



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e
Saúde**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO INTERSUBJETIVO DO
CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO

Brasília, fevereiro de 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

Linha de Pesquisa: Processos de Desenvolvimento Humano e Cultura

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO INTERSUBJETIVO DO
CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Psicologia do Desenvolvimento Humano e
Educação**

**ORIENTADORA: PROFESSORA DR^a MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE
OLIVEIRA**

Brasília, fevereiro de 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dr^a Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Presidente

(Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília)

Profa. Dr^a Raquel de Almeida Moraes – Membro

(Faculdade de Educação, Universidade de Brasília)

Profa. Dr^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro

(Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília)

Profa. Dr^a Wilsa Maria Ramos – Suplente

(Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília)

Brasília, fevereiro de 2010

Dedico não somente essa dissertação, mas toda a minha formação acadêmica a meu amado Demétrius. Nos momentos mais nebulosos, soube compreender, acolher, perdoar e esquecer minhas ausências. Obrigada pelo aconchego e por acreditar em minhas aspirações!

A Davi, meu lindo e inestimável filho que, apesar de minhas ausências e horas dedicadas na frente do computador, sempre se mostrou carinhoso. Filho, você é o sentido de minha vida e inspiração. Obrigada por fazer minha vida mais feliz!

Amo vocês!

Agradecimentos

Reconhecendo a alteridade para os processos de construção do conhecimento, afirmo que foram muitas vozes sociais que ajudaram a construir esta pesquisa, sem as quais, certamente, este trabalho não seria o mesmo. Agradeço imensamente a todas elas por terem acreditado no meu potencial, em especial:

A minha família querida por compreender as minhas faltas e aprender a lidar com as oscilações de meus sentimentos: angústias, irritações, alegria, otimismo, fé... Mãe, pai, irmãos, cunhadas, sobrinhos, sogros e aqueles amigos mais próximos e afetuosos que considero como parte de minha família, obrigada pelo apoio e incentivo!

Sou muito grata a minha orientadora, Maria Cláudia, por quem tenho imensa admiração. De forma comprometida e competente, soube ser paciente e próxima quando eu mais precisei. Os “puxões de orelhas”, momentos tão marcantes, foram fundamentais para meu processo de desenvolvimento profissional.

Aos professores do Instituto de Psicologia desta Universidade, pela oportunidade de crescimento e aprendizagem, particularmente, às professoras: Diva Maciel, Lúcia Pulino e Wilsa Ramos. Agradeço a vocês pelo apoio, sugestões e repostas as minhas questões.

À Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade de Brasília, pelas condições de subsídios a esta pesquisa, cito os nomes de Wilsa Ramos, Coordenadora da UAB-UnB, além de Davi, Gerson e Larissa, os quais respondiam prontamente a meus pedidos.

À professora Raquel Moraes, da Faculdade de Educação da UnB, por ajudar a enxergar criticamente o fenômeno aqui estudado.

À Fernanda González Londra, professora da Universidad Nacional de Educación a Distancia da Espanha – UNED pelas colaborações que enriqueceram a pesquisa.

Aos professores José Eduardo Pires Campos e Lúcia Henriques Sallorenzo, da Universidade Católica de Brasília, pela indicação de outras perspectivas.

Às colegas de estudos: Adriana Camilo, Alba Santana, Anaí Peña, Cláudio Araújo, Grazielle Barbado e Tatiana Yokoy, pelas constantes trocas acadêmicas e pelos momentos de descontração tão importantes aos laços de amizade construídos.

A minhas lindas amigas: Amanda Campina, Ednair Macedo, Mariana Amorim, Mariana Mourão e Simone Alex, pela paciência de me ouvir falar incessantemente deste momento da minha vida, além do carinho, apoio, e, claro, dos inúmeros confrontos de ideias.

Também ofereço lugar de destaque à professora-supervisora e às professoras-tutoras que foram, desde o início, solícitas e confiantes com o desenvolvimento deste trabalho. Aprendi muito com vocês!

Por fim, sou grata ao apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Resumo

A modalidade da educação a distância tem crescido e ganhado destaque em decorrência da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação, particularmente, a *Internet*. Apoiados nas abordagens Sócio-Histórico-Cultural e Dialógica dos fenômenos psicológicos, defendemos que os processos de construção do conhecimento e o desenvolvimento humano ocorrem em meio a trocas intersubjetivas. Nesse sentido, este trabalho buscou compreender como ocorre o processo público de negociações de significados para a construção do conhecimento a distância. O contexto de pesquisa foi o fórum de discussão de uma disciplina de cunho psicológico ofertada a um curso de Licenciatura da Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade de Brasília. Foram participantes duas professoras-tutoras e seus respectivos alunos. Os dados foram construídos por meio de observações etnográficas ao ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, sobretudo, as interações conversacionais, por meio das mensagens postadas nos fóruns de discussão; e entrevistas semi-estruturadas individuais, realizadas com as professoras-tutoras. As mensagens intercambiadas foram organizadas em cadeias enunciativas e analisadas tendo por base os critérios da Análise da Conversação. Os resultados apontam que existem indicadores de qualidade nas interações, entre professoras-tutoras/alunos e alunos/alunos, os quais interferem na dinâmica intersubjetiva e na produção do conhecimento. Fundamentalmente, o movimento dialógico dos interlocutores, ou seja, a participação ativa e frequente, com a inserção de argumentos pertinentes às discussões, foram substratos para o aprofundamento e a qualificação dos conteúdos abordados nos fóruns, contribuindo para o fortalecimento da intercogitação. O compromisso dos interlocutores em criarem um palco de cognição compartilhada, no qual os significados são negociados, pode converter o fórum em contexto dialógico e comprometido com a produção de conhecimento. As intervenções das professoras-tutoras colocam-se como essenciais para a promoção qualitativa das discussões, o que indica a necessidade de se rever concepções e ressignificar práticas e formas de intervenções pedagógicas, tornando-as mais condizentes com esse novo universo sócio-cognitivo. Indicamos que a Psicologia é uma área que pode efetivamente contribuir para o entendimento das diferentes formas de conhecer, sendo desejáveis maiores pesquisas que visem agregar qualidade aos processos educativos estabelecidos na modalidade a distância.

Palavras-chave: educação a distância; construção intersubjetiva do conhecimento; desenvolvimento cognitivo; argumentação; fórum de discussão; intervenções pedagógicas de professores-tutores.

Abstract

Distance education has expanded and gained prominence with the advent of Information and Communication Technologies, particularly the Internet. Drawing on the *Socio-Cultural-Historical* and Dialogical approaches to psychological phenomena, we hold that the knowledge construction and human development processes take place in the midst of intersubjective exchanges. This study sought to understand how the public process of meaning negotiation for the construction of knowledge at distance occurs. The research setting was the discussion forum of a course in a Teacher Education Program offered by the Brazilian Open University in a partnership with the University of Brasilia. The participants were two course tutors and their students. The data were collected by means of ethnographic observations of the virtual learning environment of the course, particularly the conversational interactions, through the messages posted in the discussion forum, and individual semi-structured interviews carried out with the course tutors. The messages exchanged were organized into enunciative threads and analyzed based on Conversation Analysis criteria. The results show that there are quality indicators both in the tutor-learner and learner-learner interactions affecting the intersubjective dynamics and in the production of knowledge. Fundamentally, the dialogical movement of the interlocutors, that is, the active and frequent participation with the introduction of relevant arguments to the discussions, were underpinnings for the deepening and qualification of the subjects approached in the forum, which contributed to the strengthening of the intercognition. The commitment of the interlocutors to the creation of a shared cognitive space, in which meanings are negotiated, can transform the forum into a dialogical setting committed to the production of knowledge. Tutor interventions were essential for the qualitative enhancement of the discussions, which indicates the need to reexamine concepts and resignify practices and forms of pedagogical intervention, making them more consonant with this new socio-cognitive universe. It is pointed out that psychology is a field that can effectively contribute to the understanding of the different ways of knowing, and that more research seeking to enhance the quality of the educational processes that take place in distance learning is called for.

Key words: distance education; intersubjective construction of knowledge; cognitive development; argumentation; discussion forum; pedagogical tutor interventions.

Sumário

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Lista de Tabelas.....	ix
Lista de Figuras.....	x
Capítulo I – Introdução.....	1
Capítulo II – Fundamentação teórica.....	4
- O desenvolvimento humano e os processos de significação para as perspectivas Histórico-Cultural e Dialógica.....	4
- A intersubjetividade: tecendo considerações teóricas.....	6
- Implicações da zona de desenvolvimento proximal para os processos de construção intersubjetivo do conhecimento.....	11
- O papel da argumentação para a construção intersubjetiva do conhecimento.....	13
- A <i>Internet</i> e a Educação a Distância: desenhando uma relação.....	16
- A figura do tutor em ambientes virtuais de aprendizagem	20
- O fórum de discussão como contexto propenso à construção intersubjetiva do conhecimento.....	23
Capítulo III – Objetivos.....	25
Capítulo IV – Metodologia.....	26
- Fundamentação metodológica.....	26
- Contexto de pesquisa: a UAB-UnB e a disciplina investigada.....	29
- Os participantes da pesquisa.....	30
- Material utilizado.....	31
- Instrumentos da pesquisa.....	31
- Procedimentos de construção das informações.....	31
- Procedimento de análise das informações.....	34
Capítulo V – Resultados e Discussões.....	37
- O macrocontexto: as turmas das professoras-tutoras e o fórum de discussão.....	37
- O microcontexto: a dinâmica interna dos episódios.....	48
- Articulações transversais entre os níveis micro e macrocontextual.....	78
Capítulo VI – Conclusões.....	85
Capítulo VII – Referências Bibliográficas.....	91
Apêndice.....	98
- Apêndice I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Consentimento do participante.....	99
- Apêndice II: Questionário sócio-demográfico e roteiro de entrevista semi-estruturada.....	101
- Apêndice III: Descrição das categorias referentes às intervenções das professoras-tutoras A e B.....	103
- Apêndice IV: Representação das cadeias enunciativas, por meio de fluxogramas, das turmas A e B.....	107
Anexo.....	126
- Anexo I: Organização, recurso e desenvolvimento do AVA.....	127

Lista de Tabelas

Tabela 1: Descrição geral das participantes.....	31
Tabela 2: Mensagens postadas nos fóruns de discussões.....	37
Tabela 3: Número de mensagens e respectivas cadeias enunciativas.....	38
Tabela 4: Quantidade de cadeias enunciativas selecionadas em cada fórum.....	38
Tabela 5: Categorias encontradas nas intervenções das professoras-tutoras.....	40
Tabela 6: Mensagens desencadeadas a partir do turno 1.....	47
Tabela 7: Mensagens desencadeadas a partir do turno 8.....	47
Tabela 8: Conteúdo das mensagens referente à cadeia 7 – fórum 2 da turma A.....	49
Tabela 9: Conteúdo das mensagens referente à cadeia 1 – fórum 2 da turma B.....	56
Tabela 10: Conteúdo das mensagens referente à cadeia 2 – fórum 5 da turma B.....	65
Tabela 11: Conteúdo das mensagens referente à cadeia 2 – fórum 6 da turma A.....	73
Tabela 12: Categorização das intervenções das professoras-tutoras.....	103
Tabela 13: Organização, recurso e desenvolvimento do AVA.....	127

Lista de Figuras

Figura 1: Dados comparativos entre os fóruns coordenados pelas participantes.....	38
Figura 2: Fluxograma do fórum 7 – turma A.....	45
Figura 3: Fluxograma do fórum 4 – turma B.....	46
Figura 4: Fluxograma da cadeia enunciativa 7 – fórum 2 da turma A.....	49
Figura 5: Fluxograma da cadeia enunciativa 1 – fórum 2 da turma B.....	55
Figura 6: Fluxograma da cadeia enunciativa 2 – fórum 5 da turma B.....	65
Figura 7: Fluxograma da cadeia enunciativa 2 – fórum 6 da turma A.....	73

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. À análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 2008, p. 104).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vem produzindo impactos nas diversas esferas da sociedade. No que tange à educação, tais tecnologias têm sido amplamente utilizadas, não só como complementação ao ensino presencial, mas também na modalidade a distância. A *Internet*, em especial, favorece a quebra de barreiras geográficas e interfere significativamente nas concepções de espaço-tempo; o que promove interações sociais mais democráticas, maior produção e difusão do conhecimento como nenhum outro meio tecnológico possibilitou (Belloni, 2008; Lévy, 1999; Pellanda & Pellanda, 2000).

Retroalimentado pelo avanço das TIC, o conhecimento na atualidade, afirma-se como epicentro das relações humanas, ao ponto de estratificar as configurações sociais e marcar dicotomizações entre riqueza e carência de informação (Pretti, 2000). Em função de o conhecimento ser um elemento primordial para o desenvolvimento humano e tendo em vista que sua produção e expansão são impulsionadas pelas tecnologias, novas configurações e formas diferenciadas de ensinar e aprender estão sendo exigidas na contemporaneidade.

À medida que a educação passa a se apropriar de modo mais ativo das tecnologias digitais, ocorre uma ampliação das esferas educacionais para além dos âmbitos internos da escola (Sobrinho, 2005). Um dos usos de especial relevância no casamento entre TIC e o campo educacional é a Educação a Distância (EaD). É pertinente destacar, que as discussões em torno da EaD não iniciam-se com as TIC, ao passo que essa modalidade não é um fenômeno recente. No entanto, é inquestionável que a EaD tenha tomado maiores proporções e visibilidade em virtude da emergência de novas ferramentas tecnológicas, as quais trouxeram possibilidades de renovação e reconstruções de práticas pedagógicas tradicionais.

O uso pedagógico das TIC impacta no processo de ensino-aprendizagem por permitir que se ultrapassem os muros da escola, contribuindo para alterar a imagem convencional de uma sala de aula, bem como conferir novos papéis ao professor e ao aluno. Esse contexto favorece que o professor supere a visão tradicional de transmissão do conhecimento, para construir um novo estilo de pedagogia, no qual ele torna-se guia, mediador, um negociador da aprendizagem (Belloni, 2008; Lopes de Oliveira, 2007). Por sua vez, ao beneficiar-se do espaço de conflitos e de críticas promovido pela interação, o aluno é levado a tornar-se mais ativo na construção do seu próprio conhecimento (Costa, 2004).

Caracterizando-se como um fenômeno educacional muito recente, a EaD, baseada em TIC, exige estudos que visem compreender como ocorre a construção do conhecimento, permeada por diferentes mediações tecnológicas. A Psicologia, nesse sentido, deve produzir importantes contribuições, para além das perspectivas ambientalistas e cognitivista-computacional (Pellanda & Pellanda, 2000), que via de regra, não valorizam a riqueza e a complexidade dos processos semióticos presentes nas interações sociais.

O trabalho que ora se apresenta pretende contribuir com a compreensão dos processos educativos em contextos nos quais os dispositivos tecnológicos são utilizados como propulsores para o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento

adulto. Particularmente, queremos analisar como ocorrem os processos conversacionais entre professores-tutores e cursistas para a produção do conhecimento em fóruns de discussão. Nossas proposições partem da premissa de que as trocas de significados, necessárias à construção do conhecimento, são atividades sociais que ocorrem no estabelecimento intersubjetivo em um determinado contexto. Portanto, focamos em um processo que é dinâmico, dialético, dialógico e intencional.

A busca dos indivíduos pelo compartilhamento de experiências, pelas trocas de significados, isto é, pela busca da intersubjetividade, coloca-se como uma das principais vias de transformação no desenvolvimento humano (Guimarães & Simão, 2008). Entendemos que a intersubjetividade é o domínio compartilhado entre os interlocutores sobre o qual alguma negociação é possível de ocorrer (Valsiner, 1998).

Diversos campos teóricos e metodológicos têm se interessado pela temática de EaD e de intersubjetividade, separadamente. Trabalhos centralizados nos processos pedagógicos estabelecidos intersubjetivamente no contexto da modalidade de EaD são poucos discutidos (Ligorio, Talamo & Pontecorvo, 2005). Assim, nosso trabalho se justifica não só pela relevância do tema EaD, na atualidade, como pela insuficiência de estudos que privilegiem a categoria conceitual intersubjetividade, dada sua relevância para a compreensão da dinâmica de trocas em ambientes de salas de aulas virtuais e para o desenvolvimento humano. O nosso foco recai no processo público de trocas, negociações e criações de significados entre os interlocutores para a produção do conhecimento na modalidade a distância.

Partimos do pressuposto que “o pensamento, o conhecimento e o raciocínio são também, e prioritariamente, atividades sociais” (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2005, p. 46), o que significa que estamos interessados especificamente no entendimento dos processos interativos, os quais são base para a construção intersubjetiva do conhecimento. O eixo norteador se articula à teoria Sócio-Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, ao Dialogismo de Mikhail Bakhtin e seus interlocutores. Colocamos em relevo que o diálogo não engloba apenas a simples conversa em que se alternam os turnos de cada um na comunicação; mas é um enfoque epistemológico de mútua determinação, em que o *eu* se constitui por meio do *outro* (Lopes de Oliveira, 2007). Os enunciados de cada sujeito são compostos por diferentes vozes, as quais se constituem nas relações dialógicas (Bakhtin, 1988, 1997).

Quando pensamos no processo de construção intersubjetivo do conhecimento, seguindo os pressupostos apresentados, verificamos que ele não é fruto apenas do ensino em si mesmo, mas das relações dialógicas afetivas subjacentes (Vygotsky, 2007). Isso significa dizer que a construção do conhecimento é processo e também produto das interações sociais. O plano cognitivo, portanto, é concebido na esfera do social, no qual a interação é responsável por desencadear os processos constitutivos do conhecimento. Acreditamos que produzir conhecimento é interpretar a realidade e a si mesmo, em um processo dialético bastante complexo, permeado de contradições e mediações várias (Linell, 2000).

Para tanto, a organização do nosso trabalho está assentada em discussões que envolvem: o desenvolvimento humano orientado pelas perspectivas adotadas; as noções de intersubjetividade; as implicações da zona de desenvolvimento proximal para o contexto da educação; bem como as atividades argumentativas entre professores e alunos como forma de construir e manter uma realidade intersubjetiva. Também apresentamos: a inserção da *Internet* no âmbito da educação e o seu impacto na produção do conhecimento; considerações sobre a EaD; sobre o papel do professor-tutor

e sobre o fórum de discussão como um importante contexto de produção intersubjetiva do conhecimento.

I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam (Guimarães Rosa, 1994, pp. 24-25).

O desenvolvimento humano e os processos de significação para as perspectivas Histórico-Cultural e Dialógica

Nosso entendimento acerca do desenvolvimento humano tem fundamentação na abordagem Histórico-Cultural. Embebido do pensamento marxista, Vygotsky (2000; 2001, 2007) enfatiza os processos culturais, nos quais as linhas filogenéticas do pensamento e da linguagem entrecruzam-se no processo evolutivo, produzindo peculiaridades apenas inerentes ao ser humano. A vivência em sociedade é essencial para a transformação de um psiquismo biológico, comum a todos os outros animais (correspondentes às funções elementares), em um psiquismo de caráter cultural, responsável pelas funções superiores. Em outras palavras, é no domínio da cultura, no qual as interações são estabelecidas, que os traços tipicamente humanos são adquiridos.

O desenvolvimento humano é compreendido, na perspectiva vygotskyana, como mudanças progressivas na vida, as quais ocorrem por meio da relação dialética entre as ações humanas e a cultura (Vygotsky, 2007). O desenvolvimento possui propriedades dinâmicas, marcadas por diferentes trajetórias e transformações, continuidades e descontinuidades, as quais acontecem na linha do tempo, inseridas nos processos culturais (Yokoy de Souza, Branco & Lopes de Oliveira, 2008). Ressaltamos que a cultura não é uma entidade que determina linearmente o desenvolvimento humano, mas um sistema aberto e dinâmico que engloba os processos de significação realizados pelo homem. Isso significa que não somos meros reprodutores dos significados culturais. Existe, também, uma dimensão constantemente ativa e participativa de indivíduos concretos na reconstrução dos significados (Madureira & Branco, 2005).

Conforme Bruner (2001, p. 24), é a interação entre os indivíduos que “confere um toque comunal ao pensamento individual e impõe uma certa riqueza imprevisível na forma de vida de qualquer cultura, pensamento ou sentimento”. Bruner (1997) compreende a cultura como palco de um constante processo de interpretação e negociação de significados, o que resulta na criação e recriação da cultura e também na transformação dos indivíduos nela inseridos. Conforme suas palavras:

Nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação [...]. Por mais ambíguo e polissêmico que o nosso discurso possa ser, nós ainda somos capazes de levar nossos significados ao domínio público e, lá, negociá-los (Bruner, 1997, p. 23).

Dependentes dos contextos histórico-culturais, nós atribuímos significados aos outros e a nós mesmos, processo que resulta em inúmeras formas de apreensão da realidade e, notadamente, em diversos rumos de desenvolvimento humano. No encontro situado culturalmente entre os interlocutores, os significados produzidos por cada um entrelaçam-se, modificando a si e a realidade da qual fazem parte (Bruner, 2001). A

linguagem, nessa direção, tem papel inquestionável para os processos de produção de significados. Inicialmente ela surge com função social, como forma de comunicação entre os indivíduos, para, posteriormente, converter-se em função mental interna, provendo os meios necessários ao desenvolvimento humano (Vygotsky, 2007; Vygotsky, Luria & Leontiev, 2006).

Além das funções comunicativas e cognitivas, a linguagem também tem função autoreguladora e constitutiva (Vygotsky, 2007), visto que o conhecimento do mundo e de nós mesmos dá-se em um movimento no qual se associam as especificidades de nossos contextos socioculturais (Madureira & Branco, 2005). Portanto, a linguagem não apenas media a ação do homem sobre o mundo, mas também é essencial para o estabelecimento de trocas humanas e para o desenvolvimento da consciência (Madureira & Branco, 2005; Vygotsky, 2001, 2007).

Nessa direção, Bakhtin (1988) visa compreender como a consciência humana constitui-se em meio aos processos semióticos, considerando as interações, os contextos e a construção comunicativa de indivíduos concretos, em que as enunciações organizam a atividade mental (Bakhtin, 1988). Como pode ser visto, a perspectiva bakhtiniana surge em oposição à visão monológica da comunicação humana que considera, para efeito de análise, apenas a estrutura da palavra, atribuindo pouco valor ao contexto social (Linell, 1998; 2000).

A mesma crítica advém de Vygotsky (2001), quando postula que, não considerar os significados e os contextos concretos nos quais eles emergem, sobra, ao final, apenas o som vazio da palavra. Em oposição ao modelo monológico, Bakhtin (1988, 1997) enfatiza a importância da natureza social do signo e, mais densamente, na palavra enunciada. Para ele:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1988, p. 113).

De acordo com Bakhtin (1988), as enunciações resultam das múltiplas vozes sociais. Naturalmente, elas são permeadas de um caráter dialógico e ideológico (Ferryhough, 1996; Linell, 1998), sendo a ideologia entendida como um sistema de valores que fundamenta, orienta e torna possível uma tomada de posição (Bakhtin, 1988). Desta forma, toda enunciação é um diálogo, no qual se entrecruzam outras vozes, com diferentes ideologias, crenças e valores de um dado momento histórico-cultural (Bakhtin, 1988, 1997). Isto quer dizer que toda palavra enunciada “pertence a um universo de relações dialógicas [...]” (Freitas, 2007, p. 135). É importante ressaltarmos que o diálogo é compreendido aqui “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 1988, p. 123).

Bakhtin (1997) procura deixar claro que as relações dialógicas não são apenas contexto de entendimento mútuo, solução de conflito ou ainda de geração de consenso. Mas, sobretudo, como contextos de múltiplas possibilidades de dissonâncias, embates,

questionamentos, enfim, de tensão entre os enunciados, na medida em que o enunciado marca a posição, uma ideologia, daquele que enuncia. Pensando assim, todo enunciado comporta a própria voz de quem enuncia e as vozes sociais.

Conseqüentemente, o indivíduo, para Bakhtin (1988, 1997), é aquele que vai-se constituindo discursivamente, por meio da apropriação das outras vozes. Ao mesmo tempo, o indivíduo diferencia-se mediante o processo dialético (Vasconcellos & Valsiner, 1995). Os interlocutores existem um para o outro, ao ponto de definirem-se, sem desconsiderar, todavia, as particularidades de cada um (Simão & Martínez 2004). A singularidade, nesse sentido, constitui-se à medida que se explora “[...] o espaço infindo da tensão dialógica das vozes sociais” (Faraco, 2009, p. 69).

Portanto, a relação dialógica requer considerar o papel do outro, o reconhecimento da alteridade, na constituição de si (Simão & Martínez 2004). Essa perspectiva não busca apenas o significado contextual emergente nas interações sociais, mas também a dimensão do desenvolvimento humano, propiciada “pelas exigências impostas em suas relações com outrem” (Simão & Martínez 2004, p. 35).

Longe de visões objetivistas, que abordam, sobremaneira, os aspectos formais, lineares e estruturais da língua, ou de concepções monológicas dos indivíduos, Vygotsky, Bakhtin e teóricos contemporâneos (tais como: Branco & Madureira, 2005; Bruner, 1997; Linell, 1998; Rommetveit & Blakar, 1979; Pontecorvo *et al.*, 2005; Valsiner, 1998; Vasconcellos & Valsiner, 1995; Wertsch, Del Río & Alvarez, 1998), colocam relevo nas práticas conversacionais produzidas pelos interlocutores, ou seja, no caráter pragmático da língua. As pessoas são agentes sociais que estão constante e ativamente se posicionando, desejando ter voz nas negociações sociais, deixando marcas no campo simbólico (Nogueira, 2008; Rasera & Japur, 2004). O foco, portanto, recai no domínio interpessoal e no enunciado enquanto unidade de análise, sempre ligado ao contexto e à realidade daquele que enuncia.

Em face disso, a linguagem não pode ser compreendida em paralelo ao pensamento, nem tampouco a formação do pensamento de um indivíduo pode ser vista como independente dos outros. Ao contrário, o pensar dá-se em interação e confrontação com outros pensares, por meio das múltiplas interações sociais estabelecidas. Em outras palavras, o pensamento é polifônico, pois se origina em luta com o pensamento alheio (Bakhtin, 1988, 1997; Lopes de Oliveira, 2007). Tal luta emerge e mantém-se por meio de uma realidade intersubjetiva.

Por entendemos que a produção do conhecimento não ocorre apenas no mundo público, nem apenas no privado, mas na fronteira híbrida entre os dois mundos (Ligorio *et al.*, 2005), devemos considerar a intersubjetividade como elemento primordial de análise. Particularmente, nosso interesse centra-se em uma dimensão dessa categoria, mais especificamente sobre a construção do conhecimento realizada pelo compartilhamento intersubjetivo de significados. Partimos do pressuposto de que a intersubjetividade é uma realidade construída pelos interlocutores em função da resposta de cada um ao ato comunicativo, que envolve, necessariamente: afetividade, agencialidade, intencionalidade, discursividade e atividades argumentativas.

A intersubjetividade: tecendo considerações teóricas

Vygotsky (2007) propõe que o desenvolvimento humano ocorre num primeiro momento de forma intermental, para depois se constituir intramental (Macedo & Mortimer, 2000). Para o estudo do último, a atenção recai sobre os princípios sócio-

genéticos. Para o caso das formas intermentais, os estudos são apoiados no conceito de intersubjetividade (Wertsch *et al.*, 1998).

A noção de intersubjetividade é um construto fortemente enraizado na Filosofia. É utilizado por diversos campos de estudos (Cognição Social, Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, Psicologia Cultural, Neurociência e Filosofia da Mente) como também em diferentes níveis de análise (Ligorio *et al.*, 2005; Tirassa & Bosco, 2008; Marková, 2003).

De modo genérico o enfoque sobre esse conceito busca compreender como os seres humanos estabelecem relações interpessoais. De modo também genérico, a intersubjetividade tem sido reconhecida como o compartilhamento mútuo de significados (Tirassa & Bosco, 2008). O termo ganhou destaque à medida que ocorreu uma valorização das dimensões sociais, do reconhecimento do *outro* e do *não-eu* na constituição psicológica de si (Coelho & Figueiredo, 2004; Guimarães & Simão, 2007), dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, bem como da relevância da comunicação inserida nesses processos (Ligorio *et al.*, 2005; Tirassa & Bosco, 2008).

De acordo com a literatura, a intersubjetividade é um fenômeno complexo que envolve muitos aspectos (Coelho & Figueiredo, 2004; Ligorio *et al.*, 2005; Marková, 2003; Nogueira & Moura, 2007; Valsiner, 2003). Não é um conceito fácil de se apresentar, tendo em vista as diferentes perspectivas e bojo teórico, que resultam em certas ambiguidades (Wertsch *et al.*, 1998).

Curioso é perceber que o fenômeno da intersubjetividade passou a ser pauta de interesse “quase que paradoxalmente, pelas situações em que não ocorre” (Guimarães & Simão, 2007, p. 38). Segundo Rommetveit e Blakar (1979), é mais fácil verificar as falhas no estabelecimento da intersubjetividade do que verificar as situações nas quais ela ocorre, justamente porque o *eu* e o *outro* não conseguem apreender completamente a perspectiva um do outro, explicitando lacunas entre a experiência singular de cada interlocutor (Guimarães & Simão, 2007).

Segundo Coelho e Figueiredo (2004), as concepções de intersubjetividade se opõem a tradição filosófica moderna, na qual se tende a conceber o *eu* como uma unidade independente do *outro*. Além disso, o conceito de intersubjetividade buscou superar a dualidade cartesiana entre sujeito-objeto. Foi a partir das contribuições da filosofia fenomenológica Européia (Husserl, Scheler, Heidegger, Merleau-Ponty e Lévinas) que o tema da intersubjetividade começou a ter status de categoria conceitual. George Herbert Mead, nos EUA, também contribuiu imensamente com o construto ao oferecer uma concepção de *eu* e do *mim* em que se constituía na identidade do *eu* um *outro generalizado*.

Segundo Coelho e Figueiredo (2004, p. 13), são possíveis distinguir três definições para a intersubjetividade. São elas: 1) “sentido de comunhão interpessoal entre sujeitos que mutuamente estão sintonizados em seus estados emocionais e em suas respectivas expressões.”; 2) “atenção conjunta a objetos de referência em um domínio compartilhado de conversação linguística ou extra-linguística.”; 3). “capacidade de estabelecer inferências sobre intenções, crenças e sentimentos de outros, que envolveriam a simulação ou capacidade de ‘leitura’ de estados mentais e processos de outros sujeitos”. Esses autores ainda apontam a noção segundo a qual a intersubjetividade é o estabelecimento de relações mútuas ou um campo comum denominado de “nós”. Também pode ser definida como “experiência intersubjetiva” - tudo aquilo que é vivido por diversas mentes com algum grau de conexão.

A partir de uma revisão de estudos na área da intersubjetividade, Coelho e Figueiredo (2004) vão propor quatro matrizes para entender a experiência

intersubjetiva, em que diferentes dimensões da alteridade se fazem presente na constituição psicológica do *eu*. As matrizes são: 1) **intersubjetividade trans-subjetiva** – que encontra raízes em autores como Scheler, Heidegger e Merleau-Ponty. Essa matriz aponta para uma quase indiferenciação entre a consciência de si e a consciência do *outro*. A alteridade é concebida “como inaugural e anterior [...] à possibilidade instituída de um *eu* que venha a se opor ou a se relacionar com um *outro*” (p. 20); 2) **intersubjetividade traumática** – apoiado em Emmanuel Lévinas. Tal matriz afirma que há uma irrupção da alteridade, na qual o *outro* é anterior, precede e traumatiza o *eu*. A presença do *outro* na constituição do *eu* é traumática “porque produz fraturas e exige trabalho em processos permanentes de inadaptação entre *eu* e *outro*” (p. 21); 3) **intersubjetividade interpessoal** – de influencia do pragmatismo social e interacionismo simbólico. Aqui a intersubjetividade é interpessoal porque os significados dos gestos do *eu* sempre são dirigidos aos *outros*, esses, por sua vez, os recebem e os complementam. Portanto, os significados dos gestos só se constroem e definem na própria interação – estão na base do significado compartilhado; 4) **intersubjetividade intrapsíquica** – de autores como Freud, Klein, Fairbairn e Winnicott. Essa matriz está baseada nas instâncias do psiquismo, em que “a experiência intersubjetiva comparece através de uma intrincada rede de relações com objetos, vivida no plano intrapsíquico” (p. 23).

Entre as quatro matrizes, a intersubjetividade interpessoal é a mais evidente. Porém de acordo com Coelho e Figueiredo (2004, p. 25):

É preciso sair do campo da intersubjetividade interpessoal para podermos dar desenvolvimento cabal às dimensões intersubjetivas que exigem estudos e considerações que partem de outros lugares ou focalizam outros aspectos da subjetividade e o fazem de outros ângulos.

Em crítica dirigida a Coelho e Figueiredo (2004) acerca dessas matrizes, Marková (2003) vai afirmar que eles acabam por reduzir a distância entre o *eu* e o *outro*. Utilizando-se dos pressupostos da dialogia, essa autora argumenta que os sujeitos não apenas reduzem suas diferenças na comunicação, mas reconhecem um ao outro como co-autores de suas ideias e daí criam realidades sociais. Dito de outra forma, o limite do *eu* está na inter-relação com o *outro* (*eu* – *tu*) e não apenas no *eu*. Segundo Marková (1997, citado em Guimarães & Simão, 2008, p. 437) “nem o *eu*, nem o *outro* e nem o mundo podem ser concebidos um *a priori* do outro; pelo contrário, eles vêm à existência juntos”. Isto posto, “todas as atividades simbólicas humanas são encontradas no diálogo entre as diferentes mentes, expressando diversos significados multivocais” (Marková, 2006, p. 126).

Uma leitura dialógica sobre os processos da intersubjetividade, bem como da alteridade, é uma forma diferente de olhar a relação *eu-outro*. De acordo com Simão e Valsiner (2007), se A e B são estritamente separados, não é possível existir relação entre eles. Consequentemente, a alteridade não é viável. Se, ao contrário, A e B são fundidos, sem limites, novamente não há relação e nem alteridade entre eles. Portanto, para que ocorra a intersubjetividade e a alteridade, A e B não podem estar separados, tampouco fundidos. Para a perspectiva dialógica, estar separado do *outro* não significa estar isolado. Entretanto, somente através de tal separação uma relação integrada pode ser desenvolvida.

As correntes da Psicologia Cultural de orientação dialógica entendem a categoria intersubjetividade como central, sendo compreendida como um fenômeno

construído por pessoas nas interações colaborativas (Valsiner, 2003). Inspirado no autor Rommetveit, Valsiner (1998) considera a intersubjetividade como um metaprocesso de reflexividade constante, que leva à criação, manutenção e mudanças subjetivas. Como já sinalizado, o desenvolvimento humano tem uma dimensão de abertura para as negociações semióticas, para o reconhecimento da alteridade, contudo, somente ocorre se as pessoas estabelecem uma base temporária de domínio conjuntamente compartilhamento, em que a dimensão afetiva é subjacente.

Para Rommetveit, toda comunicação humana pressupõe intersubjetividade. Ele a define como o entendimento mútuo alcançado entre os parceiros da comunicação (Rommetveit & Blakar, 1979; Hagtvet & Wold, 2003; Linell, 2003). Para tanto, existem regras e contratos que regulam a complementariedade entre os interagentes. Nesse sentido, ele propõe a noção de “arquitetura da intersubjetividade”, visto que no ato comunicativo os indivíduos transpõem seus mundos privados para criarem, temporariamente, no aqui e agora, um mundo social partilhado. Isso ocorre por que o falante adapta os seus enunciados ao ouvinte, que, por seu turno, se predispõe a entender o que o falante pretende dizer (Rommetveit & Blakar, 1979; Santos, 2004). Nesse caso, ocorre a “descentração do ego”, quando os indivíduos tentam tomar a perspectiva do outro (o ponto de vista do outro), como também entender e se fazer entender nas relações que estabelecem intersubjetivamente (Valsiner, 1998).

Na perspectiva rommetveitiana, nós vivemos um mundo pluralístico no qual os indivíduos trazem diferentes significados que são apenas parcialmente compartilhados e conhecidos temporariamente nas interações dialógicas (Linell, 2003). Os significados são negociados entre falante e ouvinte em um processo colaborativo e complementar. Para Rommetveit e Blakar (1979), a intersubjetividade deve ser pressuposta para ser alcançada:

O falante deve monitorar o que diz em função do ouvinte, e este deve escutar em função do falante. Ambos devem, sobretudo, relacionar continuamente o que é dito a cada turno com o estágio de desenvolvimento do diálogo e com o que serve de pressuposto compartilhado (Rommetveit & Blakar, 1979, p. 102).

Nesse sentido, Valsiner (1998) afirma que o falante assume que o parceiro de diálogo está tentando respondê-lo, de modo que a resposta busque fazer sentido ao enunciado do falante. Nesse processo, os interlocutores transformam a realidade bem como a si mesmos. Valsiner (1998) ainda destaca que cada pessoa age “como se” (*as-if*) os outros estivessem orientados, no diálogo, de um modo X, e monitoram os atos concretos dos outros (X’), modificando a determinação “como se” de acordo com X’, ou ainda, pelas próprias intenções da pessoa em dado momento. Nesse sentido, é pertinente destacar que as relações intersubjetivas também podem ocorrer em um nível imaginário, “quando o sujeito interage “como se” os interlocutores estivessem presentes” (Guimarães & Simão, 2008, p. 434).

Essa categoria conceitual ainda pode ser enfatizada sob os domínios interpessoal (*otherness*) ou intrapessoal (*inner-otherness*). Isto é, embora considerando o encontro dos indivíduos e a conseqüente constituição entre eles, há aqueles autores (Guimarães & Simão, 2007) que buscam o domínio interpessoal dessa relação, bem como aqueles (Cooper & Hermans, 2005, citado em Simão & Valsiner, 2007; Valsiner, 1998) que colocam uma lente de aumento sobre os processos internos de cada um, na busca pelo resgate da dimensão individual que, por vezes, fica submerso nas relações. Sem dúvida alguma, os estudos mais significativos da área do desenvolvimento que abordam a intersubjetividade, enfatizam apenas o domínio interpessoal (Simão & Valsiner, 2007).

Estudos sobre a intersubjetividade são, sobremaneira, realizados por meio das interações face a face e, via de regra, de relações diádias entre mãe-bebê. Nesse sentido, Trevarthen e Aitken (2001) ao estudarem a relação mãe-bebê, dentro do paradigma da teoria da mente, afirmam que intersubjetividade é uma capacidade inata, mas que também é aprendida por apresentar níveis de consciência e intencionalidade. Rogoff (2005); Rogoff e Toma (1997) também falam de uma intersubjetividade inata que se sofisticava no desenvolvimento das funções comunicativas, à medida que os interlocutores compartilham os significados (Costa & Lyra, 2002). A intersubjetividade pode ocorrer a partir da compreensão mútua dos interlocutores sobre uma determinada situação (Rogoff & Toma, 1997).

Compartilhando com Rogoff e Toma (1997), trabalhos como os de Wertsch *et al.* (1998) e de Pontecorvo *et al.* (2005) compreendem a intersubjetividade a partir da teoria da atividade de Leontiev. Eles acreditam que a intersubjetividade depende da “definição da situação” e de “estruturas do objetivo”. Ou seja, do modo pelo qual o contexto é representado ativa e constantemente pelos interlocutores presentes (Pontecorvo *et al.*, 2005). Isso significa que a intersubjetividade somente emerge a partir do momento que os interlocutores compartilham algum aspecto de suas definições de situação (Wertsch *et al.*, 1998).

No entanto, diferentemente de Rogoff (2005); Rogoff e Toma (1997); Trevarthen e Aitken (2001), Wertsch *et al.* (1998), se apropriam da noção de mediação semiótica desenvolvida por Bakhtin para compreender e elucidar o funcionamento inter/intrapsicológico, os movimentos de internalização e o conceito de zona de desenvolvimento proximal, proposto por Vygotsky. Para tanto, eles afirmam que existem níveis de intersubjetividade, entendida como uma capacidade humana, eminentemente, construída na interação e não inata.

Propor que toda comunicação humana pressupõe intersubjetividade e defini-la como a capacidade para o compartilhamento colaborativo entre os parceiros, como postula Rommetveit e Blakar (1979) e Rogoff e Toma (1997), traz algumas potencialidades, mas igualmente acarreta alguns problemas. Especialmente os problemas devem ser destacados: Primeiro, porque pressupõe que os indivíduos devem estar presentes para o estabelecimento do diálogo. Segundo, porque denota iguais chances e direito de comunicação nas interações. Terceiro, porque a intersubjetividade não ocorre sempre que se estabelece qualquer comunicação, denotando que a primeira resume-se à segunda (Tirassa & Bosco, 2008). E quarto, porque a intersubjetividade não ocorre quando os parceiros têm opiniões semelhantes; ela surge também de formas assimétricas de posições (Marková, 2006, 2003; Simão & Valsiner, 2007).

Apesar das diferenças e semelhanças de visões entre os autores citados, há a compreensão de que a intersubjetividade é um fenômeno social de caráter polissêmico (Marková, 2006). É um espaço de trocas comunicativas onde todos os atores participam ativamente da cadeia discursiva, envolvendo uma interação de qualidade em função da resposta de cada um. As trocas podem acontecer de forma simétrica com vistas à complementação (Rogoff, 2005; Rommetveit & Blakar, 1979; Trevarthen & Aitken, 2001), como também assentadas nas formas assimétricas, conflitantes e dissonantes (Wertsch *et al.*, 1998; Marková, 2003; Linell, 2003).

Compartilhamos da última proposição, que diz do entendimento da intersubjetividade como um processo que implica tensões, diferenças e desarmonias (Wertsch *et al.*, 1998). É um espaço de troca, de reflexão, em que as realidades de cada sujeito são transformadas e no qual os processos de subjetivação se engendram (Colaço, 2004; Góes, 2000; Maciel, 2004). Acreditamos que trocas comunicativas de qualidade

para o processo de construção do conhecimento acontecem quando se reconhece a alteridade, ressaltada quando os interlocutores trazem seus diversos pontos de vista para os processos comunicativos (Linell, 2000).

É no espaço intersubjetivo que se fazem as trocas e negociações de significados. Ao entrar em contato com o estranho, com o outro, se criam tensões entre os indivíduos e a partir daí, potencialmente, algo novo é produzido (Marková, 2003). Portanto, destacam-se as diferenças e assimetrias, uma vez que é na dimensão dialógica do pensamento, possível através das relações sócio-afetivas, que os conhecimentos são forjados (Lopes de Oliveira, 2007; Marková, 2003; 2006; Wertsch *et al.*, 1998). Nessa visão, o desenvolvimento humano não engloba apenas o biológico e o cultural, mas também a capacidade comunicativa e a abertura para o *outro* (Marková, 2003).

Ressaltamos, contudo, que conceber a existência de diferentes pontos de vista, de colocar-se no lugar dos outros, é uma capacidade fundamentalmente mediada (Pontecorvo *et al.*, 2005). É importante, nesse momento, fazermos considerações sobre o papel do “outro social” e, para tanto, discorreremos sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), no contexto educacional, e enquanto instrumento pedagógico que surge a partir das negociações intersubjetivas dos significados.

Implicações da zona de desenvolvimento proximal para os processos de construção intersubjetivo do conhecimento

Como apresentado, o desenvolvimento humano é compreendido e interpretado dentro de uma determinada cultura, sempre situado em um contexto, no qual emergem as trocas comunicativas entre os indivíduos. Portanto, somente a partir de diferentes mediações afetivas, educacionais e socioculturais, na esfera da comunicação, que o desenvolvimento torna-se possível (Pontecorvo *et al.*, 2005).

Na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento sempre ocorre de fora para dentro, ou seja, do intersubjetivo para o intrasubjetivo. Isto significa que toda atividade psíquica interna, é antes, uma atividade social. A passagem do social para o individual ocorre por meio do mecanismo de interiorização das relações interativas e pela presença da zona de desenvolvimento proximal. Dito de outra forma:

O mecanismo básico ativado pela interação social é o da interiorização das funções cognitivas, que primeiramente são ativadas para o exterior por e para os outros, posteriormente operando também para si mesmo (Pontecorvo *et al.*, 2005, p. 24).

A ZDP não foi um ideia amplamente formulada por Vygotsky, decorrendo daí, a existência de diferentes enfoques e ângulos para tal conceito, mesmo para o próprio Vygotsky, assim como para teóricos contemporâneos que trabalham com a perspectiva histórico-cultural. Podemos evidenciar na literatura que o conceito está em expansão, não havendo ainda consensualidade entre os teóricos sobre o assunto (Valsiner & Van Der Veer, 2007; Vasconcellos & Valsiner, 1994).

Não é nosso objetivo versar sobre as especificidades conceituais da ZDP entre todos os autores que dele tem se apropriado e desenvolvido. Por ora, interessa-nos concebê-la como um espaço interacional em que os processos mentais de desenvolvimento emergem nas diferenças entre os níveis de desenvolvimento real (ou atual) e potencial. Isto é, entre aquilo que a pessoa consegue fazer sozinha e aquilo que ainda não consegue, mas que com a ajuda de outro experiente pode conseguir (Vygotsky, 2007). A participação do outro na ZDP ativa as funções mentais que ainda

não operam sozinhas e que precisam, para isso, do auxílio externo (Pontecorvo *et al.*, 2005; Vygotsky, 2007). Esse suporte fornecido pelos outros sociais representa o conceito de “andaime” para Bruner (1997).

