisa sejam aplicados para a idealização de outros programas de instrumentalização do Moodle, visando à formação de professores, em pequena ou larga escala, cooperando, dessa maneira, para incrementar a implantação do computador na esfera educacional, sobrepondo-se como novo paradigma aos paradigmas tradicionais do contexto brasileiro.

Finalizado o estudo, reflito sobre como a pesquisa poderia ter sido melhor explorada. Por exemplo, em relação aos dados, observo que o relatório de frequência, denominado no Moodle “relatório de atividades”, poderia ter sido aproveitado mais intensamente, assim como o registro de todos os acessos realizados pela participante e pela pesquisadora.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados, questiono se a análise das interações verbais efetuadas entre a pesquisadora e a participante via fórum, *chats* e diários comentados teria alterado os resultados desta pesquisa, porém certamente poderia ter sido utilizada como complementação do estudo e confirmação de resultados.

Também ratifico a validade das teorias que fundamentaram a pesquisa. Apoiando-me nas contribuições de autores que tratam da linguagem digital, como Marcuschi (2002), Hilgert (2000), Miller (2001) e Erickson (1997), sugiro que o material verbal extraído de ambientes virtuais pode ser analisado sob o prisma de qualquer boa teoria linguística, dependendo do tipo e dos objetivos da pesquisa em questão.

Além disso, pode-se evidenciar outro *insight* derivado da pesquisa que diz respeito à possibilidade de se efetuar uma análise linguística tendo como critério as categorias motivacionais propostas por Keller (1983), conforme demonstrado no capítulo três.

Finalmente, sugiro como foco de estudo para outras pesquisas que tomem o Moodle como objeto que se explore a questão do processo de apropriação do sujeito participante, segundo os construtos de Beguin e Rabardel (2000), o que não foi possível desenvolver neste trabalho. Esses autores advogam que se apropriar implica adequar algo para aplicação própria, isto é, ser capaz de transformar um artefato em instrumento segundo seu próprio modelo, compatível com a dimensão particular de seu esquema de utilização e a dimensão social do grupo ao qual pertence.

Em termos da realização da pesquisa em si, tanto a construção e o gerenciamento do ambiente de orientação, como as interações realizadas com a participante, foram atividades que me deram imenso prazer como pesquisadora. É também com muito prazer que constato que a participante desta pesquisa apropriou-se do instrumento Moodle, o que pode ser comprovado por sua atuação expressiva no instituto onde exerce suas funções docentes e a

apresentação de um projeto de sua autoria no MoodleMoot 2009, congresso que reúne *moodlers* de todas as partes do Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCDL TEAM DEVELOPMENT (2008). *Scientific Management and Frederick Winslow Taylor*. Disponível em [http://www.accel-team.com/Scientific/scientific\\_02.html](http://www.accel-team.com/Scientific/scientific_02.html). Último acesso em 4 jul. 2009.

ALLEGRETTI, S. (1999). Mudança educacional: um desafio. In: ALMEIDA, F. (Org). (1999). *Aprender construindo: A Informática se transformando com os professores*. Disponível em <http://www.escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro01-Fernando%20Almeida%20e%20Elizabeth%20Almeida.pdf>. Último acesso em 27 mar.2010.

ALMEIDA, F. (1999). *Aprender construindo: A Informática se transformando com os professores*. Disponível em <http://www.escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro01-Fernando%20Almeida%20e%20Elizabeth%20Almeida.pdf>. Último acesso em 27 mar.2010

ALMEIDA, I. (2008). *Educação a Distância: Um estudo dos motivos de desistência de um curso a distância via Internet*. Congresso da Associação Brasileira de Ensino à Distância de 2008. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/54200862040PM.pdf>. Último acesso em 27 mar.2010.

ANDALOUSSI, K. (2004). *Pesquisas-Ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. Tradução de Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar.

ANDERSON, T. & ELLOUMI, F. (2004). (org.). (2004). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University Press. Disponível em [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/](http://cde.athabascau.ca/online_book/). Último acesso em 2 abr. 2010.

AUSTIN, J. (1975). *How to do things with words*. (p.12). 2 ed. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

AUSUBEL, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston. *Apud* KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

\_\_\_\_\_ (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Paralelo. Disponível em [http://zircon.dcsa.fct.unl.pt/dspace/bitstream/123456789/556/2/Ausubel\\_2000\\_Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20e%20reten%C3%A7%C3%A3o%20de%20conhecimentos.pdf](http://zircon.dcsa.fct.unl.pt/dspace/bitstream/123456789/556/2/Ausubel_2000_Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20e%20reten%C3%A7%C3%A3o%20de%20conhecimentos.pdf) Último acesso em 7 mar. 2010.

