

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS- INGLÊS**

LORIZE DE FÁTIMA VOLOXKI

**ANÁLISE DE INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS EM UMA REDE
SOCIAL NO CONTEXTO DE ENSINO A DISTÂNCIA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA
2017

LORIZE DE FÁTIMA VOLOXKI

**ANÁLISE DE INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS EM UMA REDE
SOCIAL NO CONTEXTO DE ENSINO A DISTÂNCIA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 2, do Curso Superior de Licenciatura em Letras Português - Inglês do Departamento de Linguagem e Comunicação - DALIC - e do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas - DALEM - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras Português – Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Nívea Rohling

CURITIBA

2017

Ministério da Educação

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Campus Curitiba

Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação

Departamento Acadêmico de Letras Estrangeiras Modernas

Curso de Graduação em Letras Português/Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

ANÁLISE DE INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS EM UMA REDE SOCIAL NO CONTEXTO DE ENSINO A DISTÂNCIA

por

LORIZE DE FÁTIMA VOLOXKI

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 22 de junho de 2017 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado no curso de Letras Português/Inglês. O candidato **LORIZE DE FÁTIMA VOLOXKI** foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Profª Drª Nívea Rohling
Professora orientadora

Profª Drª Ana Paula Pinheiro da Silveira
Membro titular

Profª Drª Luciana Pereira da Silva
Membro titular

RESUMO

VOLOXKI, L. F. Análise de interações interlocutivas em uma rede social no contexto de ensino a distância. 2017. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português – Inglês) – Departamento de Linguagem e Comunicação, Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

Este trabalho apresenta uma análise das interações interlocutivas em uma rede social no contexto de ensino a distância. As interações ocorreram entre uma tutora e estudantes do curso Técnico em Transações Imobiliárias, pós-médio, na modalidade a distância, de uma Instituição Federal do Sul do Brasil, em um Polo localizado no Sudoeste do estado do Paraná. Os dados da pesquisa compõem-se de enunciados da linha do tempo de grupos fechados e de *chats* de discussão da rede Social Facebook, ocorridos no período de 28 de fevereiro de 2015 a 20 de outubro de 2015. O interesse por essa análise surgiu a partir da percepção de que as interações na aula virtual entre os estudantes e os tutores a distância ocorriam de maneira mais efetiva na rede social Facebook quando comparadas às interações ocorridas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do referido curso. Nesse contexto, o estudo teve como objetivo analisar as interações interlocutivas entre estudantes e tutores, em contexto de ensino a distância, ao fazerem uso de uma rede social (Facebook) para interagirem no curso, e com isso observar os modos como se dão essas interações com vistas à apropriação de conhecimentos no curso e, sobretudo, o papel da ferramenta na potencialização de tais interações no âmbito da formação profissional. Os resultados mostram que as virtualidades são construídas e reconfiguradas pelos sujeitos envolvidos na situação de interação discursiva, mostrando a capacidade dos sujeitos em enxergar novas virtualidades nos recursos existentes extrapolando suas finalidades originais e adaptando-os às novas intenções de uso da linguagem em contextos digitais e formativos. Apontam, também, para prováveis razões que tornam a rede social Facebook um espaço mais mobilizado/utilizado pelos estudantes do curso: maior dinamismo e facilidade de acesso.

Palavras-chave: Ensino a Distância; Facebook; Interações Interlocutivas.

ABSTRACT

VOLOXKI, L. F. Analysis of interlocutive interactions in a social network in the context of distance education. 2017. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português – Inglês) – Departamento de Linguagem e Comunicação, Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

This work presents an analysis of interlocutive interactions in a social network in the context of distance learning. The interactions occurred between a tutor and students of the technical Course in Real Estate Transactions, post-secondary, in the distance modality, of a Federal Institution in the South of Brazil, a Polo located in the southwest of Paraná. The research data consist of closed-group timeline statements and Social Facebook discussion chats that occurred between February 28, 2015 to October 20, 2015. The interest in this analysis arose from the perception that interactions in the virtual classroom between students and distance tutors occurred more effectively in the social network Facebook when compared to the interactions occurred in the Virtual Learning Environment (AVA) of mentioned course. In this context, the study aimed to analyze the interlocutive interactions between students and tutors, in a context of distance learning, when using a social network (Facebook) to interact in the course, and with that to observe the ways in which these interactions occur with a view to the appropriation of knowledge in the course and, above all, the role of the tool in the enhancement of such interactions in the field of professional training. They also point to probable reasons that make the social network Facebook a space more mobilized/used by students of the course: greater dynamism and ease of access.

Keywords: Distance Learning; Facebook; Interlocutive Interactions.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESPAÇO DE INTERAÇÃO DO AVA KARAVELLAS	16
FIGURA 2 - POSTAGEM DE FÓRUM DE DISCUSSÃO DA DISCIPLINA DE NOÇÕES DE CONSTRUÇÃO CIVIL	24
FIGURA 3 - POSTAGEM DE FÓRUM DE DISCUSSÃO DA DISCIPLINA DIREITO IMOBILIÁRIO II	24
FIGURA 4 - ÍCONES DOS CHATS DE DISCUSSÃO	25
FIGURA 5 - POSTAGEM NO FÓRUM DE EMPREENDEDORISMO	28
FIGURA 6 - POSTAGEM DE INDICAÇÃO DE <i>LINK</i> PARA MATERIAL DE APOIO	30
FIGURA 7 - POSTAGEM SOBRE DATAS IMPORTANTES	31
FIGURA 8 - POSTAGEM SOBRE A ATIVIDADE SUPERVISIONADA	31
FIGURA 9 - RECADO SOBRE ATIVIDADE SUPERVISIONADA	32
FIGURA 10 - POSTAGEM DE COMEMORAÇÃO DO DIA DO CORRETOR (1)	34
FIGURA 11 - POSTAGEM DE COMEMORAÇÃO DO DIA DO CORRETOR (2)	34
FIGURA 12 - POSTAGEM DE “VOLTA ÀS AULAS”	37
FIGURA 13 - CHAMAMENTO PARA O CHAT	38
FIGURA 14 - CHAT DE DISCUSSÃO (TEMAS DE AULA)	39
FIGURA 15 - CHAT DE DISCUSSÃO (OUTROS TEMAS)	42
FIGURA 16 - CHAT DE DISCUSSÃO E A MULTIMODALIDADE.....	45
FIGURA 17 - CHAT DE DISCUSSÃO (CONVITE PARA CHAT NO MOODLE)	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1 LINGUAGEM, INTERAÇÃO E ENUNCIADO	10
2.2 EAD: HISTÓRICO E CONCEITOS	12
2.2.1 EaD e as novas tecnologias	13
2.2.2 Facebook – um espaço interacional	16
3 METODOLOGIA.....	19
3.1 DESCRIÇÃO DAS SITUAÇÕES INTERLOCUTIVAS.....	22
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	26
4.1 A AULA VIRTUAL NA EAD.....	26
4.1.1 Análise dos enunciados da aula virtual: a linha do tempo	27
4.1.2 Análise dos enunciados da aula virtual: o chat	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS.....	52
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	54
ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO.....	55

1 INTRODUÇÃO

A ampliação da Educação a Distância (EaD) no Brasil, aliada aos recentes avanços tecnológicos, vem proporcionando oportunidades para inserção de um variado grupo de pessoas ao ensino regular. Essa modalidade de educação foi inicialmente tratada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A regulamentação dada por essa lei se materializou no Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 que definiu, em seu artigo primeiro, a Educação a Distância como uma modalidade de ensino que permite a autoaprendizagem com o auxílio de recursos didáticos organizados de forma sistemática e que podem se apresentar em diferentes suportes de informação. Esses recursos podem ser utilizados de forma isolada ou combinada e podem ser disponibilizados por meios de comunicação diversos.