A ZDP é um conceito de ordem mais descritiva, uma vez que Vygotsky buscou enfatizar a relação causal do desenvolvimento que liga o presente com o futuro (Valsiner & Van Der Veer, 2007). Na visão de Vygotsky (2007), o desenvolvimento é sempre orientado para o futuro, prospectiva e qualitativamente situado e produzido na mediação do outro social (Meira & Lerman, 2001), em que a aprendizagem precede o desenvolvimento.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (Vygotsky *et al.*, 2006, p. 115).

Cabe dizer que quando Vygotsky afirma que a aprendizagem precede o desenvolvimento, ele está querendo enfatizar que, no aqui e agora, a primeira é interdependente do segundo. Como afirma Valsiner e Van Der Veer (2007, p. 12):

[...] o ensino-aprendizagem “adianta-se” ao desenvolvimento não no sentido literal de um processo precedendo o outro no tempo, mas no sentido de que neste tempo (= o presente) o processo de ensino-aprendizagem é funcionalmente interdependente com os processos desenvolvimentais que estão emergindo mas que ainda têm que tornar-se estabelecidos [grifo dos autores].

Com base nisso, vemos que a ZDP traz implicações importantes para a construção intersubjetiva do conhecimento, pois, à medida que ocorrem as trocas interativas, as pessoas podem ultrapassar o seu nível de desenvolvimento atual, por meio do estabelecimento das funções psicológicas que estavam latentes, e ainda promover novas situações de desenvolvimento (Pontecorvo *et al.*, 2005; Valsiner & Van Der Veer, 2007). Quando a interação é estabelecida e, por meio dela, o conhecimento é construído e compartilhado, novas ZDP's são ativadas, possibilitando transformações individuais e também sociais.

É válido ressaltar que, na interação, qualquer um pode desempenhar a função de mediador social. Ou seja, “a formação de ZDP pode ocorrer em quaisquer ações nas quais encontra alteridade” (Lopes de Oliveira, 2007, p. 15). Todavia, devido ao fato de o contexto educacional ter a peculiaridade de ser intencionalmente organizado, o professor é uma figura central, cuja função é perceber os momentos de desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, o professor pode promover um contexto de perspectivas múltiplas, em que os interlocutores são convidados a explicitar os próprios argumentos, bem como colocar à prova sua adequação, por meio do confronto com as posições assumidas pelos outros (Pontecorvo *et al.*, 2005). No processo público de negociações de ideias e no reconhecimento da alteridade, os interlocutores têm a possibilidade de assumir novas perspectivas, transformar-se e transformar o meio.

Para a produção do conhecimento, a argumentação coloca-se como núcleo, uma vez que é por meio dela que os interlocutores negociam diferentes pontos de vista. Ou seja, a reflexão crítica demanda práticas argumentativas. No próximo tópico, vamos apresentar algumas considerações sobre a argumentação e o discurso retórico, cujo

objetivo é entendermos em que medida a estratégia argumentativa dos interlocutores promove a construção intersubjetiva do conhecimento e ativa ZDP's entre eles. Se entendermos que o pensamento origina-se discursivamente em confronto com o pensamento do outro, analisar o caráter argumentativo dos enunciados pode-nos fornecer elementos para a compreensão da construção intersubjetiva do conhecimento na modalidade da educação a distância.

O papel da argumentação para a construção intersubjetiva do conhecimento

Embora reflexões sobre a argumentação já fossem realizadas bem antes da filosofia grega (Reboul, 1998), é no nome de Aristóteles que a argumentação torna-se marcante, justamente por ele apresentar “uma sistematização da teoria da argumentação, tradicionalmente considerada como o núcleo do sistema retórico” (Gil, 2005, p. 70). Em Aristóteles, a retórica assumiu-se como arte de falar bem, cujo objetivo era convencer e persuadir outras pessoas. Ele concedeu valor positivo ao argumento lógico como elemento central da retórica, isto é, uma retórica da prova, do raciocínio, de uma teoria da argumentação persuasiva. A retórica, para Aristóteles, pode ser ao mesmo tempo, um método de trabalho, como também um sistema crítico de análise, “utilizáveis não só na construção de um discurso, mas também na interpretação de qualquer forma de discursos” (Aristóteles, 2005, p. 34).

Fundada no trabalho de Aristóteles, a retórica clássica, reconhecia a existência de três tipos de discursos: o discurso de tipo apodítico (sem margem para discussão. O discurso é aceito pela própria autoridade dos seus argumentos); o dialético (baseado em premissas prováveis, podendo ser aceitas mais de duas conclusões); e o retórico (além de obter o assentimento racional, também visava ao consenso emotivo). Esse último discurso era considerado pela retórica clássica como uma fraude sutil (Eco, 1991), já que tinha como objetivo “estimular as emoções para desviar os ouvintes da deliberação racional” (Aristóteles, 2005, p. 41).

As formulações de Aristóteles sobre a retórica clássica prolongaram-se até o século XIX, vindo a apresentar declínios paulatinos a partir do século XVI. No século XIX, a retórica desaparece na medida em que perde o seu objetivo pragmático imediato. “A retórica deixa portanto de ser arte e perde seu instrumento dialético” (Reboul, 1998, p. 80).

Isso ocorreu, porque, dados os objetivos da ciência moderna de eliminar todo vestígio metafísico do campo científico, a linguagem passou a ser compreendida em uma dimensão formal e descritiva. Ao fazer do discurso científico, um discurso apenas baseado no modelo lógico-matemático (Serra, 1996), o trabalho da filosofia passou a ser resumido à análise da linguagem das ciências. No entanto, foi se percebendo que:

Todo o discurso, toda a linguagem, tem a sua retórica própria, a sua argumentatividade intrínseca. Pretender, como no caso dos discursos filosófico e científico, “apagar” (disfarçando-o) esse caráter retórico-argumentativo, não é senão criar uma outra retórica (Serra, 1996, p. 25).

Ao final do século XIX, a problemática da linguagem e a argumentação passaram a ser pauta de interesse de três campos do saber: a Lógica, a Linguística e a Filosofia da Linguagem. Austin (1990), por exemplo, beneficiando-se dos trabalhos de Wittgenstein (2ª. fase), propôs uma análise performativa e pragmática da linguagem,

completamente diferente à alternativa de linguagem meramente descritiva (Ottoni, 1998). Para Austin (1990, p. 11) “a linguagem deve ser tratada essencialmente como uma forma de *ação* e não de *representação* da realidade”.

Sob a ótica da pragmática e filosofia da linguagem ordinária, a partir dos anos 30 do século XX, a retórica retoma lugar de destaque, surgindo as “novas retóricas” ou “retóricas específicas” (Gil, 2005). Assim, retoma-se a dialética na arte do diálogo e da controvérsia. Nomes como Perelman e Toulmin são destacados por contribuírem para a revalorização da retórica (Serra, 1996). Segundo Perelman (1993, p. 24, citado em Serra, 1996, p. 6):

A teoria da argumentação, concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética) cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, seja qual for o auditório¹ a que se dirige e a matéria a que se refere.

Pensar a argumentação associada aos discursos persuasivos significa dizer que argumentar é fornecer argumentos contra uma determinada tese ou a favor dela, comparando, aproximando, ou afastando-se de valores, hierarquias e lugares (Gil, 2005). Perelman (citado em Gil, 2005), aproxima-se de Aristóteles quanto à diferenciação entre argumentação e demonstração. A primeira é dialética e dependente da situação, sendo seu objeto o “verossímil” ou o “provável”. Em contrapartida, a demonstração fundamenta-se no “necessário” e no “verdadeiro”, buscando a conclusão dos fatos (Serra, 1996). Para Pontecorvo *et al.* (2005), no entanto, tal distinção deve ser superada, visto que, para a produção do conhecimento científico, não faz sentido “[...] fazer a pretensa e clara distinção entre ciências baseadas na necessidade da evidência e ciências baseadas na persuasão” (p. 79).

A nova retórica caracteriza-se pelos aspectos persuasivos da argumentação. “É a arte de persuadir pelo discurso” (Reboul, 1998, p. 15). Diferentemente, no entanto, da retórica clássica, o discurso retórico, outrora considerado fraude sutil, nos dias atuais, tomou outros rumos:

Está sendo mais e mais encarada como técnica de um raciocinar humano controlado pela dúvida e submetido a todos os condicionamentos históricos, psicológicos, biológicos de qualquer ato humano (Eco, 1991, pp. 73-74).

Lopes de Oliveira (2007, p. 17) considera a argumentação como “uma atividade discursiva que alia reflexão crítica e estratégias retóricas”. Argumentar, para essa autora, “envolve um conjunto de situações sociais que geram confronto”, o que demanda “uma negociação das diferenças interpessoais por meio do debate de ideias”. Por outro lado, quando os envolvidos na negociação buscam acordos comuns, ocorre o que Lopes de Oliveira (2007, p. 57) chama de cooperação:

[...] pela simetria de pontos-de-vista, pela soma, o acordo, a reciprocidade de perspectivas e a relação complementar e harmônica dos enunciados dos interlocutores.

¹ O termo “auditório” significa “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso” (Perelman, 1987, p. 237, citado em Serra, 1996).

A argumentação e a cooperação são, para a autora, estratégias cognitivas e sociais importantes à formação de uma racionalidade dialógica². Diferentemente de Lopes de Oliveira (2007), Pontecorvo *et al.* (2005), consideram a cooperação como mais um elemento do pensamento argumentativo. Ao estudar a ontogênese da argumentação, analisando episódios interativos entre crianças, Pontecorvo *et al.* (2005, p. 75) afirmam que o termo argumentação pode referir-se tanto a “uma parte de discurso elaborado, quanto a uma disputa entre duas ou mais pessoas [...]”. Ainda segundo Pontecorvo *et al.* (2005), uma modalidade opositivo-argumentativa ao que parece, promove desdobramentos significativos do argumento em discussão.

Em uma perspectiva dialógica, a atividade argumentativa é sustentada por meio de oposições dos interlocutores no diálogo. Quando no debate público das ideias, os interlocutores opõem-se uns aos outros, ou ainda colocam novos elementos em pauta, a argumentação torna-se mais profunda (Pontecorvo *et al.*, 2005). Desta forma, no encontro das oposições, podemos afirmar que se efetiva uma discussão, que pode ser entendida como:

Um contexto no qual se pode ativar uma situação de aprendizagem, e que se caracteriza pelo fato de que (principalmente por meio de oposições recíprocas mais ou menos fortes) os interlocutores produzem argumentos que são expressos como *concessões, justificações, elaborações*, em geral como formas de desenvolvimento de um raciocínio coletivo (Pontecorvo *et al.*, 2005, p. 247).

Para De Chiaro e Leitão (2005), a argumentação também é uma atividade discursiva, que a partir da negociação entre os interlocutores, é capaz de provocar mudanças em suas concepções. A argumentação, enquanto um tipo privilegiado de discurso, somente ocorre quando os envolvidos revisam seus posicionamentos e respondem as perspectivas opostas e as críticas dos outros, o que propicia uma situação de confrontação de ideias. Para essas autoras, três elementos de análise precisam ser considerados aí: o argumento (justificativa que identifica a posição assumida pelo falante), o contra-argumento (argumento que desafia o ponto de vista do falante e que faz instituir a argumentação) e a resposta (reação imediata do falante ao contra-argumento). Esse último elemento demonstra as possíveis mudanças de perspectivas iniciais do argumentador.

Os ambientes virtuais de aprendizagem são espaços propensos às diferenças, ao passo que cada pessoa tem um estilo de vida e uma visão de mundo como resultado do processo de produção de significados, realizado com o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. É um encontro das diferenças expressas nas particularidades de estilo, gostos, modos de ser e compreender de cada um, que espelham e refratam o sistema de valores sociais (Bruner, 1997). No encontro das diferenças, cada um com suas expectativas e experiências, professores e alunos podem construir uma realidade intersubjetiva e mantê-la mediante os processos argumentativos em jogo.

Morin (1996) é convicto de que existe uma enorme complexidade presente no encontro do aluno com o professor diante das múltiplas possibilidades que essa relação pode assumir, sendo que a utilização das redes digitais pode potencializá-las. Pelo que a tecnologia representa no contexto atual, torna-se difícil, para o autor, imaginar as

² É a “[...] cognição intersubjetiva, pública, que se efetua em negociações por meio da comunicação interpessoal, em contextos sócio-institucionais concretos.

instituições educacionais desvinculadas desse novo universo sócio-cognitivo. Refletindo essa questão, o tópico subsequente aborda a inserção da *Internet* no campo educacional; algumas proposições sobre a educação distância, considerando o fórum de discussão como contexto favorável aos processos argumentativos entre professores e alunos, visando a construção intersubjetiva do conhecimento.

A *Internet* e a educação a distância: desenhando uma relação

Nosso momento histórico tem sido marcado por significativas transformações tecnológicas, cujos efeitos são notáveis no curso do desenvolvimento humano. O contexto atual é referenciado por denominações como: a Sociedade do Conhecimento, Era da Informação ou Era Digital (Moore & Kearsley, 2008). Lévy (1999) afirma que a *Internet* promoveu o surgimento e consolidação de uma nova cultura e uma ruptura significativa com o passado histórico do homem. Segundo Castells, (2001), a *Internet* impacta significativamente em diferentes níveis na sociedade, dada sua flexibilidade no que tange ao acesso a informações e às possibilidades de expansão da comunicação humana.

Como difere da mídia clássica, que apresenta em seu bojo o modelo **Um e Todo** (imprensa e a televisão) ou ainda do modelo **Um e Um** (como é o caso do telefone), o ciberespaço³ inaugura o modelo de comunicação **Todos e Todos**, em que as informações trocadas são mais interativas, ganham plasticidade e possibilidade de modificação imediata pelos integrantes da rede. Em virtude disso, alteram-se tradicionais percepções do mundo e de atuação sobre ele, formas de comunicação e relacionamentos (Lévy, 1998; Sobrinho, 2005).

O ciberespaço permite possibilidades de reconstruções contínuas dos saberes (Lévy, 1999; Sobrinho, 2005), retroalimentando, desta forma, um fenômeno ímpar na sociedade: a superabundância de informações, as quais se desatualizam rapidamente. Pesquisas apontam que, aproximadamente, a cada quatro anos, duplica-se a quantidade de informações disponíveis (Chauí & Bernhein, 2008).

Assim, a formação profissional tende a tornar-se obsoleta num curto espaço de tempo. As contingências de competitividade do mercado de trabalho cobram dos indivíduos novas habilidades, necessidades de competências múltiplas e atitudes de participação e colaboração. Para sobreviver nas sociedades contemporâneas e integrar-se no mercado de trabalho do século XXI, é preciso preparação e reparação do conhecimento ao longo da vida – *lifelong learning*, o que tem feito crescer as opções pela modalidade de educação a distância (Belloni, 2008; Hermida & Bonfim, 2006; Moore & Kearsley, 2008; Pinto, 2004).

O crescimento dos números da educação a distância impressiona. Segundo o último Censo EaD, realizado com dados do ano de 2008, existem mais de dois milhões (2.648.031) de alunos matriculados em todos os segmentos da educação a distância. A projeção apontada pelo Ministério da Educação (MEC) é que neste ano de 2010 esses números ultrapassem a casa dos três milhões de alunos. Restringindo-se ao nível superior de ensino, soma-se quase um milhão de alunos matriculados em cursos de graduação, no Brasil (Gomes, 2009).

Existem inúmeras definições de EaD relacionadas a cada contexto ou instituição. Apesar disso, são comumente destacados dois fatores como específicos dessa

³ “O espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (Lévy, 1999, p. 92).

modalidade: o fator distanciamento físico entre professores e alunos; o fator de simultaneidade temporal, já que os integrantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo para que a educação ocorra, salvo no tipo de comunicação síncrona (Valente & Mattar, 2007). A esse respeito, o presente trabalho destaca a definição de EaD presente no Decreto 5.622/05:

É a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

A EaD tem suas raízes remotas no século XV quando, na Alemanha, a imprensa foi inventada, por Johannes Guttenberg, permitindo a composição de palavras com caracteres móveis. Antes de tal feito, o acesso ao conhecimento era privilégio de poucos, uma vez que a produção de livros era manual e demasiadamente dispendiosa. Com a possibilidade de criação do livro escolar impresso mecanicamente, a produção passou a ser em larga escala, como consequência, o acesso ao conhecimento foi possível a um número maior de pessoas (Alves, 2001; Hermida & Bonfim, 2006).

Segundo Alves (2001) e Pimentel (2007), iniciativas em EaD foram criadas na Suécia, em 1833; na Inglaterra, em 1840; na Alemanha, em 1856 e, nos Estados Unidos, notou-se o ensino por correspondência em 1874. No Brasil, não há registros precisos sobre a criação dessa modalidade. O referencial que se toma é o surgimento das “Escolas Internacionais”, em 1904. A EaD, no entanto, popularizou-se no país com os projetos de ensino supletivo via televisão (telecurso), e apenas no final da década de 80, devido ao uso da *Internet*, foi efetivamente impulsionada.

Ao longo do tempo, os cursos em EaD sofreram transições, as quais dependeram dos meios de comunicação existentes. Alguns autores não são unânimes em opinião quanto às gerações da EaD, devido aos condicionantes históricos, políticos e sociais das sociedades industrializadas ou em desenvolvimento (que dispõem de tecnologias mais ou menos desenvolvidas e disseminadas). Moore e Kearsley (2008), referências em EaD nos Estados Unidos, apontam que atualmente coexistem cinco gerações⁴: a primeira utiliza o meio correspondência; a segunda, transmissão via rádio e televisão; a terceira, as universidades abertas; a quarta, teleconferência e a quinta, impulsionada pela *Internet/web*.

Para Belloni (2008); Neves e Cunha Filho (2000), coexistem três gerações de EaD no Brasil. A primeira é pautada pelo uso de material impresso enviado pelo correio. Em decorrência da popularização dos meios eletrônicos de comunicação, a segunda geração é marcada pela difusão em rádio e televisão, e em certa medida, também o computador. Nessa fase, observa-se uma extensa produção de áudio e vídeo em formas de pacotes instrucionais. Com o desenvolvimento das TIC, a terceira geração faz uso das mídias e redes telemáticas, sendo a *Internet* o meio que propicia maior interatividade por oferecer formas de comunicação síncronas e assíncronas.

O uso da *Internet* como meio de propagação da comunicação demarca uma divisão importante no campo da EaD entre EaD clássica e EaD *online*. Esta última

⁴ Diz-se que coexistem tendo em vista que uma geração não exclui a outra; ao contrário, podem ser complementares.

também é conhecida por sinônimos como: *E-learning*, *Online learning*, *Virtual learning*, *Networked learning*, *Web-based learning* (Valente & Mattar, 2007).

Apesar das datas apresentadas em relação à criação e consolidação da EaD, ressaltamos que tal modalidade teve reconhecimento legal no Brasil no ano de 2006. Referenciada no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), a EaD foi regulamentada pelos Decretos nº 5.622 de 2005, 5.773 de 2006 e 6.303 de 2007 (Chiantia, 2008). Também devem ser consideradas as portarias normativas e os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância do MEC (Brasil, 2007; Maças & Santos, 2008). Dessa forma, oficializada e normatizada a EaD assume importante papel para o desenvolvimento social e humano no cenário político brasileiro contemporâneo, especialmente na esfera da Educação Superior.

De acordo com Belloni (2008), a EaD foi um importante instrumento para atender exigências legais brasileiras. Inicialmente foi utilizada com o objetivo de superar carências formativas e consertar alguns fracassos nos sistemas educacionais (Belloni, 2008; Pimentel, 2007). Ainda vemos que a EaD nos países como o Brasil parece ser utilizada como uma solução para problemas educacionais. Quando na realidade deveria ser pensada como uma importante estratégia para melhorar a qualidade em diferentes níveis do ensino presencial, como já acontece em países economicamente mais desenvolvidos (Belloni, 2008).

É comum encontrar, na literatura especializada da área, a concepção de que a EaD, utilizando-se de redes digitais, tem como objetivos favorecer a autonomia do aluno, promover maior interatividade, equidade, flexibilidade, além ser considerada por alguns autores como possível solução para a “exclusão social de grandes parcelas da população, consistindo num importante fator de estabilidade social” (Belloni, 2008, p. 101). No entanto, as potencialidades que essa visão otimista comporta, para um país de dimensões continentais, ainda não se efetivou. Os progressos conquistados no Brasil não demonstram superação dos contrastes sociais de nossa sociedade capitalista (Lopes de Oliveira, 2007). Ainda é perceptível um fosso entre as pessoas e o acesso ao conhecimento. Conforme Sobrinho (2005, p. 75): “a sociedade do conhecimento, não é uma sociedade da e para a maioria da população”, tendo em vista que apenas uma parcela tem acesso direto à *Internet* e, portanto, à EaD em redes digitais.

Também é comumente encontrada na literatura que a EaD inaugura um novo paradigma na educação (Belloni, 2008), pautado na construção colaborativa do conhecimento, que concebe cada envolvido no processo de ensino-aprendizagem como “ao mesmo tempo, um potencial professor e aluno” (Pulino Filho, 2006, p. 7). Essa concepção busca divorciar-se das políticas e práticas em EaD que sofreram influências dos modelos de produção econômica da sociedade ocidental. Conforme Belloni (2008, p. 9):

Nas últimas décadas, muito do que se escreveu, disse e fez em EaD baseava-se em modelos teóricos oriundos da economia e da sociologia industriais, sintetizado nos “paradigmas” fordismo e pós-fordismo.

Peters (1983, citado em Belloni, 2008) compara a EaD com o processo industrial de trabalho, mais especificamente com o modelo fordista, por apresentar como características: racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção de massa, centralização, etc. A lógica de “massa” evidencia-se na expansão da oferta de educação que passa a ser uma nova mercadoria.

O modelo pós-fordista, por sua vez, rompe com as estruturas industriais hierarquizadas e burocratizadas do modelo fordista. O primeiro, também se opõe ao

segundo, devido ao valor atribuído à qualificação profissional e à divisão de responsabilidades pela força de trabalho, dando ênfase à autonomia, iniciativa e flexibilidade. A ordem econômica no contexto de globalização do capitalismo, baseado em princípios pós-fordistas, produzem algumas consequências para o campo da educação tais como: necessidade de “reformular a formação inicial”, “de desenvolver ações integradas de formação contínua” e “de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem” (Belloni, 2008, p. 22).

A Psicologia, especialmente as tendências orientadas pelo Behaviorismo, tiveram forte influência na concepção de EaD, ajudando a consolidar nesse contexto o modelo fordista de educação (Belloni, 2008). A interação aluno-tutor e aluno-computador, seguindo a perspectiva behaviorista, tinha por finalidade testar até que ponto os alunos cumpriam os objetivos propostos. Por meio da interação também era possível propor reforços positivos àqueles alunos mais bem-sucedidos. De acordo com Moore e Kearsley (2008, p. 244): “é óbvio o paralelo de uma pedagogia da educação a distância descrita dessa maneira com o modelo industrial [...]”. Ainda no campo da Psicologia, os parâmetros do cognitivismo-computacional, por sua vez, concebem a cognição como processamento computacional de representações simbólicas por regras lógicas, em que o aluno está preso a um programa de ação (Pellanda & Pellanda, 2000). Nesse sentido, acreditamos que há muito que se compreender sobre a construção do conhecimento, para além da busca de comportamentos adequados e ao domínio de regras.

Nos últimos anos, pensadores de orientação desconstrucionista acerca da EaD têm realizado estudos que procuram destacar o conhecimento como processo e não como mercadoria, e ressaltar que aprendizes são indivíduos ativos e autônomos. Entretanto, ainda pode-se perceber que a modalidade a distância é muito utilizada como mais um elemento de produção de massa, na qual a tônica é a relação entre custos *versus* benefícios, em detrimento da qualidade da educação. Essa ideia é subjacente a duas crenças de matriz tecnicista: de que há uma interatividade natural que facilita o diálogo entre as pessoas, oriunda das interfaces gráficas, e da visão de autonomia do estudante, resultante do uso das tecnologias (Belloni, 2008; Zuin, 2006). Pensar assim é como se a simples apropriação das tecnologias no campo educacional fizesse toda diferença na qualidade da aprendizagem.

Segundo Zuin (2006), ao valorizar os meios tecnológicos em detrimento dos processos educativos, os cursos em EaD acabam por formar sujeitos subservientes, alienados, domesticados e dóceis. Tais características podem ser notadas na aprendizagem superficial, instrucional, por meio da qual o aluno apenas aprende a memorizar os conceitos e os procedimentos “corretos” para o processo avaliativo (Fiorentini & Moraes, 2003). O professor, por sua vez, assemelha-se ao educador “bancário”, aquele que faz depósitos de conteúdos na mente do aluno. Longe de favorecer a agencialidade e a consciência crítica por parte do aprendiz, esse modelo tradicional de aprendizagem deve ser superado porque não converge com a função da educação como libertação (Freire, 1987).

O pesquisador Pedro Godoy, citado por Valente e Mattar (2007), cunhou o termo EBaD para representar a “Educação Bancária a Distância” na qual se transfere o conteúdo do professor para o aluno. “Da mesma maneira que ficou mais fácil fazer depósitos em bancos através da *Internet*, teria ficado mais fácil depositar dados nos alunos virtualmente” (Valente & Mattar, 2007, p. 132).

Soma-se à ideia da EBaD, o modelo de tutoria mal-resolvido, em que se cobra do tutor uma série de competências como, por exemplo, o acompanhamento personalizado

a um número excessivo de alunos, ganhando, para tanto, uma remuneração significativamente menor que a de um professor presencial (Valente & Mattar, 2007). Decorre daí uma importante reflexão sobre a figura do tutor em EaD: quem é o tutor afinal?

A figura do tutor em ambientes virtuais de aprendizagem

A inserção da figura do tutor na EaD e, conseqüentemente, as concepções que engendram suas práticas pedagógicas, é um elemento de compreensão fundamental, embora controversa, tendo em vista que as funções e definições sobre esse profissional não estão claramente delimitadas. Machado e Machado (2004) afirmam que há uma diferenciação histórica e institucional entre professor e tutor, o que acarreta conseqüências pedagógicas importantes nos cursos de EaD.

Ao fazer uma análise sobre o conceito de tutoria, Sá (1998) ressalta que a prática surgiu no século XV, permeada de caráter religioso, cujo objetivo constituía a responsabilidade pela orientação de estudantes às condutas de fé e de moral. Apenas no século XX, a prática tutorial assume um caráter acadêmico, sendo inserida nos programas de EaD. O tutor, nessa visão, não ensina, apenas orienta, dirige e apoia a aprendizagem (Machado & Machado, 2004), remetendo a alguém devidamente responsável pela tutela e proteção, conceitos tão comuns no campo jurídico (Souza, Spanhol, Limas & Cassol, 2004).

Esse percurso histórico da figura do tutor não condiz com a demanda social desse profissional atualmente, que deve apresentar uma série de competências: formação acadêmica adequada; dinamismo, visão crítica e global, responsabilidade, capacidade para lidar com situações novas e inesperadas, saber trabalhar em equipe, dominar o conteúdo da(s) disciplina(s) que ministra *online*; ter manejo metodológico e didático; habilidade para orientar, supervisionar, planejar e avaliar as atividades discentes (as quais devem ser personalizadas); motivar e animar os alunos; além de todos esses aspectos, na opinião de Gonzalez (2008), necessita também exercer uma sedução pedagógica, no sentido de despertar no aluno o amor, atenção pelo conteúdo da disciplina, que proporcione condições de uma aprendizagem indagadora, plena e autônoma por parte do aluno. Enfim, exige-se muito mais de um tutor do que de cem professores convencionais (Sá, 1998). Nesse sentido, Valente e Mattar (2007) falam que as condições dadas ao desempenho da função tutorial são indecentes e dramáticas. Nas palavras dos autores:

O tutor recebe não apenas um currículo, mas um pacote completo pronto (muitas vezes não apenas com ‘sugestões’ de bibliografia, mas com as leituras para o curso escolhidas e disponibilizadas para o aluno, e as atividades do semestre propostas em função desse material), que os alunos deverão ‘consumir’, muitas vezes com as atividades programadas para todo o curso! Assim, ele se transforma em um ‘impostor’ (inclusive porque tudo lhe é imposto), um ‘fantóche’, passivo e algemado, ao qual não é dada praticamente nenhuma liberdade para atuar no processo de ensino e aprendizagem (Valente & Mattar, 2007, p. 139).

Estudos americanos, como o de Bolliger e Wasilik (2009), apontam que a satisfação do tutor é um fato considerável por comprometer a qualidade de cursos a distância. Foi aplicado um questionário via web aos tutores e os resultados confirmam a

existência de três fatores que afetam a satisfação: fatores relacionados ao aluno, relacionados ao próprio tutor e relacionados à instituição. Ademais, os tutores apresentam desgaste emocional, altos níveis de despersonalização e baixos níveis de realização pessoal (Hogam & McKnight, 2007, citado em Bolliger & Wasilik, 2009).

Bolliger e Wasilik (2009) afirmam que ensinar a distância é uma tarefa complexa que requer comprometimento e tempo. Nesse sentido, Boettcher (2004, citado em Bolliger & Wasilik, 2009) estimou as horas despendidas nas atividades tutoriais. Guardadas as diferenças entre o modelo de tutoria investigado pelos autores em relação ao nosso, ele concluiu que são gastas 10 horas para projetar e desenvolver uma hora de instrução *online*. Essa estimativa não inclui as horas necessárias ao treinamento. Por tudo isso, os autores ressaltam que é muito caro manter tutores que resolvam fazer diferença na EaD.

Zuin (2006) aponta que o tutor, por sua vez, não pode, apaticamente, sem qualquer questionamento, absorver o que lhe é imposto pelos professores. O posicionamento do tutor é minimamente dependente do desenvolvimento de trocas dialógicas da “sala de aula” virtual. Como construir um espaço de questionamento se o próprio tutor não questiona sua prática? Como querer promover um espaço à autonomia do aluno se o próprio tutor não é autônomo?

Além disso, não se pode negar um circunscritor importante na configuração da imagem social do tutor - a quantidade de nomenclaturas oficiais⁵ que fazem referência a esse profissional. Podemos citar algumas encontradas na literatura especializada: **assessor pedagógico** (Gutierrez & Prieto, 1994); **formador ou webcoferencista** (Valente & Mattar, 2007); **professor online** (Mauri Collins & Zane Berge, 1996, citado em Machado & Machado, 2004); **educador a distância** (Niskier, 1999) e **orientador acadêmico** (Preti, 2000). Os autores americanos usam as palavras: **instrutor ou facilitador online** (Du, Havard, & Li, 2005; Beuchot & Bullen, 2005; Bolliger & Wasilik, 2009; Moore & Kearley, 2008; Dennen & Wieland, 2007; Dennen, 2005). Na pesquisa em questão, optamos por **professor-tutor**. Logo abaixo explicamos o motivo.

Essa multiplicidade de nomes traduz a ambiguidade e uma falta de clareza em relação à própria prática. Quem é o tutor afinal? Ele é um professor? Ou ainda: um informador, avaliador, mensageiro, um recurso, ou um prestador de serviços pedagógicos? (Zuin, 2006).

Certamente sutilezas do desempenho da função do tutor engendram-se em diferenças institucionais no âmbito das propostas metodológicas e organização estrutural e profissional adotadas pelos cursos de EaD. No entanto, autores como Belloni (2008); Machado e Machado (2004); Valente e Mattar (2007) chamam a atenção para uma melhor definição dos perfis de professor e de tutor em EaD, não tendo, esse último, uma identidade específica (Sá, 1998). Segundo Machado e Machado (2004), o papel desse profissional precisa ser repensado, sob risco de reproduzir concepções tradicionais de ensino.

Embora a instituição pesquisada utilize a terminologia tutor, nós adotamos a denominação professor-tutor por acreditar que é mais condizente com o atual cenário da aprendizagem a distância, sobretudo, para marcar uma ruptura com a perspectiva tradicional de aprendizagem para a qual a nomenclatura “tutor” remete (de tutela). Acreditamos que o tutor é um professor, fundamental no processo de ensino-aprendizagem a distância. Nós denominamos professor-tutor com o objetivo de

⁵ Em contrapartida há nomenclaturas informais como, por exemplo: fantutoche, impostutor (Valente & Mattar, 2007), bedel *online*.

diferenciá-lo dos professores-autores e professores-supervisores⁶, bem como para distingui-lo das perspectivas que valorizam, em EaD, a ideia de autoaprendizagem. Para nós, a mediação pedagógica a distância é tão necessária e fundamental como na educação presencial, considerando, certamente, as particularidades de cada contexto.

Ao fazermos menção ao “tutor”, referimo-nos à pessoa que atua nos pólos junto aos alunos, cujo papel é diferenciado do professor-tutor por não demandar uma postura teórica como no caso desse último. Conforme o manual disponibilizado a esses agentes no programa de EaD investigado, o professor-tutor é o responsável pela mediação pedagógica entre: o professor-autor, professor-supervisor, os tutores de pólos e os alunos. Já o papel do tutor destaca-se pelo acompanhamento direto e sistemático junto aos alunos nos pólos. Ainda de acordo com o mesmo manual, os tutores são responsáveis por várias práticas que devem ser acompanhadas pelo coordenador do pólo, enquanto que o professor-tutor é acompanhado pelo professor-supervisor da disciplina (UAB-UnB, 2008).

Exige-se basicamente dos professores-tutores nível de graduação. Por vezes, não necessariamente, na área específica da disciplina para a qual se candidatou. Todos eles passam por um treinamento prévio, direcionado por uma abordagem construtivista⁷, o qual visa desenvolver as capacidades e requisitos necessários ao exercício das funções docentes na modalidade a distância, em que o tutor assume papel indispensável. Sua principal função é facilitar a aprendizagem e promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, o que é complementado pela atuação mediadora dos demais alunos. De acordo com o manual:

Ele é um mediador que problematiza a realidade, por meio do estabelecimento de ações interativas dialógicas com as outras tantas possibilidades de compreensão dessa mesma realidade. [...] Reconhecer o tutor como mediador é resgatar o princípio epistêmico da ação docente. É compreendê-lo como articulador do processo de formação, criador de situações de aprendizagens que proporcione ao aluno em formação montar estratégias para resolver a situação, reconstruir conceitos e utilizar os processos de estruturas mentais complexas (UAB-UnB, 2008, p. 21).

Para tanto, os professores-tutores recebem uma bolsa de trabalho da FNDE⁸, ao tempo de desenvolvimento da ação tutorial, cujo valor é cerca de 20% acima do salário mínimo vigente no país, em 2010⁹. Apesar de esta questão financeira não ser elemento preponderante no nosso trabalho, acreditamos que a baixa remuneração e o caráter incerto da atividade profissional são circunscritores importantes para o desenvolvimento das práticas docentes/tutorias e até mesmo da formação identitária desse profissional.

Nesse sentido, ressalta-se que as práticas na modalidade a distância envolvem compreensões e posturas diferenciadas (Belloni, 2008), sobretudo quanto à concepção do papel de tutor, bem como os circunscritores que o engendram. As práticas

⁶ Termos utilizados pelo modelo de instituição por nós investigada.

⁷ Antes desse treino, os professores-tutores são selecionados pelos professores-supervisores das disciplinas com base na análise de currículo e entrevista e/ou prova.

⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

⁹ O mesmo valor é recebido pelos tutores que atuam nos pólos.

pedagógicas devem ser repensadas e planejadas a partir de reflexões teórico-metodológicas que as fundamentam (Morgestern & Everling 2006), visando contemplar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Bandeira, Ximenes Filho & Machado, 2004) de maneira criativa e inovadora (Lopes de Oliveira, 2007).

No próximo tópico, pretendemos aprofundar a reflexão sobre o contexto do fórum de discussão, enquanto lugar potencial à construção intersubjetiva do conhecimento entre professores e alunos. A figura do professor-tutor é destacada para a construção e manutenção de uma realidade intersubjetiva, uma vez que acreditamos que sua função, entre outras, é de intervir intencionalmente nos fóruns de discussão objetivando o aprofundamento no conteúdo abordado.

Entende-se, assim como Pallof e Pratt (2002) que, para a construção de uma comunidade de aprendizagem *online*, o fórum não pode ser um espaço apenas de trocas de informações assíncronas, mas um lugar privilegiado, produzido constantemente pelos professores e alunos para a prática reflexiva, tão necessária à construção intersubjetiva do conhecimento.

O fórum de discussão como contexto propenso à construção intersubjetiva do conhecimento

Todos os estudos a seguir apresentados indicam o fórum de discussão como contexto propenso à construção do conhecimento, em que o papel do professor-tutor é inquestionável. Esses estudos também apontam indicadores de qualidade para o adequado desenvolvimento do fórum.

Conforme Pallof e Pratt (2002), o incentivo as participações no fórum, realizada pelo professor-tutor, é que garante e sustenta a interatividade de um curso a distância. A presença constante e intencional do professor-tutor é destacada, considerando que ele provoca avanços na aprendizagem do aluno, que de forma espontânea não ocorreriam (Vilela, Pennino & Maia, 2005).

Segundo Garrison e Cleveland-Innes (2005), a presença do professor-tutor e a natureza da interação são cruciais para uma aprendizagem profunda. Dennen e Wieland (2007) ainda chamam a atenção para o fato de que normalmente os fóruns se encerram sem um resumo do que aconteceu ao longo das discussões, o que pode prejudicar ou quebrar a comunicação nos fóruns subsequentes.

Beuchot e Bullen (2005) avaliaram a quantidade, o tipo de interação e o conteúdo interpessoal nas mensagens postadas pelos alunos no fórum assíncrono. Os resultados sugerem que a promoção de uma interpersonalidade estabelecida a distância conduz ao aumento da participação e expande a profundidade da discussão, facilitando a construção coletiva do conhecimento. Como implicação do estudo, os autores destacam que os professores-tutores devem ter muita atenção ao desenvolvimento de um espaço favorável as condições sócio-emocionais. Du *et al.* (2005), também apontam da importância dos envolvidos se sentirem parte de uma comunidade na qual as suas contribuições sejam valorizadas e suas sugestões encorajadas.

Dias (2008) e Oliveira (2008) dizem que a ferramenta fórum pode favorecer a aprendizagem por permitir a hipertextualidade e uma discussão intensa e devidamente articulada com a teoria abordada. No entanto, para que o fórum aconteça de modo dinâmico, suas potencialidades devem ser reconhecidas pelos envolvidos; em que as mensagens postadas visem de fato contemplar o assunto em debate (James, 2005).

Além disso, outros indicadores de qualidade para o desenvolvimento do fórum de discussão são descritos pela literatura: detalhamento ao aluno sobre o

desenvolvimento do curso (as competências que o mesmo deverá alcançar e o tipo de avaliação); adequado material didático; estratégias de comunicação (Crescitelli & Campos, 2008); recuperação das vozes dos alunos no diálogo; tratamento e condução dos gêneros discursivos dos alunos; contextualização do tema abordado; recapitulação dos temas discutidos anteriormente (Macedo & Mortimer, 2000; Santos, 2004); e o incentivo a comunicação entre os interlocutores através dos trabalhos coletivos.

Todos os indicadores apontados contribuem de alguma forma para a criação e desenvolvimento de uma realidade intersubjetiva no contexto da educação a distância. Dennen (2005) afirma que os fóruns contribuem para a intersubjetividade quando, nos diálogos, os alunos negociam o significado relativo ao conteúdo do curso. Os resultados dessa autora sugerem que os alunos repetidamente aclamavam os fóruns como um bom lugar para as trocas de diferentes pontos de vista. Esse posicionamento, continua a autora, tem relação com a presença do professor-tutor, tendo em vista que os alunos sabiam quando ele estava lendo as contribuições postadas. Tal presença era notada pelo tipo de escrita do principal mediador pedagógico nos fóruns.

Ligorio *et al.* (2005)¹⁰ realçam o valor do diálogo estabelecido a distância para a construção intersubjetiva do conhecimento. Essas autoras se apropriam das contribuições de Piaget sobre o conflito sócio-cognitivo, e das ideias de Vygotsky sobre a aprendizagem social. Os resultados apontados indicam que os alunos usaram a estrutura narrativa como um pré-requisito para a construção de uma realidade intersubjetiva. A tarefa foi realizada de modo verdadeiramente colaborativo, em que os alunos nutriram uma interdependência durante os diálogos.

Todos os estudos apresentados ressaltam a construção colaborativa do conhecimento. Se pensarmos nas proposições de Vygotsky (2007), a construção do conhecimento é uma atividade social e coletiva em que os atores – professores e alunos – são interdependentes na construção dos significados (Amhag & Jakobsson, 2007). Quando a interação é estabelecida e o conhecimento é compartilhado, novas ZDP's são ativadas, possibilitando transformações individuais e sociais. Quanto mais os indivíduos se expressam, aumentam-se as oportunidades de trocas de significados entre eles, e o peso argumentativo de seus enunciados ganha força, desenvolvendo, dessa forma, uma intensa realidade intersubjetiva.

¹⁰ Diferentemente dos estudos até aqui apresentados, que compartilham da especificidade de terem sido realizados no nível superior de ensino, Ligorio, Talamo e Pontecorvo (2005), tiveram como participantes de pesquisa, alunos de 5ª série. Os alunos estavam localizados em diferentes países (Itália e Grécia) e tinham como tarefa construir um único texto coletivo.

CAPÍTULO II – OBJETIVOS

É válido destacar que não estamos abordando todas as dimensões da intersubjetividade. Temos consciência, por tudo que já foi descrito, que essa categoria conceitual é amplamente complexa por englobar elementos: sociais, cognitivos, morais, afetivos, ideológicos, políticos, etc, numa dinâmica inter e intrapessoal. Ademais, as teorias sobre a intersubjetividade tendem a partir do paradigma das relações estabelecidas face a face em contextos interacionais comumente dualísticos (mãe-criança ou criança-criança), em que, via de regra, os resultados apontam para as formas similares e complementares entre os indivíduos (Cunha, 2007; Wertsch *et al.*, 1998).

Em virtude disso e dadas as especificidades do nosso contexto de pesquisa (que difere do contexto presencial, de interações face a face, no qual os principais estudos são realizados), decidimos analisar uma dimensão da intersubjetividade: o domínio interpessoal das interações voltadas à construção do conhecimento no contexto da modalidade a distância, que vamos denominar aqui de intercognição.

Como meta nuclear do trabalho, buscamos compreender como ocorre o processo público de negociações de significados na forma de emergência, transformação e declínio da intercognição. Para tanto, identificamos alguns indicadores de qualidade presentes no processo de desenvolvimento das dinâmicas conversacionais. Definimos indicadores, apoiados na abordagem de pesquisa qualitativa, como especificidades das organizações discursivas dos interlocutores que impactam na qualidade ou aprofundamento das discussões sobre um determinado conteúdo ao longo do tempo. Em outras palavras, os indicadores evidenciam elementos que nos dizem da qualidade das trocas de significados entre os interlocutores, quando se tem nos fóruns de discussão contexto no qual se encontram diversas vozes em diálogo no objetivo de produção do conhecimento. Sintetizando em forma de pergunta, a nossa meta seria: como ocorrem as negociações públicas de significados para a construção do conhecimento no espaço de interseção onde as vozes dos interlocutores se entrecruzam? Nessa direção, colocam-se como objetivos:

Objetivo geral:

Analisar as interações conversacionais de professores-tutores e alunos, apontando indicadores de qualidade que trazem implicações à produção intersubjetiva do conhecimento, no âmbito de uma disciplina da Psicologia, ofertada pela Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade de Brasília.

Objetivos específicos:

- Apontar os indicadores de qualidade presentes na dinâmica de trocas intersubjetivas orientadas para a promoção do conhecimento em EaD;
- Verificar como tais indicadores interferem na dinâmica intersubjetiva e na produção do conhecimento em EaD;
- Analisar em que medida tais indicadores refletem e/ou se convertem em estratégias intencionais de mediações pedagógicas de professores-tutores nos fóruns de discussão.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Fundamentação metodológica

A abordagem qualitativa surge na tentativa de romper com o modelo positivista, que por muito tempo marcou o desenvolvimento das ciências antropológicas (González Rey, 2005). A Psicologia, seguindo orientação positivista, acabou por desenvolver métodos reducionistas para a compreensão dos fenômenos psicológicos (Japiassu, 1995; González Rey, 2005), em que a concepção do *eu* passou a ser vista como uma unidade auto-constituída e independente do *outro*. Desse modo a subjetividade e, especialmente, a intersubjetividade – tema de nosso particular interesse – passaram a ser desconsideradas pelos estudos científicos (Coelho & Figueiredo, 2004).

Na segunda metade do século XIX, no entanto, surgiram diversas perspectivas filosóficas que reagiram criticamente ao modelo positivista. A pluralidade de pensamentos emergentes nessa época possibilitou inaugurar novos olhares sobre uma realidade que se evidencia dinâmica e complexa (Japiassu, 2002). Na busca pelo resgate da complexidade do ser humano, a abordagem qualitativa desenvolveu procedimentos que consideravam a relação dinâmica e dialética entre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como resgatou o valor das relações sociais (do *outro*) para a constituição do ser humano (do *eu*) (Branco & Valsiner, 1997; González Rey, 2005). Dessa forma, a subjetividade e a intersubjetividade foram legitimadas na produção científica como categorias essenciais para a compreensão do desenvolvimento humano.