BARANAUSKAS, M. (1999). Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. In: VALENTE, J.A. *O computador na sociedade do conhecimento* (1999) Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003150.pdf> Último acesso em 27 mar. 2010.

BARBIER, R. (2007) *A Pesquisa-Ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora.

BARTHES, R. (2004) *Inéditos vol. 1 — Teoria*. São Paulo: Martins Fontes.

- BATESON, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: Chicago University Press. (Apud Kerbrat-Orecchioni, C. ,2006). *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola.
- BEGUIN, P. & RABARDEL, P. (2000). Designing for instrument-mediated activity. *Scandinavian Journal of Information Systems* 12: 173-191.
- BELENKY, M. F., CLINCHY, B. M., GOLDBERGER, N. R., & TARULE, J. M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, Inc. Apud DOUGIAMAS, M. & TAYLOR, P. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003* (pp. 171-178). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/13739>. Último acesso em 2 abr. 2010.
- BLOOM, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill. Apud KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BOLTER, J. D. (1991). *Writing Space: The Computer Hypertext and history of Writing*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum. Apud MARCUSCHI, L. A. (2002). *Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital*. Conferência apresentada na USP por ocasião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, de 23 a 25 de maio, 2002.
- BORELLI, V. (2005). Reflexões sobre os fundamentos de uma nova comunicação. *Revista Diálogos Possíveis*. Ano 4, N° 02, Agosto - Dezembro 2005. Disponível em <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/7/06.pdf>. Último acesso em 23 abr. 2010.
- BROPHY, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45, 40-48.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. (Apud Kerbrat-Orecchioni, C. , 2006). *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola.
- CAROLL, J.B. (1963). A modelo of school learning. *Teachers College Record*. 64, 723 - 733. Apud KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CELANI, M.A. (1992). Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M.S. e CELANI, M.A. (Org.) *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC.
- CHARAUDEAU, P. (2008). *Linguagem e discurso*. Vários tradutores. São Paulo: Contexto.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2008) *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu (coord.). São Paulo: Contexto.

CHIZZOTTI, A. (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.

COOLEY, W.W. & LOHNES, P.R. (1976). *Evaluation research in education*. New York: Halsted Press. *Apud* KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CRESWELL, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage.

CRONBACH, L.J. & SNOW, R.E. (1976). *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington. *Apud* KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CRYSTAL, D. (2006). *Language and the Internet*. 2e. Cambridge: Cambridge University Press

DEWEY, J. (1929). *Sources of a science of education*. New York: Liveright. *Apud* ANDALOUSSI, K. (2004). *Pesquisas-Ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. Tradução de Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar.

DOUGIAMAS, M. (1998). *A Journey into Constructivism*. Disponível em <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>. Último acesso em 13 de jul. 2009.

DOUGIAMAS, M. & TAYLOR, P. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003* (pp. 171-178). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/13739>. Último acesso em 2 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. (2002). Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. *HERDSA 2002 conference*. Disponível em <http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>. Último acesso em 13 de jul. 2009.

\_\_\_\_\_. (2000). Improving the effectiveness of tools for Internet-based education. *Teaching and Learning Forum 2000, Curtin University of Technology*. Disponível em <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/dougiamas.html>. Último acesso em 13 de jul. 2009.

ERICKSON, T. (1997). Social Interaction on the Net: Virtual Community as Participatory Genre. *30th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS) v.6*. Disponível em <http://www.computer.org/portal/web/csdl/proceedings/h#5>. Último acesso em 23 abr. 2010.

FAIRHOLME, E., DOUGIAMAS, M. and DREHER, H. (2000) Using on-line journals to stimulate reflective thinking, *Teaching and Learning Forum 2000*, Curtin University of Technology.

FREIRE, F. e PRADO, M. (1999) Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de um software educacional. In: VALENTE, J.A. (Org). *O computador na sociedade do conhecimento* Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003150.pdf> . Último acesso em 27 mar. 2010

GAGNÉ, R.M. (1977). *The conditions of learning*. 3e. New York: Holt, Rinehart & Winston. Apud KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

GALOTTI et al. (1999). *A New Way of Assessing Ways of Knowing: The Attitudes Toward Thinking and Learning Survey (ATTLS)*. *Sex Roles*, 40 (9/10).

GOFFMAN, E. (1974). *Les Rites d'Interaction*. Paris : Éd. de Minuit. Apud KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006). *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola.

GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation*. Paris : Éd. de Minuit. Apud KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006). *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola.

HILGERT, G. (2000). A construção do texto “falado” por escrito na Internet. In: Dino PRETI (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, p. 17-55. (Projetos Paralelos , v. 4). Disponível em <http://www.portrasdasletras.com.br/pdt12//sub.php?op=artigos/docs/conversacaointernet> . Último acesso em 23 abr. 2010.