Esse decreto foi revisto em 2005 pelo Ministério da Educação, que redefiniu o conceito de Educação a Distância, a partir do Decreto 5.622/2005, como uma “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”. Nesse processo, estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diferentes, ou seja, a EaD se desenvolve em espaços educacionais que combinam virtualidade com interatividade superando duas das maiores dificuldades enfrentadas pelo indivíduo contemporâneo que busca educação e desenvolvimento profissional: tempo e distância.

Nesse contexto educacional, neste trabalho de conclusão de curso, são analisadas as interações interlocutivas entre sujeitos-participantes de um curso Técnico em Transações Imobiliárias, pós-médio, na modalidade a distância, de uma Instituição Federal localizada no sul do Brasil, que utilizaram uma rede social (Facebook) para interagir no curso.

Este trabalho teve como objetivo geral: **analisar as interações interlocutivas entre estudantes e tutores, em contexto de ensino a distância, ao fazerem uso de uma rede social (Facebook) para interagirem no curso.** Para alcançar o objetivo proposto, teve-se como objetivos específicos: a) descrever o contexto das interações interlocutivas entre os estudantes e tutores do curso Técnico em Transações Imobiliárias; b) analisar a rede social Facebook que possibilita as interações interlocutivas entre estudantes e tutores; c) descrever os papéis assumidos pelos

interlocutores nas interações; d) observar nos fóruns e chats diários os temas discutidos, o horizonte apreciativo e as marcas linguísticas; e) identificar e discutir o papel da ferramenta na potencialização de tais interações interlocutivas no âmbito da formação profissional.

O objetivo geral dessa pesquisa surgiu a partir da minha experiência no trabalho com a EaD¹ em uma instituição pública federal, em que observei uma maior adesão dos estudantes de um curso técnico às interações propostas pelo curso quando foram chamados/provocados a interagir em um grupo fechado na rede social Facebook. Desse modo, o interesse por essa análise se deu a partir da percepção de que as interações na aula virtual entre os estudantes e os tutores a distância ocorre de maneira mais efetiva na rede social Facebook quando comparadas às interações ocorridas no ambiente virtual de ensino-aprendizagem Moodle.

Essa observação, construída no espaço profissional, potencializa uma questão de pesquisa que se mostra produtiva dentro dos estudos da linguagem, a saber: como se dá a interação interlocutiva entre sujeitos-participantes em um curso de EaD? O que gera outras questões: como os sujeitos se posicionam na aula virtual em rede social? Os modos de se enunciar como aluno e professor se mantêm ou se alteram?

Nesse contexto, tal estudo pode indicar novos modos de construção de saberes e subjetividades em espaços interacionais mediados pela linguagem e com uso de tecnologias digitais. O que aponta para uma maior compreensão das relações de ensino-aprendizagem em espaços formativos regulares (EaD) que têm utilizado ferramentas interacionais criadas *a priori* para relações sociais do cotidiano.

Do ponto de vista dos estudos da linguagem, essas virtualidades são construções de sujeitos sócio e historicamente situados em interações interlocutivas e que vão se constituindo outros modos de se enunciar na aula virtual. Assim, essas interações podem ser tomadas como objeto de estudo dentro de uma concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2015; VOLOCHÍNOV, 2013), como é proposto nesse trabalho.

Diante do exposto, primeiramente, neste Trabalho de Conclusão de Curso, são apresentados os conceitos de interação e de enunciado no conjunto dos estudos

¹ Na época, eu atuava como Coordenadora da Tutoria a Distância do curso TTI e acompanhava as relações interlocutivas entre 21 tutores e, aproximadamente, 830 alunos.

do Círculo de Bakhtin, que estão intimamente relacionados à concepção de linguagem como interação. A seguir, por se tratar de uma pesquisa de interações produzidas no contexto de Educação a Distância, são apresentados conceitos e a contextualização dessa modalidade de ensino e suas novas tecnologias. Finalizando a primeira parte, são abordados conceito de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e uma descrição da rede social Facebook.

Em seguida, são apresentados os aspectos relacionados à metodologia, incluindo uma contextualização do curso Técnico em Transações Imobiliárias e a descrição das situações interlocutivas em dois espaços inseridos na rede social Facebook: linha do tempo dos grupos fechados e chats.

Na quarta parte do trabalho, que consiste na discussão dos resultados, são apresentados os conceitos de aula virtual e de esfera de atividade humana, importantes para a compreensão da análise feita nessa seção, a saber: análise dos enunciados da aula virtual que acontece na linha do tempo do grupo fechado e análise dos enunciados da aula virtual que acontece no chat. Para a análise da linha do tempo, foram selecionadas nove postagens classificadas em: postagens de conteúdo, postagens de recados e postagens de motivação/descontração; e para a análise dos chats, foram selecionados quatro trechos de conversas com temas relacionados ao conteúdo de aula e com temas alheios ao conteúdo de aula.

Nas considerações finais, são retomados o objetivo e as questões que nortearam essa pesquisa a fim de apresentar uma reflexão sobre os motivos que tornaram a rede social Facebook um espaço de aula virtual mais mobilizado/utilizado pelos sujeitos-participantes do curso que o ambiente formal de ensino aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A análise de interações interlocutivas entre sujeitos históricos e situados requer, primeiramente, a compreensão de alguns conceitos importantes como o conceito de interação e de enunciado no conjunto dos estudos do Círculo de Bakhtin, que estão intimamente relacionados à concepção de linguagem como interação.

Além disso, a seguir, tendo em vista tratar-se de interações produzidas no contexto de Educação a Distância, serão apresentados conceitos e uma contextualização dessa modalidade de ensino. Por fim, é explicitada uma descrição da rede social Facebook.

2.1 LINGUAGEM, INTERAÇÃO E ENUNCIADO

De acordo com estudos do Círculo de Bakhtin, a linguagem nasce da necessidade de comunicação e torna-se a condição necessária para a organização do trabalho humano. Sem linguagem, sem um enunciado² bem definido, com uma base semiótica, não existe expressão ou comunicação. Toda expressão tem uma orientação social, ou seja, ela acaba sendo determinada pelos participantes do acontecimento constituído pelo enunciado, estejam esses participantes próximos ou distantes. A interação entre os participantes desse acontecimento dá forma e um determinado tom à enunciação (VOLOCHÍNOV, 2013). Dessa forma, “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 158).

Segundo a perspectiva bakhtiniana, a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem e essa interação entre a língua e a vida se dá por meio de enunciados concretos que se constituem a partir da alternância de falantes que compõem o contexto do enunciado, e também outros enunciados relacionados a ele. O enunciado concreto também é constituído pelo acabamento específico do enunciado cujo critério mais importante é a possibilidade de responder. Essa possibilidade de responder é determinada pelo tema, pelo querer-dizer do locutor

² Nesta análise, parte-se da concepção de enunciado concreto conforme o Círculo de Bakhtin. O enunciado não pode ser considerado como individual no sentido estrito do termo. Ele é de natureza social, pois é o produto de interação entre falantes num determinado contexto e no interior de uma situação social complexa (SOUZA, 2002).