Apesar da diversidade de paradigmas e conceitos a respeito da abordagem qualitativa, os pressupostos centrais defendem: o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento, a contextualização dos fenômenos sociais investigados e a produção do conhecimento como resultante das interações socialmente estabelecidas, por meio das quais os indivíduos constantemente criam e recriam suas realidades (Branco & Valsiner, 1997; Denzin & Lincoln, 2006; González Rey, 2005).

A abordagem qualitativa é um campo de investigação que demanda um olhar interpretativo em relação ao fenômeno investigado. Denzin e Lincoln, (2006) apontam que a compreensão a respeito da realidade é sempre parcial e filtrada pela linguagem, assim não existe nenhuma observação objetiva, mas apenas observações situadas no mundo do observador e do observado. Nessa vertente, confere ao pesquisador, bem como aos participantes de pesquisa, uma condição de sujeitos do processo, já que ambos co-constroem a realidade (Branco & Valsiner, 1997; González Rey, 2005).

Considerando os pressupostos da abordagem qualitativa, que tem como objetivo preservar a complexidade dos fenômenos estudados, o trabalho ora apresentado lançou mão de duas estratégias metodológicas voltadas para esse fim: a Observação Etnográfica e a Análise da Conversação. Nos próximos parágrafos, vamos apontar o porquê da escolha de tais estratégias metodológicas e em que medida elas nos ajudaram a entender o fenômeno aqui investigado.

Observações Etnográficas

Com o objetivo de apreender as dinâmicas das interações pedagógicas estabelecidas no contexto dos fóruns de discussão, realizamos observações embasadas na Etnografia. Acreditamos que essa metodologia está consonante com o guarda-chuva maior da abordagem qualitativa, pois requer imersão e envolvimento do pesquisador

com o objeto pesquisado para a descrição, de forma holística e densa, das especificidades de um contexto cultural particular e dos eventos sociais daí decorrentes, como, por exemplo, os significados culturais que os indivíduos atribuem a suas ações e interações (André, 1997).

Nosso contexto de pesquisa tem a particularidade de ter sido realizado via *Internet*, o que demanda fazermos algumas considerações a esse respeito. Segundo Hine (2006), os estudos realizados no contexto virtual aumentam significativamente. Muitos pesquisadores buscam entender as interações sociais mediadas pelas tecnologias. Comumente, utiliza-se, nessas pesquisas, a abordagem etnográfica para a compreensão de como os grupos se organizam e se mantêm *online*.

Ao mesmo tempo, as pesquisas desenvolvidas em ambientes virtuais vêm desafiando as formas tradicionais de se fazer observação. Coloca-se como um desafio a apropriação de métodos de pesquisas já consolidados na literatura, como é o caso da observação etnográfica para o campo de pesquisas realizadas no contexto virtual. Os métodos tradicionais de observação pela via da etnografia não são inteiramente adequados às peculiaridades desse contexto quando se considera a necessidade de imersão do pesquisador na cultura pesquisada, para a qual o termo etnografia remete (Hine, 2006).

Ainda existem muitas lacunas que precisam ser exploradas, visando ao desenvolvimento de metodologias específicas para o contexto virtual. Nesse sentido, Hine (2006) julga serem necessárias reflexões aprofundadas para a efetivação de desenhos metodológicos claros baseados na *Internet*.

Acreditamos que o uso da observação etnográfica pode ser eficaz para nossa situação de pesquisa ainda que consideremos as críticas acima descritas. As orientações etnográficas podem nos ajudar a compreender uma dada realidade escolar, na qual alunos e professores-tutores organizam-se em torno de práticas de conversação orientadas para o processo de ensino-aprendizagem.

Pretendemos com as observações etnográficas: 1. Revelar como ocorre a complexa rede de interações de uma “sala de aula virtual”; 2. Descrever como se desenvolve na linha do tempo o processo de produção do conhecimento; 3. Retratar as dimensões culturais (mais especificamente de ordem institucional); (4) bem como as práticas pedagógicas que se efetivam nesse contexto cultural particular.

Cabe ressaltar que não tivemos acesso direto a todos os contextos dinâmicos de interação ocorridos no transcorrer da disciplina investigada, como, por exemplo, trocas de e-mails entre os próprios alunos, entre alunos e professores-tutores, tão pouco às reuniões ocorridas entre professores-tutores e a professora-supervisora. Tivemos, sim, acesso a todo o material disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e às mensagens postadas nos fóruns de discussão, a fim de responder a nossos objetivos de pesquisa.

Nesse sentido, colocamos em relevo que a construção do conhecimento desdobra-se a partir das trocas e negociações de significados entre os indivíduos que fazem parte de uma dada comunidade discursiva que, no nosso caso de pesquisa, configura-se em grande parte nos fóruns de discussão. Por meio dos discursos dos interlocutores nos fóruns, acreditamos ser possível compreender os significados construídos por eles e o contexto nos quais tais significados engendram-se.

Análise da Conversação

No que se refere à apropriação da cadeia de enunciações como espaço de construção de informações em estudos de desenho metodológico qualitativo, a Análise da Conversação tem se mostrado uma alternativa interessante, uma vez que nos permite conceber o discurso como estabelecido nas práticas de conversações dialógicas.

A Análise da Conversação é um modelo metodológico que busca a análise sistemática dos discursos, por meio da produção e interpretação das sequências organizadas nos discursos dos interlocutores em uma dada interação social (Hutchby & Drew, 1995). O nível de base da Análise da Conversação é “a articulação do turno¹¹ de discurso, no qual o enunciado de um falante vincula-se em certa medida, ao do falante sucessivo. A relação mais vinculadora ao nível do turno é a oferecida pelos pares adjacentes” (Pontecorvo *et al.*, 2005, p. 57).

A escolha dessa perspectiva metodológica deve-se ao fato de que queremos compreender como ocorrem os processos dinâmicos e dialógicos no contexto dos fóruns de discussão. Tradicionalmente, os indicativos da conversação são utilizados para o entendimento das cadeias enunciativas em interações do tipo face a face. No entanto, acreditamos que, para o contexto de pesquisa virtual, também ocorre um tipo particular de conversação, em que as interações efetuam-se por meio da escrita formal. Procedemos a essa discussão no capítulo de resultados.

Destacamos outra especificidade do contexto virtual que se deve ao fato de, no contexto dos fóruns de discussão, as mensagens postadas, ficarem arquivadas em uma plataforma¹², o que significa, segundo Lopes de Oliveira (2000, p. 89), que:

O receptor é um interlocutor virtual, abstrato, constituindo uma lacuna que será ocupada por aqueles receptores concretos que, em algum momento na linha de desenvolvimento dos debates da lista, entrem em interação com o emissor original.

De sorte que, para Bakhtin (1988), no estabelecimento do diálogo, não existe a necessidade de que as pessoas estejam presentes face a face (em um tipo de comunicação síncrono), mas que apenas se pressuponha a existência dos interlocutores. O diálogo envolve qualquer situação em que as vozes estejam em contato, quando os enunciados se relacionam “com a realidade, reportando-se a outros enunciados reais, previamente produzidos.” (Freitas, 2007, p. 135).

À medida que os enunciados se entrecruzam de forma colaborativa, na tentativa de dar continuidade ao debate nos fóruns, instalam-se turnos de pares adjacentes. Conforme Lopes de Oliveira (2000), no curso do debate, vários pares se entrecruzam formando uma trama intrincada e complexa. A primeira parte do par, que pode ser em forma de pergunta ou uma afirmativa do falante, vincula-se à segunda parte do par. Essa última, por sua vez, tenta responder de alguma forma às solicitações do falante. Nessa tentativa, informa-se ao primeiro par se seu enunciado obteve ou não sucesso (Pontecorvo *et al.*, 2005). É nessa inter-relação, na qual participam diversas vozes, que se estabelecem os diálogos (Bakhtin, 1988, 1997).

¹¹ Refere-se à produção daquele que está com a “palavra”.

¹² Além de ficarem arquivadas na plataforma de aprendizagem, as mensagens também chegavam à caixa de *e-mail*.

Assim, a Análise da Conversação é uma metodologia adequada para compreendermos como ocorrem as dinâmicas conversacionais dos interlocutores no contexto dos fóruns de discussão. As nossas análises abarcam as organizações das cadeias enunciativas, em que não tratamos as mensagens como sendo soltas e isoladas, mas como interdependentes, bem como do contexto social mais amplo.

Inspirados nos estudos de Pontecorvo *et al.* (2005)¹³, buscamos identificar nas cadeias enunciativas as tentativas de promoção de um campo intersubjetivo, na construção de um fio condutor que avança e desenvolve-se no acréscimo de novos argumentos e perspectivas na direção do objeto do conhecimento, mediante a alternância das vozes no diálogo.

Contexto de pesquisa: a UAB-UnB e a disciplina investigada

Por meio dos Decretos nº 5.800/2006 e nº 11.502/2007, o Governo Federal instituiu o Programa Universidade Aberta do Brasil. A UAB funciona como um Sistema integrado nacionalmente que visa promover a democratização do conhecimento por meio do amplo acesso ao ensino. Essa instituição caracteriza-se pela parceria entre as universidades públicas, os governos estaduais e os municípios brasileiros que, em ações conjuntas, possibilitam a formação em nível superior, prioritariamente, aos professores da educação básica, atuantes na rede pública de ensino (Lei nº 5.800, 2006; Lei nº 11.502, 2007).

Portanto, a UAB não é uma nova instituição educacional na modalidade de educação a distância que opera em paralelo ao ensino presencial. A ideia é que as universidades públicas federais existentes ofereçam os cursos de Licenciatura, equivalentes aos cursos regulares, só que na modalidade a distância. Conforme UAB-UnB (2008, p. 12):

A UAB, ao operacionalizar, por meio da educação a distância, políticas públicas voltadas para a ampliação e a interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade tem, ao seu encargo, o compromisso ético e político de oportunizar, aos cidadãos, o ingresso em um curso superior e em um novo modelo de universidade, voltado para a formação mais ampla e humanística.

Ramos e Medeiros (2009) consideram que a UAB tem enorme potencial para transformar o ensino superior público mediante o uso intensivo das tecnologias. Zuin (2006) destaca que a UAB é um projeto de grande envergadura que, no de 2009, operou com 550 pólos espalhados pelas regiões do país, nos quais 109 mil alunos foram atendidos. O Ministério da Educação (MEC) prevê a disponibilização de mais três editais para os próximos dois anos, os quais ampliarão o sistema em mais 750 pólos presenciais. A meta é que, em 2010, possa existir mais de mil pólos em funcionamento, perfazendo o alcance de 300 mil novas vagas (Brasil, 2009).

A IES aqui investigada – UnB – faz parte do sistema UAB desde 2007, consolidando uma experiência em EaD, desenvolvida nessa universidade desde os anos 1970, nas modalidades de cursos livres, de extensão e especialização. A UnB,

¹³ A especificidade do contexto de pesquisa dessas autoras refere-se às interações estabelecidas face a face. Mas o método empregado por elas nos possibilita entender o nosso contexto de pesquisa, como poderá ser visto no decorrer das discussões aqui apresentadas.

atualmente, oferece oito cursos pelo Programa UAB. Os pólos estão concentrados no Centro-Oeste e Sudeste do país.

A hierarquia da instituição funciona da seguinte forma: coordenador da UAB-UnB; coordenador de curso; professor-autor/professor-supervisor (responsável pela supervisão dos professores-tutores); professor-tutor; coordenador do pólo; e, por fim, o tutor presencial (que atua no pólo) (UAB-UnB, 2008).

Todos os cursos a distância ofertados pela UAB-UnB realizam-se por meio da ferramenta *Moodle*¹⁴ – um ambiente virtual de aprendizagem que integra diversos recursos (*chats*, tarefas, *wiki*, fóruns, etc.), cujo objetivo “[...] é promover um ambiente de construção do conhecimento onde possa ocorrer interação e aprendizagem autônoma.” (Ramos & Medeiros, 2009, p. 55). A nossa pesquisa restringiu-se a analisar alguns recursos do AVA da disciplina investigada – os fóruns de discussão e os recursos didáticos disponíveis *online*, especialmente os textos didáticos (ver anexo I).

A disciplina analisada foi de cunho psicológico, ofertada a um curso de Licenciatura do campo da saúde. Totalmente desenvolvida a distância¹⁵, a disciplina foi ofertada quando os alunos estavam no terceiro semestre do curso. A carga horária foi de 60 horas com duração de dois meses (8 semanas). A equipe da disciplina contou com uma professora-supervisora que, no caso, também foi autora dos materiais didáticos¹⁶, quatro professoras-tutoras, quatro tutores (atuando nos respectivos pólos locais) e 182 alunos. Cada professora-tutora, com a ajuda de um tutor de pólo, era responsável por uma determinada turma que tinha em média 45 alunos.

Os participantes da pesquisa

1ª. Fase: para o primeiro momento da pesquisa – de observações etnográficas – são considerados participantes todos os integrantes da disciplina, incluindo: uma professora-autora/supervisora, quatro professoras-tutoras, quatro tutores de pólos e 182 alunos.

2ª. Fase: esse momento – subsidiado pelas observações etnográficas e também por entrevistas – teve como protagonistas: duas professoras-tutoras e 81 alunos. A **professora-tutora A** tinha 46 alunos (sendo 30 homens e 16 mulheres) e a **professora-tutora B**, 35 alunos (sendo 17 homens e 18 mulheres). Os alunos eram, na grande maioria, professores atuantes na rede pública de ensino¹⁷. O quadro abaixo apresenta as características gerais das professoras-tutoras.

¹⁴ A sigla significa: Modular Object-Oriented Dynamic Learning. Foi desenvolvido no ano de 1999 por Martin Dougiamas (Valente & Mattar, 2007). É um sistema que está sempre em desenvolvimento, tendo em vista que é um software livre, grátis e de fonte aberta – licença GPL (Gnu Public License) (Filho, 2007).

¹⁵ Houve apenas alguns encontros presenciais entre os alunos e os tutores presenciais (na localidade dos pólos).

¹⁶ A disciplina também teve a participação de outra professora-autora, formada na área do curso para o qual a disciplina aqui investigada foi ofertada. Ela escreveu dois textos didáticos em parceria com a professora-autora/supervisora da disciplina que, por sua vez, tem formação de graduação e pós-graduação em Psicologia.

¹⁷ Não tivemos acesso ao perfil dos alunos de forma detalhada. Apresentamos a seguir alguns dados que podem nos ajudar a compreender quem são os alunos participantes da nossa pesquisa. Segundo dados do INEP, os alunos de EaD possuem as seguintes características: são mais velhos (trinta anos ou

Tabela 1: Descrição geral das participantes

Característica:	Professora-tutora A	Professora-tutora B
Idade	49	43
Estado civil	Casada	Casada
Filhos	5	2
Graduação	Pedagogia	Pedagogia
Pós-Graduação:	Especialização em educação a distância	Especialização em educação a distância
Experiência pela UAB	Desde 2006	Desde 2007
Experiência em EaD anterior à UAB	Sim	Sim
Outros trabalhos desempenhados	Professora da SEE/DF ¹⁸	Funcionária do quadro técnico da UnB

Material utilizado

Para ter acesso à plataforma de aprendizagem *Moodle*, foi preciso um computador conectado à *Internet*. Para a fase das entrevistas, foi utilizado um gravador de voz.

Instrumentos da pesquisa

Para a segunda fase da pesquisa, foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturada (apêndice II), construída em torno de quatro eixos interdependentes: (1) experiência de docência/tutoria; (2) concepções sobre a EaD; (3) particularidades e características de cada turma da disciplina e (4) concepções sobre o próprio desenvolvimento – pessoal e profissional, a partir da experiência como professora-tutora.

Procedimentos de construção das informações

Estudo piloto

Foi realizado um projeto piloto que teve como objetivo levantar possibilidades e limites para a construção da pesquisa, no que se refere às especificidades dos processos de construção do conhecimento estabelecidos a distância.

O estudo-piloto constou de observações, inspiradas na etnografia, de uma disciplina também do campo da Psicologia, ofertada por outro curso da UAB-UnB. As observações centraram-se apenas em um acompanhamento informal das interações estabelecidas nos fóruns de discussão. Por meio desse estudo, foi possível apreender uma visão geral das dinâmicas interativas e do ritmo e características gerais do funcionamento de uma disciplina ofertada a distância no âmbito da UAB-UnB. Essas informações serviram de base para o planejamento do estudo principal.

mais), casados (54,4%), trabalham (65,6%), possuem renda inferior aos alunos presenciais (52,2%) e são filhos de pessoas que cursaram até o ensino fundamental (83,8%). Os alunos ainda são apontados como: dedicados, responsáveis e que possuem objetivos claros (Gomes, 2009).

¹⁸ Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

A autorização para o acesso à plataforma dessa disciplina foi oportunamente fornecida pelas professoras-supervisoras da mesma.

Estudo principal – momentos antecedentes

Para autorização quanto ao desenvolvimento do estudo, foi realizada uma reunião com a coordenação da UAB-UnB (em maio de 2008), em que foram apresentados preliminarmente os propósitos da pesquisa e condições necessárias para sua viabilização. Dessa reunião, foram geradas duas cartas, que continham de forma sumarizada o que havia sido discutido anteriormente, firmando compromissos de ambas as partes – pesquisadora e Coordenação. Uma das cartas foi direcionada à própria Coordenação da UAB-UnB e a outra dirigida aos Coordenadores dos cursos (em reunião ocorrida em junho de 2008).

Após consentimento dos Coordenadores, a pesquisa foi também submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília – CEP (em meados de agosto de 2008).

O próximo passo foi o contato com a professora-supervisora da disciplina (ocorrido em setembro de 2008) no qual, de forma detalhada, foram explicados os objetivos da pesquisa. A professora-supervisora, após anuência, intermediou o contato da pesquisadora com as professoras-tutoras. Em reunião (realizada em setembro de 2008) com as quatro professoras-tutoras, foram explicados os objetivos, procedimento e como ocorreriam as análises das informações, ressaltando o caráter voluntário da participação individual e a garantia do sigilo quanto à identificação das participantes (ver apêndice I). De forma solícita e imediata, as quatro participantes anuíram à pesquisa.

De posse do consentimento informado das participantes, a professora-supervisora autorizou que a equipe técnica da UAB-UnB proovesse livre acesso da pesquisadora à plataforma de aprendizagem da disciplina.

Não consideramos necessário buscar o consentimento livre e esclarecido dos alunos (cursistas da disciplina), uma vez que os objetivos e procedimentos da pesquisa não envolviam a intervenção direta junto aos alunos. Tomamos as mensagens postadas por eles como material documental, em que recuperamos dialogicamente as trocas de significados entre todos os interlocutores (professores-tutores e alunos). Também nos orientamos pelo posicionamento da professora-supervisora da disciplina que, na ocasião, achou desnecessária a anuência dos alunos à pesquisa.

Estudo principal – as fases da pesquisa

Na primeira fase, foram feitas observações etnográficas das dinâmicas dos fóruns de discussão, durante os dois meses de duração da disciplina. As mensagens foram lidas tal como enviadas em ordem temporal, depois arquivadas e impressas. Foram realizados 32 fóruns temáticos, sendo oito para cada turma. Ao todo, foram identificadas e arquivadas 2.426 mensagens.

Durante o desenvolvimento da disciplina, começamos a nos questionar se apenas as observações das mensagens intercambiadas nos fóruns de discussão seriam suficientes para a compreensão das especificidades das dinâmicas interativas que respondessem a nossos objetivos – de analisar a construção intersubjetiva do conhecimento em contexto virtual. As interações estabelecidas nos fóruns (das quatro turmas) tinham detalhes que fugiam às observações, como, por exemplo, entender

porque as trocas de mensagens ocorriam em intervalos de tempo bem distintos entre as quatro turmas investigadas. Tal dúvida remetia a alguns questionamentos como: seria possível que o pólo de origem do aluno tivesse mais infra-estrutura se comparado a outros pólos? Ou, talvez, os alunos poderiam ter melhores recursos pessoais e acesso mais facilitado aos recursos técnicos?

Também começamos a nos questionar porque o intervalo das intervenções das quatro professoras-tutoras nos fóruns ocorria de forma instável. Seria essa uma estratégia pedagógica, ou era relacionada a problemas de ordem técnica, ou, quem sabe, familiar? Ficou claro, dessa forma, que certos questionamentos não seriam respondidos apenas por meio das observações diretas ao AVA, razão pela qual, nos pareceu-nos mais adequada a realização da segunda fase da pesquisa, caracterizada pelas entrevistas individuais e semi-estruturadas com as professoras-tutoras.

A motivação, *a priori*, para o desenvolvimento das entrevistas seguiu a lógica dos questionamentos acima. Os objetivos eram: conhecer os bastidores de cada turma; compreender em que medida os fatores externos aos fóruns influenciavam a dinâmica ali estabelecida e compreender as intervenções pedagógicas das professoras-tutoras. No entanto, percebemos que seus posicionamentos profissionais e pessoais, bem como a percepção de educação a distância e experiências na área também poderiam interferir na organização discursiva da intervenção pedagógica adotada por elas. Nesse sentido, acrescentamos ao roteiro perguntas que pudessem levar a informações mais seguras acerca desses outros elementos.

Assim, o segundo momento foi dedicado à realização de entrevistas semi-estruturadas com as professoras-tutoras, com base no roteiro apresentado no apêndice II. É importante ressaltar que, das quatro professoras-tutoras, apenas três delas participaram da entrevista. Em virtude do objetivo desse instrumento, acima especificado, optamos por desconsiderar a turma cuja professora-tutora não foi entrevistada e, por essa razão, não havia informações suficientes para a análise das mensagens intercambiadas em seus fóruns.

No início de cada entrevista, foi solicitado o consentimento das participantes para a gravação do áudio. Os momentos prévios à entrevista propriamente dita, serviram para a formação de um vínculo de confiança entre a pesquisadora e as participantes, bem como para a promoção de um clima favorável à espontaneidade das respostas às perguntas realizadas. Os locais de realização das entrevistas foram escolhidos pelas participantes que, no caso, optaram pelo ambiente de trabalho. As falas foram transcritas, integralmente, e posteriormente agregadas aos demais resultados.

Das quatro professoras-tutoras, foram selecionadas duas delas (A e B) para compor efetivamente as análises do nosso trabalho. A professora-tutora C, como já citado, foi desconsiderada pela ausência das informações de entrevista. As primeiras análises evidenciaram que as participantes A e B detinham perfis profissionais e pessoais bem semelhantes, mas seus estilos pedagógicos eram bem diferenciados. Já a professora-tutora D, tinha um estilo que combinava características de mediação pedagógica de A e B, mas apresentava o perfil pessoal e experiência profissional de forma bem distinta¹⁹, o que pareceu dificultar a comparação com as demais.

Considerando os objetivos do estudo de analisar as dinâmicas interativas voltadas à produção intersubjetiva do conhecimento no contexto dos fóruns de discussão, e, dado o grande volume de informações de cada turma, optamos por tratar

¹⁹ A professora-tutora D era recém-graduada em Psicologia, solteira, sem filhos e com idade de 29 anos. Além disso, era sua primeira experiência como professora-tutora pela UAB-UnB.

apenas A e B como objeto de aprofundamento, tal como dois estudos de caso, tomando por parâmetro de diferenciação exatamente o estilo pedagógico delas.

Procedimento de análise das informações

Ressaltamos que a produção do conhecimento ocorre em espaços criados pelos interlocutores, em que as trocas e negociações de significados tornam-se essenciais à promoção desse espaço intersubjetivo, frutífero ao processo de ensino-aprendizagem, bem como ao desenvolvimento humano.

Considerando, dessa forma, a natureza dialógica do objeto em investigação e a perspectiva da Análise da Conversação que orienta as presentes análises, as mensagens postadas nos fóruns de discussão foram organizadas em cadeias enunciativas. Estas se constituem por meio da sequência de no mínimo três turnos alternados entre diferentes interlocutores, em que eles tentam, intencional e colaborativamente, construir o conhecimento. Consideramos como primeiro turno do par adjacente, aquele enunciado que pareceu desencadear outros enunciados em resposta a ele, formando assim o primeiro elo de uma cadeia enunciativa. Assim, foram consideradas como mensagens encadeadas aquelas que, em sequência, formavam cadeias enunciativas caracterizadas por:

1. **Envolvimento de, no mínimo, três interlocutores em torno de uma temática** – estabelecemos esse número mínimo de participantes por entender que o fórum é um lugar potencialmente privilegiado de construção dialógica do conhecimento, de concretização de um senso de comunidade entre os interagentes. O estabelecimento de comunicações diádicas não configura, em nosso entendimento, uma interação discursiva coletiva, que reflita em produção intersubjetiva do conhecimento de todo o grupo. Não queremos dizer com isso que as interações em forma de díades – sejam entre a professora-tutora e aluno, ou, entre aluno e aluno – não influenciam as demais interações ou que ali não ocorra construção intersubjetiva do conhecimento.
2. **Complementação intencional das mensagens uns dos outros acerca da temática proposta** – a construção da intersubjetividade é um esforço comum, baseado nas dinâmicas discursivas em que as ideias passam de um para o outro, explicitando que o conhecimento é comum, construído na coletividade e não localizado individualmente. Consideramos o desencadeamento natural, lógico e espontâneo das mensagens, ou seja, uma mensagem em resposta a outra, cujo conteúdo expande ou complementa a primeira, o que pode revelar a intencionalidade do interlocutor em responder aos enunciados anteriores e assim engajar-se no processo de negociar os significados.
3. **Organização temporal em um intervalo de, no máximo, dez dias** – delimitamos essa temporalidade, tendo em vista a organização da disciplina em tópicos semanais. A cada semana, novos temas e tarefas eram apresentados aos alunos, de tal modo que, quando uma semana iniciava, os alunos já deveriam ter concluído as atividades da semana anterior. Em virtude da quantidade de atividades e do prazo de conclusão para as mesmas, optamos por essa temporalidade, compreendendo que quando um aluno posta uma mensagem depois que a densidade das discussões ocorreu, há grande probabilidade de que ele esteja, antes de tudo, tentando cumprir

com uma exigência de avaliação²⁰. Dessa forma, uma mensagem postada “em atraso” não provoca os mesmos efeitos intersubjetivos que potencialmente poderia produzir ao tempo da discussão.

Foram desconsideradas aquelas mensagens que, ainda formando cadeias enunciativas, com base nos critérios acima, eram mensagens que não visavam à construção do conhecimento em torno da temática proposta no fórum como, por exemplo, três interlocutores diferentes em meio ao debate, falarem sobre temática de outra disciplina. Isso significa que tais mensagens não estavam relacionadas à temática do fórum e a nenhuma das mensagens antecedentes. Também foram desconsideradas aquelas mensagens das professoras-tutoras que tinha caráter informativo ou função de controlar a participação dos alunos como, por exemplo, “*aguardo vocês no fórum da semana 2*”. Ademais, foram desconsideradas todas as mensagens do fórum 8, as quais, na grande maioria, foram restritas às mensagens de despedidas da turma.

A partir de tais critérios, organizamos as cadeias enunciativas relevantes. Posteriormente, elas foram analisadas, considerando a interdependência entre os níveis do macrocontexto (especificidades das turmas das professoras-tutoras e do gênero discursivo do fórum de discussão) e do microcontexto (conteúdo das mensagens que compunham as cadeias).

O primeiro nível caracteriza-se pelo contexto mais amplo, em torno ao qual os enunciados dos interlocutores desenvolveram-se (como, por exemplo, o desenvolvimento da disciplina e a contextualização da própria UAB-UnB, o ritmo e a organização temporal do funcionamento da disciplina). As informações para a composição desse momento foram subsidiadas principalmente pelas entrevistas com as participantes. As análises do macrocontexto nos permitiram verificar a dinâmica e as relações mútuas entre diferentes mensagens, interlocutores e cadeias enunciativas ocorridas na linha do tempo.

Enfatizamos que as análises das falas das participantes, nas entrevistas semi-estruturadas, foram agregadas apenas como complemento às observações e às análises das mensagens dos fóruns de discussão. Não criamos uma sessão abordando especificamente as entrevistas. Pretendemos apresentar, a título de epígrafe, alguns trechos das falas das participantes que possam fundamentar os resultados encontrados nos fóruns de discussão, a fim de melhor compreender o fenômeno investigado.

O segundo nível, do microcontexto, refere-se às interações discursivas concretas, em que realizamos uma microanálise de alguns episódios interativos retirados das cadeias enunciativas, com o objetivo de apreender os processos de transformação co-construídos entre as pessoas e seu ambiente, ou seja, compreender os passos do desenrolar das ações das pessoas e explicar suas construções e transformações cognitivas (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000).

Inspirados nas análises realizadas por Lopes de Oliveira (2000) e Pontecorvo *et al.* (2005), buscamos, no nível do microcontexto, analisar aqueles episódios voltados à produção intersubjetiva do conhecimento, em que consideramos três dimensões de análise: (1) dinâmica interna do episódio, que segue duas orientações de argumentos – pertinente e não-pertinente; (2) a intercogitação do episódio; e (3) os processos

²⁰ A configuração do fórum permitia novas postagens de mensagens, ainda que o fórum já tivesse sido avaliado. No caso de o aluno postar “em atraso”, a professora-tutora apenas avaliava essa mensagem e atribuía, ou não, pontos a tal participação.

metacomunicativos utilizados pelos interlocutores, em especial das professoras-tutoras. A seguir, explicamos cada uma dessas dimensões.

1. dinâmica interna do episódio, marcada por argumentos:

a. pertinente – refere-se à existência de continuidade da cadeia interativa, na linha do tempo, por meio do acréscimo de pequenos elementos à discussão. Consideramos aqueles indicadores orientados à continuidade da comunicação, tais como: concordar e discordar de forma justificada, relacionar, perguntar, problematizar, apresentar proposições e questionamentos, bem como exemplos pessoais e profissionais que sejam conectados e fundamentados em leituras acadêmicas.

b. não-pertinente – por outro lado, há cadeias enunciativas em que a comunicação tende a estagnar-se ou reduzir-se a meras repetições acríticas de falas e argumentos alheios, concordâncias ou discordâncias ou ainda exemplos pessoais e profissionais, em que os interlocutores não buscam fundamentação nas leituras, o que tende a provocar a interrupção ou a paulatina desaceleração da dinâmica de produção coletiva do conhecimento.

2. Intercognição: refere-se às evidências de mudanças em nível de aprendizagem, caracterizadas pelo raciocínio exteriorizado coletivo (Lopes de Oliveira, 2000; Pontecorvo *et al.*, 2005), que se expressa na presença dos indicadores: argumentar, reestruturar o argumento, generalizar, relacionar, reorganizar e fazer conexões pertinentes com os materiais didáticos. Na prática, a intercognição, inicia-se quando o interlocutor apropria-se ativamente de um argumento já enunciado no fórum e, dialogicamente, o reelabora inserindo colaborativamente novos elementos a ele.

3. Processos metacomunicativos: referem-se a outros aspectos da comunicação, que afetam indiretamente as duas dimensões anteriores, tais como as especificidades do estilo comunicativo dos interlocutores e as características dialógicas do texto (por exemplo, citar partes do texto do outro para promover uma aproximação pessoal com o interlocutor; o tempo de resposta à mensagem antecedente como expressão da atenção e zelo com o enunciado do outro e; elementos de expressão da subjetividade dos interlocutores no texto – humor, ironia, expressões de vaidade e etc.).

Entendendo que a qualidade da EaD é construída por meio da interdependência dessas três dimensões acima citadas, vamos privilegiar para as análises, no nível do microcontexto, aqueles episódios, retirados das cadeias enunciativas, mais significativos, nos quais são possíveis analisar detalhadamente os indicadores de qualidade presentes em cada uma das dimensões.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira delas, apresentamos uma visão macrocontextual das turmas das professoras-tutoras, em que evidenciamos alguns dados numéricos e fluxogramas com o objetivo de percebermos quantitativa e comparativamente o desenvolvimento e as especificidades das turmas conduzidas por cada uma das participantes. Ainda nesse nível de análise, abordamos o fórum de discussão enquanto contexto educativo regido por gênero discursivo específico. Posteriormente, para o nível do microcontexto, na segunda parte, destacamos aqueles episódios mais significativos nos quais podemos discutir as dimensões de análise. Por fim, na terceira parte, procedemos a uma análise transversal entre os níveis do micro e do macrocontexto.

O macrocontexto: as turmas das professoras-tutoras e o fórum de discussão

Das 1.097 mensagens iniciais postadas nos 16 fóruns, como pode ser visto na tabela 2, concentramo-nos naquelas cadeias enunciativas em que as mensagens foram sendo agregadas umas às outras na tentativa intencional dos interlocutores²¹ de construir colaborativamente o conhecimento.

Tabela 2: Mensagens postadas nos fóruns de discussão das professoras-tutoras

Turmas	Parciais de cada fórum								T. mensagens – soma dos 8 fóruns
A	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	771
	119	116	108	110	63	96	98	61	
B	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	326
	47	46	50	39	53	44	22	25	
Total									1.097

Ao aplicarmos os critérios citados no procedimento de análise, encontramos 55 cadeias enunciativas. A tabela abaixo demonstra a seleção de tais cadeias e a quantidade de mensagens que as compunham.

²¹ Utilizamos as terminologias interlocutores ou cursistas para referir-nos a todos os alunos das professoras-tutoras. Quando falamos de um contexto mais amplo (para além da EaD), fazemos referência à palavra aluno, enquanto uma categoria. Ou ainda para fazer referência aos alunos dos cursistas.

Tabela 3: Número de mensagens e respectivas cadeias enunciativas

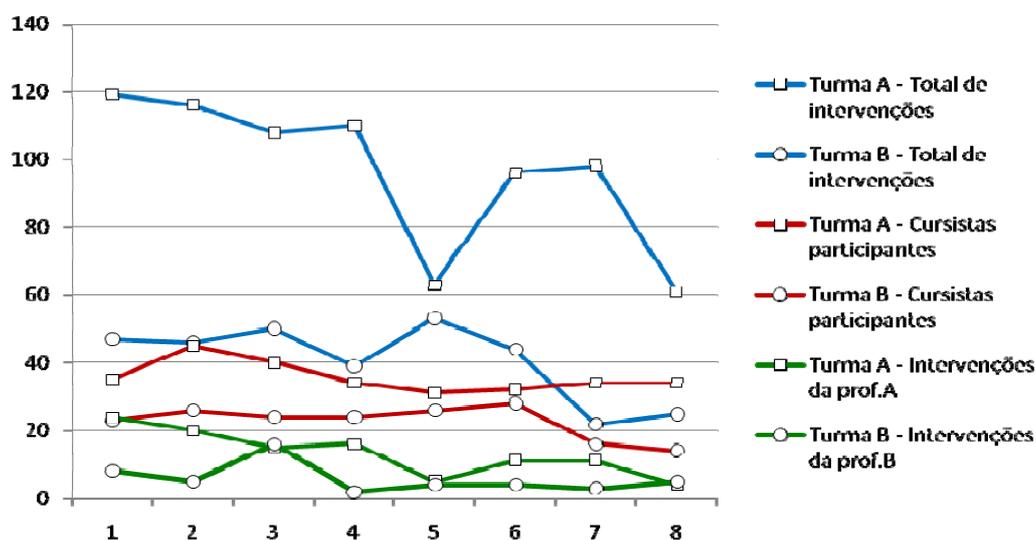
Turma	A	B	Total
Análise dos dados			
Material bruto - todas as mensagens postadas nos 8 fóruns de discussão	771	326	1.097
Total de mensagens selecionadas	308 (40%)	75 (23%)	383
Total de cadeias enunciativas selecionadas	41	14	55

A quantidade de mensagens encadeadas na formação das cadeias enunciativas se mostrou bastante heterogênea, ou seja, foi possível observar de 3 até 24 mensagens. As sequências mais extensivas foram todas observadas nos fóruns da turma A. Logo a seguir, apresentamos a quantidade de cadeias enunciativas selecionadas em cada fórum. Para outros complementos, sugerimos a leitura do apêndice IV, no qual se encontram todas as 55 cadeias, na forma de fluxogramas, acrescido de pequena descrição em cada uma delas.

Tabela 4: Quantidade de cadeias enunciativas selecionadas em cada fórum

Fóruns	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	Total
Turmas									
A	12	7	4	3	3	5	7	0	41
B	2	1	4	0	5	1	1	0	14

Com o objetivo de fornecer apenas uma noção geral e comparativa da dinâmica dos fóruns das turmas A e B e também como forma de agregar às informações das tabelas já apresentadas, colocamos abaixo uma figura na qual destacamos: a quantidade de cursistas participantes a cada fórum, o total de intervenções (ou mensagens) postadas e o total de intervenções das professoras-tutoras.

Figura 1: Dados comparativos entre os fóruns coordenados pelas participantes A e B. Eixo das ordenadas: mensagens por fórum. Eixo da abscissa: fóruns desenvolvidos.

Como pode ser observado, o número de mensagens postadas pelos cursistas e de intervenções da professora-tutora A é muito maior do que nos fóruns da turma da professora-tutora B. Tentamos verificar, por meio de entrevista, se tais diferenças sofriam, sobremaneira, interferências externas às mediações pedagógicas delas nos fóruns da disciplina investigada. Em entrevista com a professora-tutora A, tivemos a informação de que ela já havia atuado como professora desses cursistas em outra disciplina do mesmo curso, o que pode ter contribuído para uma maior facilidade na comunicação e familiaridade dos cursistas ao estilo pedagógico dela. Já a professora-tutora B afirmou, ao final da sua entrevista, que, devido a problemas familiares e associados a seu outro trabalho, teve que se ausentar por alguns momentos durante o curso da disciplina, o que talvez pudesse ser uma explicação para a quantidade e qualidade de suas intervenções nos fóruns.

Além dessas especificidades citadas pelas professoras-tutoras, não percebemos nenhum outro evento externo que tenha comprometido significativamente as interações nos fóruns. Com base nessa certeza (respaldada, em particular, pelas entrevistas com as participantes), focaremos apenas os estilos pedagógicos das professoras-tutoras e as consequências de tais estilos para o desenvolvimento das discussões voltadas à construção intersubjetiva do conhecimento.

Verificamos em que medida as intervenções das professoras-tutoras provocaram a continuidade da interação. Observamos, em cada cadeia enunciativa, o estilo da mediação pedagógica e o que acontecia a partir daí. Dessa forma, foi possível categorizar as intervenções entre dois tipos que, de forma interdependente, provocaram diferentes impactos na dinâmica interativa: 1) **comentários** – as intervenções das professoras-tutoras foram categorizadas como tal quando restringiam-se a elogiar as postagens, reproduzir o que foi dito, regular (a exemplo de lembrar os critérios de avaliação do fórum) e convidar os cursistas a participarem; 2) **contribuições** – quando as professoras-tutoras, além de fazerem comentários às postagens dos cursistas (categoria 1), acrescentaram algo a mais, como: perguntar, sintetizar, elaborar, direcionar as discussões e explicar (ver descrição mais detalhada das categorias e exemplos de mensagens associadas a cada uma delas no apêndice III).

Após a caracterização das intervenções das professoras-tutoras como comentários ou contribuições, verificamos o que acontecia na sequência interativa. Particularmente, nosso interesse estava em observar se aquele(s) cursista(s) para o(s) qual(is) as professoras-tutoras se dirigiam retornavam à cadeia enunciativa, compreendendo que o movimento de ir e vir no fórum é um dos elementos que elevam a qualidade das discussões. Para tanto, nós tentamos isolar ao máximo as variáveis envolvidas no processo. Isto se deve ao fato de que é muito impreciso quantificar os retornos individuais para as intervenções, do tipo **comentário** ou **contribuição**, já que podemos ter várias intervenções e retornos na mesma cadeia e ainda os retornos dos cursistas podem acontecer em momentos diversos, como por exemplo, após uma segunda intervenção das professoras-tutoras. Para conseguir esse isolamento de variáveis buscamos classificar as intervenções das mediadoras em cada cadeia como tendo apenas um comentário, uma contribuição ou nenhum comentário ou contribuição. Da mesma forma classificamos os retornos dos cursistas como existente ou inexistente. Assim, as cadeias foram analisadas da seguinte forma:

1) Cadeia com **contribuição** das professoras-tutoras: são aquelas cadeias com pelo menos uma contribuição, independentemente do número de comentários feitos.

2) Cadeia com **comentário** das professoras-tutoras: são aquelas com pelo menos um comentário, mas nenhuma contribuição.

3) Cadeia sem intervenção das professoras-tutoras: são aquelas em que apenas os cursistas interagem entre si.

4) Cadeia com retorno do(s) cursista(s): são aquelas em que o(s) cursista(s) citado(s) nas intervenções das professoras-tutoras responde a mensagem delas.

Como pode haver mais de uma intervenção, entre comentário ou contribuição, foi considerada cadeia com retorno aquela em que houve pelo menos um retorno do cursista. Note também que se as professoras-tutoras dirigiram suas intervenções para toda a turma e não para um cursista isoladamente, foi considerada cadeia com retorno se houve um retorno de qualquer cursista.

As análises dos números sugerem que quando as professoras-tutoras postaram apenas algum **comentário**, o retorno do(s) cursista(s) mostrou-se menor. Em contrapartida, quando buscaram **contribuir** de alguma maneira, seja em forma de pergunta, elaboração ou síntese, as participações tenderam a crescer devido ao retorno do(s) cursista(s), bem como de outros, à interação, conforme a tabela demonstra a seguir.

Tabela 5: Categorias encontradas nas intervenções das professoras-tutoras

Participantes	Categorias	Quantidade	Retorno (%)
Professora-tutora A (56 intervenções em 41 cadeias)	Comentários	4	0 (0%)
	Contribuições	29	22 (76%)
Professora-tutora B (13 intervenções em 14 cadeias)	Comentários	5	2 (40%)
	Contribuições	6	4 (67%)

Ressaltamos, todavia, que esses resultados devem ser utilizados como complemento às demais análises apresentadas, entendendo que estamos investigando um contexto de pesquisa específico, cujas informações podem não ser passíveis de generalização.

Para melhor entendimento da importância dessas intervenções, precisamos compreender como ocorre o desenvolvimento de um fórum de discussão. Nosso contexto de pesquisa tem a especificidade de ser uma “sala de aula virtual” orientada por regras formais. Não estamos falando de qualquer espaço comunicativo, em que normalmente se colocam diferentes temas em discussão, podendo a mediação pedagógica ser desprezada, mas de uma situação comunicativa que evidencia um gênero discursivo específico, com regras e temas de discussão pré-definidos. Assim, apresentamos o nível do macrocontexto, considerando o gênero discursivo do fórum.

O gênero discursivo do fórum de discussão

Bakhtin (1997) compreende os gêneros discursivos como esfera de uso da linguagem, em que ocorrem múltiplas manifestações de vozes e significados. Os gêneros discursivos são estratégias comunicativas que revelam tipos relativamente estáveis de organização dos enunciados em contextos específicos. Isso quer dizer que o gênero discursivo orienta os processos conversacionais, pois, ao mesmo tempo em que oferece liberdade aos interlocutores, também limita a comunicação a uma estrutura normativa e esperada para aquele determinado contexto (Bakhtin, 1997; Lopes de Oliveira, 2000).

Todo gênero discursivo apresenta três elementos, a saber: uma estrutura composicional, conteúdo temático e estilo de enunciação. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 279) afirma:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Existem vários gêneros discursivos, visto estarem relacionados à diversidade de contextos das atividades humanas. Com o advento das TIC, especialmente da *Internet*, foi possível uma maior circulação, versatilidade, trocas e modificação quase que instantânea das informações. Segundo Marcuschi (2002), as novas tecnologias, pela natureza de seu meio, reúnem várias formas de expressão como texto, som e imagem, permitindo a incorporação de múltiplas semioses que acabam por interferir na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

A partir disso, podemos afirmar que emerge mais um gênero discursivo no contexto das novas tecnologias que decorre desse hibridismo mais acentuado, nos dias atuais, entre oralidade, escrita e representações semióticas. Esse contexto típico de comunicação apresenta as seguintes características: 1) recursos da oralidade, em que há uma considerável volatilidade dos assuntos em pauta e tom coloquial dos enunciados; 2) palavras abreviadas que, por vezes, dificultam o entendimento daqueles pouco familiarizados com elas (por exemplo: pq/porque; qlq/qualquer; naum ou ã/não; blz/beleza; hj/hoje; vc/você...); 3) desrespeito à pontuação e acentuação gráfica padrão das palavras; 4) e o uso de *emoticons*²² e ícones como tentativa de expressar as emoções.

Observamos que as representações em forma de *emoticons* foram utilizadas, na grande maioria, pela professora-tutora A, normalmente no início e no final da mensagem, com o objetivo de facilitar o entendimento por parte do cursista (“😄... *Tenham o tempo em mãos...*”), promover um ambiente mais acolhedor (“😊Olá meu querido [cita o nome do cursista]! 😊Seja bem vindo!😊”) e elogiar e aprovar algum enunciado dos seus cursistas (“*Você afirmou: 😄😊*” *Para que possamos alcançar os objetivos devemos trabalhar na construção de um ambiente de cooperação onde os alunos sejam favorecidos e tenham alguma autonomia intelectual e moral.*” 😄😊”).