KELLER, J. (1979). Motivation and Instructional Design: A Theoretical Perspective. *Journal of Instructional Development*. Syracuse, NY. v.2, n.4, p. 31-32, Summer 1979.

\_\_\_\_\_ (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

\_\_\_\_\_ (1987a). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*, 26 (8), 1-7

\_\_\_\_\_ (1987b). The systematic process of motivational design. *Performance & Instruction*, 26 (9), 1-8

\_\_\_\_\_ (1999a). Motivation in cyber learning environments. *Educational Technology International*, 1 (1), 7-30.

\_\_\_\_\_ (2008). First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education*. Tallahassee, Fl. v. 29, n. 2, p.175-185, Aug 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006). *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola.

\_\_\_\_\_ (2005). *Os Atos de Linguagem no Discurso: teoria e Funcionamento*. Trad. Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF

- KNUTZEN, B. & KENNEDY, D. (2008). Can Learning to Use Moodle Alter Teachers' Approaches to Teaching?. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008* (pp. 3809-3818). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/28913>. Último acesso em 23 abr. 2010.
- KUHL, J. (1992). Motivation and Volition. In: Ydewalle, G. et al (Eds). *International Perspectives on Psychological Science Volume 2: The State of the Art* (p.316). Sussex, UK: Erlbaum.
- LABOV, W. & FANSCHER, D. (1977). *Therapeutic Discourse*. New York: Academic Press. Apud KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006). *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola.
- LAKOFF, R. (1973). The logic of politeness: or, minding your p's and q's. *Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago. Apud KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006). *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola.
- LEECH, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman. Apud KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006). *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola.
- LEWIN, K. (sem data). *Groups, experiential learning and action research*. Disponível em <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>
- MACEDO, L. (2002). Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: formação de professores e desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- MAEHR, M. (1976). Continuing Motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome. *Review of Educational Research*, 1976, 46, 443-462. Apud KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MAINGUENEAU, D. (2006). *Termos-Chave da Análise do Discurso*. Tradução de Márcia V. Barbosa e Maria Emília A. Torres Lima. Belo Horizonte: UFMG.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). *Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital*. Conferência apresentada na USP por ocasião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, de 23 a 25 de maio, 2002. Disponível em <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEMarcGTE.doc> . Último acesso em 23 abr. 2010.
- MARINHO, S. et al (2004). From teachers to cyberteachers - a peer-to-peer continuing education strategy. In R. Ferdig et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004* (pp. 2456-2462). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/14819>. Último acesso em 23 abr. 2010
- MERRILL, D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development* 50 (3), 43-59.

MILLER, C.(1994). Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, pp. 67-78. Apud MARCUSCHI, L. A. (2002). *Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital*. Conferência apresentada na USP por ocasião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, de 23 a 25 de maio, 2002.

\_\_\_\_\_ (2001). Future Directions for Research on the Relationship between Information Technology and Writing. *Journal of Business and Technical Communication*, v. 15 n° 3, July 2001- p. 269-308. Disponível em <http://www4.ncsu.edu/~crmiller/Publications/itextJBTC01.pdf> Último acesso em 23 abr. 2010.

MORIN, Edgar (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget. Apud OLIVEIRA, C. e RODRIGUES V.H. (2008). Gaston Bachelard e Edgar Morin: Diálogos sobre a complexidade. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. V.20, jan, jun. 2008. (p.196-200) Disponível em <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol20/art14v20.pdf>. Último acesso em 6 jul. 2009.

NIX, B., WALL, R., DEBELLA, J. & KOREN, J. (2005). Comparison and Use of a Variety of Online Learning Strategies/Courseware. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of WorldConference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2005* (p. 972-975). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/21306>. Último acesso em 6 jul. 2009.

OLIVEIRA, C. e RODRIGUES V.H. (2008). Gaston Bachelard e Edgar Morin: Diálogos sobre a complexidade. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. V.20, jan, jun. 2008. (p.196-200) Disponível em <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol20/art14v20.pdf>. Último acesso em 6 jul. 2009.

PAN, A. (2001). ENHANCING EDUCATORS' COMPUTER LEARNING WITH THE EMERGING TECHNOLOGY. In J. Price et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2001* (pp. 452-458). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/16733>. Último acesso em 6 jul. 2009.

PAN, S. (2009). Teachers' Perceptions in the Development of Online K-12 Courses. In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2009* (p. 3096-3099). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/31120>. Último acesso em 6 jul. 2009.

PAPASTERGIOU, M. (2006). *Course Management Systems as Tools for the Creation of Online Learning Environments: Evaluation from a Social Constructivist Perspective and Implications for their Design*. *International Journal on E-Learning*. 5 (4), pp. 593-622. Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/6084>. Último acesso em 6 jul. 2009.