(elemento subjetivo) e pelo gênero do discurso – escolhido em função da especificidade de determinada esfera da comunicação verbal. (SOUZA, 2002).

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006, p.127).

Da mesma forma, Volochínov (2013, p.159) explica que cada enunciado compreende a parte verbal expressa e a parte extraverbal. A parte verbal expressa do enunciado elabora e assume uma forma fixa precisamente no processo constitutivo por uma interação verbal específica, gerada num tipo particular de gênero discursivo. Cada gênero constrói e completa à sua maneira a estrutura do enunciado. Já a parte extraverbal não está expressa, mas sim subentendida, e sua compreensão é necessária para entender o próprio enunciado. A extraverbalidade manifesta-se na situação de interação e no auditório da enunciação que é composto pelos interlocutores da interação discursiva. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 159).

Toda a situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. (VOLOCHÍNOV, 2013, p.169).

Em relação à parte extraverbal, aquela subentendida, é necessário que ela esteja impregnada de conteúdo, caso o contrário, ela se torna incompreensível no processo de comunicação e esse processo não se efetiva. De acordo com Volochínov (2013, p.170), “cada enunciação contém um significado, um conteúdo. Privada desse conteúdo, a enunciação torna-se um encadeamento de sons sem sentido e perde seu caráter de interação verbal”. Da mesma forma, para Bakhtin (2015) “O autêntico meio da enunciação, no qual ela se forma e vive, é justamente o heterodiscurso dialogado, anônimo e social como a língua, mas concreto, rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual”. (p.42). E a construção de significados está diretamente ligada com a situação em que o enunciado foi gerado.

2.2 EAD: HISTÓRICO E CONCEITOS

Contemporaneamente a Educação a Distância (EaD) tem ganhado cada vez mais espaço devido a sua relação estrutural com as diversas formas de aprendizagem online. A história da EaD está diretamente relacionada com sua crescente importância e de seu desenvolvimento desde as primeiras tentativas singulares na antiguidade até a difusão inesperada e surpreendente desta forma de ensino e aprendizagem por todo o mundo na segunda metade do século XIX. (PETERS, 2009).

O avanço tecnológico permitiu o uso de mídias interativas oportunizando um contato em tempo real entre alunos e professores e, segundo Carlini (et al., 2011, p. 25), a interatividade conseguida por meio de recursos de multimídia provocou uma revolução inimaginável há poucas décadas, capaz de promover as condições necessárias para um ensino presencial virtual.

É difícil estabelecer uma data consensual que marque o início da Educação a Distância, mas foi em meados do século XIX que surgiu a primeira abordagem geral a essa modalidade de ensino. Moore e Kearsley (2005) estabelecem 5 gerações para classificar a evolução da educação a distância. Essa evolução refere-se à tecnologia e mídias utilizadas, aos objetivos e métodos pedagógicos, às formas de comunicação, à tutoria e à interatividade.

A primeira geração, conforme explicam Moore e Kearsley (2005, p.25), teve início em 1880 e foi chamada de “estudo por correspondência” ou “estudo independente” e teve como principal objetivo incluir alunos desfavorecidos socialmente, principalmente as mulheres. A comunicação era feita por correspondência e o material entregue na residência do aluno pelo correio. A interatividade acontecia entre o aluno e o material didático impresso.

A segunda geração começou nos anos de 1921 com a difusão do rádio e da TV. Os programas eram teletransmitidos e o material ainda era entregue por correspondência. A interatividade entre professor e aluno quase não acontecia (MOORE; KEARSLEY, 2005, p. 26).

Moore e Kearsley (2005, p.31) apontam os anos de 1970 como o início da terceira geração da EaD, marcada pelo surgimento das Universidades Abertas oferecendo ensino com custo reduzido para alunos não universitários. A comunicação

era feita pela integração entre áudio, vídeo e correspondência e as orientações ocorriam face a face nos encontros presenciais.

Uma década depois, em 1980, as teleconferências por áudio, vídeo e computador caracterizaram a quarta geração da EaD, que estava direcionada a pessoas dispostas a aprender sozinhas, em casa. A comunicação já podia acontecer em tempo real ou não, permitindo uma maior interação entre alunos e tutores. (MOORE; KEARSLY, 2005, p. 35).

A quinta geração, segundo Moore e Kearsley (2005, p.44), foi baseada na Internet e levou a uma expansão mundial da educação a distância e sua nova estrutura organizacional com métodos de aprendizagem colaborativa e a convergência de texto escrito, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação. A comunicação síncrona³ e assíncrona⁴ mantém a integração em tempo real entre professores e alunos e entre alunos e alunos.

Essa possibilidade de interação e aprendizagem tornou-se um atrativo para muitos estudantes, conforme explicam Heemann e Leffa (2013):

Os alunos querem vivenciar experiências de aprendizagem que envolvam práticas sociais e que os conecte a outras pessoas. Eles querem atividades e conteúdo relevantes ao seu mundo real. E o mundo virtual com suas ferramentas e tecnologias proporciona que educadores criem ambientes de aprendizagem ricos em uma atmosfera de aprendizagem colaborativa. (HEEMANN; LEFFA, 2013, p. 16).

Assim, essa possibilidade de proporcionar experiências de aprendizagem sustentadas pela participação e interação entre os sujeitos tem sido o grande atrativo dessa modalidade de ensino-aprendizagem para educadores e instituições tradicionais.

2.2.1 EaD e as novas tecnologias

Como dito antes, as formas de comunicação, tutoria e interatividades, na EaD, vêm evoluindo desde o final do século XIX, e hoje essa modalidade de ensino-

³ Comunicação síncrona é aquela que permite a comunicação entre duas ou mais pessoas em tempo real, sendo necessário que estejam conectadas de alguma forma. Ex: chat, telefone, videoconferência. (CARLINI et al., 2011, p. 27).

⁴ Comunicação assíncrona é aquela que pode ocorrer em qualquer tempo, não sendo necessária a conexão simultânea entre os interlocutores. Ex: e-mail, aulas gravadas. (CARLINI et al., 2011, p. 27).

aprendizagem se desenvolve em espaços educacionais chamados de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVAs) que combinam virtualidade com interatividade por meio de mídias interativas, possibilitando o diálogo em tempo real entre alunos e professores. “Esses ambientes virtuais possibilitam agrupar informações interligadas ao mesmo tempo em que habilitam os alunos a trabalhar com diversas mídias simultaneamente, integrando-as em uma mesma plataforma” (HEEMANN; LEFFA, 2013, p. 96).

Heemann e Leffa (2013) estabelecem a possibilidade de flexibilização no momento da disponibilização de conteúdos como uma característica determinante para a adoção desses ambientes tanto para alunos de cursos presenciais quanto virtuais. Sobre esses espaços, os autores acrescentam que:

Os AVAs incorporam, eles próprios, uma série de outras ferramentas, que contribuem para a aprendizagem do aluno, oferecendo algumas vantagens, como: a independência geográfica do aluno e professor; flexibilidade temporal no processo de ensino e aprendizagem; integração dos diferentes recursos multimídia; aprendizagem a ativa; avaliação online do aluno (autoavaliação, em pares ou por parte do professor); acesso fácil a materiais e conteúdo; e discussões online. (HEEMANN; LEFFA, 2013, p. 96).