Utilizando da perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros discursivos, podemos refletir que os *emoticons* dizem da entonação expressiva da palavra, uma vez que “é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso” (Bakhtin, 1997, p. 309). Em outras palavras, a entonação exprime as apreciações dos interlocutores (Bakhtin, 1988). A utilização dos *emoticons*, além de

²² Apresentamos abaixo alguns *emoticons* e ícones correspondentes, os quais são disponibilizados pela plataforma *Moodle* para uso dos interlocutores.

😊 sorriso	:-)	🤔 pensativo	V-	😬 tímido	8-	😇 morto	xx-P
👄 boca aberta	:-D	😲 surpreso	8-o	😘 beijo	:-X	👹 diabólico]-]
😏 piscando	;-)	😞 triste	:-(<	😏 maneiro	B-)	👹 zangado	8-[

expressar o momento emocional da pessoa, de demonstrar o valor emotivo que o objeto do discurso provoca, também diz da preocupação do falante em querer fazer-se entender pelo ouvinte, evitando possíveis ruídos na comunicação. Certamente, nas interações do tipo face a face, também ocorrem dificuldades de entendimento. No entanto, existem elementos outros que ajudam os interlocutores a se entenderem mais facilmente como, por exemplo, gestos, entonação da voz e postura corporal. As interações estabelecidas a distância são primordialmente baseadas na escrita, que exigem um pouco mais de elaboração, um cuidado maior com a estrutura gramatical da língua que, no caso da comunicação oral, acaba por passar despercebida.

Por meio da escrita, também existe a possibilidade de os interlocutores formularem e reformularem continuamente suas proposições e uma inversão de perspectivas, por meio do distanciamento da própria escrita, à medida que os interlocutores podem reelaborar e refletir sobre os discursos alheios para a construção dos próprios pensamentos (Pontecorvo *et al.*, 2005). Como a interação a distância ocorre por meio da comunicação textual e do tipo assíncrono, o cursista tem a oportunidade de refletir sobre a própria escrita e a do outro, e produzir novos significados. Ao tomar distância da sua própria escrita, cada um pode refletir sobre o que escreveu e sobre si mesmo, a partir da suposição e compreensão que o outro possa ter sobre ele.

O que se escreve também fica cristalizado, no sentido de que os interlocutores podem retornar indefinidamente ao que escreveram, tendo condições de resgatar, reinterpretar e ampliar em direção a novas diferenciações, as quais, certamente, estão interligadas às demais significações realizadas por outros interlocutores envolvidos na comunicação a distância. Ou seja, as atualizações acerca do conhecimento são possíveis a partir do “bojo das construções e ligações já efetuadas podendo ser religadas em novas e originais organizações de conhecimento”, o que também suporta “amplamente movimentos metareflexivos do pensamento individual-coletivo sobre si mesmo” (Pellanda & Pellanda, 2000, p. 74).

Percebemos que o fórum de discussão, por um lado, mescla os fatores característicos dessa nova comunicação (recursos da oralidade, abreviações de palavras, desrespeito à pontuação e acentuação gráfica padrão e o uso de *emoticons* e ícones), e, por outro, preservam as regras formais do gênero discursivo típico do contexto escolar. O fórum é um contexto educativo, no qual os cursistas são avaliados pela sua escrita. É indicado aos interlocutores, logo no início do curso, que a escrita deve seguir uma netiqueta²³ específica. Nesse sentido, os recursos da oralidade são menos aparentes nos fóruns de discussão, quando comparados a outros espaços da *Internet*, como as salas de bate papo ou listas de discussões.

Inclusive, essa mistura entre as características da oralidade e da escrita, dificultou a nossa percepção, inicialmente, quanto à classificação de um dado “erro” cometido pelos interlocutores. Ou seja, se a escrita “errada” de uma palavra era algo típico do internetês²⁴, um estilo comunicativo do interlocutor, ou desconhecimento das regras gramaticais da língua. A professora-tutora A, em entrevista, pontuou essa mesma dificuldade: “A questão de erros ortográficos acontece demais. A princípio a gente..., você pensa que é por conta do internetês”.

²³ Netiqueta é uma etiqueta (ou conjunto de regras) específica para as relações interpessoais na *Internet*. A UAB-UnB disponibiliza algumas normas que devem ser seguidas para o bom funcionamento do fórum.

²⁴ Refere-se à linguagem típica da *Internet*. Ver o site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Netiqueta>

Logo percebemos que se tratava, sobretudo, de desconhecimento das regras gramaticais, especialmente dos cursistas. Houve a recorrência dos mesmos erros, apresentados pelas mesmas pessoas, em fóruns subsequentes (por exemplo: “*particularmente não mim vejo fazendo algo do tipo mesmo tendo apenas 22 anos. rrsrrsrr*” - cursista da turma da professora-tutora A. Ou ainda: “*Estes textos estão mim ajudando muito a resolver essas situações*” - cursista da turma da professora-tutora B). Considerando que a forma como se escreve revela sobre a pessoa e seu contexto sociocultural e, por estarmos abordando o nível superior de ensino, decidimos manter todos os erros, tal como encontrados nas mensagens dos interlocutores²⁵. Vamos alterar apenas os erros quando fizermos referência pontual durante as análises dos episódios. É importante ressaltar, no entanto, assim como os resultados de Lopes de Oliveira (2000), que a recorrência dos erros apresentados pelos interlocutores nas cadeias enunciativas, pareceram não ter comprometido de forma significativa as discussões em torno da temática proposta para o fórum.

O gênero discursivo presente no fórum tem uma composição marcada por uma estrutura fechada e organizada pedagogicamente, cujo conteúdo temático é definido previamente. A cada semana, as professoras-tutoras abriam os fóruns temáticos das suas respectivas turmas²⁶, por meio de uma mensagem, contendo as indicações do que se esperava dos cursistas: (1) ler as orientações para cada semana; (2) ler o texto base determinado; (3) fazer uma síntese do que foi entendido à luz da leitura; e (4) postar a síntese no fórum. Somente a partir do passo 4, o cursista tinha acesso às discussões já estabelecidas no fórum. Ou seja, era imperativo que os cursistas postassem suas impressões para então ter acesso às mensagens dos colegas e aos diálogos já estabelecidos.

Observamos, a partir dessa especificidade de configuração do fórum, que aqueles cursistas mais articulados, com maior facilidade para escrever e apresentar suas ideias postavam mensagens longas que contemplavam a temática do fórum e contribuía para o debate. Por outro lado, aqueles cursistas menos participativos, limitavam-se a postar uma frase pontual, um pequeno resumo do texto didático ou ainda um simples “*ok*” com o mero objetivo de ter acesso ao fórum.

Todos os fóruns foram objetos de avaliação pelas professoras-tutoras, em que a nota variava de 0 a 3 pontos. A avaliação das mensagens postadas pelos cursistas seguiam os seguintes critérios: comentários coerentes e fundamentados nos conteúdos estudados; coerência com os conteúdos estudados ao responder comentários ou críticas sobre as argumentações apresentadas no fórum; proposição de argumentos novos pertinentes ao tema – de exemplos ou de relação com outras áreas de conhecimento; referência as citações de outros (autores ou dos próprios cursistas); e diálogo constante entre os colegas (cursistas- cursistas) e com a professora-tutora. Quando o cursista cumpria tais critérios, ele recebia nota 3.

²⁵ Quando apresentarmos as mensagens dos episódios para discussão, além dos erros, vamos manter todos os *emoticons* utilizados pelos interlocutores. Também como forma de expressão subjetiva dos mesmos, vamos deixar inalterada a escrita em caixa alta, em negrito ou sublinhada. Vamos alterar apenas a fonte e cor das palavras.

²⁶ Ressaltamos que os alunos somente tinham acesso aos fóruns de discussão de sua própria turma. Diferentemente, todas as professoras-tutoras, professora-autora/supervisora, técnicos, o coordenador do curso e esta pesquisadora tinham acesso a todos os conteúdos da plataforma da disciplina.

Apresentamos a seguir, dois fluxogramas com o objetivo de fornecer uma visão panorâmica dos fóruns de discussão, em que é possível perceber a aglutinação e o isolamento das mensagens postadas. Dada a impossibilidade de confeccionar fluxogramas para todos os 16 fóruns desenvolvidos (8 coordenados por cada professora-tutora), escolhemos um fórum, mediante sorteio, para representar as turmas A e B.

Identificaremos os fluxogramas da turma A por meio de retângulos e a turma B por círculos. Cada figura geométrica refere-se a um turno da cadeia. Os números inseridos dentro das figuras referem-se à sequência de encadeamento das mensagens.

Os interlocutores foram identificados mediante uma combinação de três letras dos nomes reais de cada um. Outra forma de identificação foi feita pela representação de uma cor (ou combinação de cores), a qual se mantém inalterada toda vez que o cursista retorna à cadeia enunciativa. Aqueles cursistas sinalizados nos fluxogramas, mas que não foram identificados (por cores e nomes), não participaram de nenhuma cadeia selecionada.

As setas contínuas são utilizadas para referir-se ao direcionamento intencional da mensagem, ou seja, quando o destinatário da mensagem foi destacado pelo interlocutor. As setas pontilhadas identificam aquelas mensagens que indiretamente faziam referência à(s) mensagem(ns) pregressas da cadeia, mas que não foram agrupadas por algum motivo (considerando o formato de aninhamento do *Moodle*)²⁷. Também são utilizadas as setas pontilhadas para dizer daquele interlocutor que postou duas mensagens interdependentes e em sequência. E, por fim, as setas em formato de arco são utilizadas para marcar aquelas mensagens que fazem referência ou trazem elementos já enunciados. Preponderantemente, essas setas representam algumas das intervenções da professora-tutora A.

Observando a figura 2, apresentada a seguir, vemos que as mensagens se aglutinam com certa frequência, em que os interlocutores vão e vem dentro do fórum na tentativa de manter a interação. Nesse fórum, foram selecionadas 7 cadeias enunciativas. Os retângulos à esquerda e à direita do fluxograma referem-se àquelas mensagens que não foram encadeadas, constituindo mensagens soltas e isoladas.

²⁷ O *Moodle* aninha as mensagens postadas à medida que os interlocutores optam por responder a determinado interlocutor.

Figura 2: Fluxograma do fórum 7 – turma A

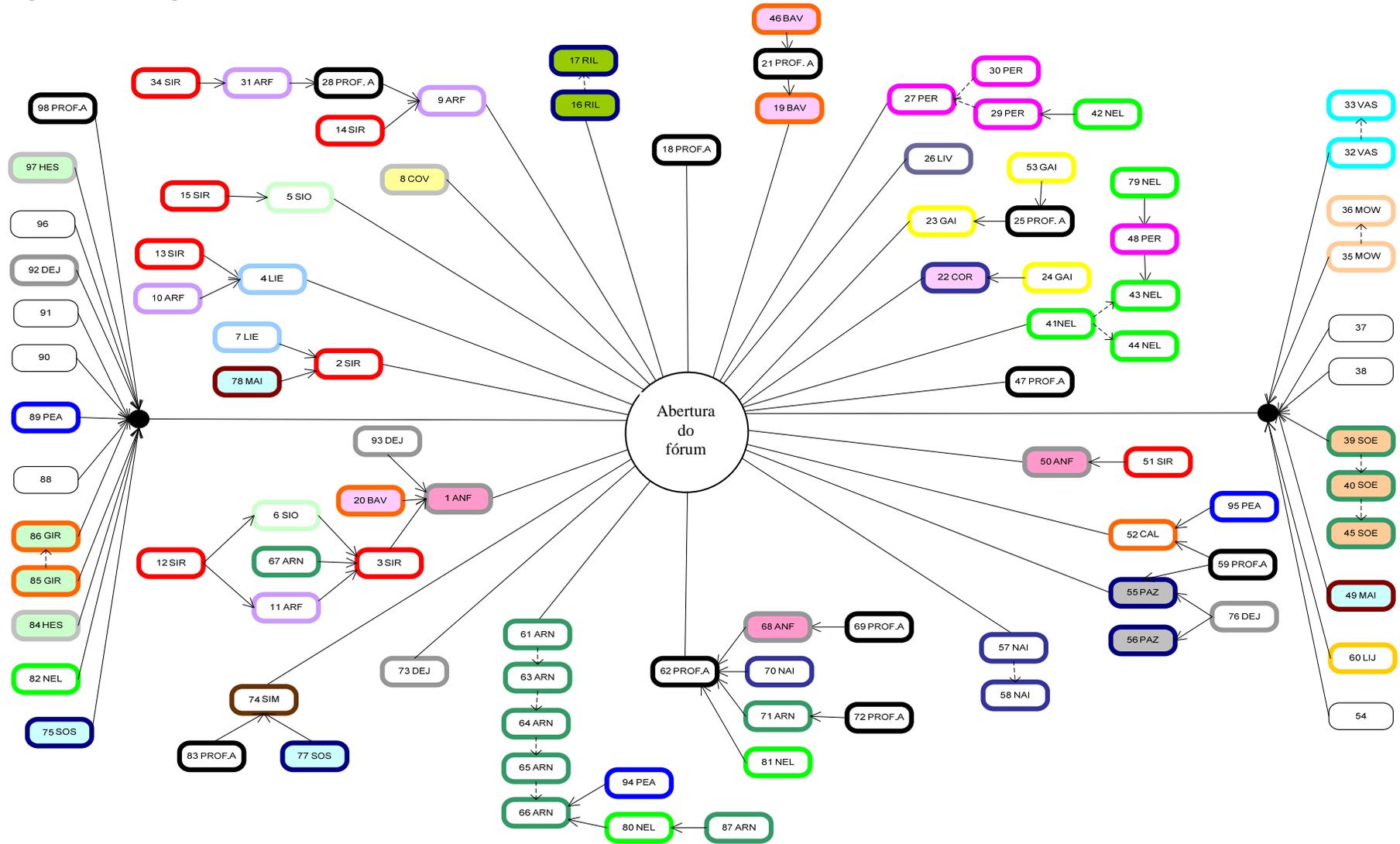
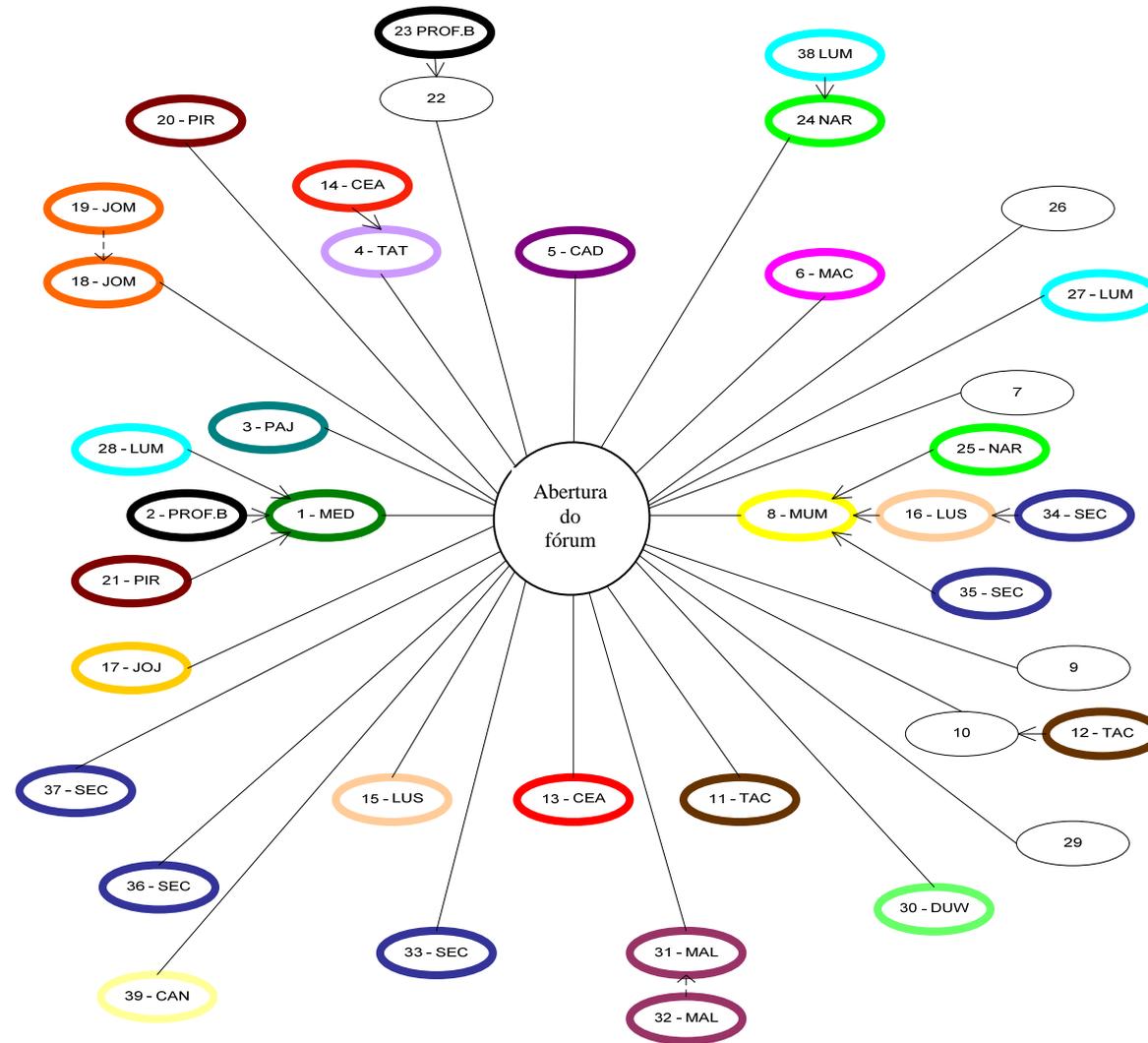


Figura 3: Fluxograma do fórum 4 – turma B



O fórum 4 da turma B, representado pela figura 3, não foi fonte de seleção de cadeias enunciativas, visto que a maioria dos cursistas apenas postou suas mensagens sem a preocupação de fazer avançar a discussão. Apesar de termos observado nas extremidades, à esquerda e à direita, do fluxograma pequeno aglutinamento entre as mensagens, não ocorreram aí cadeias enunciativas significativas, voltadas à construção intersubjetiva do conhecimento. A fim de tornar mais claro, apresentamos abaixo as mensagens que foram desencadeadas a partir dos turnos 1 e 8.

Tabela 6: Mensagens desencadeadas a partir do turno 1 (esquerda do fluxograma)

Turno	Nome	Conteúdo da mensagem
1	MED	[O cursista apresenta sua percepção acerca do texto didático]
2/ ²⁸ 1	Prof.B	Olá MED, Sua síntese dos aspectos propostos para discussão, está excelente! Sua contribuição no fórum ajudará bastante à turma na reflexão do tema abordado, e, estimulará a participação e interação dos colegas. Sugiro que você faça comentários das contribuições dos colegas, colaborando para o diálogo no fórum. Abraços, Prof.B
20/1		Turno 7 ²⁹ e MED, excelentes comentários! Parabéns!
21/1	PIR	Valeu MED, os pontos colocados por você estão ótimos, mim ajudaram muito a compreender os textos.

Tabela 7: Mensagens desencadeadas a partir do turno 8 (direita do fluxograma)

Turno	Nome	Conteúdo da mensagem
8	MUM	[O cursista responde as perguntas realizadas na abertura do fórum]
16/8	LUS	Realmente MUM, como em todo processo de aprendizagem é necessária essa progressão gradual, bem como, motivação para os alunos realizarem bem os exercícios.
25/8	NAR	Acho que o colega MUM está correto quando fala que existe todo um processo de aprendizagem
34/16	SEC	Com certeza LUS, é uma tarefa que exige perfeição, e cabe ao profissional que acompanha esse atleta orientá-lo e trabalhar de maneira correta na execução de tal atividade.
35/8	SEC	Concordo com a colocação do colega MUM.

Como podemos observar, as mensagens ficaram restritas a elogiar os colegas ou foram fortemente marcadas por falas que não provocaram desdobramentos que pudessem agregar elementos novos à interação, no sentido de contribuir à produção intersubjetiva do conhecimento. Entretanto, não queremos dizer com isso que tais

²⁸ A barra é utilizada para indicar que a mensagem de um determinado interlocutor faz referência direta a uma mensagem antecedente.

²⁹ Não identificados no fluxograma esse aluno do turno 7, devido ele não ter participado de nenhuma cadeia enunciativa selecionada.

interações, por não fazerem avançar o conhecimento, não tenham seu valor ou impacto nos interlocutores, bem como na interação do fórum como um todo.

O microcontexto: a dinâmica interna dos episódios

Nesse nível, pretendemos fazer uma microanálise da dinâmica interna dos episódios mais significativos. O objetivo é compreender os efeitos recíprocos dos enunciados apresentados pelos interlocutores cujo pensamento argumentativo é classificado de acordo com os processos discursivos de natureza dialógica engendrados. Enfatizamos que a argumentação é produto das interações estabelecidas entre os interlocutores concretos, bem como da relação desses (interlocutores) com o contexto (Lopes de Oliveira, 2000).

Os episódios selecionados: descrição e discussão

Selecionamos para compor as análises, episódios em que pudéssemos identificar as dimensões da dinâmica interna do episódio, que segue direção pertinente e não-pertinente, da intercogitação e dos processos metacomunicativos. Para tanto, apresentamos a seguir quatro episódios, nos quais elegemos alguns elementos de destaque, que atuam como “figura”, ao evidenciarem com maior clareza a dinâmica dialógica do processo, considerando sempre sua relação com o “pano de fundo” dado pela cadeia como um todo.

Nos episódios 1 e 2 (retirados do fórum 2), colocamos em relevo a importância da mediação pedagógica e do estilo comunicativo das professoras-tutoras. No episódio 3 (retirado do fórum 5 da turma B), apresentamos uma interação marcada pela construção do conteúdo proposto, na qual ficam evidentes os processos de identificação entre os interlocutores. Por fim, no episódio 4 (retirado do fórum 6 da turma A), abordamos como “figura” o desenvolvimento de um fio condutor que avança na direção do conteúdo.

Considerando que os episódios 1 e 2 dizem respeito a um único fórum e que, portanto, partem de um mesmo texto didático e de mesmos objetivos, propomos uma breve contextualização geral do texto, para, posteriormente, apresentarmos os episódios propriamente ditos, com seus fluxogramas correspondentes.

Contextualização - fórum 2

O texto didático, que subsidia a discussão do fórum 2, foi dedicado ao tema “desenvolvimento e aprendizagem”, considerando os aspectos individuais e cognitivos de ambos os processos. Para tanto, os pressupostos centrais do pensamento de Jean Piaget foram destacados. A proposta estruturada para o desenvolvimento do fórum 2 deveria discutir as contribuições de Piaget sobre o comportamento de seguir regras em jogos coletivos, sendo esperado dos interlocutores que apresentassem exemplos de suas vivências práticas, para complementar o entendimento de tal temática.

Episódio 1: a mediação pedagógica da professora-tutora A

Abertura do fórum 2 – professora-tutora A

Olá pesso@al!

Vamos seguir o comando... Vamos ler o texto e aproveitar este espaço para discutir as contribuições de Piaget sobre a formação do juízo moral na criança.

Pode parecer simples, porém temos que estar atentos a pequenos detalhes que nos tornam diferentes de outros profissionais. Somos EDUCADORES!

Contudo, devemos estar atentos aos outros compromissos da semana... Volte ao fórum de notícias e atualize-se.

Bons estudos! Boa semana!

PROF.A

O episódio escolhido dentro do fórum 2 refere-se à cadeia enunciativa de número 7, na qual se apresentam 14 turnos. Antes do estabelecimento dessa cadeia, ocorreram outras 6 cadeias enunciativas identificadas, seguindo-se os critérios adotados aqui (ver metodologia), em que a professora-tutora já tinha feito outras intervenções. Assim, uma de suas intervenções abre a interação a seguir.

Figura 4: Fluxograma da cadeia enunciativa 7 – fórum 2 da turma A

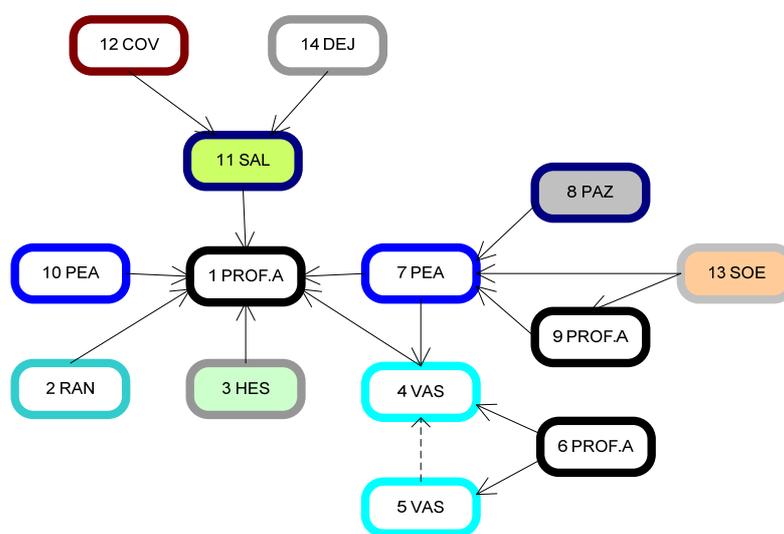


Tabela 8: Conteúdo das mensagens referente à cadeia enunciativa 7 – fórum 2 da turma A

Turno e data	Nome	Conteúdo da mensagem
1 1 nov	Prof. A	<p>Olá pessoal!</p> <p>Tenho agora alguns novos desafios para vocês:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estabelecer relação entre a maturação na teoria criada por Piaget e a Prontidão discutida no texto e fórum da semana passada; Pensar em atividades práticas que contribuem para o

		<p>desenvolvimento do juízo moral, numa aula de [cita o nome do curso];</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensar uma prática construtivista numa aula de [cita o nome do curso]. <p>Aguardo vocês, pois ainda temos muito a discutir... Prof.A</p>
2/1 1 nov	RAN	<p>Bom dia Prof.A!!!</p> <p>Diante das contribuições de Piaget, na formação do juízo e construção moral da criança, vemos que, o texto, narra os estudos de Jean Piaget que são direcionados para o lado intelectual das crianças de forma a orientá-los através das experiências práticas vividas.</p>
3/1 1 nov	HES	<p>O texto fala sobre desenvolvimento cognitivo de piaget uma tecnica muito boa desenvolvida por Jean Piget que consisti em ajudar o acompanhamento das mudanças do ser recen nascido ate a fase adulta, podendo assim trazer um bom preparo piscicologico ajudando o bom desenvolvimento intelectual do individuo.</p>
4/1 1 nov	VAS	<p>Segundo Piaget às regras morais das crianças são transmitidas pelos adultos, sendo assim as crianças ja recebem as regras prontas, sem que possa elabora-las de acordo com suas necessidades e interesses. Esse fato coloca uma dificuldade de analise para distinguir o q provém dos conteúdos das regras e o que provém do respeito ao adulto.</p> <p>Por outro lado quando pensamos nos jogos sociais das crianças as regras que são eleboradas por elas próprias, sem necessariamente estarem relacionadas às regras morais.</p>
5/1 1 nov	VAS	<p>Com isso podemos perceber que a partir de um jogo de bolinha, como citado no texto, a criança passa a perceber o valor moral que ela possui.</p> <p>É certo que todos nós educadores estamos na vida de criança que irá fazer parte da nonssa vida, ensinado elas a ter seus valores éticos e morais.</p>
6/4/5 1 nov	Prof.A	<p>Olá VAS!</p> <p>Existem alguns equívocos em sua mensagem.</p> <p>Segundo Piaget "o conhecimento é construído na integração..."</p> <p>"A compreensão de regras e de outros conceitos morais desenvolve-se de maneira similar aos conceitos cognitivos." (página 11)</p> <p>Sendo assim, o juízo moral, não se impõe, se constrói.</p> <p>Você já observou uma criança em atividade coletiva lúdica? Pense no comportamento dela. Como ela se relaciona com os demais colegas? Como ela reage diante de situações de conflitos no que se refere as regras estabelecidas?</p> <p>Gostaria que você retornasse para continuarmos a conversa. É possível?</p> <p>Abraços!</p> <p>Prof.A</p>
7/1/4 1 nov	PEA	<p>Se faz necessário que o professor conheça o comportamento da turma baseando-se nos diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo, nas atividades de jogos coletivos que envolvem competição é comum ocorrerem certos comportamentos, discussões, cabe ao professor</p>

		estabelecer regras, conversar a respeito das consequências de não segui-las, o professor ainda pode propor as crianças para que eles elaborem regras e penalidades para quem descumpri-las, o que pode favorecer o respeito mútuo, cooperação, entre os alunos.
8/7 2 nov	PAZ	Concordo com você PEA, quando diz que se faz necessário que o professor conheça o comportamento da turma baseando-se nos diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo, pois só assim ele saberá como agir diante dos tão variados comportamentos dos alunos durante a aula.
9/7 2 nov	Prof. A	Olá PEA! Sua mensagem traz uma sugestão simples e eficiente para a questão atividades práticas que contribuem para o desenvolvimento do juízo moral, numa aula de [cita o nome do curso]: "propor as crianças para que eles elaborem regras e penalidades para quem descumpri-las". Ao estabelecer regras coletivamente, o professor divide com os alunos a responsabilidade de sua observância. As regras deixam de ser impostas por outros (arbitrariamente) e tornam-se mais compreensivas e fáceis de ser seguidas por todos. Abraços! Prof.A
10/1 2 nov	PEA	Segundo Piaget a maturação se refere ao conhecimento que se apoia na estrutura biológica. A cada fase do ciclo de vida criando bases orgânicas, possibilitando a aquisição de novos comportamentos, mas pode ainda estabelecer limites para aquisição de outros. A Prontidão é um estado em que a criança se acha pronta para fazer determinada atividade. A prontidão é o equilíbrio entre o nível de crescimento e de desenvolvimento e maturação. No meu ponto de vista, durante as aulas de [cita o nome do curso] podemos utilizar uma prática construtivista, com base nos conhecimentos adquiridos anteriormente pelos educandos, cada etapa ou estágio seja ministrada ou construído gradualmente do elementar para o mais complexo, onde tem como influência o ambiente familiar e visual adquirido nos estágios do desenvolvimento cognitivo.
11/1 2 nov	SAL	Prof.A, analisando a grandeza de informação que o texto de Piaget nos traz, vejo que para nós educadores é imprescindível esse conhecimento, pois trabalhar com "gente" é muito complicado, principalmente quando nós nos tornamos "agentes da construção do saber", buscando adequar os conhecimentos e experiências de vida já trazidas pelo educando da sua educação familiar, e moldando àquilo que para nós é o mais coerente. E quando falo em educação familiar é que entra uma complexidade muito grande pois existem famílias e "famílias", umas que prezam pela educação, dando subsídios para que o professor venha atuar com mais firmeza e outras que faz de conta que educam e colocam toda a responsabilidade na escola, no professor. Eu costumo dizer que professor tem que ser um pouco de tudo: médico, psicólogo, advogado, etc... (Só o salário é que não faz jus!!! rrsrrs)
12/11 2 nov	COV	Concordo com você SAL, os professores para honrarem este nome deve-se ser um pouco de tudo, pois lida com os mais variados

		indivíduos com comportamentos e aspectos cognitivos diferentes, lida com todas as classes sociais, enfim lida com pessoas. Dessa maneira deve-se buscar conhecimento para enfrentar todas as diversidades a que está inserido ou as que possam surgir, garantindo êxito a partir do conhecimento das diversidades de área que engloba a formação integral de um ser. Sendo assim o PROFESSOR terá o seu mérito, pois as diversidades de sua classe não será mais o problema.
13/9/7 2 nov	SOE	Acredito que os alunos que participam das atividades práticas, muitas vezes respeitam regras pelo simples fato de saber que estão sendo analisados ou quem sabe até em função do próprio respeito ao professor. E o que é pior: outros nem sabem por que deve respeitar tais regras, o que caracteriza, em partes, a falta de responsabilidade do professor em transmitir os valores inerentes às atividades propostas. De que adianta ampliar o aluno em seu aspecto cognitivo nas aulas práticas de Educação Física se não estão sendo apresentados para criança os conceitos morais que cada atividade propõe? Segundo Piaget a compreensão de regras e de outros conceitos morais desenvolve-se de maneira similar aos conceitos cognitivos. Portanto, como disse o colega PEA, “propor as crianças para que elas elaborem regras e penalidades para quem descumprilas” é uma excelente opção de desenvolver esses princípios, pois, dessa maneira, o juízo moral será construído com cooperação e respeito.
14/11 2 nov	DEJ	concordo com você, pois pa Piagete os professores real mente são imprescindiveis mas desde que estejam qualificados e cumpram com seu dever de educador.

Análise

O episódio inicia-se com a mensagem da professora-tutora em que lança algumas questões no fórum. Podemos verificar que ela busca relacionar o fórum 2 com as reflexões realizadas no fórum 1. Se pensarmos no pressuposto da zona de desenvolvimento proximal, vemos que a professora-tutora utiliza-se do conhecimento já consolidado (no fórum 1) e propõe novos desafios, fazendo expandir as potencialidades cognitivas dos cursistas (Vygotsky, 2007). Ao dizer: “*Aguardo vocês, pois ainda temos muito a discutir...*” a professora-tutora deixa claro que ainda não está satisfeita com o nível de construção do conhecimento realizada pelos interlocutores acerca da temática proposta no fórum, até aquele momento. Nesse sentido, segundo Pontecorvo *et al.* (2005), a intervenção do professor deve ter um forte caráter metodológico, no sentido de perceber os graus de elaboração das informações e propor aspectos ainda não contemplados pelos interlocutores em suas elaborações.

Passando ao turno 4, é interessante perceber que VAS apresenta sua percepção acerca do desenvolvimento moral. Notadamente, seus enunciados distorcem a teoria de Piaget. Ao perceber o equívoco, a professora-tutora intervém (turno 5), chamando a atenção do interlocutor, de modo a provocar mudanças de significados. Ao fazer isso, ela expõe as fragilidades dos argumentos de VAS. Nesse ínterim, a mediadora pedagógica provoca um momento de tensão, potencialmente privilegiado para a construção da intercogição. A fim de validar a afirmativa: “*existem alguns equívocos*

em sua mensagem”, a professora-tutora cita partes do texto didático e categoricamente pontua que “[...] o juízo moral, não se impõe, se constrói”. É possível perceber que a professora-tutora atua na ZDP do interlocutor VAS e abre possibilidades para que ele re-signifique suas colocações. Assim, ela finaliza sua mensagem, convidando-o a repensar seus argumentos e retornar ao debate. Podemos observar que ela desloca o tom inicialmente persuasivo da sua intervenção, para um tom mais ameno, na medida em que convida o interlocutor a fazer observações em seu próprio cotidiano. Também ameniza a exposição do mesmo já que confere o significado de conversa à sua mediação pedagógica, situando a interação em um nível horizontal: “*gostaria que você retornasse para continuarmos a conversa*”. O interlocutor, no entanto, não adere à discussão.

Podemos supor que tal intervenção surtiu efeito positivo no fórum, à medida que o próximo interlocutor, PEA, (turno 7) destaca a importância de negociar as regras entre professores e alunos. PAZ, no turno seguinte (8), valida os argumentos de PEA quanto à necessidade de o professor conhecer os estágios cognitivos de seus alunos. PAZ demonstra ser um interlocutor atento e ativo, que, a partir da contribuição do colega, agrega ao conhecimento do grupo com a afirmativa: “[somente o professor sabe] *como agir diante dos tão variados comportamentos dos alunos durante a aula*”. Nesse sentido, Moore e Kearsley (2008) destacam que cada participante de um diálogo deve ser um ouvinte respeitoso e ativo, que deve buscar agregar novos elementos ao conhecimento do grupo baseando-se na contribuição de outro(s) participante(s).

A professora-tutora novamente intervém direcionando sua mensagem ao PEA. Ela utiliza parte dos enunciados desse interlocutor, para reafirmar a validade de seus argumentos apresentados no turno 5. Segundo Pontecorvo *et al.* (2005), as intervenções do professor que repetem ou reformulam os enunciados dos interlocutores, têm por função facilitar a compreensão do conteúdo, melhorar a expressão linguística e informar à audiência que a informação reelaborada é pertinente. Desta forma, contribuem para o desenvolvimento dos argumentos por parte do interlocutor, uma vez que ele se sente instigado a prosseguir no aprofundamento de suas colocações.

Ao que tudo indica, a intervenção da professora-tutora instiga PEA a retornar ao episódio que, já no turno 10, busca dar continuidade aos seus argumentos. PEA conecta as informações trabalhadas no fórum 1 com o fórum 2, ainda exemplificando como poderiam ser utilizadas as teorias em pauta no contexto de sua área de formação.

Os interlocutores dos turnos subsequentes, à exceção do turno 13, não apresentam novos elementos à discussão, dispensando suas análises da atenção ao texto didático e à discussão até então construída. Dessa forma, o potencial argumentativo presente no episódio vai se esvaindo até que a dinâmica interativa se encerra.

Indicadores de qualidade presentes no episódio

Podemos observar que a dinâmica interna desse episódio é marcada inicialmente por mensagens que dizem do entendimento do conteúdo por parte do cursista. A partir do turno 4, podemos observar uma direção de argumentos pertinentes à construção do conhecimento do grupo e, ao final, por argumentos não-pertinentes, à medida que os interlocutores fazem suas análises mantendo-se distantes de fundamentações teóricas. Notamos, todavia, que os interlocutores, na grande maioria, buscam continuar com a interação, por meio de concordâncias justificadas e relacionam os conteúdos já trabalhados em conjunção com os propósitos do fórum 2.

Percebemos que a mensagem de abertura dessa sequência interativa busca direcionar as discussões dos cursistas a pontos ainda não trabalhados no fórum.

Pontecorvo *et al.* (2005) afirmam que esse tipo de intervenção não é natural e espontânea, mas oriunda de uma competência profissional que deve ser adquirida pelo mediador pedagógico. Ou seja, trata-se de exercitar habilidades de condução que sejam mais adequadas aos contextos virtuais de aprendizagem.

Fica explícito que as intervenções da professora-tutora de forma rápida e constante favorecem as discussões e o aprofundamento no assunto proposto. Estudos encontrados na literatura apontam as consequências positivas na qualidade das discussões quando as intervenções desse mediador pedagógico são realizadas com maior velocidade e frequência (Beuchot & Bullen, 2005; Dennen, 2005; Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Moore & Kearsley, 2008)

Destacamos a importância de a professora-tutora intervir, sobretudo, no momento de dificuldade dos cursistas em construir seus argumentos em torno do objeto do conhecimento. Podemos verificar que VAS (turnos 4 e 5) apresenta ideias inadequadas e logo é questionado e instigado por parte da professora-tutora. Nesse sentido, verificamos como é fundamental a adesão dos interlocutores, no sentido de divisão de responsabilidades pelos rumos das discussões (Preti, 2000). O conceito de autonomia do cursista proposto por Moore e Kearsley (2008) é indispensável, já que é preciso desenvolver a capacidade de tomar decisões sobre a sua própria aprendizagem. Por mais que a professora-tutora esteja presente e promovendo o debate, sem a participação dos demais interlocutores, especialmente daquele que é questionado, a intercogitação não se mantém.

Percebemos como é significativa, para a construção de uma dinâmica positiva ao desenvolvimento do conhecimento, a valorização por parte dos interlocutores, especialmente da professora-tutora, dos enunciados já construídos, tornando-os elementos de construção para os próprios argumentos, o que também demonstra cuidado e zelo com o enunciado alheio. O mesmo cuidado foi percebido no turno 8, quando PAZ reescreve os enunciados do colega (PEA) na tentativa de aproximar seus argumentos do dele. Ligorio *et al.* (2005), apontam que usar a estrutura narrativa já colocada pelos interlocutores, como pré-requisito para a inserção de novos elementos à discussão, favorece o fortalecimento da intercogitação.

Episódio 2: A mediação pedagógica da professora-tutora B

A seguir, apresentamos um episódio da turma da professora-tutora B, com o objetivo de demonstrar uma dinâmica interna que segue orientação marcada, principalmente, por argumentos não-pertinentes, em que a ausência de intervenção de um mediador mais capaz dificulta a manutenção da qualidade das discussões.

Abertura do fórum 2 – Professora-tutora B

Olá Turma!

Este será nosso espaço para dialogar a respeito do 2º texto: "**Aspectos Individuais e Cognitivos do Desenvolvimento e da Aprendizagem**".

Atenção!

“Vamos discutir as contribuições das idéias de Piaget sobre o comportamento de seguir regras em jogos coletivos para a condução de atividades por parte do professor de [cita o nome do curso]”.

Lembrem-se que nossa aprendizagem construiremos juntos, por isso, além de colocar no fórum os aspectos relevantes ao tema proposto, discutam, debatam, acrescentem as idéias de seus colegas, certo?

Obs: Postem sua 1ª contribuição acessando em responder, em seguida vocês poderão visualizar a participação dos colegas, iniciando assim, o diálogo.

Mãos a Obra! PROF.B 😊

Esse episódio escolhido para análise, na realidade, foi a única cadeia estabelecida no fórum 2, na qual se apresenta 15 mensagens. Dada a extensão de conteúdo da primeira mensagem, nós vamos retirar alguns trechos, explicando entre colchetes o que o interlocutor quis destacar.