PAPERT, S. & HAREL, I. (1991). Situating Constructionism. In: PAPERT, S. & HAREL, I. (eds.). *Constructionism*. New York, NY: Ablex. Disponível em <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html> . Último acesso em 7 mar. 2010.

PARKER, K.(2004). The Quality Dilemma in Online Education. In: ANDERSON, T. & ELLOUMI, F. (org.). (2004). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University Press. Disponível em [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/](http://cde.athabascau.ca/online_book/). Último acesso em 2 abr. 2010.

PASTORE, R. (2006). Using Moodle to improve learning and teaching in Brazilian elementary school. In E. Pearson & P. Bohman (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2006* (p. 1953). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/23475>. Último acesso em 2 abr. 2010.

PFAMMAN, J. (2004). Integrating Moodle into a Course for Pre- and In-service Teachers. In R. Ferdig et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004* (pp. 1354-1358). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/13664>. Último acesso em 2 abr. 2010.

PORTER, L. W. & LAWLER, E.E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, III: Richard D. Irwin. Apud KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

REIGELUTH, C.M. & MERRILL, M.D. (1979). Classes of instructional variables. *Educational Technology*. March, 5-24. Apud KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

REIGELUTH, C. (1979). In search of a better way to organize instruction: The elaboration theory. *Journal of Instructional Development*, 1979, 2 (3), 8-14. Apud KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

\_\_\_\_\_ (1983). Instructional Design: What Is It And Why Is It? In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 14-15). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

\_\_\_\_\_ (1999). The elaboration Theory: Guidance for scope and sequence decisions. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: A new paradigm of instruction theory*, V. II. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

RYAN, R. et al (1992). A theory of internalization and self-regulation. In: BOGGIANO, A. & PITTMAN, T. (ed). *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

SMITH, M. K. (2001). Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research, *The encyclopedia of informal education*. Disponível em <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>. Último acesso em 4 jul. 2009.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G.. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696-735. Apud MARCUSCHI, L. A. (2002). *Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital*. Conferência apresentada na USP por ocasião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, de 23 a 25 de maio, 2002.

SODOKE, K., RIOPEL, M., RAICHE, G., NKAMBOU, R. & LESAGE, M. (2007). Extending Moodle Functionalities to Adaptive Testing Framework. In T. Bastiaens & S. Carliner (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007* (pp. 476-482). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/26369>. Último acesso em 4 jul. 2009.

STUCKART, D. (2007). Open Source Software and the Invisible Revolution. In R. Carlsen et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (pp. 1690-1694). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/24812>. Último acesso em 2 abr. 2010.

TAYLOR, P. and MAOR, D. (2000). Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist On-Line Learning Environment Survey. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology. Disponível em <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/taylor.html> . Último acesso em 23 abr. 2010.

TAYLOR, P.C., MAOR, D. & DOUGIAMAS, M. (2001) Monitoring the Development of a Professional Community of Reflective Inquiry via the World Wide Web, *Teaching and Learning Forum 2001*, Curtin University of Technology.

THIOLLENT, M. (2008) *Metodologia da pesquisa-ação*. 16. ed. São Paulo: Cortez.

UNAL, Z. & UNAL, A. (2009). Measuring the Preservice Teachers' Satisfaction with the use of Moodle Learning Management System during Online Educational Technology Course. In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2009* (pp. 555-559). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/30654>. Último acesso em 23 abr. 2010.

VALENTE, J.A. (1999). *Diferentes Usos do Computador na Educação*. Disponível em [http://www.edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf\\_txtie02.htm](http://www.edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie02.htm) . Último acesso em 16 out. 2009.

\_\_\_\_\_ (1999). Informática na Educação no Brasil: Análise e Contextualização Histórica. In: VALENTE, J.A. *O computador na sociedade do conhecimento* (1999) Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003150.pdf> Último acesso em 27 mar. 2010

VANDERSTRAETEN, R. e BIESTA, G. (s.d). *Constructivism, Educational Research and John Dewey*. Disponível em <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Amer/AmerVand.htm>. Último acesso em 3 jul. 2009.

WALBERG, H.J. (1971). Models for optimizing and individualizing learning. *Interchange*, 2. 15 - 27. *Apud* KELLER, J. (1983). Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. (Ed). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current Status* (p. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

WALCOTT, P. (2008). Creating Template-Based Course Websites Using Readily Available Tools. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008* (pp. 6087-6092). Chesapeake, VA: AACE. Disponível em <http://www.editlib.org/p/29226>. Último acesso em 3 jul. 2009.

YATES, S. J. (2000). Computer-Mediated Communication. The Future of the Letter? In: David BARTON & Nigel HALL (EDS.) 2000. *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 233-251. *Apud* MARCUSCHI, L. A. (2002). *Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital*. Conferência apresentada na USP por ocasião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, de 23 a 25 de maio, 2002.