Exemplos desses ambientes virtuais de ensino-aprendizagem são os disponibilizados a partir da plataforma Moodle, que é um software livre para gerenciamento de cursos presenciais e a distância. Esse sistema é totalmente baseado em ferramentas da internet, requerendo do usuário um computador conectado à internet e a disponibilidade de um navegador. (SILVA, 2012, p. 74).

De acordo Heemann e Leffa (2013), normalmente esses ambientes utilizados agregam ferramentas de administração, comunicação, interação, produção e avaliação, permitindo a construção coletiva de saberes por meio da colaboração entre os participantes. Silva (2012), ao abordar as funções do Moodle, especificamente, separa essas ferramentas em três eixos básicos do processo de ensino e aprendizagem:

- 1) Gerenciamento de conteúdos: organização de conteúdos a serem disponibilizados aos estudantes.
- 2) Interação entre usuários: diversas ferramentas para interação com e entre estudantes: fórum, bate-papo, mensagem instantânea, etc.
- 3) Acompanhamento e avaliação: definição, recepção e avaliação de tarefas, questionários e enquetes, com possível atribuição de notas. (SILVA, 2012, p. 74-75).

Além dessas ferramentas, acrescentam-se aqui aquelas de apoio administrativo que permitem a emissão de relatórios, fornecem informações sobre os alunos, sobre as postagens de atividades e sobre o acesso e permanência no ambiente – tanto de alunos quanto de tutores. Por meio desses relatórios, por exemplo, é possível classificar os alunos e tutores, de acordo com sua permanência no ambiente, em: habitantes, visitantes e transeuntes (SCHERER, 2008). A autora traz a seguinte definição para essa classificação:

- 1) Os habitantes são aqueles que se responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do ambiente.
- 2) Os visitantes apenas observam o que está acontecendo, sem se co-responsabilizar com o ambiente, com o outro, ou com a produção coletiva.
- 3) Os transeuntes apenas passam pelo ambiente. Às vezes param para observar, mas sem se deter em nenhum espaço em especial, sem se responsabilizar, sem apreender para si o ambiente, sem colaborar ou cooperar. (SCHERER, 2008, p.3).

Esses relatórios mostram dados e estatísticas que permitem a definição de cenários e auxiliam na elaboração de estratégias de melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ambiente virtual de ensino-aprendizagem que é importante ser apresentado nessa seção, pois será mencionado posteriormente nesta pesquisa, é o Karavellas⁵. Esse ambiente virtual também é um *software* livre e foi criado para atender alunos de cursos de graduação e pós-graduação, níveis fundamental e médio, na modalidade de ensino a distância e presencial. Em sua estrutura pedagógica, além de trazer as ferramentas comuns a todos os ambientes de ensino-aprendizagem, há um espaço de interação com diferentes ferramentas de mídias sociais por meio das quais os alunos podem interagir com colegas, tutores e professores.

Nesse espaço, conforme mostra figura 1, o aluno pode acessar e responder ao fórum proposto pelos professores; participar do chat de discussões sobre conteúdo das disciplinas; produzir um texto coletivo, acessar a página do curso no Facebook por meio de um atalho, entre outras possibilidades.

⁵ Informações disponíveis em: <http://karavellas.ifpr.edu.br>. Acesso em: 25/04/2017.

FIGURA 1 – ESPAÇO DE INTERAÇÃO DO AVA KARAVELLAS



FONTE: [www.http://karavellas.ifpr.edu.br](http://karavellas.ifpr.edu.br)

Com todas essas possibilidades de administração, comunicação e interação, os AVAs tornam-se importantes ferramentas de estudo para o ensino a distância, pois estimulam a interatividade e aproximam as pessoas envolvidas nesse processo – estudantes, tutores, professores.

2.2.2 Facebook – um espaço interacional

Pensando no uso de rede social como um possível espaço interacional de ensino-aprendizagem, o Facebook pode ser tomado como um exemplo desses espaços cuja finalidade inicial, conforme apontam Barton e Lee (2015, p. 45), era facilitar a comunicação e possibilitar aos estudantes universitários o desenvolvimento de redes sociais e que devidos aos seus diversos usos, hoje é utilizado por muitas escolas e universidades como plataforma de aprendizagem, embora não tenha sido criado com essa finalidade.

O Facebook se estrutura em torno de perfis de usuário e seu *layout* e funcionalidades foram modificados várias vezes ao longo dos anos, mas mantendo sempre seus principais espaços de escrita. É um dos melhores representantes da cultura de convergência, pois permite que os usuários se conectem a sites externos apenas clicando no botão “curtir”, e criando imediatamente conexões intertextuais entre textos e recursos disponíveis online. (BARTON; LEE, 2015, p. 59).

Outro recurso importante da ferramenta são os grupos fechados devido à possibilidade de serem exclusivos aos membros. Lee e Lien (2011, apud Barton e Lee, 2015, p. 209) reforçam que a função “grupos” no Facebook é especialmente adequada para facilitar atividades de ensino e aprendizagem iniciadas pelos professores ou pelos estudantes, pois os administradores dos grupos podem tornar o conteúdo privado e disponível apenas para pessoas autorizadas, tornando-os uma “sala de aula” privada e segura.

Além disso, segundo Barton e Lee (2015, p. 59), o Facebook apresenta uma justaposição de espaços *online*, enquanto uma série de formas síncronas e assíncronas tradicionais de interação mediada pelo computador ocorre em um mesmo espaço, havendo ainda a possibilidade de gerar minifóruns de discussão a partir do recurso “comentário”. Os autores explicam que esses espaços de escrita em novas mídias digitais, além de oferecerem oportunidades para textos multilíngues e autorepresentação, funcionam como espaços de expressão de opiniões e atitudes relacionadas a diversos temas, juntamente com os modos tradicionais de comunicação, como a conversa face a face e textos escritos. (BARTON; LEE, 2015, p. 117).

Assim, as interações sociodiscursivas são construídas a partir da postura, estilo e tons dados ao enunciado que cada um assume dentro do espaço de interação. A postura aqui é definida como o posicionamento de um falante em relação ao que é dito e a quem o enunciado é dirigido (BARTON; LEE, 2015, p. 49). A unidade do estilo pressupõe a unidade da língua em termos de sistema de formas normativas gerais, e a unidade da individualidade que se realiza nessa língua. (BAKHTIN, 2015, p.31).

Segundo Barton e Lee (2015, p. 118-119), a postura é marcada por formas específicas de linguagem e outros recursos para a construção de significados. A postura é sempre composta pela pessoa que expressa a postura, o tema discutido e os recursos utilizados. Ela é também uma forma de reforçar o senso individual para destacá-lo em um grupo de pessoas que se posicionam, ou seja, a postura é também um ato público.

Recuero (2009) considera que essa possibilidade de expressão e sociabilização por meio das ferramentas de comunicação mediada pelo computador foi uma mudança bastante significativa trazida com o advento da internet.