Figura 5: Fluxograma da cadeia enunciativa 1 – fórum 2 da turma B

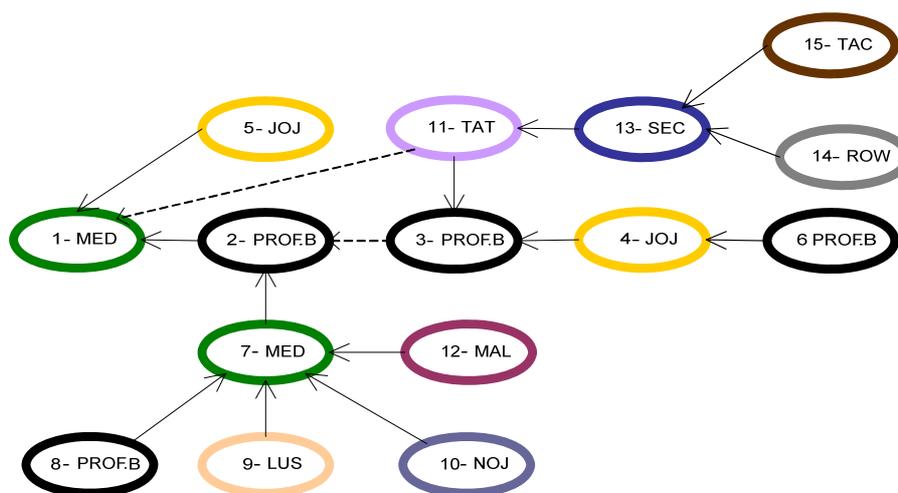


Tabela 9: Conteúdo das mensagens referente à cadeia enunciativa 1 – fórum 2 da turma B

Turno e data	Nome	Conteúdo da mensagem
1 29 out	MED	<p>Olá colegas!</p> <p>Textos bastante densos nos foram apresentados para as reflexões desta semana, e não poderia ser diferente, dada a importância destes conteúdos para a Educação e [cita o nome do curso]. Já começamos a perceber as intercambialidades que a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem tem com o cotidiano do professor de [cita o nome do curso]. Nesta oportunidade vamos discutir as contribuições piagetianas com relação ao desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral e como isso repercute na aula de [cita o nome do curso].</p> <p>Piaget descreve o Desenvolvimento Cognitivo levando em consideração uma perspectiva adaptativa, onde a criança constitui mecanismos cada vez mais satisfatórios. Assim Piaget aponta os conceitos de Esquemas, Assimilação, Acomodação e Equilibração (BEE, 2003; MELO, 2008).</p> <p>[baseado no texto didático, o cursista apresenta os conceitos de: esquemas, assimilação, adaptação e equilíbrio, seguindo com a apresentação dos estágios cognitivos].</p> <p>É importante destacar que cada estágio do Desenvolvimento Cognitivo é representado por um conjunto de aquisições. Estas aquisições são adquiridas processualmente e cada novo estágio depende de aquisições efetivadas no estágio anterior. Percebe-se uma continuidade... Assim, entendido desta forma, é interessante falar em um desenvolvimento cognitivo que se efetiva do nascimento até a adolescência.</p> <p>[apresenta os estágios do desenvolvimento moral].</p> <p>Tanto o Desenvolvimento Cognitivo quanto o Desenvolvimento Moral serão definitivos para a nossa compreensão sobre o comportamento de seguir regras em jogos coletivos e a organização de estratégias de ensino para o professor de [cita o nome do curso].</p> <p>Já sabemos que estes desenvolvimentos são processuais, gradativos. Assim, precisamos absorver a concepção de que as estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de [cita o nome do curso] devem atentar para isto. Quando é proposta uma atividade coletiva que implica a compreensão de regras é indispensável que o professor identifique o estágio de desenvolvimento (cognitivo e moral) predominante naquele grupo. A aula deverá ser planejada devendo-se recorrer a recursos didáticos compatíveis ao estágio identificado.</p> <p>As atividades coletivas permitem múltiplas interações. O professor necessita instituir uma linguagem e procedimentos coerentes com o momento. Por exemplo:</p> <p>Aula de basquetebol:</p> <p>Explicar a natureza do jogo, apresentar as regras, discutir as regras com os alunos, possibilitar a modificação das regras para aquele momento específico, criar novas regras, definir estratégias de</p>

		<p>punição quando as regras não forem cumpridas, etc.</p> <p>Esta proposta é pertinente se considerar um grupo de pré-adolescentes ou adolescentes, pois já estão no Estágio das Operações Formais do Desenvolvimento Cognitivo e no Estágio da Codificação de Regras do Desenvolvimento Moral. Por outro lado isso será complicado em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental onde são crianças que estão saindo do Estágio Pré-operacional e do Estágio Egocêntrico. Uma turma de Educação Infantil será suficiente a colocação de regras simples como não ultrapassar limites espaciais ou conservar determinada distância em um arremesso de bola. Ainda será necessário uma supervisão mais cuidadosa do professor.</p> <p>O conhecimento destas Psicologias são indispensáveis para uma adequada organização de qualquer proposta pedagógica em [cita o nome do curso].</p> <p>Referência Bibliográfica: BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. 9ª Ed. Artmed - Porto Alegre, 2003.</p>
2/1 29 out	Prof. B	<p>Olá MED, Ótimas contribuições!</p> <p>Você desenvolveria nos jogos com crianças de seis(06) anos, estratégias de punição, caso as regras não fossem cumpridas, mesmo as mais simples? Qual a contribuição de Piaget nessa perspectiva?!</p> <p>Abraços, Prof.B</p>
3 29 out	Prof. B	<p>Oi Pessoal cadê vocês?? Nossa semana está encerrando!</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que vocês gostaram no texto? • Acharam algo interessante? • Concordam ou discordam de algo? • Vocês conseguem ver na prática alguns conceitos propostos por Piaget? • Ficou alguma dúvida? <p>Não fiquem acanhados! Estamos aprendendo juntos!</p> <p>Prof.B</p>
4 30 out	JOJ	<p>Oi Prof.B, Posso dizer que gostei muito dos estágios do desenvolvimento cognitivo, principalmente no subestágio (8 a 12 meses) - Coordenação de esquemas: Onde a criança atinge um nível que possibilita formular combinações entre comportamentos já adquiridos visando a conquista de determinado objetivo. Já cheguei a fazer por várias vezes a brincadeira de esconder o rosto para que a criança fique a minha procura. Tenho até o hábito de ficar "jogando" a cabeça para um lado e para o outro, as vezes fazendo questão em deixar a criança realmente confusa.</p> <p>É gratificante quando tiramos da criança aquela risadinha...</p> <p>Abraços, JOJ</p>
5/1 30 out	JOJ	<p>Oi MED, Foi muito boa a sua contribuição.</p>

		<p>Por tudo isso que foi lançado por vc., acredito que quando vamos trabalhar com crianças e com as mesmas iremos desenvolver algumas brincadeiras, deveremos ter o cuidado em realmente aplicar aquilo que estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra.</p> <p>Podemos comprovar que para Piaget, o desenvolvimento é uma construção que se dá por etapas, resultando do amadurecimento do sistema nervoso da criança e do contato com o mundo físico e social. Hoje, o que temos observado e constatado é que, nós adultos, temos atropelado a infância das crianças, não temos deixado que as mesmas vivencie o seu mundo de fantasia, seu mundo imaginário. Estamos sempre nos deparando com crianças que apresentam um grau de comportamento e desenvolvimento pré-maturo.</p> <p>- Será que a impregnação de atitudes e comportamentos de adultos sobre a criança não é bastante prejudicial a a formação da criança?</p> <p>Abraços, JOJ</p>
6/4 30 out	Prof. B	<p>Oi JOJ,</p> <p>Você fez boas reflexões em relação à percepção da criança, demonstrando em seus argumentos uma olhar cuidadoso com os processos de desenvolvimento da mesma.</p> <p>Como você pensaria uma atividade para crianças, em que fossem trabalhadas regras de jogos coletivos?! Exemplifique a partir de práticas vivenciadas ou observadas.</p> <p>Abraços, Prof. B</p>
7/2 31 out	MED	<p>Olá Prof.B e Colegas!</p> <p>Erro e Punição ocupam lugares específicos na proposta piagetiana. Ao contrário de muitas perspectivas teóricas o "erro" é investido de importância por Piaget, tendo em vista que ele é compreendido dentro do processo de desenvolvimento. O erro é positivamente considerado como natural no processo de desenvolvimento. Logo, se o erro não é investido negativamente, também não será a punição necessária. A criança de 6 anos está no estágio egocêntrico do desenvolvimento do julgamento moral, que embora adquirida a noção de regras, ainda apresenta limitações na interação social e na cooperação. O interessante é utilizar-se do erro como proposta reflexiva, oportunizando que a criança se posicione diante dele.</p>
8/7 31 out	Prof.B	<p>Olá Colegas,</p> <p>Qual a opinião de vocês em relação as colocações de MED?!</p> <p>Vamos discutir!!!</p> <p>Abraços, Prof.B</p>
9/7 2 nov	LUS	<p>Olá MED,</p> <p>É muito interessante a concepção de "erro" do Piaget, principalmente por ser visto como processo de desenvolvimento enquanto proposta reflexiva, assumindo assim, um caráter positivo na aprendizagem da criança.</p>

10/7 2 nov	NOJ	Como pai e futuro educador, não tenho dúvida de que esse é o posicionamento correto diante do "erro" de uma criança de 06 anos. Fazer com ela reflita sobre o acontecido. Na progressão natural de vida dessa criança, outros "erros" aconteceram, mas com certeza ela saberá lidar cada vez mais melhor com essa situação. Obs.: Refiro-me ao comentário do colega MED.
11/3 3 nov	TAT	Professora diante de tudo que foi estudado eu gostaria de saber se entre uma fase de um estágio para o outro, o professor pode mostrar a criança que ela está errada e dizer o porque que a resposta dela não é a verdadeira. Ou o correto é deixar cada fase acontecer sem haver a interferência de ninguém.
12/7 3 nov	MAL	Caro colega MED, gostei da sua colocação quando disse que o interessante é utilizar-se do erro como proposta reflexiva, oportunizando que a criança se posicione diante dele. Mas como agir quando essa mesma criança não admite que errou? ou quando ela sabe que fez algo de errado mas nem se preocupa em consertar esse erro?
13/11 7 nov	SEC	A dúvida apresentada pela colega <u>TAT</u> é muito interessante. Corrijam-me se estiver errada, mas creio que cabe não só ao professor, mas principalmente aos pais estimular a criança e orientar em relação ao que é certo ou não. Não esquecendo que o ambiente que a criança vive interfere bastante em seu desenvolvimento.
14/13 8 nov	ROW	Concordo com a colega SEC, quando chamou a atenção para a responsabilidade dos pais, na orientação, responsabilidade e educação do filho, o professor é um colaborador que em conjunto com a escola, ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, e não é responsável sozinho pela educação da criança. Portanto, os pais, a escola, o professor, a família e a sociedade tem a responsabilidade no processo de formação do indivíduo. Sendo os pais os principais responsáveis por este desafio.
15/13 18 nov	TAC	Concordo com você SEC, o professor orienta, ensina mas compete aos pais orientar em relação ao que é certo ou errado.

Análise

No turno 1, MED posta um resumo bem completo do texto didático e, como característica própria do seu estilo comunicativo, faz uma introdução ao tema, apresentando pontos que irá desenvolver ao longo da sua mensagem. Ele também utiliza, além do texto didático, um texto complementar para fundamentar seus argumentos, cujos dados bibliográficos acrescenta à mensagem.

É válido ressaltar que MED foi um importante interlocutor no desenvolvimento da turma. Informações da entrevista realizada com a professora-tutora B confirmam que MED tem domínio das temáticas abordadas na disciplina, pelo fato de haver, anteriormente, se graduado em Psicologia. Segundo a professora-tutora, os conhecimentos desse interlocutor, por vezes, fizeram fomentar as participações nos fóruns:

[...] esse aluno foi um dos que...ele puxava a disciplina, puxava o fórum. Quando chegou, algumas semanas mais a frente ele

não acessou e aí eu disse: você não acessou ao fórum logo! Ele me falou: não, eu deixei. Ele sentiu que estava... que o pessoal esperava ele acessar.[...] ele entende de Psicologia melhor do que eu [...]. Se você vê lá o tanto que ele escreveu, eu fico até constrangida de acessar aquele fórum [risos] (professora-tutora B).

A despeito da autoridade de MED no assunto, a professora-tutora intervém, puxando por ele ao perguntar-lhe sobre o uso da punição em referência às regras de jogos coletivos. Ao que parece, o enunciado de MED “*definir estratégias de punição quando as regras não forem cumpridas, etc.*”, chama a atenção da professora-tutora, que solicita por outros argumentos acerca do lugar da punição na teoria piagetiana. Ela promove um momento de tensão, característico das relações de alteridade (Guimarães & Simão, 2008), que se converte em indicador profícuo à intercogitação na medida em que MED retorna à cadeia enunciativa dando-lhe continuidade. Segundo Reboul (1998), as réplicas da audiência têm por função fazer o interlocutor reformular ou reorganizar seus argumentos. Nesse sentido, podemos verificar que MED responde à solicitação da audiência, demonstrando, nessa nova mensagem, ter reelaborado seus conhecimentos acerca dos pressupostos do desenvolvimento moral ao identificar que a punição não é objeto de foco na teoria de Piaget. Nas palavras de MED (turno 7): “*se o erro não é investido negativamente, também não será a punição necessária*”.

Em outra intervenção da professora-tutora, no turno 3, observamos que ela faz uma série de perguntas abertas que têm por objetivo convidar os interlocutores a participarem do fórum. A forma como finalizou sua mensagem (“*Não fiquem acanhados! Estamos aprendendo juntos!*”), ao mesmo tempo em que busca instituir uma interação mais horizontal, na qual o professor sai da posição de detentor do conhecimento, também reconhece a dificuldade dos cursistas quanto à comunicação pública do fórum. De acordo com Moore e Kearsley (2008), é responsabilidade do professor-tutor³⁰ perceber as dificuldades dos cursistas (por exemplo: ansiedade e tensão) e tentar diminuí-las. Nessa direção, podemos supor que a mensagem da professora-tutora os encoraja a participarem, o que se verifica pelo número de mensagens de diferentes interlocutores que ocorrem em seguida.

Em resposta às perguntas objetivas da professora-tutora e ao contexto acolhedor criado por ela, JOJ, nos turnos 4 e 5, demonstra espontaneidade para expor seus argumentos em relação à teoria piagetiana. Ao fazê-lo, JOJ (turno 5) se apropria da voz de MED para expor os seus argumentos. Assim, podemos verificar, apoiados em Bakhtin (1997), que o enunciado do outro, a palavra do outro, foi conscientemente percebido e distinguido em sua alteridade. No entanto, ao fazer isso, JOJ comete o desliz de substituir o “*estágio de desenvolvimento*” por “*zona de desenvolvimento*”. Ao que parece, sem consciência de que tal conceito remete a outro referencial teórico, de Vygotsky, a ser objeto de análise no terceiro texto didático da disciplina. Como a professora-tutora não oferece a devida mediação pedagógica, o termo zona de desenvolvimento passa por equivalente a estágio de desenvolvimento e permanece despercebido nesse episódio (assim como nos demais fóruns).

Ainda no turno 5, quando JOJ busca sustentação de seus argumentos simultaneamente na teoria de Piaget e na voz de MED, ele está informando à audiência da credibilidade de suas reflexões. Embora seu argumento, notadamente superficial,

³⁰ Sempre que utilizarmos “professor-tutor ou professores-tutores”, ou, mesmo professor, estamos nos referindo uma classe geral, para além das nossas participantes – professoras-tutoras.

tenha validade para si mesmo, fica evidente sua estratégia argumentativa, quando finaliza com uma pergunta, na tentativa de pedir anuência por parte dos colegas. No entanto, seus argumentos não chegam a ser problematizados por qualquer interlocutor.

A intervenção seguinte da professora-tutora (turno 6) direciona JOJ para outro ponto de reflexão, no caso, a noção de regras em jogos coletivos. Nesse sentido, podemos perceber que o fórum permite múltiplas possibilidades de discussão. Todavia, é função da professora-tutora orientar o debate considerando os diversos posicionamentos dos interlocutores, as bases teóricas e a objetivos previamente estabelecidos para o fórum. Dias (2008), James (2005) e Oliveira (2008) afirmam que o fórum é o local de construção do conhecimento, no qual devem ser apresentados elementos que visem o assunto proposto para o fórum.

A professora-tutora inicialmente (turno 3) usa uma estratégia pedagógica que visa promover um espaço acolhedor e aberto às percepções e dúvidas dos cursistas. Assim que outros enunciados são estabelecidos como consequência, ela intervém fechando a discussão em elementos pertinentes ao conteúdo (turno 6). Apesar dessa intencionalidade, fica evidente que, ao longo da sequência interativa, a estratégia pedagógica não se mantém. O silêncio da professora-tutora que, *a priori*, poderia revelar ter sido dissimulado pedagogicamente, converte-se em sumiço total. Orlandi (2002, p. 23), afirma que “o silêncio tem seus modos próprios de significar [...]”, o que pode ser uma estratégia interessante em EaD se pedagogicamente conduzida, compreendendo o silêncio enquanto momento de produção de sentidos. Contudo, no episódio em questão isso não ocorre.

Nesse sentido, observamos a efervescência de mensagens permeadas pelo discurso retórico, que se estendem do turno 5 ao 15 (último turno), tendo por tema a noção de erro, originalmente extraída do texto didático da disciplina. Desviando-se da noção de erro tratada em Piaget, os cursistas passam a fazer relações simplórias, apoiadas no senso comum e nas práticas cotidianas. O valor epistêmico da noção de erro se dissolve. Sem a mediação pedagógica da professora-tutora durante o desenrolar desses turnos, vemos que a construção do objeto de conhecimento, em torno da noção de erro em Piaget, vai adquirindo contornos inadequados, diluindo a força argumentativa do episódio em foco. Paulatinamente, a intercogitação vai perdendo força.

Seria função da professora-tutora criar condições que favorecessem a produção colaborativa do conhecimento. Isso significa comprometer-se com o desenvolvimento do grupo, fornecendo condições pedagógicas à manutenção da intercogitação. Para tanto, a postura coerente desse mediador deve ser referência essencial para os demais interlocutores (Valente, Prado & Almeida, 2003). Ainda que os interlocutores dos turnos 11 e 12, ao se apropriarem de outras vozes enunciadas até esse momento, façam perguntas potenciais à discussão, o episódio não ganha fôlego, o que acreditamos dever-se à ausência de mediação pedagógica.

Conforme Rommetveit e Blakar (1979), é mais fácil perceber os momentos de falhas na “arquitetura da intersubjetividade” do que seu sucesso, justamente porque os interlocutores não se empenham em entender e se fazer entender na relação. Acrescentamos aí, pela especificidade do nosso contexto, o fato de os interlocutores não utilizarem o texto didático para a construção dos significados em torno do objeto de conhecimento. Nos turnos 11 e 12, é possível perceber que TAT e MAL sentem dificuldades para compreender a noção de erro em Piaget. À medida que exteriorizam suas dúvidas, eles demonstram como os seus pensamentos se organizam e como são localizados em meio a um contexto de expectativas e de valores (Pontecorvo *et al.*,

2005). Nessa direção, Bruner (2001) indica que o docente deve auxiliar os alunos a utilizar as ferramentas de interpretação de significados e de construção da realidade.

TAT, por exemplo, no turno 11, além de confundir a noção de erro, também se atrapalha com a noção de estágios e com a perspectiva global de Piaget (“[...] *o correto é deixar cada fase acontecer sem haver a interferência de ninguém[?]*”). Vemos que esses interlocutores não buscam sustentação no texto didático, no qual está explícito que, para Piaget, o desenvolvimento ocorre sempre com a interferência do meio social. De acordo com esse material didático:

Piaget partiu da compreensão de que o conhecimento é construído na interação do indivíduo com o meio. A ênfase na ação, na exploração e na manipulação de objetos ou eventos do meio, como parte do processo de aquisição de conhecimento é uma característica marcante de sua teoria (Melo, 2008, p. 3).

O texto ainda enfatiza que os erros apontam como a pessoa pensa e age diante dos estímulos, demonstrando o nível de conhecimento que ela possui até aquele momento (Melo, 2008). Podemos fazer uso das palavras de Melo (2008), para argumentar que os “erros” e desvios cometidos pelos interlocutores (turnos 11 e 12) mostram a qualidade do processo de construção de conhecimentos quanto à temática apresentada, e que a professora-tutora, contrariando o que postulava o texto, não buscou trabalhar os erros apresentados.

A adequada mediação pedagógica, nessa sequência interativa, seria crucial para oferecer o andaime (Bruner, 1997) necessário à construção do conhecimento. Conforme Vygostky (2007), uma aprendizagem de qualidade somente vai ocorrer quando a intervenção pedagógica é realizada de modo a estabelecer a ponte entre o que o aluno sabe fazer sozinho e sua potencialidade para aprender, promovendo, assim, a passagem progressiva das formas do pensamento comum ao pensamento científico. Esse último implica consciência e domínio do conteúdo no nível de definição, relação com outros conceitos (Oliveira, 1992) e aplicabilidade do conhecimento à prática.

Talvez, as perguntas ou demais dúvidas emergentes no fórum tivessem sido respondidas pela professora-tutora por outros meio de comunicação, uma vez que ela destacou, em entrevista, que, em algumas ocasiões, fez uso de mensagem individual para responder e prover esclarecimento aos cursistas fora do fórum. Caso isso tenha acontecido, as informações deixaram de circular de forma coletiva.

Sabemos que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação (Bakhtin, 1988). Considerando que a dinâmica do fórum é efeito das interações concretas que ali ocorrem e que, por outro lado, os enunciados dos interlocutores são dependentes das condições do contexto, podemos inferir que as demandas não atendidas diminuem as possibilidades de construção intersubjetiva do conhecimento no contexto dos fóruns. Nesse sentido, quando as solicitações públicas e as expectativas dos interlocutores não são atendidas também publicamente, o valor de colaboração inerente ao fórum perde o potencial por não oferecer suporte cognitivo a quem necessita.

Indicadores de qualidade presentes no episódio

Esse episódio começa com uma forte dinâmica marcada pela presença de argumentos pertinentes e de indicadores de intercognição. No entanto, ao longo da sequência interativa passamos a observar que a construção intersubjetiva do conhecimento, no sentido de perceber um aprofundamento nos elementos em discussão, se esvai, ainda que os interlocutores buscassem ajudar uns aos outros.

Percebemos que o uso de palavras que demonstram um cuidado e percepção de possíveis dificuldades dos cursistas, são importantes para a ocorrência de novas mensagens, tal como a professora-tutora faz no turno 3. Da mesma forma, consideramos que mensagens contendo perguntas abertas incitam os cursistas a participarem. Depois de estabelecidas as primeiras contribuições, deve-se buscar direcionar os alunos a pontos pertinentes da discussão (conforme turno 6).

Perguntas não respondidas parecem causar impacto negativo no fórum, uma vez que dificultam o estabelecimento de laços de confiança entre os participantes e com a professora-tutora (Moore & Kearsley, 2008). Sem a certeza de que existe um interlocutor privilegiado e permanentemente presente, do outro lado, o cursista se sente sozinho e sem apoio pedagógico. Nesse sentido, Pontecorvo *et al.* (2005, p. 43), afirmam que o suporte emocional oferecido pelo grupo é importante, já que eles dividem “o esforço e o empenho de pensar, reduzindo a ansiedade produzida pela situação perturbadora de encontrar-se sozinho para resolver um problema”.

Portanto, destacamos a fundamental mediação pedagógica para fazer desenvolverem-se com qualidade as discussões dos cursistas, fato que não ocorre nesse episódio a partir do turno 9. Ao que parece, a professora-tutora não teve consciência do valor cognitivo de suas intervenções às trocas estabelecidas (Pontecorvo *et al.*, 2005) e de que a construção do conhecimento ocorre sob as oportunidades e limites impostos pelas relações dialógicas nas quais, ativamente, todos se envolvem ou deixam de se envolver (Simão & Martínez 2004).

Nesse sentido, é interessante perceber que a presença e o entusiasmo do professor destacam-se para a construção do conhecimento, tendo em vista que ele ajuda a concretizar os conteúdos trabalhados nos textos didáticos. Caso contrário, esse material pode tornar-se indiferente ao cursista (Vygotsky, 2003).

Episódio 3: processos de identificação entre os interlocutores para as trocas de significados

A seguir, apresentamos mais uma sequência interativa, na qual podemos perceber os processos de identificação entre os interlocutores para as trocas de significados em torno da temática em questão. Inicialmente, vamos contextualizar o fórum 5 e seus respectivos objetivos, para, posteriormente, apresentarmos o episódio selecionado.

Contextualização - fórum 5

O próximo episódio a ser analisado, foi retirado do fórum 5, da turma B, que teve como temática o *Bullying*. Constava, na página de acesso ao fórum, uma situação na qual era destacado o constrangimento a que estão expostas crianças acima do peso nos momentos de vestir roupas de banho. Como consequência, dizia a chamada do fórum:

É certo que esses alunos serão julgados e expostos de maneira negativa pelos colegas. Isso quando não é o próprio professor que, muitas vezes sem saber, julga os alunos (AVA).

A partir desses elementos, os interlocutores deveriam considerar em suas reflexões os conceitos apresentados e desenvolvidos no texto didático da semana: ansiedade, ativação, estresse, agressão, divertimento, satisfação e interesse intrínseco. Para um melhor entendimento dos conceitos, os interlocutores deveriam citar exemplos práticos, preferencialmente relativos à sua área de formação, conforme pode ser visto na abertura do fórum:

Abertura do fórum 5 – Professora-tutora B

Olá Pessoal,

Nesta semana discutiremos um tema que causa preocupação em relação as formas de atitudes agressivas intencionais e repetitivas que expõe o outro ao ridículo, causando-lhe constrangimento - "bullying" - atitudes observadas nas relações de convivência, muito presentes nos espaços escolares.

Com a certeza de que vocês já iniciaram a leitura do texto da semana 05, sugiro que leiam sobre o tema e participem das discussões a partir da situação abaixo, citada por Moreno, Polado e Machado. (2006)

[cita a situação eliciadora para a discussão na íntegra]

"Relacione esta situação com os conceitos de ansiedade, ativação, estresse, agressão, divertimento, satisfação e interesse intrínseco, quando se fizer necessário, e cite exemplos."

Atenção!

Consideramos a participação de vocês no fórum muito importante. Portanto, mudem de atitude, e participem Já!

Prof.B

No fórum 5, da professora-tutora B, foram selecionadas 5 cadeias enunciativas, dentre elas, destacamos a de número 2, perfazendo 8 mensagens.

Figura 6: Fluxograma da cadeia enunciativa 2 – fórum 5 da turma B

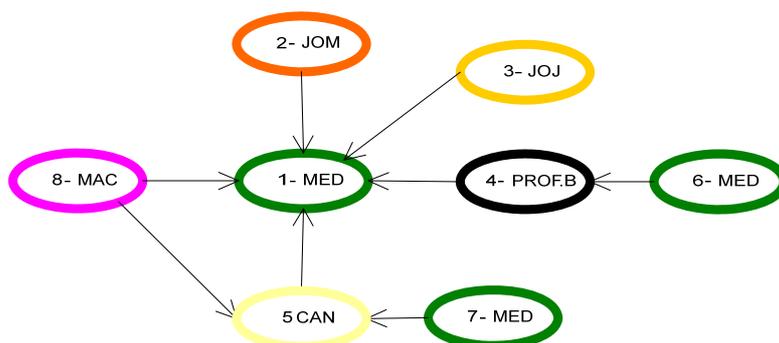


Tabela 10: Conteúdo das mensagens referente à cadeia enunciativa 2 – fórum 5 da turma B

Turno e data	Nome	Conteúdo da mensagem
1 19 nov	MED	<p>Olá Colegas!</p> <p>A instituição escolar configura-se como espaço para a manifestação de uma variabilidade de comportamentos. A escola local agrega alunos, professores e funcionários vindos de diversos lugares, com suas histórias de vida, seus hábitos, suas crenças, seus desejos. Um conglomerado de relações é efetivado no espaço escolar. Aqui a escola emerge como espaço de expressão de diversos contextos externos, ora reforçando-os, ora problematizando-os.</p> <p>A função social da escola consiste em propor uma efetiva rede de relações afetivas, cognitivas e sociais objetivando a fomentação de aprendizagem formal e cidadania. Evidentemente que em sua tarefa educativa a escola esbarra em uma multiplicidade de fatores, de ordens diversas, estruturais, tecnológicas, pedagógicas, de recursos humanos, financeiras e comportamentais.</p> <p>Não desmerecendo essas "ordens diversas", mas aqui me proponho a discutir apenas o aspecto comportamental evidente nos contatos estabelecidos na escola. O bullying, comportamento que envolve agressividade, linguagem, relações de poder e silêncio é o objetivo de nossa fala.</p> <p>Vou ousar, correndo o risco dos deslizes da generalização, e afirmar que o bullying é uma instância institucionalizada na escola brasileira, um bullying institucionalizado. A que refiro-me? Quero dizer que para muitos os comportamentos de bullying são considerados naturalizados, comuns, apenas uma "brincadeira" compactuada entre alunos, professores e funcionários. Ao ser visto desta forma estes comportamentos são institucionalizados, normatizados e deixam de ser problemas, considerados apenas quando extremo.</p> <p>Visto desta maneira nos posicionamos no lugar do agressor, o agente do bullying, desconsiderando a magnitude da repercussão daqueles que sofrem, vitimados com estes comportamentos agressivos transmitidos principalmente pela linguagem.</p> <p>[omitimos aqui o trecho em que ele cita, na íntegra, a situação para</p>

		<p>análise proposta para o fórum]</p> <p>Vivenciar esta situação representa uma repercussão bastante negativa para a criança e como destacado no texto desta semana poderá vivenciar episódios de elevada ansiedade-estado (cognitiva, somática e físico-social), baixo controle e baixa ativação, estresse e agressividade.</p> <p>Nossa sociedade atribui caráter valorativo aos corpos humanos. A mídia postula o belo e o feio, o desejado e o desvalorizado. A estética permeia as relações, muito mais do que isto as define. A criança que está acima do peso para sua faixa etária já pode apresentar ansiedade-traço como característica de sua personalidade, constituída através de suas relações sociais ao longo de sua história. A situação de bullying também viabilizará a ansiedade-estado pois a criança interpreta o episódio como ameaçador. Daí para vivenciar ansiedade cognitiva e somática é só uma questão de tempo e de interpretação do evento. Preocupação, vergonha, baixa auto-estima, sentimentos de menos valia, inferioridade, culpa, apatia, tristeza, isolamento e reações fisiológicas são sintomas que podem emergir nesta situação. Situações repetitivas sem um adequado manejo desencadearão níveis elevados de estresse, comprometendo a saúde da criança e suas relações sociais.</p> <p>A criança fica exposta, sujeita a um enquadramento social, "o gordinho", protótipo de fragilidade, passividade, humor, baixo desempenho em atividades físicas... afastado dos demais. A situação poderá ser fértil para reações de agressividade, violência verbal e física. A postura do professor e da escola será enfática para o reforçamento desta situação ou para sua extinção. Muitas vezes o professor é co-autor, participa das "rodas de bullying". É importante que um debate, ainda nas séries iniciais, seja efetivado na escola, que o combate ao bullying seja compactuado por todos os agentes escolares e isso implica em estratégias educativas amplas que não envolve apenas a [cita o nome do curso]. E na [cita o nome do curso] o professor deverá realizar debates onde seja possível destacar mídias, estética, preconceito, discriminação, diferenças, respeito, tudo isso envolvendo a prática das atividades físicas. Recursos pedagógicos criativos como filmes, apresentação teatral, palestra de psicólogos, dinâmicas de grupo, vídeos de jogos para-olímpicos, etc, poderão ser efetivos.</p> <p>Ainda quando estudantes precisamos atentar para isto ou estou errado ao afirmar que compactuamos de situações de bullying entre nós, em nossas aulas, no pólo de Santana do Ipanema? Quantos alunos de uns dias para cá não viraram "Jeromes e Ludovicos"? Problematicar é preciso...</p>
2/1 22 nov	JOM	<p>Olá MED</p> <p>Parabéns pela síntese, me fez lembra de atitudes de uma professora com o meu filho.</p> <p>com relação ao ultimo paragrafo eu já observei que existe situações de bullying nos encontros.</p>
3/1	JOJ	Olá turma!

23 nov		<p>Afirmo que estou gostando das participações de todos. Realmente, precisamos nos inquietar como diz o MED, não podemos contribuir de forma a proporcionar a proliferação de atitudes como: repudio, discriminação. Temos que debruçarmos sobre certas causas e nos preocuparmos em reverter determinadas situações que surgem dentro do contexto educacional.</p> <p>Abraços, JOJ</p>
4/1 23 nov	Prof. B	<p>Oi MED, Sua participação no fórum, nos estimula à refletir nossa prática, nossas atitudes, principalmente nas relações que são constituídas nos grupos, seja com crianças ou adultos, convivemos com situações adversas o tempo todo, precisamos criar estratégias para conduzir determinados comportamentos agressivos e de desrespeito ao outro de forma harmoniosa e conciente.</p> <p>Podemos trabalhar nosso grupo nesse sentido, o que você acha?!</p> <p>Abraços, Prof.B</p>
5/1 23 nov	CAM	<p>O colega MED tocou em um ponto fulcral para vislumbramos essas discussões acerca do bullying. O bullying pode estar associado a uma série de fatores que emanam desde situações de intolerância até mesmo de preconceito. E quando falamos de preconceito tocamos em uma questão que, de certa forma, é expandida para, praticamente, "todas" as pessoas, eu diria que é um tanto quanto impossível que uma pessoa possa se considerar como não ter algum tipo de preconceito (quer seja contra negro, pobre, gordo, magérrimo, prostituta, gay e etc.) ou em uma situação ou outra ter cometido ou cometer um ato preconceituoso. Acredito que uma pessoa se intitular não preconceituosa seria o mesmo que ela dizer que não é pecadora.</p> <p>Com isto quero evidenciar que enquanto nós discutimos sobre o não preconceito estamos cometendo atitudes como estás no nosso dia-a-dia, no nosso meio, como bem exemplifica nosso colega MED quando enfatiza a questão dos "<i>Jeromes e Ludovicos</i>". É comum ouvirmos pessoas comentarem: eu não sou preconceituosa, mas não gostaria que meu filho fosse gay! Aqui se estabelece o cúmulo da hipocrisia. E ai eu questiono como as pessoas podem estar preparadas para lidar com situações que se oportunizam atos preconceituosos se elas mesmas, no seu interior, não deixam de sê-lo. Os alunos, professores, enfim, as pessoas passam a discutir um problema que na maioria das vezes entendem não ser o seu o que estar distante da sua realidade. Há um mascaramento. Os sujeitos que estudam que ensinam e que falam sobre a temática passam a ser vistos a parte desse meio.</p> <p>Os problemas de relacionamento interpessoais que permeiam e afetam os espaços de convivência (escola, família e etc.) prescinde ser encarados de forma realista a partir do hoje e do agora, não é mais momento de falarmos sobre uma situação como se tivéssemos colocando panos quentes por que isso leva a um falso moralismo. Vivemos em uma sociedade capitalista onde as</p>

		<p>pessoas valem mais pelo ter do que pelo ser. Não devemos encarar os problemas como se não fosse meu, mas como de todos.</p>
<p>6/4 23 nov</p>	<p>MED</p>	<p>Olá Prof.B,</p> <p>Lidar com pessoas não é tarefa das mais fáceis, pois precisamos construir estratégias distintas para esta ou aquela situação. Talvez uma alternativa interessante seja se posicionar no lugar do outro, imaginar como ele pensa, tentar "sentir os seus sentimentos". Se tomarmos uma postura como esta possivelmente seremos menos agressores pois estaremos atentos para a repercussão de nossas atitudes diante dos outros. Tanto o bullying quanto as outras formas de agressão só são interpretadas sob o ponto de vista do agressor e passam como uma simples brincadeira de pátio. Porque não pergutamos as vítimas como elas se sentem? Porque não damos voz a estes fenômenos? Porque os professores tomam o silêncio como alternativa diante de um episódio desagradável? Precisamos permitir que estas questões venham à tona, estabeleçam no universo do dito. É preciso conversar sobre isso, colocar as questões por meio da fala, da linguagem, é uma estratégia significativa. Precisamos ouvir as falas dos agressores e dos agredidos, pois certamente elas são complementares, se reforçam... O que está por tras de comportamentos como estes?</p> <p>Sempre que tenho oportunidades e que os conteúdos permitem, convoco nossos colegas para discutirem as diferenças, pois entendo que a escola configura-se como um espaço onde as diferenças emergem e quanto professores precisamos tomar atitudes para não perpetuar comportamentos hostis. Até agradeço aos colegas que sempre estão dispostos a nos ouvir, mas, mais do que isto é problematizar, é refletir consigo mesmo suas próprias atitudes diante da existência e sobre as influências que exercemos nas existências dos outros.</p>
<p>7/5 23 nov</p>	<p>MED</p>	<p>Olá CAM!</p> <p>Excelente posicionamento em sua fala, nos trouxe elementos importantes para as nossas conversas. De fato o preconceito está bastante arraigado em nossa sociedade e é importante que as pessoas tenham a ousadia de se inquietar diante dele. A partir do momento que nos inquietarmos em nossa casa, em nossa família, em nosso trabalho, nos lugares que frequentamos certamente estaremos contribuindo para deixar que estes conteúdos venham à tona. Como educadores precisamos assumir uma postura diferente diante dos fatos... Vamos continuar, no mínimo, nos inquietando.</p>
<p>8/5/1 24 nov</p>	<p>MAC</p>	<p>Olá CAM,</p> <p>Quando você diz que “Vivemos em uma sociedade capitalista onde as pessoas valem mais pelo ter do que pelo ser” lembrei de uma vez que fui ao encontro no pólo e estava com uma camisa que tinha um pequeno furo, claro que na minha frente houve comentários engraçados que até eu mesmo ria, pois em nenhum momento eu senti que estava sendo discriminado ou tachado de algo por causa de uma camisa, mas segundo meu colega MED, cada um que ficasse me tachando de doido, ou coisa parecida</p>

	<p>pelas costas, só por causa de uma camisa com um pequeno rasgão.</p> <p>Não estou postando este comentário em razão de estar fazendo qualquer desabafo, mas em razão de que aquele que me julgou pelo que eu visto e não do que eu tenho a oferecer como estudante, praticamente é uma pessoa que fará o mesmo quando se deparar com uma turma de alunos que vão apresentar os mais variados traços característicos ou similares ao que apresentei, que se não tiverem respeito à diversidade vão acabar indo de encontro a tudo aquilo que está sendo refletido neste semana de estudos.</p>
--	---

Análise:

Observamos, nesta longa sequência interativa, que os processos argumentativos dos interlocutores conservam o foco no tema do *Bullying*, bem como em suas causas e consequências: preconceito, discriminação, questões políticas, características da nossa sociedade e ética nas relações. Ficam, então, evidentes os processos de identificação entre os interlocutores, já que os mesmos, compartilham de uma realidade social bastante semelhante, o que acaba servindo como fonte de apoio entre eles. Segundo Lopes de Oliveira (2000, p. 164):

Por meio das identificações da vida cotidiana, os sujeitos aprendem progressivamente a se reconhecer como tais, por assimilação de formas de conduta, visões de mundo e concepções [...].

Começamos pelo turno 1. A longa mensagem de MED, por sua extensão e qualidade analítica, merece se desmembrada. Ele inicia apresentando uma contextualização do papel da escola na cultura e suas contribuições internas, em meio às quais podemos situar o tema do *Bullying*. Devemos destacar que, nesse mesmo turno, MED tece um interessante jogo argumentativo. À medida que ele apresenta seus argumentos, vai assumindo o lugar das vozes sociais, ao modo de um diálogo interno, em que falam distintos posicionamentos do eu e também vozes sociais várias. Seguindo Bakhtin (1997), a fronteira entre *eu* e *outro* torna-se indefinida, o lugar da alteridade, das múltiplas vozes que se encontram no campo dialógico, é central para a constituição da singularidade do enunciado (Brait, 2005). No que tange aos turnos do diálogo ocorrendo entre as vozes sociais presentes na consciência de MED, momento elucidativo ocorre, por exemplo, quando ele precipita o julgamento da audiência acerca dos seus argumentos. Ele faz a seguinte afirmativa: “*Vou ousar, correndo o risco dos deslizos da generalização, e afirmar que o bullying é uma instância institucionalizada na escola brasileira [...]*”. Reconhecendo a força moral dessa afirmativa, logo a seguir, ele assume as vozes potencialmente presentes na audiência, admitindo que um interlocutor ativo teria elementos para questioná-lo: “*A que refiro-me?*”. E, então, ele mesmo responde, continuando sua linha argumentativa. Ao final da mensagem, MED lança uma questão delicada: “[...] *estou errado ao afirmar que compactuamos de situações de bullying entre nós... [...]?*”. Assim colocada, a pergunta sugere a omissão ou cumplicidade dos interlocutores. Quando faz a pergunta utilizando a primeira pessoa do singular (*estou*) e, logo em seguida, utilizando a primeira pessoa do plural (*compactuamos*), MED se insere em meio às situações de ocorrência do *bullying* no pólo presencial. Esse posicionamento oferece pouca margem às opiniões contrárias. Na verdade, é uma pergunta colocada como afirmativa. Dessa forma, explicita seu próprio reconhecimento sobre a situação, bem como dos demais interlocutores. E termina a

mensagem com a coda: “*Problematizar é preciso...*” O que tanto pode transparecer ser essa uma questão delicada, e perigosa de ser exposta publicamente, como forma de manifestar a necessidade de ver a sua provocação assumida como ponto de debate no fórum.

Segundo Reboul (1998), quando o interlocutor faz uma afirmação, deve levar em consideração as crenças, os posicionamentos e possíveis reações da audiência. Se considerarmos que todo enunciado é endereçado a alguém (Bakhtin, 1988, 1997), então, ao argumentar, o falante tem a expectativa de provocar uma reação por parte da audiência. Ademais, nas relações *eu-outro* e *eu-eu*, “o desejo do outro é sempre suposto, questionado e confrontado com o desejo do eu”, significando que, cada qual constrói sua narrativa própria a partir de um “recorte e reelaboração da história grupal, necessitando, para interagir, entender o desejo e a maneira com que o outro procede no seu recorte e na sua interpretação” (Guimarães & Simão, 2008, p. 439).

Podemos observar uma reação favorável aos enunciados de MED, quando os interlocutores dos turnos 2, 5 e 8 confirmam diretamente a validade de seus argumentos e constroem suas narrativas como recortes interpretativos da realidade. No entanto, tais interlocutores, postulam seus enunciados em bases pessoais e afetivas, as quais fogem do texto didático e encontram apoio no discurso retórico.

Passando ao turno 3, encontramos uma característica interessante da mensagem de JOJ, cujo enunciado assume um estilo comunicativo que faz lembrar o da professora-tutora: “*Afirmo que estou gostando das participações de todos*”. Denota, partindo dessa afirmativa, que ele está acompanhando as discussões até então realizadas. No entanto, sua presença não se converte em desafios a essa cadeia enunciativa, uma vez que apenas ventriloqua os argumentos alheios.

No turno 4, a professora-tutora intervém na interação e valida os argumentos de MED. Podemos observar que ela autoriza sua voz (Nogueira, 2008) e o encoraja a ocupar uma posição de interlocutor privilegiado dos debates no grupo, quando afirma: “*Podemos trabalhar nosso grupo nesse sentido, o que você acha?!*”. Os usos da interrogação e da exclamação ao final do enunciado, ao mesmo tempo serve à pergunta como convite a MED, tendo este a opção de aceitar ou rejeitar, como também evidencia a responsabilidade que ele deve assumir enquanto problematizador da situação de *Bullying* entre os interlocutores. Observamos que valorizar MED dando-lhe a função de interlocutor privilegiado, facilitada pela formação psicológica que ele tem, teve impacto na dinâmica do fórum, já que, na cadeia enunciativa 4, um interlocutor solicita claramente conselhos psicológicos a MED (ver apêndice IV).

CAM (turno 5), também se apropria da voz de MED, validando os enunciados dos colegas. Ao seguir com sua linha argumentativa, CAM desloca seus argumentos, ora para o genérico (campo da dialogia), ora para o pessoal. Esse tipo de estratégia parece favorecer a dinâmica interativa já que outros enunciados se estabelecem em resposta a seus argumentos. É possível perceber o jogo argumentativo de CAM nos seguintes trechos: “*E quando falamos de preconceito tocamos em uma questão que, de certa forma, é expandida para, praticamente, ‘todas’ as pessoas*”. O interlocutor utiliza as palavras “*de certa forma*” e “*praticamente*”, as quais sugerem a problemática que se revela em generalizar um fenômeno complexo como é o preconceito, sem a devida fundamentação. Sem embasamento teórico que sustente seus argumentos, CAM acaba fugindo dos pressupostos do texto didático, deslocando seus argumentos para o âmbito pessoal, de tom religioso: “*Acredito que uma pessoa se intitular não preconceituosa seria o mesmo que ela dizer que não é pecadora*”. Em outro trecho, CAM, além de deslocar os argumentos (genérico x pessoal), também assume o lugar de outras vozes

sociais: “*É comum ouvirmos pessoas comentarem: eu não sou preconceituosa, mas não gostaria que meu filho fosse gay! Aqui se estabelece o cúmulo da hipocrisia*”.

MED retorna à interação, assumindo a posição de um interlocutor revestido de autoridade, conforme solicitado pela professora-tutora. Ele acrescenta aos argumentos já exteriorizados, uma maneira de lidar com tal temática, qual seja: “*posicionar no lugar do outro, imaginar como ele pensa, tentar ‘sentir os seus sentimentos’*”. Logo a seguir, ele reafirma seus argumentos de que é desejável dar voz às vítimas de *Bullying* e discutir sobre esse fenômeno. Ao final, MED estrutura seu enunciado como se estivesse aconselhando incisivamente os interlocutores: “*refletir consigo mesmo suas próprias atitudes diante da existência*”. Talvez, na tentativa de evitar que seus argumentos assumam o caráter de discurso moralista, ou de autoridade, MED, nesse momento, volta a se colocar em posição mais simétrica na discussão, quando diz: “*sobre as influências que exercemos nas existências dos outros*”.

Indicadores de qualidade presentes no episódio

Para Bakhtin (1988), os significados são criados quando duas ou mais vozes entram em contato, respondendo ou reagindo à voz de quem fala ou escreve. Dessa forma, toda expressão se torna uma ligação de cadeia de vozes. Podemos observar que, nesse episódio, os interlocutores buscaram trocar significados para a construção do conhecimento sobre o *Bullying*. No entanto, paulatinamente, a produção coletiva se dissolve decorrente do não acréscimo de novos elementos à dinâmica interativa. A maioria dos cursistas não busca sustentação de seus argumentos em leituras acadêmicas e a problematização, tão esperada por MED, ao que parece não acontece, visto não haver novas participações por parte de outros cursistas.

Observamos que os cursistas participantes desse episódio se identificaram tendo como ponto eliciador a temática proposta para o fórum. O suporte emocional é um elemento de destaque aqui. Segundo Moore e Kearsley (2008), os interlocutores gostam da interação, seja com o professor-tutor ou com seus colegas, não apenas para responder a um dos pilares de avaliação do fórum (interação), mas especialmente pelo apoio emocional que surge desse contato. Autores como Beuchot e Bullen (2005) e Du *et al.* (2005) também fazem a mesma ressalva. Para Belloni (2008), o contato regular e eficiente entre os interlocutores impacta na motivação dos mesmos, condição essa indispensável para o desenvolvimento de cursistas autônomos.

Ainda nessa direção, vemos que a interação não se edifica apenas na exposição dos conteúdos, mas também sobre a confiança mútua construída (Simão & Martínez, 2004). Do mesmo modo, Garrison e Cleveland-Innes (2005) afirmam que todos os participantes devem estar envolvidos e comprometidos com a criação de um espaço propenso às expressões emocionais do grupo, que sirva como base para uma experiência educacional significativa.

Até porque, os significados são construídos e determinados pelo encaminhamento da situação. Isto é, o significado atribuído à maioria das ações dos envolvidos em qualquer encontro comunicativo “depende do que eles dizem uns aos outros, antecipadamente, simultaneamente ou após terem agido” (Bruner, 1997, p. 26). É de se notar que a interação estabelecida aqui, mediante a exposição de alguns interlocutores, “não ocorre no vazio, mas se qualifica muito em função do contexto geral” (Pontecorvo *et al.*, 2005, p. 27), em que a temática discutida é uma construção social que emerge como produto das interações, por meio das significações (Bruner,

1997). Dessa forma, as significações sobre o *Bullying* no pólo presencial funcionam como ferramentas de compreensão e descrição dos acontecimentos (Nogueira, 2008).