ZIMMERMAN, B. & SCHUNK, D. (2001). Reflexion on Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In: ZIMMERMAN, B. & SCHUNK, D. (eds). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. 2 ed. Mahwah, NJ: Erlbaum.

ZUBOFF, S. *In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power*. New York: Basic Books, 1988.

## **ANEXOS**

## ANEXOS

- Anexo 1:** Componentes do Modelo *ARCS*
- Anexo 2:** Categorias motivacionais do Modelo *ARCS* (Keller, 1987)
- Anexo 3:** Desenho motivacional proposto pelo Modelo *ARCS*
- Anexo 4:** A interface entre o desenho motivacional e o desenho instrucional
- Anexo 5:** Guia de análise do quadro comunicativo
- Anexo 6:** A polidez negativa  
Guia de análise da polidez negativa
- Anexo 7:** A polidez positiva  
Guia de análise da polidez positiva
- Anexo 8:** O pedido de desculpas e o agradecimento  
Guia de análise do pedido de desculpas e do agradecimento
- Anexo 9:** Categorias e subcategorias do Modelo *ARCS* - V

## ANEXO 1

### Componentes do Modelo *ARCS*

<b>COMPONENTES DO MODELO <i>ARCS</i></b>		
<b>CATEGORIAS PRINCIPAIS</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>	<b>PRINCIPAIS QUESTÕES PROCESSUAIS</b>
<b>ATENÇÃO</b>	Captura do interesse do aluno Estímulo da curiosidade para aprender	Como essa aprendizagem poderá ser valiosa e estimulante para meu aluno?
<b>RELEVÂNCIA</b>	Congruência com as necessidades e objetivos pessoais do aluno para efetivar uma atitude positiva	
<b>CONFIANÇA</b>	Asseguramento da crença do aluno em relação ao seu sucesso e controle do mesmo	Como poderei, por meio da instrução, auxiliar o sucesso de meu aluno e permitir que eles controlem seus resultados?
<b>SATISFAÇÃO</b>	Reforço das realizações por meio de recompensas internas e externas	

## ANEXO 2

### Categorias motivacionais do Modelo *ARCS*

Categorias & Subcategorias	Questões
<b>ATENÇÃO</b>	
A. 1. Despertar da percepção	O que posso fazer para capturar o interesse de meu aluno?
A. 2. Despertar do senso de investigação	Como posso estimular a atitude investigativa no meu aluno?
A. 3. Variabilidade	Como posso manter a atenção do meu aluno?
<b>RELEVÂNCIA</b>	
R. 1. Metas	Como posso satisfazer as necessidades de meu aluno? (Conheço suas necessidades?)
R.2. Correspondência das metas	Como e quando posso proporcionar ao meu aluno escolhas apropriadas, responsabilidades e influências?
R.3. Familiaridade	Como posso associar as instruções às experiências prévias do meu aluno?
<b>CONFIANÇA</b>	
C.1. Demanda da aprendizagem	Como posso auxiliar meu aluno na construção de expectativas positivas de sucesso?
C.2. Oportunidades de sucesso	Como a experiência de aprendizagem apoiará ou incrementará a segurança do aluno quanto sua competência?
C.3. Controle pessoal	Como será evidenciado que o sucesso do aluno é consequência de seu próprio esforço e se suas habilidades?
<b>SATISFAÇÃO</b>	
S.1. Consequências naturais	Como posso proporcionar ao meu aluno oportunidades significativas para usar seu conhecimento e habilidades recém adquiridas?
S.2. Consequências positivas	Como posso gerar elementos de reforço que promovam o sucesso do meu aluno?
S.3. Equivalência	Como posso auxiliar meu aluno a ancorar um sentimento positivo em relação às suas realizações?

### ANEXO 3

#### Desenho motivacional proposto pelo Modelo ARCS

Fases & Atividades	Questões
<b>DEFINIÇÕES</b>	
1. Análise da motivação da audiência	Quais são as atitudes motivacionais da audiência em relação ao curso a ser oferecido?
2. Objetivos motivacionais	O que quero conseguir das dinâmicas motivacionais da audiência?
3. Critério de medidas de motivação	Como determinarei se eu atingi meus objetivos de motivação?
<b>DESIGN</b>	
4. Criação de estratégias potenciais	Quantas estratégias possibilitariam o cumprimento dos objetivos motivacionais?
5. Seleção das estratégias	Quais estratégias parecem as mais aceitáveis para esta audiência, instrutor e contexto?
6. Integração das estratégias	Como convergirei os componentes instrucionais e motivacionais para um desenho integrado?
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	
7. Preparação do material motivacional	Como posicionarei ou criarei materiais motivacionais para atingir meus objetivos?
8. Saliência do material instrucional disponível	Como reformularei o material instrucional já disponível para aumentar sua atratividade?
9. Aferição do desenvolvimento	Como posso conferir se as estratégias motivacionais planejadas serão eficientes?
<b>PILOTO</b>	
10. Implementação no grupo piloto	Como me prepararei e conduzirei o teste piloto com os representantes do público-alvo?
11. Avaliação dos efeitos	Como poderei detectar os efeitos motivacionais previstos e imprevistos do curso?
12. Certificação ou revisão	Como determinarei se o curso deve ser revisado ou está pronto para ser posto <i>on-line</i> ?