Essas ferramentas proporcionaram, assim, que atores pudessem construir-se, interagir e comunicar com outros atores, deixando, na rede de computadores, rastros que permitem o reconhecimento dos padrões de suas conexões e a visualização de suas redes sociais através desses rastros. (RECUERO, 2009, p.24)

Nas palavras de Doyle e Fraser (apud Paiva, 2016, p. 80), “O Facebook promove o debate, constrói consenso, mobiliza nossas ações e compartilha poder”. Dessa forma, os usuários se ajudam, competem entre si, negociam, exercem poder, transgridem, posicionam-se, incomodam, excluem “amigos” e incluem outros (PAIVA, 2008, p. 80). Por meio dessas ações, vão definindo e registrando suas posturas em relação a diferentes temas.

Pensando em espaços de interação discursiva e estilos de postura de usuários, é importante destacar a ideia de virtualidades que segundo Barton e Lee (2015, p. 44) “são as possibilidades e restrições de ação que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação. Virtualidades percebidas tornam-se o contexto para a ação. ”

As virtualidades afetam o que pode ser feito facilmente e o que pode ser feito convencionalmente com um recurso. A criatividade reside, em parte, em ver novas virtualidades e ir além das possibilidades existentes. Virtualidades emergem o tempo todo e novas possibilidades são criadas pela criatividade humana. (BARTON; LEE, 2015, p. 44).

Essa capacidade adaptativa do Facebook é consequência do seu constante processo de mudança e sua sensibilidade ao feedback, conforme afirma Paiva (2016, p.68). De acordo com a autora, “Os participantes aprendem uns com os outros e reagem a retornos. Assim, o sistema aprende, muda, evolui e se adapta”. (PAIVA, 2016, p.68).

Dessa forma, as virtualidades são socialmente construídas e vão se reconfigurando de acordo com a ação dos sujeitos, ou seja, as pessoas vão adaptando as ferramentas conforme suas necessidades e preferências. Os sujeitos podem se reapropriar de seus estilos discursivos e identidades a medida que os propósitos do grupo se modificam. E compreender como esses espaços de interação são construídos ajuda a interpretar as interações estabelecidas.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa, a partir de sua natureza e objetivos estabelecidos, pode ser caracterizada como do tipo qualitativa-interpretativista. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada.

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21-22).

Essa pesquisa trata-se de uma análise das relações interlocutivas entre alunos e tutor a distância em uma rede social que, conforme explica Recuero (2009, p. 24), é composta por atores e suas conexões. Os atores são representados pelas pessoas, instituições ou grupos e as conexões são as interações que ocorrem entre esses atores. Uma rede seria uma forma de observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. Dessa forma, a abordagem de rede foca na estrutura social, não sendo possível isolar os atores sociais e muito menos suas conexões.

Para essa pesquisa, foi escolhido um Polo da região Sudoeste do Paraná composto por duas telessalas: FB 1 e FB 2. Dessa forma, os atores das interações que serão analisadas são representados por 52 estudantes dessas duas telessalas e uma tutora a distância que atuava da cidade de Pinhais. É um grupo bastante heterogêneo, com a idade dos estudantes variando entre 21 e 73 anos e a escolaridade entre ensino médio e especialização.

As interações interlocutivas analisadas ocorreram dentro do curso Técnico em Transações Imobiliárias (doravante TTI), no período de 28 de fevereiro a 20 de outubro de 2015 de uma Instituição Federal, ofertado na modalidade a distância, cuja metodologia predominante segue a estrutura do modelo Presencial Virtual, com o uso de canais fechados de TV que exige a presença dos alunos e de um tutor presencial em uma telessala, uma vez por semana, para a apresentação, ao vivo, de três aulas. Cada teleaula é ministrada por dois professores – o professor conferencista e o professor web.

O professor conferencista apresenta o conteúdo, sendo o responsável pela condução da aula, de forma geral. O professor *web* participa da aula fazendo contribuições quando entender ser necessário. Por exemplo, se o professor conferencista aborda um tema sobre o qual o professor *web* tem bom exemplo para relacionar ou algo a acrescentar sobre o que foi dito, ele (o professor *web*) manifesta sua intenção de fala e a câmera se volta para ele para que possa participar, tornando, com isso, a teleaula mais interativa. Além disso, o professor *web* é quem estabelece a interação com os alunos via chat (ao vivo) respondendo às questões que surgem durante a aula.

Posteriormente, essas aulas são postadas no ambiente virtual de aprendizagem e ficam disponíveis aos alunos durante todo o curso. Para complementar a carga horária dos componentes curriculares, são propostas atividades a distância⁶ mediadas pelo tutor a distância que se utiliza do AVA e das redes sociais para promover a interação com e entre os estudantes. Nesse contexto, o ambiente virtual e as redes sociais apresentavam-se como importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem proposto pela EaD, pois permitem a continuidade da discussão de um conteúdo abordado em uma teleaula, mesmo após o término de sua transmissão, ou seja, a aula continua acontecendo nesses ambientes de interação, conforme o interesse e disponibilidade de cada estudante.

Para se compreender os motivos que levaram o curso a optar pelo uso da rede social Facebook em detrimento do ambiente virtual de aprendizagem formal, é necessário apresentar o histórico desse curso em relação aos espaços de interação.

O curso TTI iniciou em outubro de 2014, dois meses após a Instituição lançar um novo Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem – Karavellas. Durante o primeiro ano de uso, o ambiente Karavellas, que estava em teste, apresentou algumas inconsistências, principalmente nos módulos voltados para o ensino a distância e suas ferramentas de mídias sociais, dificultando o acesso dos alunos e tutores ao ambiente, impossibilitando a realização das atividades interativas de chats e fóruns. Aqui, é pertinente lembrar o que afirmam Heemann e Leffa (2013):

⁶ Essas atividades a distância consistem em: uma Atividade Autoinstrutiva (AI) composta por 40 questões objetivas que devem ser respondidas individualmente, e uma Atividade Supervisionada (AS) que contém questões discursivas para serem respondidas em grupo. São atividades avaliativas que compõem 40% da nota final do aluno.

No contexto da aprendizagem online, qualquer falha de usabilidade pode comprometer diretamente a eficiência da aprendizagem do aluno e vir a comprometer também qualquer interação pretendida no AVA. (p. 97).

A grande demanda por correções no sistema aliada à ausência de um suporte técnico para os módulos específicos para a educação a distância levou a Diretoria do EaD a decidir por substituir o ambiente virtual Karavellas pelo Moodle. Essa transição entre os sistemas exigiu um período para a migração de dados e alimentação do novo sistema com as informações dos estudantes e do curso em geral, e foi durante esse período que os estudantes ficaram sem ambiente virtual de aprendizagem.

Na ausência de um AVA, a coordenação do curso optou por utilizar a rede social Facebook de forma temporária e com intuito de manter o processo de comunicação entre os estudantes e a Instituição e oferecer a eles um meio de realizar as atividades interativas como chats e fóruns de discussão semanais. Inicialmente, essa opção sofreu uma grande resistência por parte de muitos estudantes que não consideravam a rede social uma ferramenta adequada para o processo de ensino e aprendizagem e se recusaram a utilizá-la.

A participação em chats e fóruns de discussão também fazia parte das atividades avaliativas do curso e o aluno que interagiu nas discussões tinha sua participação na disciplina considerada positiva, o que contribuía para a composição do conceito final do aluno em cada componente curricular.

Os tutores a distância começaram, então, um intenso trabalho de incentivo à participação dos alunos nessa rede social e a interação nos chats e fóruns começou a acontecer timidamente, mas de forma satisfatória considerando-se a resistência demonstrada inicialmente. A partir disso, aos poucos o Facebook foi se tornando a principal ferramenta de comunicação entre estudantes e Instituição, substituindo, inclusive, o e-mail.