Episódio 4: A construção de um fio condutor acerca do conteúdo

Na perspectiva dialógica, os modos como a linguagem é usada produzem determinados significados, os quais emergem a partir do contato com outras vozes, explicitando que os significados são construídos no domínio intersubjetivo da co-autoria (Guimarães & Simão, 2008). Partindo dessa noção, apresentamos a seguir o último episódio escolhido. Nesse, pretendemos analisar a construção, realizada pelos interlocutores, de um fio condutor que avança, por meio do acréscimo de novos argumentos, na direção do objeto de conhecimento.

Contextualização - fórum 6

O texto didático utilizado para as discussões nesse fórum abordou a importância da criação de um clima motivacional para os processos educativos, considerando que tal clima é promovido por meio do desenvolvimento de seis aspectos: tarefa, autoridade, reconhecimento, grupo, avaliação e temporalidade. Além disso, o texto trouxe o conceito de habilidade em crianças. Os cursistas no fórum 6 tinham como objetivo criar estratégias e comportamentos favorecedores à motivação de seus alunos. Além disso, era solicitado que se apresentassem fatores que poderiam ser a razão da baixa motivação dos alunos³¹ em sala de aula.

Abertura do fórum 6 – Professora-tutora A

Olá pesso@!

Estamos iniciando a semana 6, reta final de nossa disciplina. Já perceberam?

O tema é:

"A importância do clima motivacional e percepção do conceito de habilidade para os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem no contexto escolar"

1. Quais estratégias e comportamentos do professor podem favorecer a motivação dos alunos durante as aulas de [cita o nome do curso]?

2. Quais os fatores que contribuem para a baixa motivação dos alunos?

Tarefas:

😊 Ler o texto;

😊 Participar do fórum de discussão, seguindo os critérios já estabelecidos: Fundamentação, relação com a prática do professor e diálogo com colegas...

😊 Enviar relatório parcial da atividade prática;

😊 Atualizar as atividades pendentes...

Boa semana e bons estudos!

PROF.A

³¹ Alunos dos cursistas.

O episódio em questão refere-se à cadeia enunciativa 2, do fórum 6, na qual se apresentam 13 mensagens. Aqui podemos verificar a conexão de conteúdos abordados em outros fóruns e a importância da intervenção pedagógica para o aprofundamento dos temas em pauta.

Figura 7: Fluxograma da cadeia enunciativa 2 – fórum 6 da turma A

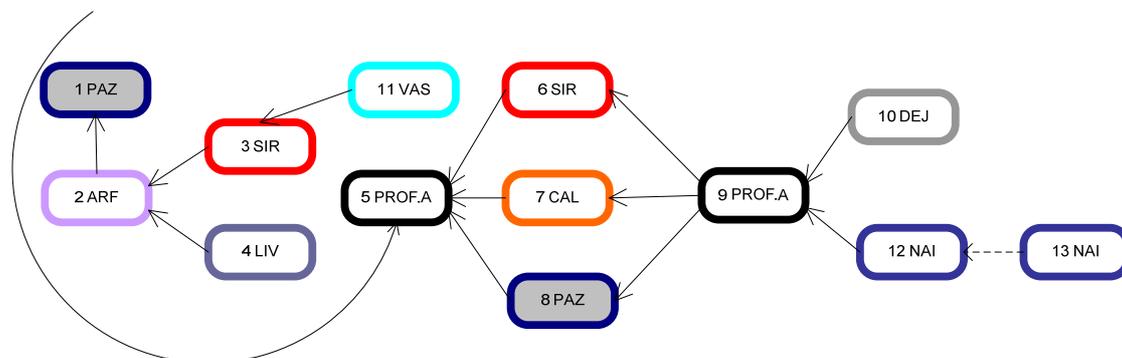


Tabela 11: Conteúdo das mensagens referente à cadeia enunciativa 2 – fórum 6 da turma A

1 26 nov	PAZ	<p>Estratégias e comportamentos do professor podem favorecer a motivação dos alunos durante as aulas de [cita o nome do curso].</p> <p>* O professor deverá elaborar atividades variadas e bem diversificadas, para que os alunos se sintam bem as praticando, além de priorizar atividades que tenham componentes sociais do grupo em que seus alunos vivem. O deve também deixar que o aluno participe da escolha das atividades e não as impôr aos alunos. Fatores que contribuem para a baixa motivação dos alunos.</p> <p>* Autoritarismo do professor, atividades que fogem do contexto ao qual os alunos vivem, recompensas e incentivos a um aluno na frente dos demais, formação de grupos para a realização da atividade de forma a deixá-los homogêneos, pois eles não terão motivação para melhorar, etc.</p>
2/1 26 nov	ARF	<p>O texto fala sobre a importância do professor na vida do aluno, onde a função dele é perceber o estado físico e psicológico que se encontra cada aluno, podendo ajudá-los quando necessário sabendo falar e tomar atitudes na hora certa sem deixar um clima de discriminação entre seus alunos, ao observar que há um aluno afastado dos acontecimentos que não se envolve nas aulas o professor deve chegar até ele de forma sutil procurando uma melhor maneira de envolvê-lo na aula atraindo a sua atenção, despertando o seu interesse, incentivando para a sua participação nas aulas e até na sociedade.</p>
3/2 27 nov	SIR	<p>Isso mesmo ARF! O professor deve fundamentar suas aulas a partir do contexto em que sua turma apresenta, para isso devemos conhecer o perfil dos alunos e suas principais dificuldades, afim de obter êxito nas atividades e o interesse dos alunos.</p>
4/2 27 nov	LIV	<p>O aspecto da autoridade reflete muito bem o que ARF relatou, pois, com o domínio deste aspecto podemos trabalhar o referencial da</p>

		autonomia do aluno, fazendo com que ele se sinta importante e participativo na aula.
5/1/2/3/ 4 28 nov	Prof.A	Olá pessoal! Muito bom o destaque realizado pela PAZ, SIR, ARF e LIV sobre a questão da autoridade do professor. Muitos se equivocam quando falam de autoridade, talvez pelas confusões trazidas de outrora. Autoridade do professor, naturalmente concedida ao assumir a turma e conquistada através da competência profissional conduz uma educação voltada para a formação da autonomia do aluno. Autoridade imposta sem competência, vira autoritarismo conduzindo o aluno ao caminho inverso. Rebeldia, indisciplina, estresse... Autoridade gera autonomia Autoritarismo gera rebeldia E, o que é autonomia? Vamos continuar as discussões? Prof.A
6/5 28 nov	SIR	Bom tutora, acredito que educação sem autonomia não é educação, visto que no processo educativo precisamos refletir para poder melhorar aquele ambiente e não se pode refletir sem autonomia, livre de imposições e regras. <i>Reflexão...</i> exige LIBERDADE de pensamentos, se eles ficam limitados como mudar essas situações? Ter autonomia é poder tomar decisões sensatas que ajudem no aprendizado de nossos alunos, sem ter a intervenção de outras pessoas.
7/5 28 nov	CAL	o que é autonomia? é uma circunstância adquirida por uma pessoa, o que facilita o desempenho de suas atividades com mais iniciativa e inovação. É uma ação mais livre e menos imposta.
8/5 28 nov	PAZ	Segundo o dicionário autonomia é a facilidade de se governar por si mesmo, ou seja, é a capacidade que cada um tem de agir de acordo com o que pensa, se responsabilizando pelo seu ato, o que é fundamental para o educador, pois esse deve agir durante sua aula com total autonomia de seus atos, fazendo com que os alunos tornem-se capazes de refletir sobre seus atos futuros.
9/6/7/8 29 nov	Prof.A	Muito bem SIR, PAZ e CAL! É importante compreender que a autonomia constrói-se interiormente, passando a fazer parte da identidade do "sujeito". A construção desta dá-se através de um trabalho consciente do professor autônomo. "agir de acordo com o que pensa, se responsabilizando pelo seu ato" <ul style="list-style-type: none"> • Que características tem um professor autônomo? Vamos continuar? Quem mais se habilita a entrar na discussão?
10/9 30 nov	DEJ	O que é autonomia? Para mim autonomia é me governar, ter minhas próprias leis e seguir minhas próprias vontades e ter as rédeas da minha vida nas mãos.
11/3 30 nov	VAS	E isso aí SIR, a autonomia não tem que está só [cita o nome do curso] como também em todas as disciplinas, para que o professor consiga ter um controle da sua classe ou das suas aulas. E é verdade

		educação sem autonomia não é educação.
12/9 1 dez	NAI	Pelo que eu entendi autonomia é quando o aluno passa a resolver seus problemas sem depender muito do seu professor se sentindo mais seguro o que é bem melhor para os dois
13/9 1 dez	NAI	Acredito que ele vai saber trabalhar melhor com os alunos sem se preocupar como fazer para controlar a turma pois com sua autonomia ele será bem mais respeitado e os alunos terão respeito pelo professor.

Análise:

O interlocutor do primeiro turno busca responder às perguntas realizadas pela professora-tutora na abertura do fórum. PAZ destaca que o educador precisa elaborar atividades diversificadas que façam parte da realidade do aluno e a importância de o aluno poder participar das escolhas das atividades. Essa última ideia foi construída no fórum 2, quando a turma trabalhou com a perspectiva de Piaget sobre a ação do sujeito sobre o próprio objeto do conhecimento. Ademais, PAZ aponta que alguns fatores, dentre eles o autoritarismo do professor, causam desmotivação.

Como complemento ao pensamento de PAZ, o interlocutor do turno 2 afirma que o professor precisa conhecer o aluno para motivá-lo (“...*função dele* [do professor] *é perceber o estado físico e psicológico que se encontra cada aluno...*”). SIR, no turno 3, concorda com o colega ao afirmar: *O professor deve... conhecer o perfil dos alunos e suas principais dificuldades*”, lembrando o elemento contexto, do qual o aluno faz parte.

Fundamental para a intercogitação são as contribuições dos cursistas na interação, em que cada nova contribuição busca continuar com a anterior. Nesse fio condutor, no qual se agregam outros elementos, outros repertórios interpretativos, a força do argumento coletivo modela-se e, inevitavelmente, modela as demais contribuições (Nogueira, 2008; Pontecorvo *et al.*, 2005). Justamente porque, em cada enunciado, existem especificidades que são construídas e reconstruídas por meio dos jogos dialógicos.

É interessante perceber, nesse sentido, o desfecho nos próximos turnos. LIV (turno 4) comete duplo deslize. Primeiro, ao construir seus argumentos, ele tenta se aproximar dos enunciados já exteriorizados por PAZ (turno 1). Ao fazê-lo, todavia, confere autoria ao nome de ARF (turno 2). Segundo, por que, na tentativa de aproximação com os argumentos do colega, LIV utiliza como sinônimo os termos autoridade e autoritarismo (“*O aspecto da autoridade reflete muito bem o que ARF relatou*”) e agrega ao episódio a noção de autonomia.

A professora-tutora percebe o deslize sutil de LIV quanto à diferença dos termos, ao afirmar: “*Muitos se equivocam quando falam de autoridade, talvez pelas confusões trazidas de outrora*”. E, claramente, pontua que há uma diferença: “*Autoridade imposta sem competência, vira autoritarismo*”. Tal distinção já havia sido colocada tangencialmente no fórum 1 pela professora-tutora; na ocasião, para discutir o papel da Psicologia na formação do educador, tal como pode ser visto:

“👉Uau! Vejam como o papo rolou!👉

Parabéns a todos que se envolveram nele!

Em toda essa troca de idéias desejo destacar aqui uma questão que creio relevante:

O conhecimento na área da psicologia vai proporcionar ao professor compreender melhor o aluno tanto em seu desenvolvimento físico quanto psico-social. Este conhecimento dará ao professor subsídios (formação) para saber lidar com as dificuldades que surgirem sem abrir mão de seu papel.

O professor é autoridade diante de seus alunos. Autoridade esta estabelecida pela formação, pela competência profissional e capacidade de estabelecer relações. Assim, este professor consegue desenvolver o trabalho, resolver conflitos e "formar o cidadão".

Caso contrário, o professor passa a ser autoritário. Impor, exigir, punir passam a ser as ações do professor que assim irá ver a indisciplina e a "deformação do cidadão".

Então, resta-nos buscar nosso aperfeiçoamento profissional através do conhecimento...

Abraços!

Prof.A

Além de mostrar, mais uma vez, que existe uma diferença entre os termos e talvez ao perceber que os cursistas ainda não estavam cientes dessa questão, a professora-tutora utiliza a deixa de LIV sobre a autonomia, perguntando a todos: “...o que é autonomia?”. Assim, ela os estimula conduzir o debate nessa direção.

De acordo com Moore e Kearsley (2008), todo e qualquer comentário do mediador pedagógico deve buscar acrescentar novidade ao conjunto de conhecimentos do grupo. Assim, seu olhar atento às palavras utilizadas pelos cursistas faz diferença à qualidade da discussão. Quando falamos em processos de construção do conhecimento, devemos remeter à bidirecionalidade no processo de socialização (Wertsch *et al.*, 1998). Partindo dessa noção, cada envolvido na interação transforma ativamente as mensagens recebidas do outro e tenta integrá-las em sua base cognitivo-afetiva, colocando-a em transformação durante esse processo (Simão & Martínez, 2004). Podemos, assim, aludir que LIV e demais interlocutores talvez tenham, a partir dos argumentos da professora-tutora, diferenciado e refletido sobre o uso das próprias palavras e sobre as especificidades de termos que, por vezes, passam despercebidos. Além disso, a professora-tutora soube aproveitar a ocasião e remeter os cursistas a uma nova leitura do material didático.

Verificamos que a professora-tutora busca criar condições que implementam a argumentação dos cursistas mediante perguntas sobre o conteúdo abordado. Conforme De Chiaro & Leitão (2005), a argumentação é um tipo de discurso que pode converter-se em recurso privilegiado de mediação pedagógica no processo de construção do conhecimento, já que “[...] desencadeia, nos participantes, um processo de revisão de suas perspectivas a respeito do mundo, físico ou social.” (De Chiaro & Leitão, 2005, pp. 350-351).

Seguindo com a sequência interativa, os interlocutores dos turnos 6, 7 e 8, no entanto, apresentam argumentos em torno do conceito de autonomia, sem, no entanto, fazer referência ao texto didático. Já no turno 9, a professora-tutora, agrega novos argumentos ao diálogo quando afirma: “*É importante compreender que a autonomia constrói-se interiormente, passando a fazer parte da identidade do "sujeito"*”. Aproveitando os argumentos de PAZ, a professora-tutora também faz a conexão entre o conceito discutido (autonomia) e as discussões anteriores (dos primeiros turnos) sobre o trabalho docente. Para tanto, destaca o enunciado do interlocutor PAZ (“*agir de acordo com o que pensa, se responsabilizando pelo seu ato*”) e tenta provocar a continuidade

qualitativa da interação, por meio de uma nova pergunta: “*Que características tem um professor autônomo?*”

Os interlocutores dos turnos subsequentes, no entanto, não buscam continuar com a última linha argumentativa. Eles apresentam suas percepções sobre o conceito de autonomia sem a referência a qualquer leitura acadêmica, provocando a morte do episódio.

Indicadores de qualidade presentes no episódio

Verificamos que esse episódio é marcado, inicialmente, por uma dinâmica favorecedora da intercogitação, já que há a inserção de argumentos pertinentes ao debate. O grupo, nos primeiros turnos, constrói os significados em torno da temática em questão. A partir do turno 10 ao 13, no entanto, ocorre o uso de falas recursivas e apoiadas em marcadores de opinião pessoal (*para mim, pelo que entendi, acredito*) e do senso comum, descoladas da base teórica provida pelo texto didático, que dão pouca margem a novas discussões.

Nesse episódio, a professora-tutora mostra-se uma interlocutora atenta aos enunciados dos cursistas e aos termos utilizados por eles na organização de seus pensamentos. Ademais, ela demonstra ser parceira no sentido de contribuir e implementar um espaço de construção aos processos constituídos entre os cursistas. Particularmente no turno 4, seu discurso explicativo, produzido claramente em decorrência das significações apresentadas na sequência interativa, talvez possibilite ou “ative aquele processo de tomada de consciência que está presente na construção de novos conhecimentos...” (Pontecorvo *et al.*, 2005, p. 144), atuando nas zonas de desenvolvimento proximal dos interlocutores.

Nesse sentido, podemos juntar os enunciados e traçar um fio condutor desenvolvido pelo grupo nos primeiros turnos. A temática inicial são as estratégias e comportamentos do professor que podem favorecer a motivação dos alunos durante as aulas e, paulatinamente, as trocas mudam para girar em torno do conceito de autonomia.

(turno 1) “*O professor deverá elaborar atividades variadas e bem diversificadas*”. Atividades estas “*que tenham componentes sociais do grupo em que seus alunos vivem*”. O professor deve “*Deixar que o aluno participe da escolha das atividades e não as impôr aos alunos*”; (turno 2) e ao montar as atividades, deve considerar “*o estado físico e psicológico que se encontra cada aluno... sabendo falar e tomar atitudes na hora certa sem deixar um clima de discriminação...*”; (turno 3) conhecer “*...o perfil dos alunos e suas principais dificuldades...*”; (turno 4) o domínio da autoridade por parte do professor, trabalha “*o referencial da autonomia do aluno, fazendo com que ele se sinta importante e participativo na aula*”. (turno 5) Daí, a autoridade do professor é concedida e conquistada por meio da “*competência profissional*” que, por sua vez, “*conduz uma educação voltada para a formação da autonomia do aluno*”. Nesse sentido, autoridade é diferente de autoritarismo, na medida em que “*Autoridade gera autonomia. Autoritarismo gera rebeldia*”. Mas “*O que é autonomia?*”. (turno 6) É “*educação*”, “*reflexão*”, “*liberdade*”... “*é poder tomar decisões sensatas que ajudem no aprendizado de nossos alunos, sem ter a intervenção de outras pessoas*”. (turno 7) É “*adquirida*”... “*o que facilita o desempenho de suas atividades com mais iniciativa e inovação*”. (turno 8) É responsabilizar-se “*pelo seu ato*”. A autonomia é fundamental para o professor, à medida que ele pode fazer “*com que os alunos tornem-se capazes de refletir sobre seus atos futuros*”. (turno 9) Assim, “*é importante compreender que a autonomia constrói-se interiormente, passando a*

fazer parte da identidade do "sujeito"”, em que “a construção desta dá-se através de um trabalho consciente do professor autônomo”. “Que características têm um professor autônomo?”

Podemos perceber que o conhecimento é produzido colaborativamente à medida que os interlocutores oferecem contribuições específicas ao conteúdo trabalhado no fórum, em que os argumentos exteriorizados por eles apontam seus percursos cognitivos. A contribuição do interlocutor LIV, bem como a intervenção da professora-tutora é fundamental para o rumo da discussão, uma vez que há a condução dos conceitos do senso comum para uma linha argumentativa mais epistêmica, visando uma representação conceitual mais científica do termo autonomia. Segundo De Chiaro e Leitão (2005), caso não exista a ação de um representante socialmente instituído, no caso, a professora-tutora, que legitime e aproxime as contribuições fornecidas para o conhecimento pretendido, as discussões e conclusões que chegam os alunos permanecem no nível de mera troca de opiniões.

Articulações transversais entre os níveis micro e macrocontextual

Não podemos concluir esse capítulo sem fazermos uma análise de caráter transversal entre os níveis micro e macrocontextual dos fóruns de discussão e outras questões relevantes que tangenciam os episódios analisados.

Antes de tudo, devemos dizer que existe uma enorme dificuldade de ofertar cursos a distância em um país de dimensões continentais como o Brasil, que apresenta realidades tão distintas a depender da região. De acordo com Belloni (2008), nessa discussão dois fatores devem ser considerados: o primeiro diz respeito à desigual distribuição e acesso à tecnologia; e, o segundo, às habilidades requeridas dos indivíduos para o uso das tecnologias, como: noções simples de informática, saber buscar por informação na *Internet* e agregar ao conhecimento já consolidado novas leituras de fontes científicas e acadêmicas. Tais habilidades referem-se a níveis básicos para uma construção mais autônoma do conhecimento e que são pouco desenvolvidas na população, especialmente de regiões mais periféricas de nosso país.

Considerando que as interações necessitam ser compreendidas como parte de um contexto sócio-histórico particular, essa realidade da educação a distância brasileira não pode ser desconsiderada quando verificamos o estabelecimento e qualidade das discussões nos fóruns. Foi curioso e preocupante perceber que todas as cadeias selecionadas não tiveram a apresentação de contra-argumentos, marcadas por oposições significativas, as quais refletissem o funcionamento argumentativo dos cursistas em jogo (De Chiaro, 2006; De Chiaro & Leitão, 2005; Pontecorvo *et al.*, 2005). Segundo De Chiaro e Leitão (2005, p. 351), “a existência de polêmica e desacordo em torno de um tema é requisito primordial para que o discurso se torne argumentativo”.

Contudo, observamos, não apenas nos episódios analisados, mas em todas as mensagens postadas nos fóruns, a apresentação de muitas concordâncias, sendo algumas justificadas, outras não. Enfatizamos que escolhemos para análise aqueles episódios mais significativos, em termos de riqueza e complexidade dos processos semióticos em jogo, aqueles em que os interlocutores estavam participando intencionalmente de uma cadeia enunciativa orientada à construção da temática proposta ao fórum. Verificamos alguns questionamentos dos interlocutores que foram potenciais à intercogitação. Porém, a maioria deles, não se apoiou em leituras acadêmicas.

Se entendermos que a tensão, originada dos processos de argumentação, é fonte de mudança, geradora de novos processos (Bakhtin, 1997; De Chiaro, 2006; De Chiaro

& Leitão, 2005; Lopes de Oliveira, 2000; Pontecorvo *et al.*, 2005; Simão & Martínez, 2004; Vygotsky, 2007), a intercogitação de todos os episódios apresentados tornou-se limitada, pueril, apresentando-se apenas como potencial promotor de tensão.

Quando o professor desafia o aluno, existe a possibilidade de gerar conflitos e, a partir daí, emergir algo novo no processo de construção do conhecimento (Pontecorvo *et al.*, 2005; Simão & Martínez, 2004). Observamos que as professoras-tutoras tentaram criar condições propícias ao debate. Como apresentado na tabela 5, quando as professoras-tutoras fizeram, para além de um comentário, uma pergunta, uma síntese, uma elaboração, etc., as chances de retorno do cursista questionado foi maior. No entanto, podemos verificar que esse retorno precisa ser convertido em maiores níveis argumentativo por parte dos cursistas, na tentativa de promover a intercogitação.

Conforme já apontado, a forma de argumentação, necessária para a emergência da intercogitação, somente acontece quando, além de uma cultura orientada ao debate público das ideias, há o suporte externo, ou seja, quando os interlocutores engajam-se, comprometendo-se com os rumos e a qualidade da discussão. Nessa direção, abordamos, no capítulo teórico, o trabalho de Amhag e Jakobsson (2007), que verificaram como os interlocutores, professores-tutores e cursistas, desenvolvem uma competência coletiva de colaboração, a qual existe quando o diálogo é utilizado como ferramenta de construção do conhecimento. Seus resultados indicam que existem três níveis de competência que tendem a evoluir à medida que o diálogo se desenvolve: 1) passividade e autoritarismo; 2) persuasão e negociações preliminares e 3) persuasão e negociações colaborativas (de co-autoria). O nível 3 revela efetivamente os processos do raciocínio coletivo, que no nosso caso, foi pouco observado, considerando todos os fóruns de discussão desenvolvidos no decorrer da disciplina.

Cabe defendermos que o empobrecimento das trocas interativas e o esvaziamento de conteúdo das mensagens também podem se dar em razão das múltiplas tarefas a serem desempenhadas pelos cursistas. Geralmente, os alunos de EaD têm muitas preocupações como trabalho, família e vida social (Moore & Kearsley, 2007). Os cursistas que aqui participaram, na grande maioria, trabalham o dia inteiro (muitos são professores que atuam nas escolas de suas regiões), precisam administrar o lar, cuidar dos filhos e fazer as atividades de outras disciplinas do curso. Se contarmos que a cada semana eles precisam realizar minimamente duas tarefas (fórum e mais outra atividade, por exemplo: estudo dirigido, questionário, diário de bordo, glossário...) e se multiplicarmos pela quantidade de disciplinas que o cursista faz (4 disciplinas por módulo bimestral), teremos um número significativo de tarefas a serem desempenhadas a cada semana no período de dois meses. Somam-se a isso as condições dos pólos que, no caso da professora-tutora A, só abria aos finais de semana, dificultando o acesso ao computador, à *Internet* e, por consequência, ao AVA da disciplina. Ou seja, se o cursista não tem computador em casa, ou acesso a *Internet* por meios próprios, seu desenvolvimento acadêmico e desempenho no curso tornam-se necessariamente prejudicados. Quanto a isso, as professoras-tutoras, em situação de entrevista, pontuam:

[...] ³² A turma comentava comigo, que durante a semana, eles não tinham acesso ao pólo. Aí, durante a semana eles tinham que se virar por conta deles. Alguns têm [computador] no trabalho. Alguns

³² Ao utilizarmos [...], significa que alguns trechos foram retirados, visando preservar a identidade do curso e das professoras-tutoras, bem como os objetivos deste trabalho. Quando ocorrerem três pontos “...” em meio às falas das participantes, estamos nos referindo aos momentos em que elas faziam pausas ou não complementavam a frase.

têm em casa, mas nem todos. Inclusive, é uma das questões que mais causam evasão ou reprovações, porque nem sempre tem em casa. Aqueles que não têm em casa, a qualidade deles de participação, nível de participação deles, é bem inferior. Não é assim... tem aluno que entra todo dia e, aí, você vai ver, ele tem computador. [...] A gente chegou à conclusão que era o pólo mais precário que tinha. De todos, era o mais precário. (professora-tutora A).

[...] A maioria da minha turma ia ao pólo mesmo. Eu tinha, assim, aluno... e, assim, tinha uma coisa complicado que a maioria dos meus alunos eles não moravam ali, na mesma cidade do pólo (professora-tutora B).

Nesse sentido, a falta de acesso aos meios tecnológicos necessários torna difícil para o cursista participar de modo mais ativo das discussões. Ele se limita a atender, minimamente, aos critérios de avaliação do fórum e passa a priorizar outras atividades didáticas também importantes. Na discussão sobre a qualidade das discussões, devemos fazer referência aos materiais didáticos construídos e às condições das bibliotecas dos pólos. Comumente, o único material que os cursistas dispõem para estudo são os textos didáticos da disciplina e alguns complementares. As bibliotecas dos pólos estão sendo lentamente construídas, nas quais existem, pelo menos, um exemplar de três títulos recomendados às prefeituras pelos professores-autores de cada disciplina ofertada. Julgamos esse acervo insuficiente para atender às demandas de estudo e aprofundamento necessárias à construção do conhecimento. Como favorecer a intercogitação se existem poucas possibilidades de materiais? Como construir o conhecimento sobre uma dada teoria, se não há acesso aos teóricos que as originaram? Assim, os cursistas acabam por recorrer aos materiais disponíveis na *Internet*, muitas vezes, sem condições de qualificá-los. Sem uma mediação pedagógica eficaz e que faça diferença, notadamente, há um empobrecimento de conteúdos acadêmicos dos fóruns, em que muitos enunciados tornam-se recursivos e carentes de fundamentação bibliográfica, contribuindo para o falecimento paulatino do fórum.

De acordo com os dados de Botelho (2006) e Vilela, Pennino e Maia (2005), a participação ativa e frequente do professor-tutor impactam significativamente na dinâmica do grupo. Os resultados de Batista e Gobara (2008) apontam que, sem esse contato entre professores e cursistas, o fórum torna-se apenas repositório de atividades, de modo que suas potencialidades como espaço de interações para a construção do conhecimento não são privilegiadas.

Dennen (2005) afirma que gerar um diálogo voltado à aprendizagem, em oposição às coleções de mensagens postadas livremente nos fóruns, pode ser um grande desafio. Gutierrez e Prieto (1994) afirmam que é necessário evitar a crença de que a simples postagem de mensagens é suficiente para estabelecer uma relação intersubjetiva. Faz-se necessário um processo de circulação de mensagens entre todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento. Segundo esses autores: “Ninguém se educa por meio de contatos esporádicos, ninguém se educa na solidão e no isolamento” (Gutierrez & Prieto, 1994, p. 27). Por isso, ainda não aprendemos a criar estratégias que visem manter uma relação constante e significativa entre os interlocutores nos fóruns de discussão.

Observamos que, nos episódios 1 (turma A) e 2 (turma B), há praticamente a mesma quantidade de turnos. Entretanto, a qualidade das discussões é diferente. No primeiro, a participação da professora-tutora, além de ser mais frequente, também tem

caráter mais participativo e coaduna mais com os objetivos acadêmicos, no sentido de buscar agregar novos elementos às discussões. Esses resultados corroboram com os de Dennen e Wieland (2007). Essas autoras compararam duas turmas com diferentes intervenções pedagógicas de professoras-tutoras, sendo uma com presença mais participativa do que a outra. Embora as turmas tivessem os mesmos níveis de interação, as discussões eram diferentes. Naquela, em que a professora-tutora era mais participativa, as discussões eram mais profundas e engajadas no material didático. Eram feitas referências aos significados já compartilhados anteriormente, repetições dos elementos-chaves de outras mensagens, além de se agregarem exemplos práticos às discussões. Em contrapartida, na outra turma, com uma menor participação da professora-tutora, as interações se limitavam a postagens dispersas e individuais (mais do que um progresso do pensamento coletivo). Os cursistas até compartilhavam os significados, mas não se engajaram nas discussões, visando a uma mudança coletiva.

Não queremos asseverar, entretanto, que os estilos pedagógicos das professoras-tutoras promoveram, necessariamente, um produto de aprendizagem pior, ou melhor. Interessa-nos mostrar como aconteceram os processos interativos. Igualmente, mostramos como determinadas intervenções delas contribuíram, ou não, com um contexto no qual emergisse a intercognição, por meio da promoção dos processos de argumentação dos cursistas. Sabemos que ocorreram outras intervenções e organizações discursivas utilizadas por elas ao longo da disciplina que podem ter promovido outro tipo de construção e de desenvolvimento. Não as consideramos para não distanciarmos de nossos objetivos. Todavia, ressaltamos que tais intervenções devem ser fruto de estudos destinados a esse fim.

Ainda em apoio a essa discussão, os resultados de uma pesquisa realizada por Dennen (2005) revelam outros fatores que impactam na motivação e participação do cursista, afetando a qualidade das discussões: os prazos para a entrega das atividades; a conexão entre as atividades requeridas e as discussões do fórum; a realimentação das participações, a frequência de *feedback*; e o tipo de presença do professor-tutor.

É interessante trazermos aqui as falas das professoras-tutoras, com o objetivo de entendermos o que elas pontuam a esse respeito, para situarmos melhor suas intervenções pedagógicas nos fóruns.

O fórum é como se fosse uma sala de aula presencial onde o professor está falando e discutindo com os alunos os assuntos. Esse momento é o momento crucial, é o momento mais importante da aula. Quem não gosta de um bom professor? [...]. Então, o fórum é esse momento, onde, comparado com o momento presencial, é o momento de uma aula muito gostosa, daquelas aulas que você não quer perder por nada nesse mundo. Normalmente quando o tutor entra e faz comentários a respeito das postagens dos alunos, das respostas dos alunos, normalmente o fórum cresce muito mais, porque o aluno, ele se sente valorizado, quando ele responde e ele percebe que alguém leu e comentou. Então ele tem vontade de participar mais vezes. Não sei se você percebeu, é que nos meus fóruns bateu os cem de participações. Por quê? Porque eles postavam, eu comentava e eles entravam de novo [...]. Então, é realmente a questão do *feedback*, do aluno de sentir valorizado, de perceber que tinha alguém do outro lado, que estava vivenciando, que estava acompanhando todo o processo deles e eles se sentiam motivados a estarem participando também [...] (professora-tutora A).

[...] o fórum de discussão é aquele... aquele momento que a gente tem que ter o diálogo mesmo, aquele... O problema que eu vejo nele é que o aluno, ele vai lá e coloca a ideia dele e, assim... Digamos hoje, se ele colocou e eu não acessar hoje, eu só vou ver essa colocação dele amanhã. E aí já fica aquela...fica muito espaço [...]. Mas, assim, é uma oportunidade de você ir lá, colocar sua ideia e eu ir lá e dar minha opinião [...]. Eu vejo [o fórum] como necessário. Ele tem que ter. É preciso ter uma discussão das questões que estão lá colocadas [...]. Para mim o fórum... eu dou 10 para ferramenta, mas, assim, eu não me dou 10 no fórum [...]. Eu acho que eu preciso melhorar muito, assim, ser mais imediata. Eu acho que eu tenho que ficar mais atenta ao fórum. E aí, esse é um dos pontos que a gente não consegue. Eu pelo menos não consigo. O fórum, também é muito visto pelo aluno como uma atividade, então: “graças a Deus, eu vou lá colocar minha ideia no fórum e acabou”. Então, essa ideia de fórum, ela precisa ser mais discutida, dessa importância que ele tem. [...] eu acho que o fórum, ele não deveria ter pontuação [...] para que o aluno não veja o fórum como uma atividade [...]. Quando eu pontuo o fórum... “eu vou ter medo de errar, porque alguém vai ler minhas colocações e vão me dar um cinco, um três” (professora-tutora B).

Podemos verificar que as professoras-tutoras conferem significados diferentes ao fórum de discussão e ao próprio desempenho nesse contexto de aprendizagem. Todavia, em ambas as falas, elas atribuem significativo valor ao fórum e à questão temporal dos *feedbacks* como fator impactante na dinâmica interativa. A professora-tutora B, em especial, enfatiza a avaliação do fórum. A esse respeito, ressaltamos que, quando o fórum é aberto em formato de perguntas, mais pontuais, que mais parecem perguntas de estudo dirigido, tal como no fórum 6 (episódio 4 analisado) e também observado em outros fóruns, os cursistas tendem a responder também pontualmente, sem maiores elaborações. Acreditamos que esse estilo pode fazer com que se compreenda o fórum enquanto mero contexto de avaliação, uma vez que os cursistas apenas buscam responder objetivamente às perguntas, não ampliando as possibilidades de diálogo.

Os posicionamentos assumidos pelas participantes desse estudo, dos quais podemos verificar significados tão discrepantes, também subjacentes as suas práticas docentes/tutoriais, são engendrados nos significados construídos socialmente, já pontuados pela literatura. Primeiro, a confusão conceitual e funcional do professor-tutor. Segundo, a ideia de que em EaD o cursista aprende sozinho, autodidaxia, conforme Belloni (1998) indica.

Não pretendemos retornar à discussão já realizada no capítulo teórico quanto ao primeiro ponto. Queremos apenas reforçar a importância de melhores desenhos sobre a função do professor-tutor e a criação de condições mais justas para o desempenho de seu trabalho. Nas palavras da professora-tutora B:

Hoje, assim, que eu estou neste tumulto de muito trabalho aqui, mas, assim, eu gostaria de fazer só isso. Só lecionar. Bom, esse é um objetivo que eu busco. Eu gosto de sala de aula... eu gosto de... as vezes eu fico pensando que: “ah, se eu pudesse ficar... eu faria só a tutoria porque eu me dedicaria mais”. Eu sei que enquanto profissional eu seria bem melhor. Mas aí tem o outro lado né, que eu

preciso...Esse é um dos pontos que eu vejo [...] eu acredito na educação, tanto que eu estou... Eu acredito mesmo. Eu acredito no processo. Mas [...] muitas coisas precisam ser repensadas; exatamente esse tempo do tutor, pra que não fique aquela coisa, sabe? É só um bico. Por que isso não tem que ser um bico, isso tem que ser uma opção, né?! E quando, assim, a gente faz isso e mais outras coisas... claro, que eu tenho essa opção de ficar pela área, mas tem muita gente que fica pelo dinheiro. E aí, mesmo dizendo que eu vou ficar pela área, eu não posso deixar meu outro trabalho e ficar só com a tutoria, né?! Eu gostaria muito, porque realmente...não tem como a gente fazer isso, porque tem o salário...a bolsa né?! É simplesmente uma bolsa...então não tem como a gente assumir compromissos com essa bolsa (professora-tutora B).

Colocando à parte essa questão política da função docente/tutorial, afinal, não é nosso objetivo advogar sobre isso nesse instante, novamente enfatizamos que os processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento humano são desencadeados sempre em relação com o outro. A figura do outro em uma relação de alteridade é fundamental. Assim, chegamos ao segundo ponto de discussão. É interessante perceber que, apesar de os estudos ressaltarem a relevância do professor-tutor, existe a ideia equivocada de que em EaD o cursista é o único responsável por sua aprendizagem, é aquele que aprende sozinho.

Essa visão tem como fundamento uma tentativa de romper com a perspectiva tradicional de ensino, na qual o professor é o dono do saber e, o aluno, um ser supostamente passivo. No entanto, a aprendizagem é uma atividade social em que a construção do conhecimento somente ocorre quando os interlocutores estabelecem relações intersubjetivas. Sem dúvida alguma, o cursista é o responsável final por sua aprendizagem, ao passo que apenas ele pode atribuir sentido aos conteúdos abordados. Contudo, compete ao docente orientar e possibilitar condições de “amplitude e profundidade dos significados construídos e, sobretudo, quem assume a responsabilidade de orientar esta construção numa determinada direção” (Salvador, 1994, p. 156).

Salvador (1994) ainda afirma que não podemos nos esquecer da relação triangular entre: o aluno que confere sentido aos conteúdos; o(s) objeto(s) de conhecimento que constituem o conteúdo da aprendizagem e o docente que age com a finalidade de favorecer as condições de construção do conhecimento. Acrescentamos aí a intercambialidade de papéis, ou seja, o mediador pedagógico pode ser, por vezes, o professor-tutor ou os próprios cursistas. Embora o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos que possam favorecer a atividade autoestruturante do cursista, ele também reflete e reconstitui sua atuação enquanto docente. Conforme Simão e Martínez (2004), o professor, sem dúvida, ocupa um lugar particular nos processo de construção do conhecimento, pois ele organiza e orienta as atividades escolares. Ademais, ele:

[...] Está sempre na posição de confirmar o aluno como sujeito, devolvendo-lhe seu valor como pessoa e como aprendiz. É o ‘outro social’ essencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e de todas as outras dimensões e aspectos que integram o aluno como ser humano. No entanto, também o aluno devolve ao professor mensagens importantes que o constituem e que lhe permite aprender e

imprimir mudanças em seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal” (Simão & Martínez, 2004, p. 101).

Em síntese, estamos tentando buscar um equilíbrio entre tais papéis; nem somente atribuir maior peso ao professor (educação tradicional), tampouco, ao cursista (visão autodidaxia da EaD). Partimos da ideia de que somente a partir da reciprocidade é que se alcança o diálogo (Simão & Martínez, 2004).

É fácil compreendermos os papéis de professor e cursista se pensarmos na metáfora da peça teatral, proposta por Fiorentini e Moraes (2003). Os atores configuram um objetivo comum, o qual não é possível sem a participação efetiva dos envolvidos no espírito teatral, até porque, sem os atores a peça fica comprometida. Para além do colocado pelas autoras, é interessante pensar que, a depender da cena, cada ator envolvido é, em determinados momentos, “figura” e, em outros, se configura como “fundo”. Isso significa que, a cada instante, os atores são ao mesmo tempo figura ou fundo em relação aos outros, construindo colaborativamente a peça teatral como um todo. Da mesma forma, o processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado; não cabe fornecer o papel principal ao professor ou ao cursista, mas a ambos, a depender do momento de construção do conhecimento. Nas palavras de Lopes de Oliveira (2000, p. 193):

Se a construção do conhecimento é processual, produzida e transformada na densidade histórica das relações entre os atores no tempo-espaço virtual, o papel do professor é o de um animador que, sem apelar para o formato tradicional de detentor dos saberes, interfere na produção de interfaces entre os atores, no acoplamento de interesses, na negociação de sentidos, na criação de novidades e na motivação para a continuidade do processo, enfim, intervém no resgate do desejo do grupo conservar o espaço potencial para novas e frutíferas interações.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando todos nós, vivendo em sociedade, buscamos conquistar um objetivo comum, precisamos cada vez mais cultivar as qualidades que alimentam e fortalecem nossa capacidade infinita de pensar e de falar. O objetivo de um sistema de ensino não consiste em adotar este ou aquele desenvolvimento natural. Tampouco em “transmitir conhecimentos”. Mas em criar as melhores e concretas condições para que realizemos nosso desejo de saber sempre mais (Japiassu, 1995, p. 19).

Ao longo desse trabalho, tentamos deixar claro que a constituição do indivíduo e os processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento ocorrem somente nas interações intersubjetivamente estabelecidas e no reconhecimento da alteridade. Ou seja, as relações acontecem em um processo de total interdependência entre os envolvidos no ato comunicativo. Dessa forma, a separação rígida e centrada na polaridade *eu-outro*, do modelo cartesiano, é rejeitada. Nossa compreensão dialógica buscou considerar a compreensão discursiva dos processos de interação, por meio da interpretação dos enunciados dos interlocutores na construção das relações *eu-eu eu-outro* (Simão & Martínez, 2004). Ter clara essa noção modifica imensamente o ensino tradicional, fruto do cartesianismo, tornando possível a superação da visão de sujeito encapsulado, monádico, fazendo emergir um sujeito ativo, dotado de subjetividade discursiva e dialógica, co-ator de seu aprendizado (Lopes de Oliveira, 2007).

Analisamos o nível interpessoal, de natureza intersubjetiva, de professoras-tutoras e cursistas, como balizadores para a construção do conhecimento em fóruns de discussão. Tomamos a ideia de intercogitação como norte para entendermos a co-construção do pensamento coletivo (Pontecorvo *et al.*, 2005) enquanto fenômeno dos processos interativos no contexto dos fóruns de discussão. Para tanto, consideramos as atividades argumentativas como componentes essenciais para a constituição da intercogitação.

Compreendemos os enunciados e seus significados, exteriorizados pelos interlocutores, apoiando-nos nas concepções teóricas da Psicologia Sócio-Histórico-Cultural e da abordagem Dialógica acerca da produção do conhecimento. Ademais, traçamos um *frame* de análise qualitativa fazendo uso da Psicologia Discursiva com viés da Análise da Conversação, as quais concebem a linguagem como social e historicamente situada na comunicação verbal. Nas palavras de Bakhtin (1988, p. 14), “a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”.

A interação dialógica é uma produção social que, de acordo com Lopes de Oliveira (2000), é orientada pela relação triangular das capacidades cognitivas, comunicativas e interativas dos sujeitos sociais. O fórum de discussão tem a especificidade de ser uma ferramenta interativa que se constitui como contexto de produção do conhecimento por meio do encadeamento das mensagens entre os interlocutores na linha do tempo. O fórum pode ser um espaço de construção privilegiado pois permite a ocorrência de trocas intersubjetivas de significados, cujo objetivo é fomentar a discussão e aprofundar as reflexões a respeito do conteúdo proposto. Se, na escola de instalações físicas, temos a sala de aula como lócus da aprendizagem, no modelo de EaD aqui investigado, o fórum de discussão é colocado

como contexto no qual a escola concretiza-se. É o palco potencial de produção do conhecimento entre os interlocutores ali envolvidos.

A educação a distância, especialmente quando utiliza o fórum de discussão como “a sala de aula”, permite o encontro de múltiplas vozes, com diversidades de experiências, as quais em diálogo podem fazer emergir novidades no campo de sentidos dos indivíduos, provocando a externalização de mudanças e desenvolvimento na relação entre os interlocutores (Guimarães & Simão, 2007).

Valsiner (1998) afirma que o domínio da intersubjetividade ocorre por meio da negociação e renegociação de proposições entre os interlocutores. Quando se posta uma mensagem no fórum, parte-se do pressuposto que a pessoa do “outro lado” vai se esforçar para entender o que está sendo dito e, a partir daí, reformular seus argumentos em direção ao que o outro já disse. Em face disso, é necessário que os parceiros se engajem no ato comunicativo, tomando a perspectiva do outro, para a co-construção dos significados. E mais, quando um interlocutor toma para si a intervenção do outro, ele deve tomá-la não apenas como ponto de partida, mas efetivamente com o objetivo de transpô-la (Simão & Martínez, 2004).

Isso quer dizer que o fórum de discussão, enquanto contexto de construção do conhecimento em EaD, só faz sentido se puder ser convertido em espaço de cognição coletiva (intercognição), em que, colaborativamente, os interlocutores podem edificar o espaço de trocas, a partir da reflexão e da construção social do conhecimento. Podemos perceber que isso ocorreu, ainda que não plenamente, quando os interlocutores participaram contínua e intencionalmente do fórum, apresentando argumentos pertinentes à discussão. Igualmente importante foi a presença do outro na tentativa de desafiar os argumentos já apresentados, numa motivação mútua para a apresentação de novas proposições. Fundamental também foram o reconhecimento da alteridade e a apropriação das vozes sociais para o desenvolvimento dos próprios argumentos. Conforme Bakhtin (1988), ao repetir a palavra do outro (voz do outro), ao se apropriar dialogicamente das “palavras alheias” (exteriorizadas anteriormente), elas tornam-se “palavras alheias próprias” e depois “palavras próprias”. Dessa forma, os interlocutores constituem-se discursivamente e juntos constroem o contexto do fórum de discussão por meio das palavras uns dos outros.