## ANEXO 4

### A interface entre o desenho motivacional e o desenho instrucional

<b>Etapas do desenho instrucional</b>	<b>Etapas do desenho motivacional</b>
<b>DEFINIÇÃO</b>	
Análise do pré projeto - Projeto	
Execução da tarefa, trabalho ou análise do conteúdo	
Execução da análise instrucional	
Identificação dos comportamentos apresentados pela audiência	Execução da análise motivacional da audiência
Registro dos objetivos das atividades e critérios de medida	Registro dos objetivos motivacionais e critérios de medida
<b>DESENHO</b>	
Sequências do desenho instrucional	Elaboração de estratégias motivacionais
Métodos instrucionais	Seleção das estratégias
	Integração das estratégias motivacionais e instrucionais
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	
Seleção ou criação de materiais instrucionais	Preparação de materiais motivacionais
	Realce dos materiais instrucionais
Teste do progresso da aprendizagem e do desempenho	Teste do progresso da motivação
<b>PILOTO</b>	
Implementação com os representantes do público alvo	
Execução da avaliação formativa	
Certificação ou revisão	

## ANEXO 5

### Guia de análise do quadro comunicativo

<b>QUADRO COMUNICATIVO</b>		
<b>QUADRO DO CONTEXTO</b>		
Lugar ( <i>setting</i> ou quadro espaço-temporal)		
Objetivo global		
Participantes	A participante	A pesquisadora
<b>QUADRO PARTICIPATIVO</b>		
Papéis interacionais		
Estatuto social		
Contrato de comunicação		
Grau de formalidade		
Vínculo social		
Estilo predominante		

## ANEXO 6

### A polidez negativa

<p style="text-align: center;"><b>POLIDEZ NEGATIVA - FTAs</b> (<i>Face Threatening Act</i>) Natureza abstencionista ou compensatória Evita a produção ou abranda a realização de FTAs que ameacem a face negativa e a face positiva do destinatário (exemplo: ordem ou crítica proferida pelo emissor)</p>
<b>Suavizadores verbais</b> ( <i>softeners</i> )
<b>Substitutivos</b> (repõem as formulações diretas)
<b>Modo imperativo</b> * suavização para expressar uma ordem
<b>Formulação indireta</b> * perguntas que têm o valor de uma reprovação (Você ainda não terminou o seu texto?) ou de uma refutação (Você acha mesmo que eu estou pronta para o exame?) * casos de confissões de incompreensão (Eu não entendi bem este aspecto da teoria = Você não explica muito bem) - o falante assume um problema comunicativo que na realidade atribui a seu interlocutor.
<b>Desatualizadores modais, temporais e pessoais</b> (suavizam um FTA por meio do distanciamento entre a realização e o ato propriamente dito) * <b>Condicional</b> Exemplo: Você poderia ler meu texto? * <b>Passado de polidez</b> Exemplo: Eu queria te pedir que lesse o meu texto. * <b>Desatualizadores pessoais</b> Exemplos: As instruções não foram dadas claramente. (apagamento da referência direta ao interlocutor, a qual foi substituída pela voz passiva) Ninguém entregou o relatório (uso do impessoal ou do indefinido)
<b>Suavização pelos pronomes pessoais</b> “senhor” / “nós” ou a “a gente” como formas coletivas com valor de solidariedade
<b>Lítotes e eufemismo</b> Exemplos: Você não vai me dizer que vai desistir! / Caramba, ela desmarcou a reunião!
<b>Hiperbolização</b> Exemplos: Eu estava morrendo de saudades! / Obrigadíssima, mas infelizmente não poderei aceitar a sua oferta.
<b>Tropo comunicacional</b> O emissor pode ameaçar a face de um receptor fingindo estar ameaçando a face de outro ou de todos os interlocutores secundários presentes na interação
<b>Fórmulas especiais</b> Exemplos: por favor / se possível
<b>Enunciado “preliminar”</b> Interpelação prévia Exemplos: Você tem um minutinho / Posso te pedir uma coisa? / convite (Você tem algum compromisso no sábado?)
<b>Minimizadores</b> Reduzem a ameaça embutida nos FTAs Exemplos: Eu queria apenas lhe ajudar / Poderia conversar comigo só um minutinho? (diminutivo)