Após a implantação do ambiente Moodle e sua liberação para uso, fez-se novamente necessário um esforço por parte da equipe de tutoria a distância para incentivar os estudantes a deixarem de interagir pelo Facebook e passarem a “habitar” o novo ambiente virtual. Contudo, a interação no novo ambiente não ganhou expressividade e a participação dos alunos diminuiu consideravelmente. Os temas discutidos ficaram limitados ao conteúdo das disciplinas e o acesso ficou reduzido ao dia da aula presencial, ou seja, uma vez por semana.

A partir dessa mudança nos modos de interagir na aula virtual diante das diferentes ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem (Facebook e Moodle), é que surgiu o interesse em observar/analisar as conexões entre esses atores.

O curso TTI, foco de nossa análise, atendia aproximadamente 830 estudantes, organizados em 64 telessalas pertencentes a Polos distribuídos nos estados da Bahia, Espírito Santo, Paraná e São Paulo. Para atender a esses 830 alunos, contava-se com uma equipe de 21 tutores a distância que atuavam nas cidades de Pinhais e Curitiba e que davam todo o suporte via e-mail, Moodle ou por meio dos grupos fechados do Facebook. Cada tutor a distância era responsável por atender os alunos de 2 a 3 Polos. Para isso, o tutor abria um grupo fechado no Facebook e adicionava apenas os alunos dos Polos pelos quais era responsável. Então, cada aluno era participante apenas do grupo fechado administrado pelo seu tutor a distância.

A partir de uma análise prévia das interações ocorridas no curso, foi selecionado para este estudo o grupo fechado administrado pela tutora que mais se destacou em termos de uso de estratégias pedagógicas e visuais/multissemióticas para chamar a atenção dos alunos e convidá-los a participar da aula virtual. Conseqüentemente, esse grupo era o que continha mais participações registradas em relação aos outros grupos. Da mesma forma, para análise dos enunciados dos chats, foram selecionados trechos de conversas em que houve maior registro de participação, pois, mesmo com todas as estratégias adotadas pela tutora, a participação e materialização da voz do aluno nesse espaço de aula do curso não era frequente.

Vale destacar ainda que a tutora autorizou, mediante leitura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo1) e assinatura de uma Declaração de Consentimento (Anexo 2), o uso dos textos produzidos no grupo fechado e chats administrados por ela, no período de 28 de fevereiro a 20 de outubro de 2015.

3.1 DESCRIÇÃO DAS SITUAÇÕES INTERLOCUTIVAS

Para entender o fluxo de informações dentro das redes sociais na Internet, é preciso compreender também os valores percebidos nos sites de redes sociais e as

conexões estabelecidas entre os atores em cada um desses espaços. (RECUERO, 2009, p. 117).

Como já dito, as interações se davam por meio de grupos fechados e chats no Facebook. Essas relações iniciaram da seguinte forma: com a opção de usar essa rede social como um meio alternativo de comunicação entre tutores e alunos, cada aluno e cada tutor precisava ter um perfil no Facebook para poder ter acesso ao grupo. O tutor a distância tinha a responsabilidade de criar o grupo e adicionar os alunos das Telessalas/Polos sob sua responsabilidade. O tutor, por meio do seu perfil, acessava a opção “grupos/ “criar grupos”, nomeava o grupo, preferencialmente, com o nome da própria Telessala/Polo e adicionava os membros (alunos da Telessala/Polo). Por último, selecionava o nível de privacidade “grupo fechado” permitindo que qualquer pessoa pudesse encontrar o grupo e ver quem estava nele, mas somente membros pudessem ver as publicações.

Assim como os perfis pessoais, os grupos do Facebook também possuem uma linha do tempo que funciona como um fórum, ou seja, é um espaço destinado a postagens em forma de texto, imagens ou vídeos, que permitem que membros do grupo iniciem uma discussão a partir da postagem ou dos próprios comentários referentes a ela. Esse espaço era utilizado pela tutora para as postagens das questões de Fórum propostas pelos professores da disciplina durante a aula. Essas interações foram geradas durante os módulos 1 e 2 – em aproximadamente seis meses - no interior de seis disciplinas, a saber: Planejamento e Uso e Ocupação do Solo Urbano; Direito Imobiliário I - Obrigações e Contratos; Noções de Construção Civil; Matemática Financeira; Direito Imobiliário II - Compra e Venda Imobiliária; Empreendedorismo, Tecnologia e Inovação no Mercado Imobiliário.

No dia da aula (terça-feira), a tutora postava as três questões (uma referente a cada disciplina) e os alunos tinham uma semana para respondê-las, pois, na terça-feira seguinte, outras três questões eram postadas para que as discussões se mantivessem sempre relacionadas aos assuntos abordados nas últimas aulas. A seguir, nas figuras 2 e 3, apresentamos exemplos das postagens de fóruns de discussão.

FIGURA 2 – POSTAGEM DE FÓRUM DE DISCUSSÃO DA DISCIPLINA DE NOÇÕES DE CONSTRUÇÃO CIVIL

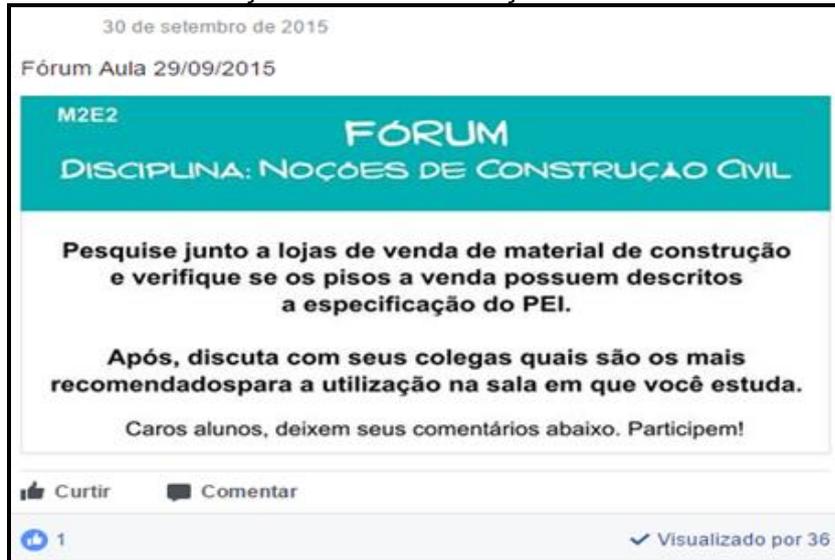
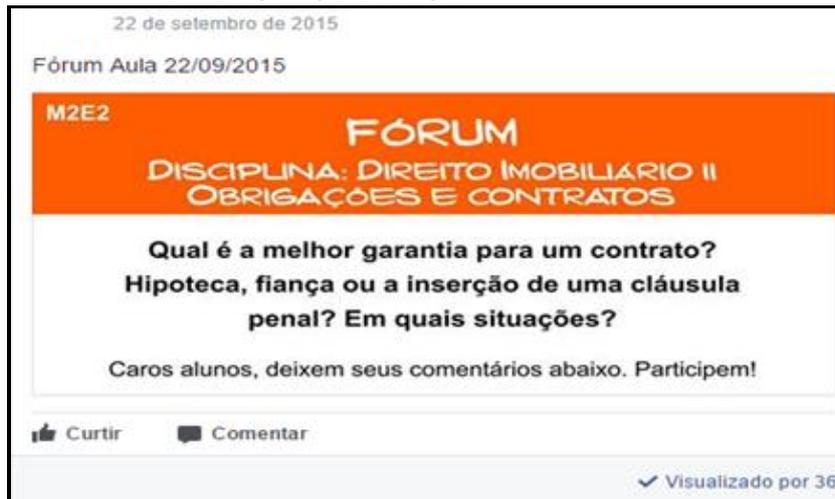