A partir da microanálise, podemos evidenciar como essa constituição coletiva ocorreu. De forma sistemática e em resposta aos nossos objetivos, citaremos os indicadores encontrados nas interações conversacionais que implicaram na qualidade da intercognição. Percebemos que tais indicadores permitiram favorecer o aprofundamento das discussões na direção de um determinado tema:

- Quando as discussões foram direcionadas para pontos ainda não trabalhados ou não exteriorizados no fórum;
- Quando as intervenções foram rápidas e constantes, favorecendo as discussões e o aprofundamento no assunto proposto;
- Quando os interlocutores intervieram, sobretudo, nos momentos de dificuldades, atuando na zona de desenvolvimento proximal uns dos outros;
- Quando as intervenções procedentes tomaram como ponto de partida os argumentos já exteriorizados, demonstrando comprometimento com a construção coletiva de um fio condutor do conhecimento;
- Quando as apresentações dos argumentos foram pertinentes às discussões, buscando agregar novos elementos ao debate e não apenas como comentário aos enunciados uns dos outros;

- Quando os interlocutores responderam, de maneira pública, ao serem solicitados também publicamente, possibilitando a legitimação do fórum enquanto a “sala de aula virtual”;
- Quando, ao angariar por participações, inicialmente, as perguntas foram abertas, favorecendo as primeiras construções de significados. E quando estabelecidas às trocas, as intervenções subsequentes foram pontuais;
- Quando os interlocutores demonstraram afeto, oferecendo suporte emocional ao grupo como um todo, o que também facilitou as exteriorizações de demandas pedagógicas e didáticas;
- Quando os interlocutores demonstraram cuidado e zelo com os enunciados alheios, visando oferecer suporte emocional e pedagógico ao grupo;
- Quando os interlocutores tiveram consciência de que os termos utilizados revelavam da dificuldade ou facilidade dos mesmos em construir o conhecimento, indicando da organização ou estratégia discursiva dos pensamentos;
- Quando os interlocutores conferiram valor epistêmico aos enunciados e aos termos utilizados, marcando a passagem do senso comum para o gênero discursivo acadêmico;
- Quando a construção do conhecimento aconteceu tendo por base o movimento de ir e vir no fórum;
- Quando os envolvidos na cadeia enunciativa criaram possibilidades profícuas ao debate, por meio da apresentação de polêmicas e desacordos para a produção dos significados;
- Quando os interlocutores responderam uns aos outros, tiraram suas dúvidas e apresentaram justificativas fundamentadas teoricamente.

Observamos que esses indicadores favoreceram a intercogitação, uma vez que possibilitaram maior retorno do cursista à cadeia enunciativa e maiores possibilidades de aprofundamento em alguma questão em foco ou apresentação de novos elementos ao diálogo. Portanto, afirmamos que, para além da dinâmica de ir e vir no fórum, é preciso frutificar e fortalecer a intercogitação mediante esse exercício de alteridade, não apenas em cadeias enunciativas isoladas, mas na criação de um movimento que reflete e refrata as participações dos interlocutores em todos os fóruns da disciplina. Nesse sentido, os fóruns devem ser interdependentes e não compartimentados, sendo determinado assunto pauta de debate em um fórum, como se fosse uma acumulação sequencial de partes separadas do conhecimento. Ao contrário, espera-se que o fórum posterior tenha elementos do fórum que o antecedeu. Assim é possível aprofundar em conceitos que não foram interiorizados e promover um espaço efetivamente de construção, em que os cursistas possam fazer conexões com outros saberes, com outras percepções, ao ponto de percebermos a construção de um fio condutor de conhecimento que se desenvolve ao longo dos fóruns.

Para que isso ocorra, o papel da mediação pedagógica das professoras-tutoras é destacado. Nossos resultados parecem indicar que as mediações, ou a ausência delas, foram fundamentais para a dinâmica interativa. Acreditamos, contudo, que ser mediador pedagógico não significa apenas comentar o que foi dito pelo(s) cursista(s), mas, sobremaneira, contribuir, provocar inquietação, instigar e promover tensões. Buscamos contribuir com o conhecimento já constituído no campo da EaD, quando encontramos, em nossas análises, que não foi simplesmente a participação das professoras-tutoras nos fóruns, no sentido de facilitar as interações entre os cursistas, que fez diferença na

qualidade das discussões, mas o modo como as professoras-tutoras procederam a uma organização discursiva que fez emergir e manter a intercognição.

Mediações pedagógicas eficientes e eficazes são desenvolvidas mediante a conscientização de que as significações sobre o objeto do conhecimento são construídas na, e a partir da, sequência interativa. Daí, a necessidade de professores-tutores perceberem como estão ocorrendo tais significações e, assim, intervir adequadamente, podendo promover um contexto para que os cursistas possam atingir níveis cognitivos mais elevados (Pontecorvo *et al.*, 2005) como afirma o documento que orienta a prática tutorial da UAB-UnB:

[criar] situações de aprendizagens que proporcione ao aluno em formação montar estratégias para resolver a situação, reconstruir conceitos e utilizar os processos de estruturas mentais complexas (UAB-UnB, 2008, p. 21).

Estudos como os Amhag e Jakobsson (2007), De Chiaro e Leitão (2005), Lopes de Oliveira (2000) e Pontecorvo *et al.* (2005) apontam para a primordial mediação do agente socialmente instituído nos contextos educativos, uma vez que ele orienta, limita, redefine e legitima os argumentos apresentados pelos alunos na direção do conhecimento pretendido. Apesar de as interações entre os cursistas terem favorecido a reflexão, a apresentação de elementos pertinentes à discussão e a significação dos temas em pauta, “o processo de apropriação do conteúdo curricular depende significativamente da mediação do professor” (De Chiaro & Leitão, 2005, p. 357). Nesse sentido, é primordial que professores-tutores reconheçam-se como mediadores privilegiados no processo de construção do conhecimento.

Parece ser uma estratégia interessante se os próprios professores-tutores pudessem analisar os fóruns dos quais foram mediadores, na tentativa de identificar certas causas que os fizeram intervir de determinada maneira, em detrimento de outras, e assim poder reconhecer melhor as consequências sobre o desenvolvimento da discussão. Ou seja, seria interessante os professores-tutores perceberem em que medida determinadas intervenções impactaram no grupo; quais tipos de ações provocaram determinadas reações por parte dos cursistas e de que forma o conteúdo foi sendo desenvolvido. Reflexões dessa natureza colocam-se como subsídios para o aperfeiçoamento de mediações pedagógicas mais conscientes (Pontecorvo *et al.*, 2005). Certamente, essa postura efetivamente pedagógica de professores-tutores demanda comprometimento, tempo (Bolliger & Wasilik, 2009), clareza da função a ser desempenhada, condições profícuas de trabalho e formação constante e condizente com esse novo universo sócio-cognitivo.

Entretanto, observamos que, em EaD, há uma tentativa de valorização da tecnologia utilizada, da autoaprendizagem e dos materiais instrucionais em detrimento da mediação pedagógica. Embora não tenhamos procedido a uma discussão sobre os três temas, acreditamos que professores-tutores não são meros recursos. Ressaltamos que sem a intervenção desses mediadores não há como os cursistas desenvolverem, por si só, habilidades e formas de raciocínio, ainda que eles apresentassem um perfil adequado e desejável para os cursos ofertados a distância tais como: organização, disciplina, versatilidade, multiqualificação e autonomia; características poucas observadas nos cursistas participantes.

Temos consciência que, para a qualidade de cursos em EaD, existem muitas vertentes complexas, as quais devem ser complementares. Podemos apresentar as listadas pelo documento que trata dos Referenciais de Qualidade para a Educação a

Distância, do Ministério da Educação (2003): compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; infra-estrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações e sustentabilidade financeira.

Em face disso, não queremos atribuir sucessos e fracassos das discussões nos fóruns tão somente a figura do professor-tutor. Seria inocência e crueldade da nossa parte. Acreditamos que esse agente social é pedra fundamental em EaD, mas não a única. Vemos que os professores-tutores, do modelo da UAB, são evocados como docentes. No entanto, na prática, eles: pouco participam do desenvolvimento da disciplina e dos critérios de avaliação; dispõem de curto tempo para o estudo dos materiais didáticos da disciplina (ou estudam ao mesmo tempo que são disponibilizados aos cursistas) e, tampouco, o exercício de suas funções são valorizadas economicamente, indicando para a compreensão de que a tutoria é uma atividade secundária, o que acaba por comprometer a qualidade das discussões nos fóruns de discussão.

Finalizamos esse capítulo fazendo referências a alguns dos limites metodológicos do nosso trabalho, que podem, inclusive, ser convertidos em caminhos para futuras pesquisas. O primeiro deles foi o recorte da disciplina, por meio do qual escolhemos para análise apenas duas turmas das quatro existentes. Caso tivéssemos condições de analisar toda a disciplina, poderíamos ter gerado resultados mais densos. Considerando, todavia, a complexidade do fenômeno aqui estudado e o tempo de dois anos para o desenvolvimento do mestrado, tal tarefa se mostrou impraticável, algo que, no entanto, pode ser possível para o tempo e aprofundamento de um curso de doutorado.

Outro limite foi ter escolhido apenas o fórum de discussão como contexto nuclear à construção do conhecimento entre os interlocutores. Apesar de o nosso objetivo ser justamente a produção coletiva do conhecimento e, portanto, ser o fórum o local mais indicado, poderíamos ter observado outros espaços de interação entre as professoras-tutoras e os cursistas, a fim de verificar como ocorreram as intervenções pedagógicas ali. Acreditamos ser um complemento rico e interessante às informações aqui pesquisadas.

O terceiro limite, colocado mais como uma ressalva, é a delicada afirmativa de que os interlocutores estavam intencionalmente respondendo uns aos outros para a construção das ideias. Ora, em educação a distância, considerando especialmente as condições em processo de estruturação da UAB, o cursista pode ter participado, ou não, das cadeias enunciativas, tendo como influência direta as condições de acesso ao computador e à *Internet*. Para nos respaldar quanto a isso, tomamos como orientação de análise, o encadeamento lógico entre as mensagens, o que nos leva ao quarto limite.

Compreendendo o desenvolvimento como processual, que ocorre na linha do tempo, comportando continuidades e descontinuidades, não podemos afirmar que aqueles cursistas que não participaram particularmente das cadeias enunciativas identificadas, não construíram o conhecimento e, ainda, afirmar que aqueles que participaram, mas que apresentaram falas recursivas, não se desenvolveram no curso. Até porque, não colocamos em relevo o produto das interações, mas sim o processo de emergência, transformação e declínio da intercognição a partir de tais interações. O conhecimento pode ter sido construído ali, naquele determinado momento, mas temos consciência de que a aprendizagem, enquanto processo, pode ter ocorrido posteriormente (em outros espaços da disciplina, em outras disciplinas do curso...).

Para a perspectiva dialógica, ao entrar em contato com a voz alheia, o interlocutor pode, ao seu tempo, se apropriar delas, reinterpretá-las, transformá-las e usá-las posteriormente em seu discurso, conferindo “autoria própria”. O interlocutor não precisa, necessariamente, criar algo novo, de original, para a construção do conhecimento, pois à medida que faz uso da voz do outro para legitimar a sua, ele está exercendo uma autoria, um comprometimento com o seu próprio dizer. Mesmo naqueles momentos das cadeias enunciativas em que aconteceram falas recursivas, as quais, notadamente, extinguiram abrupta ou vagarosamente a força argumentativa do debate, não podemos desconsiderá-las de todo quando pensamos na constituição discursiva, no desenvolvimento de cada um na interação.

Queremos, por fim, dizer da complexidade que é observar e interpretar os processos dinâmicos sociais estabelecidos a distância. Tentamos, ao máximo, captar toda a complexa rede das interações discursivas, com base no discurso exteriorizado e permeado dos significados produzidos no encontro dialógico dos interlocutores, concretos e socialmente inseridos. Nesse sentido, pareceu-nos sensato trabalhar apenas com uma dimensão da intersubjetividade, que aqui foi denominada de intercognição, para nos fornecer elementos e indicadores que nos ajudassem a compreender como ocorreu o processo de construção do conhecimento em um determinado contexto de aprendizagem da modalidade de educação a distância.

Sabemos que a educação a distância, utilizando os recursos da TIC, é uma realidade, uma vez que se adéqua às exigências e características do século XXI (Belloni, 2008). Compete aos pesquisadores realizarem pesquisas na tentativa de compreender como ocorrem os processos de construção do conhecimento na modalidade a distância. Para tanto, precisamos entender como podem ser desenvolvidos processos comunicacionais interativos e mais participativos. A Psicologia, em particular, é um dos campos científicos que deve se apropriar de modo mais intenso da temática EaD, buscando subsidiar o desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas. Esse trabalho aspirou contribuir e agregar qualidade aos processos educativos em EaD, apontando alguns indicadores encontrados nas dinâmicas conversacionais para a promoção do conhecimento, baseado nas intervenções de estilos pedagógicos diferentes de professoras-tutoras em fóruns de discussão.

CAPÍTULO VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. R. M. (2001). *Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem*. Recuperado em 30 outubro, 2007, de <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>
- Amhag, L., & Jakobsson, A. (2007). The role of the potencial of meaning in asychronous dialogues in a collective process of collaboration. *EADTU's 20ht Anniversary Conference*.
- André, M. E. D. A. (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos Cedes*, 18(43). Recuperado em 18 setembro, 2008, de <http://www.scielo.br>
- Aristóteles (2005). *Retórica* (2ª ed). Lisboa: Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa.
- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. (D. M. de Souza Filho, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bandeira, M. J., Ximenes Filho, J. B. R. X., & Machado, E. C. (2004). *A formação do educador a distância numa prática pedagógica*. Recuperado em 01 junho, 2008, de <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/103-TC-D1.htm>
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1988) (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (4ª ed). São Paulo: Hucitec.
- Batista, E. M., & Gobara, S. T. (2008). *O fórum online e a interação em um curso à distância*. Recuperado em 06 agosto, 2009, de <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2007/artigos/8cErlinda.pdf>
- Brait, B. (2005). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Belloni, M. L. (2008). *Educação a distância* (5ª ed). Campinas: Autores Associados.
- Beuchot, A., & Bullen, M. (2005). Interaction and interpersonality in online discussion forums. *Distance Education*, 26(1), 67-87.
- Bolliger D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116.
- Botelho, F. V. U. (2006). *Avaliação da efetividade de cursos a distância e os processos interativos em ambientes virtuais de aprendizagem*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and developing societies*, 9 (1), 35-64.
- Brasil (2005). *Decreto n° 5,622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9,394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 10 agosto, 2008, de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf
- Brasil (2007). *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Aistância*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Recuperado em 20 maio, 2008, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>
- Brasil (2009). *Sobre a UAB*. Recuperado em 12 agosto, 2008, de http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=60
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Madri: Areté.

- Chauí, M. S., & Bernhein, C. T. (2008). Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior/ Brasília: UNESCO. Recuperado em 12 agosto, 2008, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>
- Chiantia, F. C. (2008). Parecer: Qual o amparo legal para a Educação a Distância no Brasil? Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Recuperado em 27 julho, 2009, de <http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento255.pdf>
- Coelho, N. E. J., & Figueiredo, L. C. (2004). Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Interações*, IX(17), 9-28. Recuperado em 15 novembro, 2009, de <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Colaço, V. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340. Recuperado em 26 maio, 2008, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a06v17n3.pdf>
- Costa, S. S. G. (2004). *A interpretação de textos poéticos em pares e o processo de interação*. Recuperado em 30 maio, 2009, de <http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/suelisilvagogorrichocostap10.rtf>
- Costa, E. V., & Lyra, M. C. D. P. (2002). Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 637-647. Recuperado em 30 maio, 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a17v15n3.pdf>
- Crescitelli, M. F. C., & Campos, K. S. R. (2008). *A Escrita do Material Didático Virtual*. Recuperado em 01 junho, 2008, de http://www.pucsp.br/pos/lgport/downloads/publicacao_docentes/escrita_mercedes_karlene.pdf
- Cunha, C. (2007). Intersubjectivity and the experience of otherness: a reflection upon relational accounts of subjectivity. In L. M. Simão, & J. Valsiner, (Ed.). *Otherness in Question: Labyrinths of the Self* (pp. 379-391). EUA: Age Publishing.
- De Chiaro, S. (2006). *Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- De Chiaro, S., & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 350-357. Recuperado em 05 maio, 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf>
- Dennen, V. P. (2005). From message posting to learning dialogues: factores affecting learner participation in asynchronous discussion. *Distance Education* 26(1), 127-148.
- Dennen, V. P., & Wieland, K. (2007). From interaction to intersubjectivity: facilitating online group discourse processes. *Distance Education*, 28(3), 281-297.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (S. R. Netz, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, A. I. A. S. (2008). *Relações entre interação e aprendizagem em fórum de discussão para curso de graduação em Matemática a distância*. Recuperado em 21 junho, 2009, de <http://www.cread2008.com.br/programacao/trabalhos/1053.pdf>
- Du, J, Havard, B., & Li, H. (2005). Dynamic online discussion: task-oriented interaction for deep learning. *Educacional Media Internacional*, 42(3), 207-218.

- Eco, H. (1991). *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola.
- Fernyhough, C. (1996). The dialogic mind: a dialogic approach to the higher mental functions. *New Ideas in Psychology*, 14(1), 47-62.
- Fiorentini, L. M. R., & Moraes, R. A. (2003). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Educação como prática da liberdade* (31ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. A. (2007). *Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: editora Ática.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Gil, I. T. M. (2005). Retórica e argumentação: continuidade e rupturas. *Revista Máthesis*, 14, 69-79. Recuperado em 22 outubro, 2009, de http://z3950.crb.ucp.pt/biblioteca/Mathesis/Mat14/Mathesis14_69.pdf
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, xx(50), 9-25. Recuperado em 30 maio, 2008, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>
- Gomes, L. F. (2009). Ensino a distância e presencial: igualdade no desempenho dos alunos. *Folha Dirigida Educação a Distância*. Recuperado em 13 novembro, 2009, de <http://ead.folhadirigida.com.br/?p=331>
- Gonzalez, M. (2008). A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação a distancia. *Artigonal*. Recuperado em 09 setembro, 2009, de <http://www.artigonal.com/educacao-online-artigos/a-arte-da-seducao-pedagogica-na-tutoria-em-educacao-a-distancia-348606.html>
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Thomson.
- Guimarães, D. S., & Simão, L. M. (2007). Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: o caso dos jogos de representação de papéis. *Interações*, 7, 30-54. Recuperado em 15 novembro, 2009, de <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Guimarães, D. S., & Simão, L. M. (2008). A negociação de significados em jogos de interpretação de papéis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4) 433-439. Recuperado em 15 novembro, 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n4/06.pdf>
- Guimarães Rosa, J. (1994). *Grande Sertão: veredas*. São Paulo: Nova Aguilar.
- Gutierrez, F., & Prieto, D. (1994). *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. São Paulo: Papyrus.
- Hagtvet, B. E., & Wold, A. H. (2003). On the dialogical basis of meaning: inquiries into Ragner Rommetveit's writings on language, thought, and communication. *Mind, Culture, and Activity*, 10(3), 186-204.
- Hermida, J. F., & Bonfim, C. R. S. (2006). A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, 166-181. Recuperado em 12 julho, 2008, de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_22e.pdf
- Hine, C. (2006). *Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet*. New York: Berg.

- Hutchby, I., & Drew, P. (1995). Conversation Analysis. In J. Verschueren, J. Östam & Blommaert (Ed.). *Handbook of Pragmatics* (pp. 182-189). Amsterdam: John Benjamins.
- James, L. R. (2005). *O fórum de discussão numa perspectiva sociointeracionista da linguagem*. Recuperado em 12 abril, 2009, de <http://www.virtu.ufjf.br/artigo%20a34.pdf>
- Japiassu, H. (1995). *Introdução à epistemologia da psicologia* (5ª ed). São Paulo: Letras e Letras.
- Japiassu, H. (2002). *Introdução às Ciências Humanas: análise de epistemologia histórica* (3ª ed). São Paulo: Letras e Letras.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 30 janeiro, 2009, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm
- Lei nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (2006). Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF. Recuperado em 30 janeiro, 2009, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm
- Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (2007). Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF. Recuperado em 30 janeiro, 2009, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm
- Lévy, P. (1998). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Ligorio, M. B., Talamo, A., & Pontecorvo, C. (2005). Building intersubjectivity at a distance during the collaborative writing of fairytales. *Computers & Education*, 45, 357-374.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Linell, P. (2000). *What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Sweden: Linköping University.
- Linell, P. (2003). Dialogical tensions: on Rommetveit's themes of minds, meanings, monologues, and languages. *Mind, Culture, and Activity*, 10(3), 219-229.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2000). *Internet e educação: uma análise das novas mediações nos processos de interação e construção de conhecimento*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), RJ, Brasil.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2007). *Novas mediações na construção de conhecimentos: redes digitais e Educação*. Universidade de Brasília. Material didático não publicado.
- Maças, E., & Santos, F. R. (2008). A avaliação que desejamos em educação a distância. Em A. R. Donatoni, (Orgs.). *Avaliação escolar e formação de professores* (pp. 73-105). São Paulo: Alínea.
- Macedo, M. S. A. N., & Mortimer, E. F. (2000). A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. *Educação e Sociedade*, 21(72), 153-173. Recuperado em 26 maio, 2008 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4198.pdf>
- Machado, L. D., & Machado, E. C. (2004). *O papel da tutoria em ambientes de EaD*. Recuperado em 09 setembro, 2009 de <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>
- Maciel, M. R. (2004). *A questão da intersubjetividade no espaço escolar e os processos de subjetivação contemporâneos*. Recuperado em 26 maio, 2008 de

- <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewPDFInterstitial/135/135>
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. M. C. U. A. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen, & A. L. Costa Júnior, (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-112). São Paulo: Moderna.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP. 23-25 de maio de 2002. Recuperado em 01 novembro, 2009, de <http://www.bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEMarcGTE.doc> -
- Marková, I. (2003). Constitution of the self: intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, 9(3), 251-258.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente* (H. Magri Filho, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Meira, L., & Lerman, S. (2001). *The zone of proximal development as a symbolic space*. Recuperado em 24 maio, 2008, de http://www.lsbu.ac.uk/ahs/research/reports/l_onsymbolicspace.shtml
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2008). *Educação a Distância: uma visão integrada* (R. Galman, Trad.). São Paulo: Thomson Learning.
- Morin, E. (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Neves, A. M. M., & Cunha Filho, P. C., (Orgs.). (2000). *Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. Recife: Editora da Universidade Anhembi Morumbi.
- Niskier, A. (1999). *Educação a Distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola.
- Nogueira, C. (2008). Análise(s) do Discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em Psicologia Social. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 24(2), 235-242. Recuperado em 24 maio, 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid... -
- Nogueira, S. E., & Moura, M. L. S. (2007). Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(2), 128-138. Recuperado em 24 maio, 2009, de <http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rbcdh/v17n2/13.pdf>
- Oliveira, G. P. (2008). *O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo*. Recuperado em 06 agosto, 2009, de <http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf>
- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Em Y. de La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas (Orgs.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (19ª ed). (pp. 23-34). São Paulo Summus editorial.
- Orlandi, E. P (2002). *As formas do silêncio: no movimento do sentido* (5ª ed). Campinas, SP: Unicamp.
- Otoni, P. R. (1998). *Visão Performativa da Linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. Coleção Viagens da Voz.
- Pallof, R. M., & Pratt, K. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed.
- Pellanda, N. M. C., & Pellanda, E. C. (2000). *Ciberespaço: um Hipertexto com Pierre Lévy*. São Paulo: Artes e Ofícios.

- Pimentel, N. M. (2007). *Introdução à educação a distância*. Santa Catarina: SEAD/UFSC.
- Pinto, S. A. M. (2004). *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Pretti, O. (2000). *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília: Plano.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. (C. Bressan & S. Termignoni, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Pulino Filho, A. R. (2007). *Moodle. Uma caixa de ferramenta para a construção de comunidades de aprendizagem*. Recuperado em 06 junho, 2008, de <http://www.uab.unb.br/file.php/1/moddata/data/1/2/18/whatismoodle.pps>
- Ramos, W. M., & Medeiros, L. (2009). A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. Em A. M. de Souza; L. M. R. Fiorentini & M. A. M. Rodrigues (Orgs.). *Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)* (pp. 37-63). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Rasera, E. F., Guanaes, C., & Japur, M. (2004). Psicologia, ciência e construcionismo: dando sentido ao self. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 157-165. Recuperado em 01 junho, 2008, de <http://www.scielo.org.br>
- Reboul, O. (1998). *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento*. São Paulo: Artmed.
- Rogoff, B., & Toma, C. (1997). Shared thinking community and institutional variations. *Discourse Processes*, 23, 471-497.
- Rommetveit, R., & Blakar, R. M. (1979). *Studies of language, thought and verbal communication*. London: Academic Press.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), Recuperado em 01 junho, 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext...
- Sá, I. M. A. (1998). *Educação a Distância: processo contínuo de inclusão social*. Fortaleza: C.E.C.
- Salvador, C. C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, F. M. T. (2004). A criação e manutenção da intersubjetividade na sala de aula de química. *Investigações em ensino de ciências*, 9(3). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado em 24 maio, 2008, de <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol9/n3/25indice.html>
- Serra, P. (1996). *Retórica e argumentação*. Universidade da Beira Interior, 1-27. Recuperado em 22 outubro, 2009, de http://www.bocc.uff.br/pag/jpserra_retorica.pdf
- Sobrinho, J. D. (2005). *Delimas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, C. A., Spanhol, F. J., Limas, J. C. O., & Cassol, M. P. (2004). *Tutoria na educação a distância*. Recuperado em 17 agosto, 2009, de <http://www.abed.org.br/congresso2004/>
- Simão, L. M., & Martínez, A. M. (2004). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Simão, L. M., & Valsiner, J. (2007). General conclusions. In L. M. Simão, & J. Valsiner, (Ed.). *Otherness in Question: Labyrinths of the Self* (pp. 393-413). EUA: Age Publishing.
- Tirassa, M., & Bosco, F. M. (2008). On the nature and role of intersubjectivity in human communication. Em F. Morganti & C. Riva (Orgs.). *Enacting intersubjectivity: a cognitive and social perspective on the study of interactions* (pp. 81-95). Amsterdam: IOS Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 42, 3-48.
- UAB-UnB (2008). *Manual do tutor. UAB. Orientações didático-pedagógicas*. Recuperado em 12 agosto, 2008, de <http://www.admeadnorte.universidadevirtual.br/mod/resource/view.php?>
- Valente, C., & Mattar, J. (2007). *Second life e web 2.0 na educação*. São Paulo: Novatec.
- Valente, J. A., Prado, M. E. B. B., & Almeida, M. E. B. (2003). *Educação a distância via Internet: formação de professores*. São Paulo: Avercamp.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: a sociogenetic approach to personality*. EUA: Harvad College.
- Valsiner, J. (2003). Editorial Introduction: Beyond Intersubjectivity. *Culture & Psychology*, 9(3), 187-192.
- Valsiner, J., & Van Der Veer, R. (1991). The encoding of distance: the concept of the “zone of proximal development” and its interpretations. In R. Coking & K. Renninger (Eds.). *The Development and meaning of Psychological Distance* (pp. 3-31). Hillsdale: N. J. Erlbaum.
- Vasconcellos, V. M. R., & Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vilela, F. M., Pennino, G. C., & Maia, M. C. (2005). *Interação e o processo de aprendizagem compartilhado e colaborativo num fórum de discussão*. Recuperado em 09 setembro, 2009, de <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/050tcc5.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 21(71), 21-44. Recuperado em 12 maio, 2008, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martis Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente* (7ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10ª ed). São Paulo: Ícone.
- Wertsch, J. V., Del Río, P., & Alvarez, A. (1998). *Estudos socioculturais da mente*. (M. G. G. Paiva & Camargo, A. R. T, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Yokoy de Souza, T., Branco, A. M. U. A., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376. Recuperado em 25 novembro, 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v20n2/04.pdf>
- Zuin, A. A. S. (2006). Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, 27(96), 935-954. Recuperado em 05 maio, 2007, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>

APÊNDICE

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sou Psicóloga (CRP-01/12047), aluna de Mestrado da Universidade de Brasília e estou desenvolvendo uma pesquisa que consiste em investigar as estratégias utilizadas para promover interações entre professores-tutores e alunos em cursos a distância.

Desta forma, você (professor-tutor) está sendo convidado a participar da seguinte maneira: 1) sua autorização para que eu possa observar os fóruns dos quais você participa como mediador; e 2) a concessão de uma entrevista semi-estruturada na qual serão feitas perguntas voltadas às atividades tutoriais desenvolvidas por você.

Esclareço que sua participação é voluntária e que a qualquer momento poderá desistir da pesquisa, não acarretando prejuízos a você. Seu nome será mantido em sigilo e suas informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos. É importante saber que este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam uma melhor qualidade nas interações entre professores-tutores e alunos, tema esse que, com o crescimento da oferta de ensino superior à distância, ganha crescente importância.

Desde já agradeço seu interesse e estou disponível para quaisquer dúvidas no seguinte telefone: 3307-2639. Você poderá me encontrar no Instituto de Psicologia - Laboratório de Microgênese da Universidade de Brasília (UnB). Também disponibilizo o telefone do Comitê de Ética 3307-3799, caso você se interesse.

Pesquisadora: Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Participante: _____

Consentimento do(a) participante

Eu, _____, **afirmo** que fui informada quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa de Mestrado da aluna: Rute Nogueira de Moraes Bicalho. **Consinto** minha participação nesse estudo empírico e o uso, para fins acadêmicos, das minhas falas emergentes na entrevista semi-estruturada, bem como das minhas mensagens postadas nos fóruns de discussão da disciplina ofertada pela UAB-UnB, da qual sou professora-tutora.

Brasília, _____ de _____ de 2009.

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO E ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Questionário sócio-demográfico

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Estado civil: () solteira () casada () outro, qual? _____
4. Filhos: () não () sim, quantos? _____
5. Escolaridade: _____
6. Profissão: _____
7. Situação sócio-econômica: _____
8. Desde quando exerce a tutoria: _____
9. Tem experiência docente no Ensino Superior anterior à UAB? () sim () não
10. Outros trabalhos desempenhados além da tutoria: _____

Marque com X os momentos que você dedica ao exercício da tutoria (se possível acrescente o tempo também, por exemplo: \pm 2hs)

Dias da semana Período	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.	Dom.
Manhã							
Tarde							
Noite							

Roteiro de entrevista semi-estruturada

Sobre a experiência de tutoria

- Processo de adesão à tutoria (Como começou)
- O que te motiva a exercer a tutoria?

Sobre a EaD/UAB

- Como considera a qualidade dos cursos ofertados a distância?
- Em sua opinião, o que caracteriza a qualidade das relações pedagógicas? (isto é, o que considera como elemento fundamental para a qualidade das relações pedagógicas?).

- Esses elementos/critérios são válidos para os cursos de EaD?
- Como você concebe os papéis: da tutoria (presencial e a distância)? Do professor-supervisor? Do cursista de EaD? Da instituição UAB?

Sobre a disciplina

- Especificidades da disciplina
 - Quais princípios e regras foram estabelecidos para o funcionamento e desenvolvimento da disciplina? (tais como: concepções, adaptações necessárias à singularidade da turma, estilo das mensagens interventivas nos fóruns e expectativas iniciais que ao longo do tempo sofreram alterações).
 - Como foi sua participação na construção da disciplina? (formatação, organização dos temas, ideias, reflexões para a disciplina, critérios de avaliação...).
 - Quais as singularidades de sua turma nessa disciplina? (acesso ao computador com facilidade, distância do pólo, condições do pólo...).
 - Foram utilizadas outras ferramentas (chats, telefone, e-mail...) para o processo de ensino-aprendizagem? Foram eficazes?
 - Como era o seu relacionamento com os colegas de trabalho? (tutor presencial, professor-supervisor e demais professores-tutores a distância).

- Sobre a relevância do fórum
 - Como você concebe o fórum? (funcionamento de um fórum).
 - Qual o valor do fórum para o processo de construção do conhecimento?
 - O que considera indispensável para a construção de uma dinâmica positiva de interações entre os participantes nos fóruns?
 - Como você considera a relação entre suas intervenções e as participações dos cursistas nos fóruns? (dito de outra forma, você percebe alguma relação entre a sua intervenção e as participações dos cursistas em seguida?)
 - Quais eram as características/estruturação de suas mensagens enviadas aos fóruns?
 - Como você considera o desenvolvimento de sua turma?
 - Como você concebe a qualidade das relações cursista-cursista na sua turma? (isto é, considera que houve uma colaboração entre os cursistas para a construção do conhecimento?)
 - Quais das interações ocorridas nos fóruns você destacaria. Por quê?
 - Das suas intervenções nos fóruns qual, ou quais, delas você destacaria. Por quê?
 - De todos os cursistas, qual deles teve uma participação mais ativa nos fóruns? Por quê? Como tal participação ajudou no processo de aprendizagem dos demais cursistas?
 - Como lidar com as seguintes situações presentes nos fóruns:
 1. ocorrência de erros ortográficos e de conteúdo;
 2. mensagens copiadas da *Internet* sem a devida referência;
 3. dispersão do tema proposto para discussão;
 3. cursista que aparenta não ter lido as mensagens anteriores

Sobre o professor-tutor

- Processo de desenvolvimento, pessoal e profissional, no decorrer do exercício da tutoria.
- Sentimentos que emergiram durante a prática de tutoria nesta disciplina.

APÊNDICE III

DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS REFERENTES ÀS INTERVENÇÕES DAS PROFESSORAS-TUTORAS

Tabela 12: Categorização das intervenções das professoras-tutoras

Categorias	Professora-tutora A	Professora-tutora B
Comentário		
A intervenção limita-se a elogiar a participação do(s) cursista(s).	<p>Elogiar Olá! Você construiu uma forma competente de explicar o conceito de equilíbrio... Valeu!</p>	<p>Elogiar Olá Estou gostando de ver a participação de vocês nas discussões, as reflexões estão excelentes! Continuem!!! Abraços, Prof.B</p>
A professora-tutora destaca apenas um determinado enunciado do(s) cursista(s), repetindo o que já foi dito por ele(s).	<p>Reproduzir Olá SOE! É isso aí! Compreender os objetivos da atividade realizada, leva o aluno a praticá-la com mais interesse e empenho, ampliando assim a possibilidade de êxito... Boa estratégia! Prof.A</p>	<p>Reproduzir Oi NOJ, Boa observação! A questão de gênero, deve ser muito bem trabalhada nas atividades desenvolvidas com as crianças, para não gerar preconceitos em determinadas atividades rotuladas com atividade só para meninos, ou, só para meninas. Muito boa sua participação! Abraço, Prof.B</p>
A intervenção lembra o(s) cursista(s) dos critérios de avaliação do fórum.	<p>Regular Olá NAI, ARM, LIE e ANF! É muito bom perceber que vocês compreenderam a proposta do fórum... Postar mensagem com fundamentação no texto lido. Relacionar à situações práticas e Interagir com os colegas e tutora, construindo um diálogo. Vejam como as mensagens de vocês se completam! ☺Ps.: Minha mensagem refere-se aos 4, pois destaquei as participações a partir de um questionamento que fiz. Existem</p>	<p>Regular Olá LUM e PAJ, Boas reflexões e contribuições no fórum! Sugiro que nos próximos vocês postem seus comentários com antecedência, para que possam interagir com os colegas. A participação de vocês é sempre muito importante para o grupo! Abraços, Prof.B</p>

<p>A professora-tutora faz um convite ao(s) cursista(s) para outras participações nos fóruns.</p>	<p>outros momentos como este no fórum e isto é muito bom! Abraços a todos! Prof.A</p> <p>Convidar Olá OLV! Faço para você o mesmo convite: Visando aprofundar seu entendimento sobre o assunto, a convido a ler as mensagens dos colegas e os questionamentos meus, buscando comentar e contribuir, à luz do texto lido. Abraços! Prof.A</p>	<p>Convidar Olá SEC, Ótima recepção aos colegas, mas, gostaria de conhecer suas reflexões a respeito do tema proposto para discussão. Bom trabalho! Abraços, Prof.B</p>
<p>Contribuição</p> <p>A professora-tutora faz algum comentário e lança questões ao(s) cursista(s).</p> <p>Além de comentar os enunciados do(s) cursista(s), a professora-tutora faz uma síntese conclusiva, destacando pontos pertinentes.</p>	<p>Perguntar Olá SIR e toda turma! Você cita o texto quando fala: "<i>o desenvolvimento da criança ocorre dentro de um processo dinâmico</i>". Dentro deste processo dinâmico que relação você percebe entre prontidão e aprendizagem? Para responder, busque conciliar a teoria trazida no texto com práticas vivenciadas no ambiente escolar. Vamos avançar nas discussões? Abraços! Prof.A</p> <p>Sintetizar Olá pessoal! Observem que ao dar atribuições ao aluno "trabalhoso" ARM dá um grande passo na inserção do aluno no grupo: Primeiro: <i>Observa-o e levanta hipóteses</i> sobre seu comportamento; Segundo: <i>Estabelece estratégias de intervenção</i> visando integrá-lo ao grupo, através da</p>	<p>Perguntar Oi JOJ, A escola é o espaço aprendente, onde acontecem as trocas de saberes. Dentro desta perspectiva, como você analisa o conceito de prontidão? Vamos lá! Todos podem contribuir. Prof.B</p> <p>Sintetizar [Não observamos]</p>

<p>A professora-tutora, a partir dos enunciados do(s) cursista(s), elabora sua interpretação sobre o tema em questão.</p>	<p>valorização, mostrando sua importância e promovendo a formação da auto-estima. Terceiro: Ganha um aluno novo que integrado à turma torna-se alegre e participativo. <i>Ganha o aluno. Ganha a turma. Ganha a professora.</i> Bom exemplo, ARM! Prof.A</p> <p>Elaborar É isso ai, NEL! Gostei de sua expressão "<i>integração cooperativa de conhecimentos</i>". Pondero apenas que não devemos delegar aos <i>órgãos responsáveis pela educação</i> <i>ministrar cursos conscientizando educadores</i>, visto que percebo que o movimento deve começar de "dentro para fora", do grupo de professores dentro das escolas, para os <i>órgãos "competentes"</i>. Somos nós que estamos fazendo a educação acontecer... Eles são expectadores... <i>Nós olhamos nos olhos de nossos alunos, eles analisam dados estatísticos.</i> 👀 a quem interessa uma educação de qualidade? 👀 a quem interessa uma escola que trabalhe coletivamente em prol desta qualidade?</p> <p>😊 O assunto continua nos motivando, viu? Prof.A</p>	<p>Elaborar [Não observamos]</p>
<p>A professora-tutora direciona o(s) cursista(s) para a leitura do(s) texto(s) didático(s).</p>	<p>Direcionar Olá pessoal! Estou gostando da forma como o tema está sendo discutido por vocês. Fundamentação, prática e relação com conhecimentos anteriores. É isso ai, este é o</p>	<p>Direcionar Olá NAR, Gostei muito de sua participação! Sugiro que continuemos a discussão baseados no texto da semana, no artigo sobre o tema, para que possamos direcionar o</p>

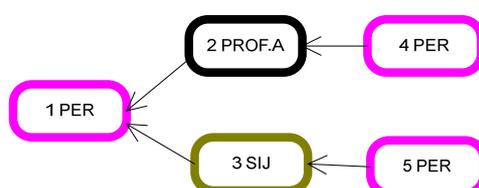
<p>A partir de uma questão lançada pelo(s) cursista(s), a professora-tutora posta uma mensagem explicativa a tal solicitação.</p>	<p>caminho... Sugiro que vocês que já participaram visitem o texto complementar "A PRÁTICA DE VIOLÊNCIA ENTRE PARES: O <i>BULLYNG</i> NAS ESCOLAS" de Rosana ... Nogueira e tragam pra cá mais contribuições, pois ele contempla e complementa o assunto. Vamos nessa? Prof.A</p> <p>Explicar Olá HES! [Esse interlocutor questiona a professora-tutora sobre a diferença entre Psicologia e Psiquiatria]. BEA já contribuiu, mas eu não quero deixar de participar também. Veja o que encontrei: A psicologia (é a ciência que estuda [Retiramos a explicação por uma questão de espaço] Psiquiatria é uma especialidade da Medicina que [Retiramos a explicação por uma questão de espaço]. Abraços! Prof.A</p>	<p>diálogo, relacionando o senso comum com a teoria apresentada. Abraços, Prof.B</p> <p>Explicar [Não observamos]</p>
---	--	---

APÊNDICE IV

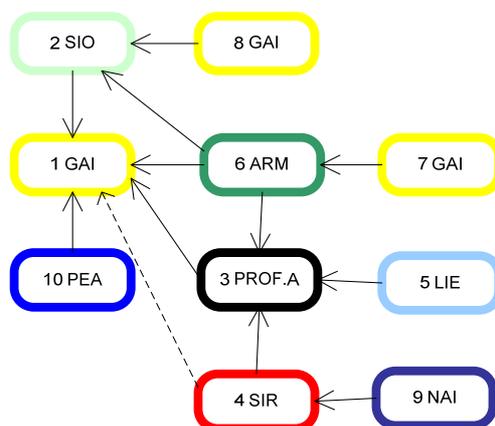
REPRESENTAÇÃO DAS CADEIAS ENUNCIATIVAS, POR MEIO DE FLUXOGRAMAS, DAS TURMAS A E B³³

Fórum 1 - Professora-tutora A

- Cadeia enunciativa 1: o primeiro interlocutor (PER) destacou a importância da psicologia e o papel do educador. Podemos perceber seu retorno em resposta àqueles enunciados subsequentes ao seu.

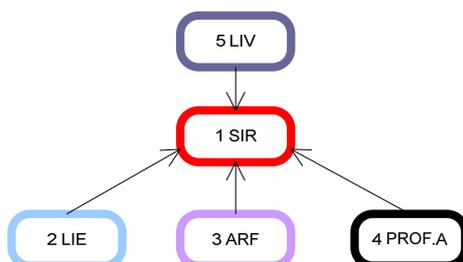


- Cadeia enunciativa 2: o interlocutor do turno 1 (GAI) apresentou o valor da psicologia para as práticas pedagógicas. A discussão ocorreu em torno do papel do professor enquanto um pesquisador de sala de aula. Após a intervenção da professora-tutora (turno 3), outros enunciados estabeleceram-se.

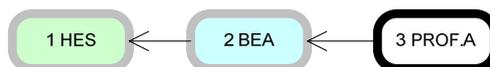


³³ Para melhor entendimento do conteúdo abordado por cada fórum, sugerimos a leitura do anexo I, no qual apresentamos a organização do AVA da disciplina.

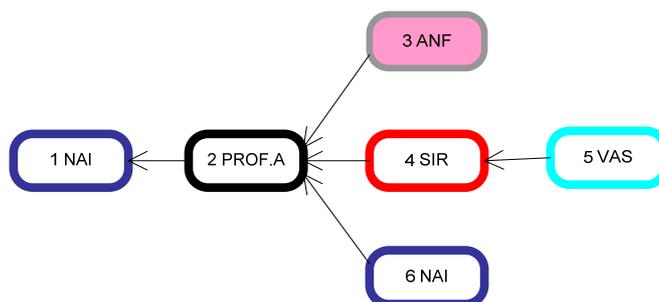
- Cadeia enunciativa 3: os interlocutores destacaram as contribuições da psicologia no que tange ao desenvolvimento da criança. Podemos verificar que as demais participações foram dirigidas diretamente aos enunciados do turno 1 (SIR). Notadamente, a professora-tutora questionou SIR, que, por sua vez, não retornou a essa cadeia.



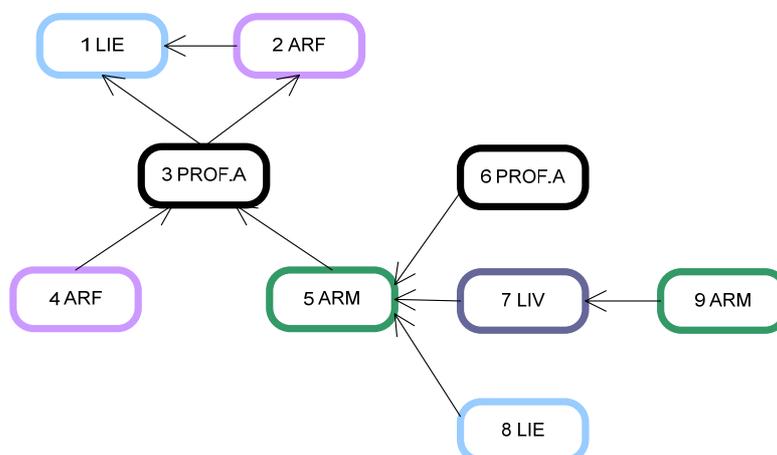
- Cadeia enunciativa 4: foi centrada em torno de uma dúvida, apresentada por HES (turno 1), sobre as diferenças entre o psicólogo e o psiquiatra. Os enunciados dos turnos 2 e 3 apresentaram elementos a fim de ajudá-lo a dirimir tal dúvida.