<p><b>Modalizadores</b>  Distanciam o sujeito falante do conteúdo de seu enunciado e confere a este um tom menos taxativo, portanto mais polido.  Exemplo: Eu tenho a impressão de que o trabalho está bem direcionado.</p>
<p><b>Desarmadores</b>  Antecipam uma provável reação negativa do destinatário e contribuem para neutralizá-la.  Exemplo: Sei que você é muito ocupada, mas poderia ler o meu trabalho?</p>
<p><b>Moderadores</b>  Suavizam os FTAs por meio da adição de expressões polidas ou afetivas ao enunciado ameaçador.  Exemplo: <i>Mon petit</i>, poderia comprar o meu remédio?</p>

### Guia de análise da polidez negativa

<b>POLIDEZ NEGATIVA - FTAs (<i>Face Threatening Act</i>)</b>
<b>Suavizadores verbais (<i>softeners</i>)</b>
<b>Substitutivos</b>
Modo imperativo
Formulação indireta
Desatualizadores modais, temporais e pessoais * Condicional * Passado de polidez * Desatualizadores pessoais
Suavização pelos pronomes pessoais
Lítotes e eufemismo
Hiperbolização
Tropo comunicacional
Fórmulas especiais
Enunciado “preliminar”
Minimizadores
Modalizadores
Desarmadores
Moderadores

## ANEXO 7

### A polidez positiva

<p style="text-align: center;"><b>POLIDEZ POSITIVA - FFAs</b> (<i>Face Flattering Act</i>) Natureza produtiva</p> <p>Manifestações de acordos, ofertas, convites, elogios, agradecimentos, votos etc. Encorajam a intensificação da formulação enunciativa, como no caso do agradecimento, comumente expressado por “Muito obrigado (a)!”.</p>
<p><b>Encadeamentos preferidos (não marcados)</b> (realização indireta, precauções rituais como o pedido de desculpas e a justificação)</p>
<p><b>Encadeamentos preteridos (marcados)</b> (desacordo, rejeição de uma oferta, recusa em responder uma interpelação)</p>
<p><b>Autoelogio</b> (princípio de modéstia) recomenda-se que a ele sejam incorporados procedimentos minimizadores ou reparadores. Exemplos: Desculpe-me a falta de modéstia, mas acho que não tenho problemas de escrita. / ao invés de: Eu sei que escrevo bem, sou constantemente elogiada por meus textos. Elogio: Muito bem escrito o seu texto! Resposta: Imagina, ainda tenho muito o que ajustar para ele ficar pelo menos razoável! / Não tenho mérito especial, afinal escrever é meu <i>métier</i>.”</p>
<p><b>Conflito</b> Para ser polido é preciso elogiar a face do outro, mesmo em detrimento da própria face. Exemplos: Elogio = uma regra indica que devemos aceitá-lo como uma oferta do emissor, mas a lei da modéstia nos obriga a recusá-lo. Manifestação de interesse pela vida alheia / perguntas referentes às suas particularidades, seja o estado de saúde ou sua família ou negócios = invasão ao território alheio</p>
<p><b>Duplo vínculo</b> (<i>double bind</i>) Confronto com dois princípios que se contradizem, se o sujeito obedece um deles, automaticamente estará desobedecendo o outro, e vice-versa. Exemplos: sinceridade / cortesia franqueza / tato</p>

### Guia de análise da polidez positiva

<b>POLIDEZ POSITIVA - FFAs</b> ( <i>Face Flattering Act</i> )
Encadeamentos preferidos (não marcados)
Encadeamentos preteridos (marcados)
Autoelogio
Conflito
Duplo vínculo ( <i>double bind</i> )