FIGURA 3 – POSTAGEM DE FÓRUM DE DISCUSSÃO DA DISCIPLINA DIREITO IMOBILIÁRIO II

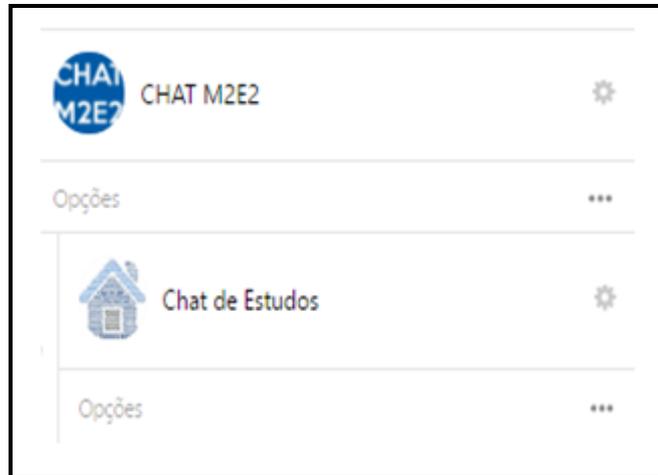


Na figura 2, a tutora abre um fórum para a disciplina de Noções de Construção Civil, tendo como proposta de discussão uma questão sobre o conteúdo sugerida pelo professor conferencista ao final da teleaula da disciplina. Da mesma forma, na figura 3, é aberto um Fórum para a disciplina de Direito Imobiliário II.

A tutora disponibiliza as questões na linha do tempo do grupo por meio de uma imagem, cujo formato foi elaborado por ela para chamar a atenção do aluno e provocá-lo a participar. Ela destaca o nome das disciplinas em fonte maior e as diferencia com cores. Observa-se que a tutora registra a data da aula a que se refere a questão, mantendo a linha do tempo organizada e facilitando o processo de pesquisa e estudo dos alunos.

O chat é outro recurso disponível no Facebook utilizado pela tutora para as interações com os alunos. Ele não era feito dentro do grupo fechado, mas era criado de forma que somente os membros do grupo pudessem participar. Em seu perfil de tutora, ela acessava o recurso “bate papo” e na opção “enviar mensagem”, ela adicionava em “destinatário” todos os membros do grupo fechado. Para caracterizar esse recurso como um espaço destinado ao aprendizado, ela criava um ícone e um título para a conversa que poderia estar relacionado ao módulo da disciplina, ou ao objetivo do chat, por exemplo, “Chat de Estudos”, Chat M2E2”, como se pode observar na figura 4.

FIGURA 4 - ÍCONES DOS CHATS DE DISCUSSÃO



Esses chats aconteciam duas vezes por semana em dias e horários combinados entre tutor e alunos para que o maior número de pessoas pudesse participar. O objetivo era tirar dúvidas sobre conteúdo das aulas e dos livros, sobre as atividades avaliativas – Atividade Autoinstrutiva e Atividade Supervisionada. As conversas geradas dentro do chat formavam um histórico de conversas que poderia ser acessado pelo participante do chat a qualquer momento ou, ainda, poderia ser retomado por qualquer participante, ou seja, as discussões poderiam ser continuadas a partir da última mensagem. Todos os alunos do grupo eram adicionados ao chat, mas quem não quisesse participar poderia “sair da conversa” e então deixaria de ter acesso aos históricos gerados.

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados da análise desses dois espaços de aula virtual: linha do tempo do grupo fechado e chat.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo de resultados e discussão, inicialmente são abordados os conceitos de aula virtual e de esfera de atividade humana, que são importantes para a compreensão da análise apresentada na sequência, a saber: análise dos enunciados da aula virtual na linha do tempo e análise dos enunciados da aula virtual no chat.

Como dito anteriormente, para a análise da linha do tempo, foram selecionadas nove postagens e classificadas de acordo com suas intenções: postagens de conteúdo, postagens de recados e postagens de motivação/descontração. Para a análise dos chats, foram selecionados quatro trechos em que se identificaram as seguintes situações: discussões que abordam temas relacionados ao conteúdo das disciplinas e discussões que extrapolam a esfera escolar e agregam outros temas à aula virtual.

4.1 A AULA VIRTUAL NA EAD

A aula virtual, segundo Rohling (2013, p. 188), é uma outra forma de realização do gênero aula e ocorre quando “o estudante entra no hipertexto de uma disciplina a fim de interagir com os autores dos enunciados ali inseridos, que é o lugar da realização da aula em cada uma das disciplinas”. Rohling (2013) explica também que apesar do espaço físico em que os interlocutores de uma aula virtual se encontram ser diferente (casa, trabalho, telessala), o espaço discursivo é o mesmo, ou seja, a esfera acadêmica [no caso dessa pesquisa, esfera escolar] que se define por meio das aulas virtuais do curso.

A partir dos estudos bakhtinianos, de acordo com Rohling (2013), a esfera é a primeira *entrada* para se olhar os enunciados e os gêneros, pois ela organiza os gêneros que servem aos objetivos discursivos dos interlocutores que estão inseridos no contexto de uso da linguagem (p.191). Dessa forma, os textos são resultados das práticas acadêmicas, das relações dos sujeitos que estão naquela esfera discursiva. “As esferas de atividades humanas são o nascedouro dos enunciados e dos gêneros; são responsáveis por organizar os enunciados e os gêneros de forma a promover o funcionamento discursivo e refratar a realidade.” (ROHLING, 2013, p.190).

Os enunciados e os gêneros do discurso não são produzidos em um vácuo social, são, antes de tudo, gerados no interior de determinada esfera de atividade humana e são balizados pelas finalidades de cada esfera. As esferas de atividades humanas são um lugar de coerções e contingências na constituição dos enunciados, que nascem nas interações discursivas; desse modo, elas são moventes, dinâmicas e complexas. (ROHLING, 2013, 190).

A partir da noção de aula virtual e esfera de atividade humana, pode-se propor que as interações em tela se dão na aula virtual, inseridas na esfera escolar, embora os sujeitos utilizem ferramentas de uma rede social (Facebook) para concretizar seus projetos discursivos. Assim, o que orienta as interações é o conhecimento dos interlocutores, participantes da situação de interação, de estarem em um espaço escolar em que se dão interações com foco em temas formativos com vistas à aprendizagem no grupo.

Como já dito, o grupo fechado criado na rede social Facebook se tornou o espaço mais imediato de interação entre estudantes e tutor a distância no curso TTI e passou a ser o espaço privilegiado da aula virtual. O grupo fechado possui a linha do tempo - espaço destinado a postagens - e sua configuração permite que apenas os integrantes do grupo tenham acesso aos conteúdos postados nesse espaço.