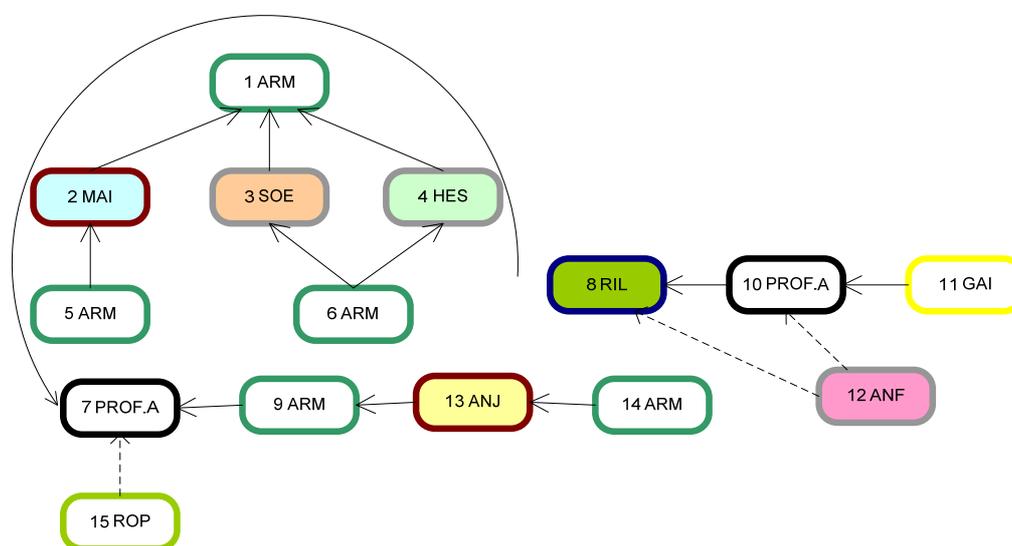
- Cadeia enunciativa 5: os interlocutores buscaram discutir em torno do conceito de prontidão e do período ótimo de aprendizagem. A intervenção da professora-tutora foi no sentido de questionar o interlocutor do turno 1 (NAR) sobre a relação entre prontidão e o papel do professor. Após essa intervenção, outros enunciados foram estabelecidos.



- Cadeia enunciativa 6: começou com duas mensagens “soltas”³⁴. Uma destacava a importância da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e a outra falava das diversidades de psicologias. Após intervenção da professora-tutora, concatenando tais mensagens, ocorreu o desencadeamento de outros enunciados.



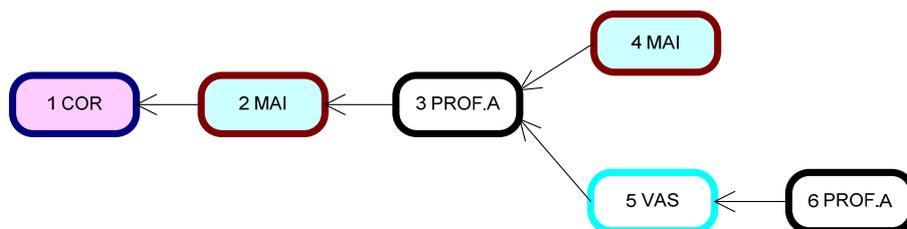
- Cadeia enunciativa 7: o interlocutor ARM (turno 1) destacou as contribuições da psicologia para o campo educacional; da importância de o professor “*ser um pouco psicólogo*” e de compreender os momentos de prontidão e do período ótimo de aprendizagem. Após a apresentação de seis turnos, a professora-tutora interveio (turno 7), resumindo o que tinha sido dito pelos cursistas. Após, outros enunciados se estabeleceram. Nota-se que o interlocutor que iniciou a cadeia retornou várias vezes.



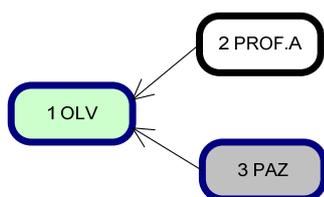
³⁴ Importante lembrar que mensagem “solta” faz referência à primeira postagem feita pelo cursista para ter acesso ao fórum. A partir daí, seus argumentos podem, ou não, gerar uma discussão.

As cadeias enunciativas de 8 a 11 discutiram os conceitos de prontidão e período ótimo de aprendizagem. Eles não foram ligados a uma mesma cadeia tendo em vista a intencionalidade dos interlocutores em responder a determinado cursista ou a um grupo de cursistas. A cadeia 8 teve uma especificidade interessante que foi o estabelecimento de argumentos de oposição, fato que, apesar de apresentar potencial para discussão, ficou limitado a poucas trocas.

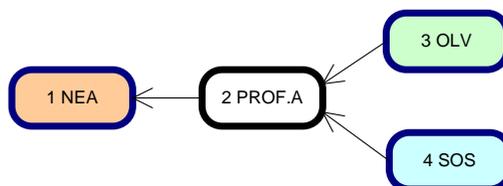
- Cadeia enunciativa 8:



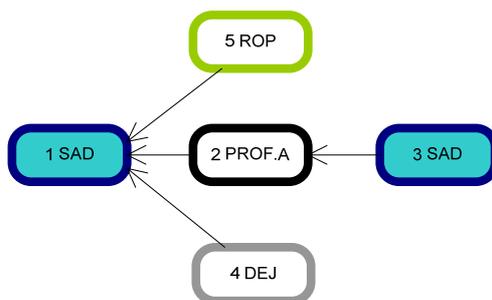
- Cadeia enunciativa 9:



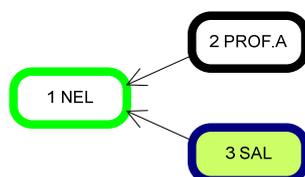
- Cadeia enunciativa 10:



- Cadeia enunciativa 11:

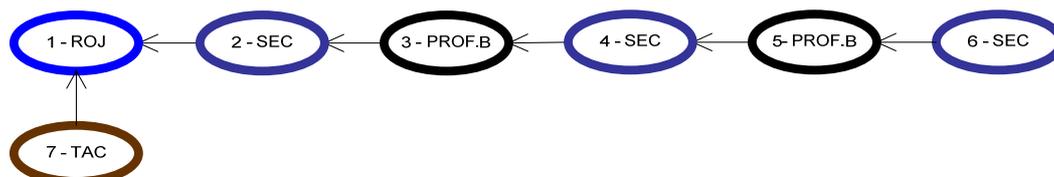


- Cadeia enunciativa 12: o interlocutor que a iniciou (NEL) trouxe um elemento novo ao fórum – a noção de individualidade engendrada na biologia (“*cada indivíduo é único em termos de dotação biológica*”). No entanto, a cadeia não se prolongou, encerrando-se após dois turnos. A professora-tutora questionou os argumentos apresentados no turno 1, mas tal interlocutor não retornou à cadeia.

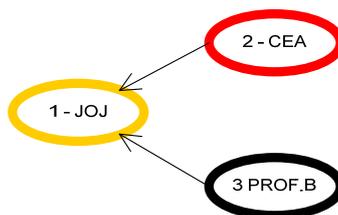


Fórum 1 - Professora-tutora B

- As cadeias enunciativas 1 e 2 buscaram apresentar os conceitos de prontidão e período ótimo de aprendizagem. Na primeira, nota-se que o interlocutor SEC retornou algumas vezes, estabelecendo uma díade com a professora-tutora. Muitos dos enunciados apresentados (turnos 2, 5, 6 e 7) restringiram-se a elogiar o outro interlocutor.

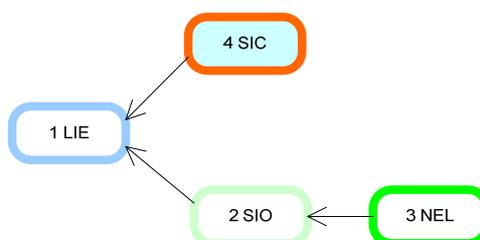


- Cadeia enunciativa 2: o primeiro interlocutor (turno 1) apresentou argumentos incoerentes entre si. CEA (turno 2) concordou com o colega, acrescentando outro elemento à interação. A intervenção da professora-tutora buscou direcionar o primeiro interlocutor para a discussão do conceito de prontidão. No entanto, a cadeia foi encerrada sem o retorno dele ou de qualquer outro interlocutor.

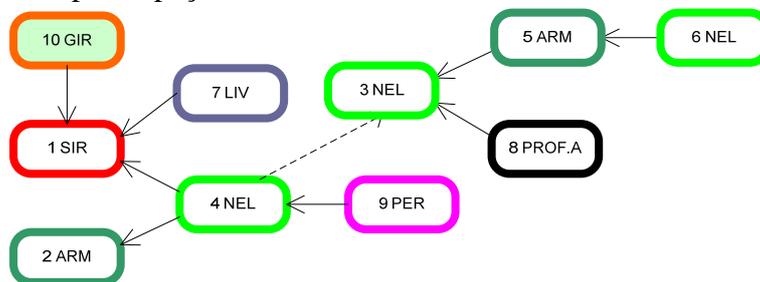


Fórum 2 - Professora-tutora A

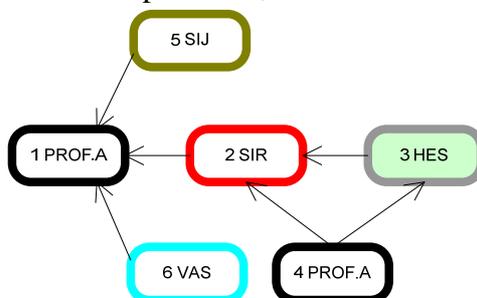
- Cadeia enunciativa 1: LIE (turno 1) destacou as contribuições de Piaget, fazendo uma analogia do desenvolvimento infantil com uma “escada”. A partir daí, outros enunciados se estabeleceram, os quais confirmaram os argumentos do primeiro interlocutor.



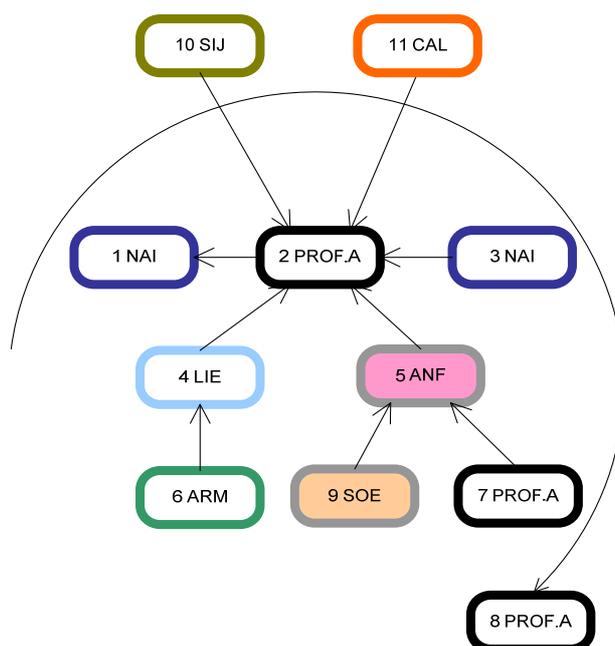
- Cadeia enunciativa 2: os dois primeiros turnos caracterizam-se por mensagens “soltas”, em que se apresentaram os principais conceitos de Piaget. O interlocutor do turno 4 referenciou os enunciados já apresentados por SIR e ARM, o que fez desencadear outras participações.



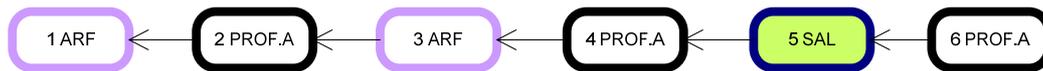
- Cadeia enunciativa 3: iniciou-se com uma intervenção da professora-tutora, a qual questionou a turma sobre as contribuições de Piaget, mais especificamente sobre o uso de regras em jogos coletivos. A partir daí, outros interlocutores aderiram ao debate.



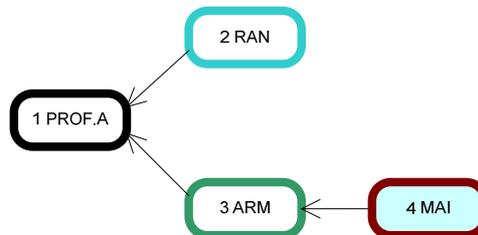
- Cadeia enunciativa 4: inicialmente, podemos notar o estabelecimento de uma interação em forma de díade. A professora-tutora, no turno 2, convidou a turma para reflexão sobre o papel do educador, seguindo a linha piagetiana de desenvolvimento. Após o turno 7, a professora-tutora interveio novamente, desta vez, elogiando os cursistas por terem mantido o diálogo.



- Cadeia enunciativa 5: marcada também por uma formação interacional em forma de díade. ARF, no turno 1, destacou as fases do desenvolvimento em Piaget. A professora-tutora (turno 2) questionou-o sobre as características e faixa etária dessas fases. ARF, por sua vez, retornou, respondendo de forma incompleta. A professora-tutora chamou-o novamente para complementação das ideias. Porém, ARF não apareceu, ficando a cargo de SAL (turno 5) tal feito. Por fim, a professora-tutora retornou, elogiando SAL pela complementação dada.



- Cadeia enunciativa 6: a professora-tutora chamou a atenção da turma para a ausência de exemplos práticos que refletissem o cotidiano dos cursistas. Logo a seguir, outros enunciados estabeleceram-se em solicitação a tal pedido.



- Cadeia enunciativa 7 (convertida em episódio para análise)

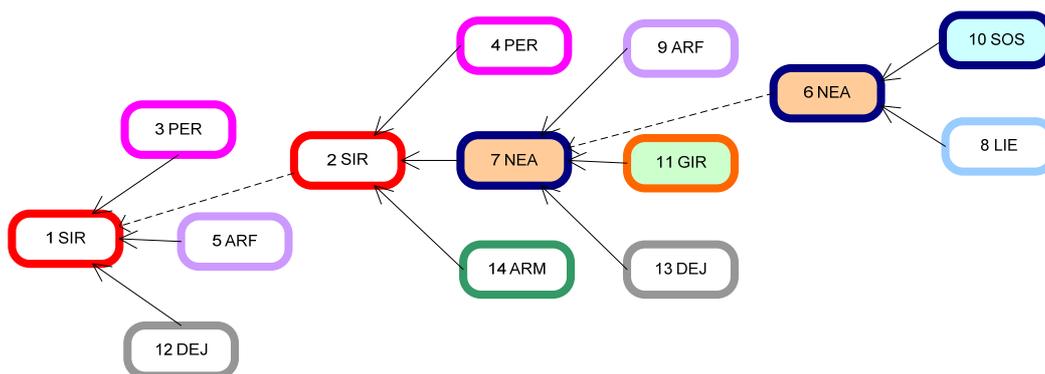
Fórum 2 - Professora-tutora B

Cadeia enunciativa 1 (convertida em episódio para análise)

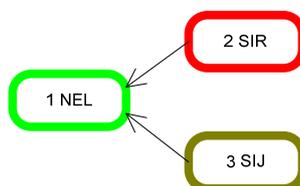
Fórum 3 - Professora-tutora A

Cadeias enunciativas 1 e 2: os interlocutores discutiram acerca da inclusão social dos deficientes nas práticas pedagógicas do professor. Também apresentaram a função do educador diante dos preconceitos.

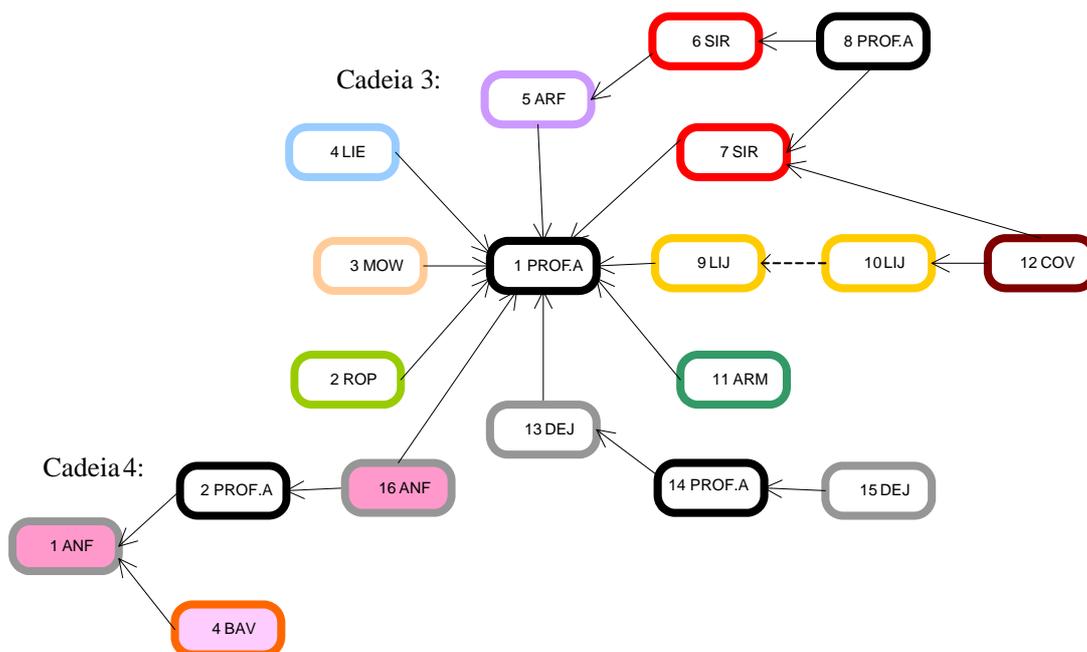
- Cadeia enunciativa 1:



- Cadeia enunciativa 2:

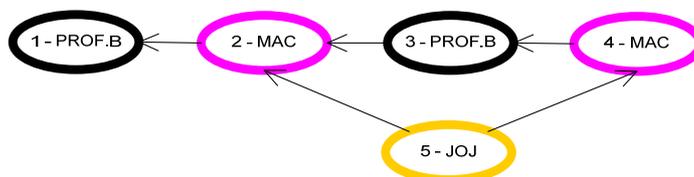


- Cadeia enunciativa 3: os interlocutores discutiram as influências do social e do cultural no desenvolvimento humano, considerando o filme “Garoto selvagem”. As cadeias 3 e 4 foram interligadas devido aos argumentos de ANF (turno 16), que apresentou, na cadeia 4, ideias sobre a temática inclusão social de deficientes e, aproveitando-se da mesma mensagem, trouxe argumentos em resposta ao turno 1 da cadeia 3.



Fórum 3 - Professora-tutora B

- Cadeia enunciativa 1: A professora-tutora, no turno 1, questionou a turma sobre situações de inclusão social, de possíveis experiências dos cursistas nesse sentido e as contribuições do texto didático. Os próximos enunciados estabeleceram-se em resposta a tal orientação.



- Cadeias enunciativas 2, 3 e 4: os interlocutores continuaram a discussão sobre a inclusão social, discriminação e o papel do professor diante disso. Apesar de os enunciados dos turnos 1 (das cadeias 3 e 4 - NOJ e LUM), falarem da questão de gênero, não houve, intencionalmente, a conexão entre seus enunciados.

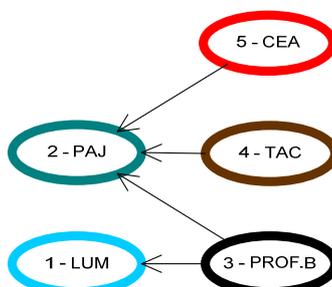
- Cadeia enunciativa 2:



- Cadeia enunciativa 3:

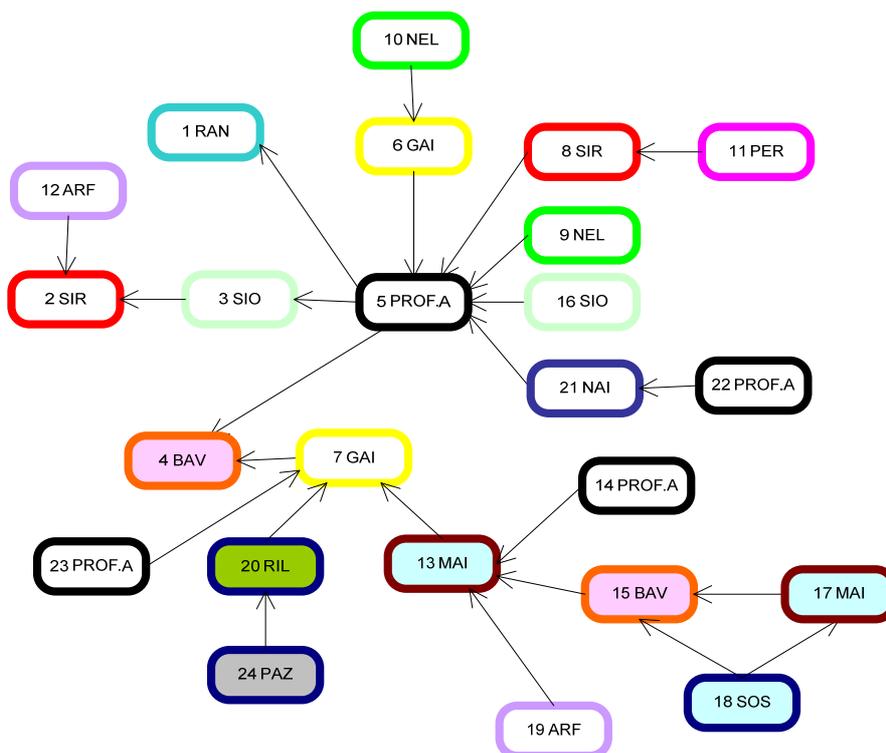


- Cadeia enunciativa 4:

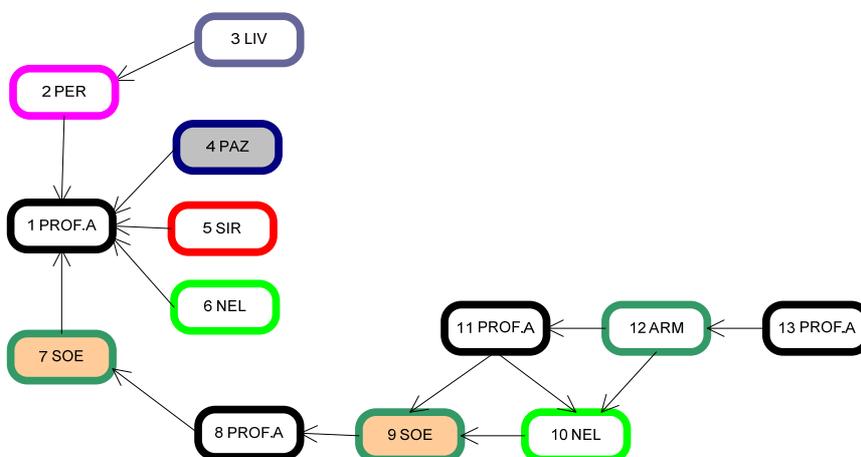


Fórum 4 - Professora-tutora A

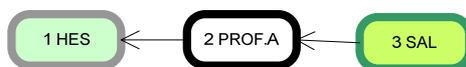
- Cadeia enunciativa 1: começou com três mensagens “soltas” em que os interlocutores apresentaram suas percepções sobre o texto didático. No turno 5, a professora-tutora agradeceu pelas proposições apresentadas por RAN, SIO e BAV e questionou a turma sobre a relação entre modelagem e reforçamento positivo. A partir daí, outros interlocutores aderiram à discussão.



- Cadeia enunciativa 2: iniciou-se com uma intervenção da professora-tutora chamando a turma para discutir sobre as consequências de situações reforçadoras ou aversivas em sala de aula. Podemos perceber que os cursistas buscam responder ao solicitado.



- Cadeia enunciativa 3: ocorreu a partir do questionamento da professora-tutora ao interlocutor do turno 1 sobre os conceitos de modelagem e reforçamento positivo.



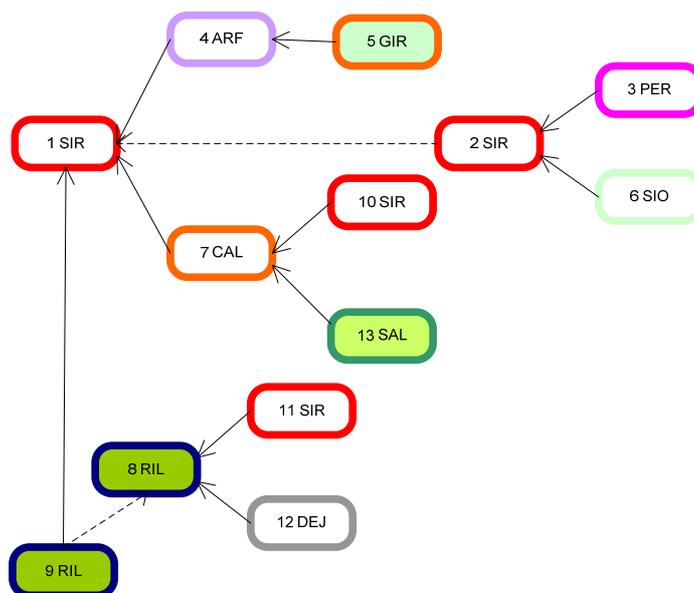
Fórum 4 - Professora-tutora B

- Não ocorreu seleção de cadeias enunciativas nesse fórum.

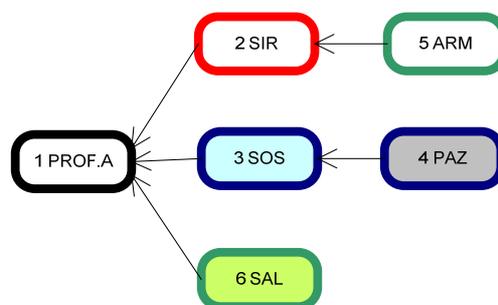
Fórum 5 - Professora-tutora A

- Cadeias enunciativas 1, 2 e 3: os interlocutores focaram suas ideias sobre o papel do professor diante de situações nas quais ocorrem *Bullying*. Esse fórum permitiu que os cursistas trouxessem elementos já discutidos no fórum 3 – questão do preconceito e de discriminação.

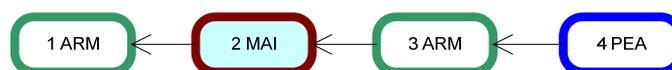
- Cadeia enunciativa 1: os argumentos ficaram centrados na noção de constituição familiar contemporânea como razão para a ocorrência do *Bullying* nas escolas. Ademais, os interlocutores apresentaram qual seria o papel do professor diante de tais situações.



- Cadeia enunciativa 2: a professora-tutora convidou a turma a ler o texto complementar da semana, cujo objetivo seria aprofundar os argumentos. À exceção de SIR, os cursistas não fizeram referência ao texto sugerido. O interlocutor, no turno 6, após apresentação de um caso real sobre *Bullying*, amplamente explorado pela mídia, questionou seus colegas sobre a relação entre tal caso e os motivos pelos quais ocorreu o *Bullying* ali. No entanto, a cadeia não se sustentou.

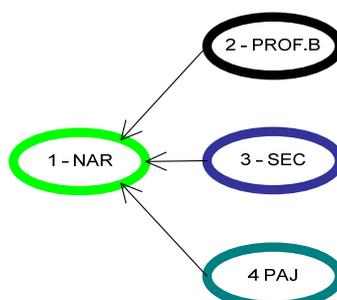


- Cadeia enunciativa 3: o primeiro interlocutor fez referência à situação descrita na abertura do fórum e, em seguida, citou uma vivência de seu cotidiano. Os demais interlocutores concordaram com os argumentos já apresentados, destacando o papel do professor diante de situações constrangedoras, tais como as desencadeadas pelo *Bullying*.



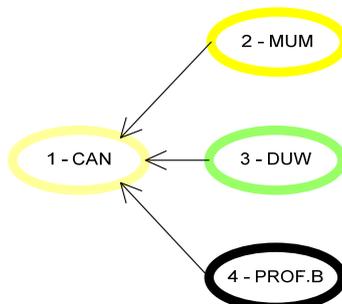
Fórum 5 - Professora-tutora B

- Cadeia enunciativa 1: o interlocutor NAR (turno 1) apresentou argumentos embasados no senso comum, afirmando que, devido ao fato de as famílias contemporâneas priorizarem o trabalho laboral, bem como o aumento de filmes e de jogos violentos, o *Bullying* tem sido mais frequente na sociedade. A professora-tutora interveio convidando esse interlocutor a aprofundar seus argumentos nas leituras sugeridas. Após tal intervenção, outros dois interlocutores confirmaram os enunciados de NAR.

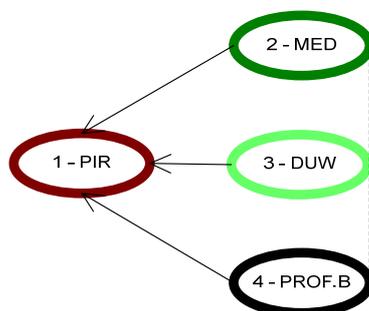


- Cadeia enunciativa 2 (convertida em episódio para análise)

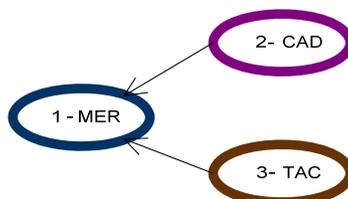
- Cadeia enunciativa 3: CAN (turno 1) apresentou elementos potenciais para o entendimento do *Bullying*, mas os enunciados subsequentes limitaram-se à reprodução dos argumentos exteriorizados no fórum. A professora-tutora interveio, elogiando-os (CAN, MUM e DUW) pelas discussões apresentadas.



- Cadeia enunciativa 4: PIR (turno 1) solicitou conselhos aos colegas de turma, em especial ao interlocutor MED, para uma situação de *Bullying* em ocorrência entre seus alunos. No turno 2, MED, respondeu afirmando que, em momento apropriado (e presencialmente), ajudaria PIR, considerando a não exposição dos envolvidos. O interlocutor do turno 3 apresentou curiosidade pelo caso e destacou a importância de trocas de experiências nesse sentido. A professora-tutora interveio, ressaltando a necessidade de acompanhamento especializado, desejando sorte a PIR e a MED.

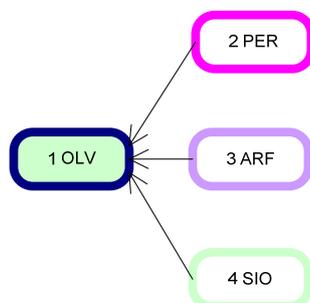


- Cadeia enunciativa 5: os interlocutores destacaram os constrangimentos pelos quais os alunos obesos passam, apontando ser isso o motivo de desmotivação às aulas.



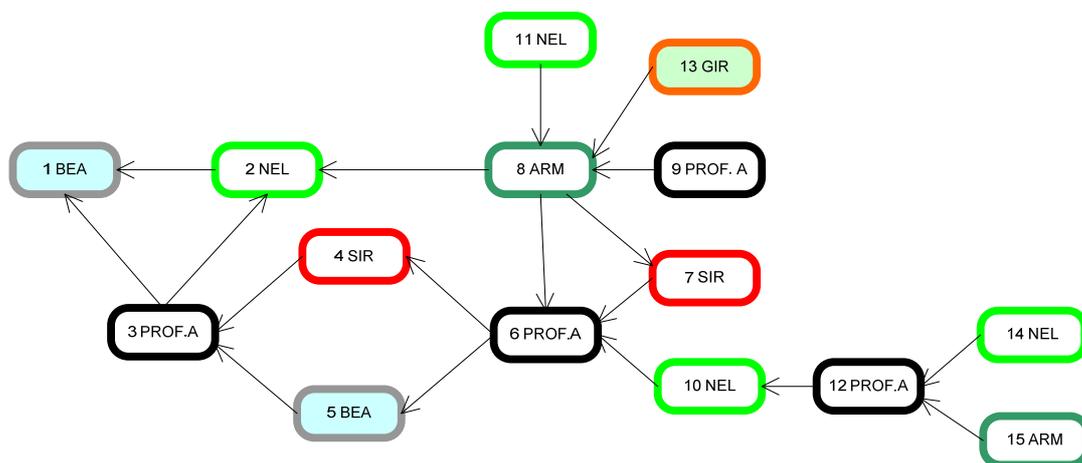
Fórum 6 - Professora-tutora A

- Cadeia enunciativa 1: os interlocutores destacaram a importância de o professor diversificar suas atividades pedagógicas. Também afirmaram que o elogio em público não é favorecedor de um clima motivacional.

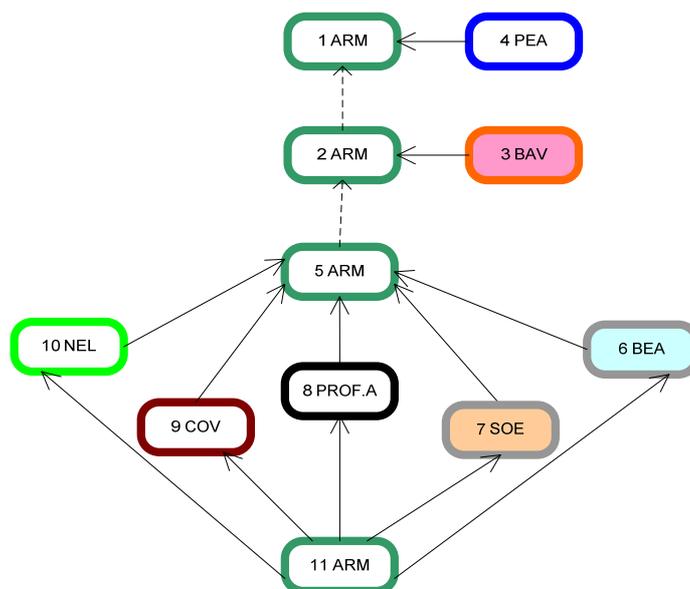


- A cadeia enunciativa 2 (convertido em episódio para análise)

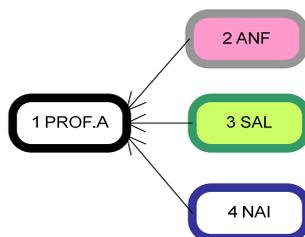
- Cadeia enunciativa 3: BEA (turno 1) destacou a rotina pedagógica como um elemento para a baixa motivação dos alunos. O segundo interlocutor, aproveitando a deixa, criticou as áreas do conhecimento que desvalorizam a sua (o curso para o qual está se formando). A professora-tutora, nesse sentido, questionou sobre a ausência de inter e transdisciplinaridade entre as áreas. Os enunciados subsequentes buscaram construir o debate seguindo tal linha de raciocínio. Essa temática, inclusive, desembocou no fórum 7, cujo tema central foi a interdisciplinaridade.



- Cadeia enunciativa 4: ARM apresentou três mensagens seguidas, nas quais procurou responder às perguntas realizadas na abertura do fórum. O turno 5 promoveu uma discussão em torno da inserção de alunos homossexuais nas aulas. Além disso, destacou que o professor deveria considerar os elementos contextuais e sociais de seus alunos para a formação de práticas educativas. Os enunciados subsequentes buscaram discutir em torno desses elementos. ARM, no turno 11, agradeceu aos colegas pelo diálogo estabelecido a partir de seus argumentos.

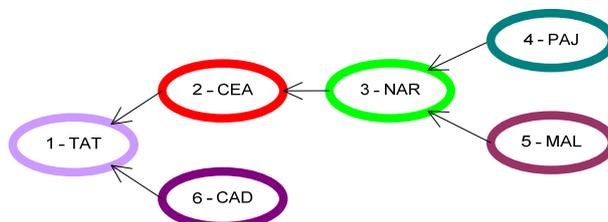


- Cadeia enunciativa 5: começou com o questionamento da tutora sobre o conceito de habilidade em crianças. Os enunciados posteriores apenas responderam ao solicitado.



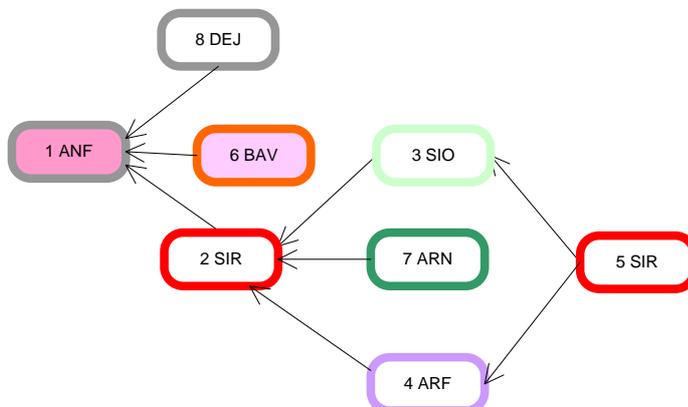
Fórum 6 - Professora-tutora B

- Cadeia enunciativa 1: os interlocutores destacaram que para elevar a motivação dos alunos, o professor, antes de tudo, precisa ser e estar motivado.

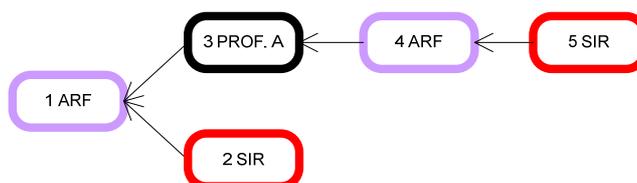


Fórum 7 - Professora-tutora A

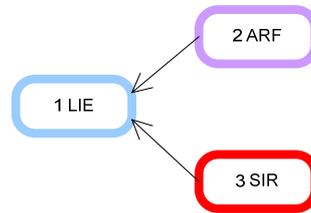
- Cadeia enunciativa 1: os interlocutores destacaram a importância de relacionar os diversos conteúdos de diferentes disciplinas. Percebemos que ANF, no turno 1, apresentou interessante argumento. SIR, no turno 2, se apropriou das palavras de ANF. A seguir, os interlocutores, dos turnos 3, 7 e 4, ao se apropriarem dos argumentos de ANF, fizeram referência à pessoa de SIR.



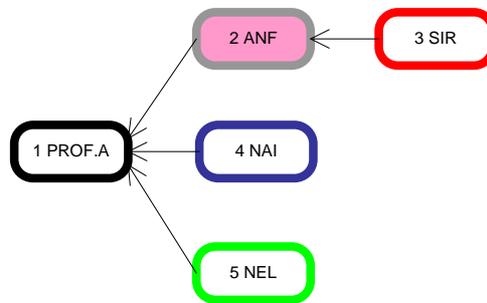
- Cadeia enunciativa 2: O interlocutor ARF (turno 1) apresentou uma estratégia para trabalhar a interdisciplinaridade. A professora-tutora interveio, elogiando-o e solicitando a apresentação de uma ideia, já descrita anteriormente por ele (em outro fórum), com o objetivo de recontextualizar à temática trabalhada aqui - interdisciplinaridade.



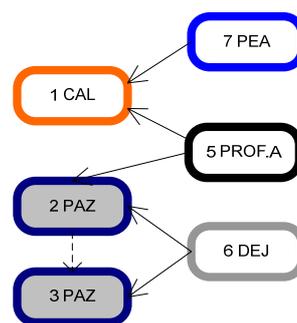
- Cadeia enunciativa 3: o primeiro interlocutor sugeriu, para a construção da interdisciplinaridade, uma maior abrangência dos temas trabalhados, o que já tinha sido apresentado no fórum 6 (cadeia 3).



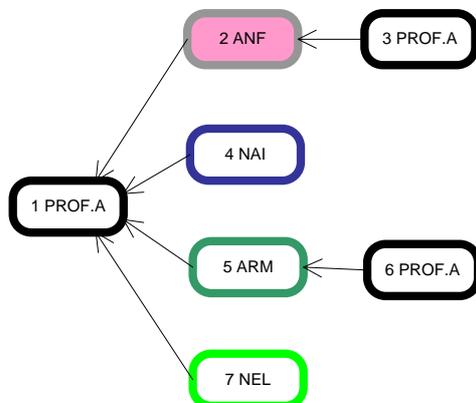
- Cadeia enunciativa 4: a professora-tutora começou chamando atenção dos cursistas para maiores aprofundamentos nos argumentos. Os enunciados posteriores destacaram a interdisciplinaridade como metodologia de ensino e a importância do diálogo entre diferentes professores (das diversas áreas).



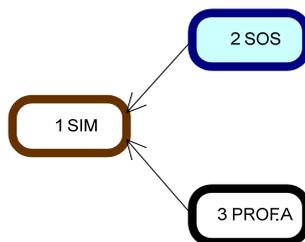
- Cadeia enunciativa 5: os elementos apresentados aqui foram discutidos na cadeia anterior. No entanto, elas não foram encadeadas quando consideramos a intencionalidade dos interlocutores em responderem a determinados interlocutores e pôde revelar a ausência de leituras das mensagens já postadas. A intervenção da professora-tutora foi no sentido de trazer os destaques enunciados anteriormente.



- Cadeia enunciativa 6: a professora-tutora, no turno 1, apresentou um quadro – construído por ela a partir dos enunciados dos cursistas – sobre um projeto interdisciplinar. Os enunciados posteriores elogiaram essa iniciativa.

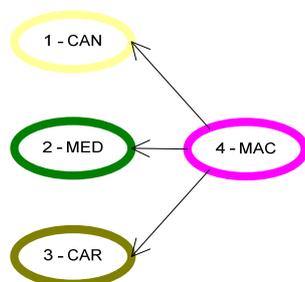


- Cadeia enunciativa 7: os interlocutores apresentaram alguns elementos que poderiam ser considerados no projeto interdisciplinar. A professora-tutora destacou a qualidade da participação de SIM (turno 1) que, até então, nunca tinha postado nos fóruns.



Fórum 7 - Professora-tutora B

- Cadeia enunciativa 1: O interlocutor MAC (turno 4) reconheceu elementos nas mensagens anteriores que o fizeram repensar sua proposta para um projeto pedagógico interdisciplinar.



ANEXO

ANEXO I ORGANIZAÇÃO, RECURSO E DESENVOLVIMENTO DO AVA

Antes de iniciar os fóruns de discussão, os cursistas tiveram uma semana para ambientação na plataforma de aprendizagem da disciplina. Abaixo, apresentamos um quadro que diz do funcionamento da disciplina ao longo dos dois meses.

Tabela 13: Organização e recursos do AVA

Semana 0
Tema: Ambientação na AVA
<ul style="list-style-type: none"> - Fórum de Apresentação - Fórum de Notíciais - Fórum de Dúvidas
Semana 1
Tema: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem: contribuições para o ensino
<ul style="list-style-type: none"> - Texto base 1 - Textos de leituras complementares - Fórum de discussão 1 - Tarefa 1: Contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem para o ensino - Tarefa complementar – fórum da semana 1
Semana 2
Tema: Aspectos individuais e cognitivos do desenvolvimento e da aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> - Texto base 2 - Textos de leituras complementares 2 - Fórum de discussão 2 - Tarefa 2: Estágios de desenvolvimento cognitivo - Chat do encontro presencial 1 - Relatório do encontro presencial 1 - Glossário - Vídeos sobre Piaget (provas de Piaget) - Tarefa complementar – fórum semana 2
Semana 3
Influências de fatores sociais e culturais nos diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> - Texto base 3 - Textos de leituras complementares 3 - Fórum de discussão 3 - Questionário 1 – tema 3 - Vídeo – “Garoto Selvagem” - Tarefa complementar – fórum da semana 3 - Tarefa complementar – Questionário da semana 3

Semana 4
Tema: Análise do comportamento e a construção de repertórios relevantes no contexto escolar
<ul style="list-style-type: none"> - Texto base 4 - Textos de leituras complementares 4 - Fórum de discussão 4 - Tarefa complementar – fórum da semana 4 - Tarefa complementar – Lição da semana 4
Semana 5
Tema: A influência das emoções
<ul style="list-style-type: none"> - Texto base 5 - Textos de leituras complementares 5 - Fórum de discussão 5 - Questionário 2 – tema 5 - Atividade prática – relatório parcial 1 - Tarefa complementar – fórum da semana 5 - Tarefa complementar – questionário da semana 5
Semana 6
Tema: A importância motivacionais para os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem no contexto escolar
<ul style="list-style-type: none"> - Texto base 6 - Textos de leituras complementares 6 - Fórum de discussão 6 - Questionário 3 – tema 6 - Atividade prática – relatório parcial 2 - Tarefa complementar – fórum 6 - Tarefa complementar – questionário da semana 6
Semana 7
Tema: Planejamento e execução de atividades didáticas coerentes com os fatores que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> - Texto base 7 - Textos de leituras complementares 7 - Fórum de discussão 7 - Relatório do encontro presencial 2 - Atividade prática – relatório parcial 3 - Tarefa complementar – fórum da semana 7- Chat
Semana 8
Tema: O professor como um pesquisador: observação de situações e elaboração de estratégias de ensino
<ul style="list-style-type: none"> - Fórum de discussão 8 - Tarefa – relatório final

Como observado na tabela, outros fóruns (de apresentação, notícias e dúvidas), assim como os chats, foram espaços interessantes e importantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos cursistas. O fórum de dúvida e o fórum de discussão necessitam ser diferenciados para não confundir a interpretação do leitor. Explicamos que o primeiro é referente a temas outros da disciplina que não estão diretamente ligados ao conteúdo proposto pelos textos bases de cada semana. Já o segundo, é onde ocorrem as discussões de conteúdo. É o espaço legitimado como a “sala de aula” virtual.

Na página do AVA também constava imagens, as quais serviam como eliciadoras para o processo de discussão nos fóruns, como, por exemplo, na semana 3 em que foi disponibilizado uma figura que representava a inclusão social de crianças deficientes em uma escola.