## ANEXO 8

### O pedido de desculpas e o agradecimento

<b>PEDIDO DE DESCULPAS E AGRADECIMENTO</b>
<p style="text-align: center;"><b>PEDIDO DE DESCULPAS (troca reparadora)</b></p> <p>“transformar o que se poderia considerar como ofensivo no que se pode conceber como aceitável.” / neutraliza a ofensa</p> <p>Ofensa verbal: perguntas indiscretas, interpelações, refutações e críticas que solicitam reparação para a retomada harmoniosa da interação.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Forma explícita</b></p> <p>Pedido de perdão na forma performativa. Exemplo: Eu peço desculpas e variantes elípticas: Desculpa!</p>
<p style="text-align: center;"><b>Forma implícita</b> (três realizações principais)</p>
<p><b>* Descrição de um estado de alma.</b> Exemplo: Eu estou mortificada.</p> <p><b>* Justificação da ofensa</b> Enunciar o motivo que originou a ofensa / equivale a um pedido de desculpas Exemplo: O correio estava cheíssimo! = Desculpe-me por não ter remetido sua carta.</p> <p><b>* Reconhecimento da falha</b> Maneira de pedir perdão e tentar obtê-lo antecipadamente. Exemplo: Mea culpa, mea culpa, mea máxima culpa.</p>
<p><b>Acúmulo de realizações</b> Intensidade da reparação ou do agradecimento</p>
<p><b>Reação positiva ao pedido de desculpas</b> Aceitação do pedido pela parte ofendida e a concessão do perdão. A intervenção reativa realiza-se por meio da minimização ou abrandamento da ofensa. Exemplos: Ora, não foi nada! / Não esquentar!</p>
<p><b>Reação negativa ao pedido de desculpas</b> Pedido de desculpas não aceito, a parte ofendida não aceita a reparação.</p>
<p><b>Duplo vínculo no pedido de desculpas</b> Concomitantemente com a antiameaça para a face positiva de quem o recebe, implica em uma ameaça para a face positiva de quem o produz, pois desculpar-se envolve um rebaixamento perante o outro.</p>
<p><b>Estratégias de compromisso</b> Amenizam o dilema do duplo vínculo recorrendo a formulações implícitas, a justificações, ao tropo conversacional, a comportamentos não verbais e a procedimentos distanciadores (brincadeiras ou risadinhas com o papel de desdramatizar uma situação tensa).</p>
<p style="text-align: center;"><b>AGRADECIMENTO</b></p> <p>Acusa a recepção do presente e exprime reconhecimento ao responsável pela oferta desse presente (engloba toda e qualquer ação benéfica de natureza verbal e não verbal que o destinatário possa receber)</p>

<b>Forma explícita</b>
Exemplo: Eu te agradeço (performativo) Obrigada (forma elíptica)
<b>Forma implícita</b>
<b>Elogio ao bem ofertado</b> Exemplo: Que gracinha!
<b>Elogio ao doador</b> Exemplo: Sempre você com suas surpresas lindas!
<b>Uso da hipérbole</b>
<b>De maneira explícita</b> Exemplo: Obrigadíssima!
<b>De maneira implícita</b> Exemplo: Você é o máximo!
<b>Agradecimento “duplo”</b> Exemplo: Obrigadíssima, você não deveria ter gasto comigo!
<b>Reação ao agradecimento</b> Comumente efetua-se por uma minimização. Exemplo: Não foi nada.

### Guia de análise do pedido de desculpas e do agradecimento

<b>PEDIDO DE DESCULPAS E AGRADECIMENTO</b>
<b>PEDIDO DE DESCULPAS (troca reparadora)</b>
<b>Forma explícita</b>
<b>Forma implícita</b>
* Descrição de um estado de alma. * Justificação da ofensa * Reconhecimento da falha
Acúmulo de realizações
Duplo vínculo no pedido de desculpas
Estratégias de compromisso
<b>AGRADECIMENTO</b>
<b>Forma explícita</b>
<b>Forma implícita</b>
Elogio ao bem ofertado Elogio ao doador
<b>Uso da hipérbole</b>
De maneira explícita
De maneira implícita

## ANEXO 9

### Categorias e subcategorias do Modelo *ARCS - V*

<b>Atenção (A)</b>
Colocação / Resolução de problemas – Desafios
Estímulo do senso investigativo
Manutenção de engajamento ativo
Uso de ilustrações e mensagens afetivas e humorísticas

<b>Relevância (R)</b>
Construção do ambiente e enunciado das instruções conectado ao estilo de aprendizagem do participante
Conteúdo do ambiente e das instruções coerente com as premissas teóricas e com os objetivos do participante
Ações de livre escolha do participante
Aprendizado diretamente conectado ao contexto real de aplicação
Interferência de elementos institucionais e organizacionais no ambiente instrucional e seus derivados.
Ambiente de instrução conectado a experiências e aprendizados anteriores

<b>Confiança (C)</b>
Expressão de controle pessoal sobre a aprendizagem
Construção de expectativas positivas de sucesso
Atribuição do alcance de objetivos ao próprio esforço e habilidades
Registros de autodeterminação e perseverança

<b>Satisfação (S)</b>
Antecipação e vivência de resultados satisfatórios
Demonstração de sentimentos positivos em relação à experiência de aprendizagem (confiança, humor, afetividade, entusiasmo, <i>insight</i> , interesse)
Apresentação de motivação continuada (interesse a longo prazo)

<b>Volição (V)</b>
Decisões de iniciativa própria para proteger as próprias intenções
Persistência em manter as metas apesar dos obstáculos de ordem institucional, temporal, pessoal e outras prioridades profissionais
Superação de desânimos e atritos

# 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](#)