A aula virtual acontecia na relação com o tutor a distância, sendo que havia também no curso o papel do professor conferencista e o professor web, mas que não eram tematizados/trazidos para essa aula. O tutor a distância, assumindo o papel de professor, dava continuidade à aula no grupo fechado e chat, esclarecendo dúvidas e trazendo conteúdos complementares ao abordado na teleaula, como veremos nas próximas seções.

4.1.1 Análise dos enunciados da aula virtual: a linha do tempo

A linha do tempo tornou-se o espaço para a postagem dos fóruns de discussão, recados, lembretes de datas importantes, materiais e *links* para materiais relacionados à disciplina, além de mensagens de motivação e descontração. Cada tutor a distância tinha autonomia e liberdade para administrar seu grupo de alunos e usar a linha do tempo da forma que achasse conveniente. Aqui, observa-se a preocupação da tutora em elaborar postagens chamativas, abordando temas voltados

ao ambiente escolar ou relacionados à futura profissão dos estudantes, como apresentado a seguir.

As figuras 5 e 6 são exemplos de postagens de conteúdo de aula. Na figura 6⁷, a tutora abre um fórum semanal da disciplina de Empreendedorismo referente à aula do dia 30 de junho de 2015. Ela destaca a palavra “Fórum” e o nome da Disciplina para chamar a atenção do aluno. O Fórum propõe uma pesquisa de classificação internacional para patente de 3 produtos - peruca, sabonete e maca - e indica onde essa classificação pode ser encontrada: site do Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI).

FIGURA 5 – POSTAGEM NO FÓRUM DE EMPREENDEDORISMO



⁷ Os nomes dos sujeitos foram apagados e as fotos substituídas por letras. A foto da tutora é representada pela letra T e a foto dos alunos é representada pela letra A.

Observa-se que, além de postar a questão, a tutora chama/convoca para a participação, e diante do comentário do aluno “não encontrei maca”, o que significa que ele não encontrou a classificação internacional para patente do produto “maca”, a tutora assume o papel de professora e informa a classificação do produto. Em seguida, indica o *link* da página onde os alunos podem encontrar as informações solicitadas pela questão. Aqui há uma característica das interações interlocutivas inseridas nas mídias digitais, sobretudo no hipertexto, que é a apresentação de conteúdos em forma de *link*, levando ou deslocando o interlocutor a uma outra página, produzindo uma leitura hipertextual.

Além disso, nesse movimento discursivo da tutora, é possível perceber um “tom professoral” como estilo da enunciação. Isso porque o “tom principal do estilo de uma enunciação se determina em função da pessoa de quem se trata e em que relação se encontra com o falante: se é superior, inferior ou igual a este na escala da hierarquia social”. (VOLOCHÍNOV, 2013 p.92).

Nessa postagem, observa-se a capacidade dos sujeitos de perceber novas funções nos recursos e adaptá-las às suas necessidades interacionais, por exemplo, na impossibilidade de chamar um aluno para responder-lhe uma dúvida específica e para que essa explicação se mantivesse acessível a todos, a tutora utilizou o recurso “comentário” como um quadro e usou o recurso da “marcação de nome” como uma chamada. Essa marcação vai gerar pela própria ferramenta uma notificação a esse aluno, avisando-o de que algo está sendo dito a ele ou sobre ele.

Além disso, a explicação no comentário fica visível para todos os envolvidos na interação. Essas possibilidades técnicas operacionalizam processos interlocutivos, obviamente não somente em contexto de aula virtual. No entanto, é possível dizer que ampliam e potencializam as interações em torno dos temas de ensino e aprendizagem, trazendo o aluno para a participação no contexto da aula.

Na figura 6, é possível observar a tutora assumindo seu papel de professora e disponibilizando um material de apoio que ela mesma pesquisou. Ela insere a imagem de um esquema de “Adequação do valor à cadeia de sustentabilidade” e o *link* que dá acesso a esse esquema e à explicação sobre ele, auxiliando na resolução de atividade discutida na Teleaula.

Da mesma forma, na figura 8, ela escolhe a imagem de uma agenda cuja função principal é fazer anotações de compromissos e horários. A disposição das informações na agenda da imagem (data da entrega e detalhes sobre a atividade) reproduzem a ideia de uma agenda impressa.

FIGURA 7 - POSTAGEM SOBRE DATAS IMPORTANTES



FIGURA 8 – POSTAGEM SOBRE ATIVIDADE SUPERVISIONADA



A figura 9 caracteriza-se por ser um recado que traz as informações mencionadas em aula e em discussão no chat. É importante ressaltar que a tutora escolhe um carimbo vermelho, que marca a palavra “importante”, dando destaque à postagem e também passando a ideia de “recado dado e registrado”.

Primeiramente, é preciso entender o contexto dessa postagem representada pela figura 9: os alunos tinham uma atividade avaliativa supervisionada da Disciplina de Planejamento, Uso e Ocupação do Solo Urbano. Para realizar a atividade, o aluno precisava identificar o melhor tipo de edificação e definir sua área de acordo com o tipo do solo e algumas características do lugar proposto na atividade. Muitos alunos questionaram por e-mail, chat e postagem na linha do tempo dos grupos fechados a ausência de dados necessários para a realização da atividade. Todos esses questionamentos foram levados para a Coordenação do curso e para o professor que elaborou as questões da referida atividade. Dessa forma, a Coordenadora informou durante a apresentação de uma das aulas que, segundo o professor da disciplina, a

questão estava completa e a identificação dos dados necessários para os cálculos fazia parte da interpretação do enunciado.

Como essa informação foi passada logo no início da aula, quando muitos alunos ainda não estavam presentes no Polo, a tutora levou essa informação para o chat do grupo, para que os alunos que faltaram ou não viram o recado pudessem ter acesso a ele. Porém, muitos alunos também não acessam o chat, ou ainda, com a evolução da conversa no chat, vai se formando um histórico e o recado acaba ficando para trás nessa lista de conversas.

Pensando nisso, a tutora leva essa informação também para a linha do tempo, pois ali a postagem assume uma forma mais estática, não se perdendo facilmente entre os outros enunciados. Nessa situação de interação, é perceptível a mobilização da tutora em ocupar todos os espaços interacionais para que os alunos não percam a informação. Ao lidar com espaços interacionais diferentes dentro do curso, a tutora prevê que alguns alunos não estão acessando esses espaços, e mobiliza esforços no sentido de comunicar a todos. Ou seja, os alunos estão no horizonte apreciativo da tutora, orientando sua prática discursiva e pedagógica na aula virtual.

FIGURA 9 – RECADO SOBRE ATIVIDADE SUPERVISIONADA



Nesse caso, a estratégia alcançou todos os participantes do grupo conforme se verifica na mensagem “Visualizado por todos”. Interessante notar que quando a tutora escreve “Conforme mencionado em chat”, ela marca uma interação entre diferentes espaços escolares do curso. As dúvidas dos alunos são levadas para a Teleaula e as discussões da Teleaula são tematizadas no chat e depois lembradas no grupo fechado, ou seja, o enunciado de um espaço interacional (nesse caso a Teleaula) é levado para outro, mas todos estão dentro da esfera escolar, mais especificamente no curso em tela.

Trata-se, portanto, de uma interação intercalada na aula virtual, pois interações de outros espaços intercalam-se a fim de cumprir o objetivo didático pedagógico. “A intercalação de gêneros acontece quando um enunciado de um gênero A insere um enunciado de um gênero B, ou seja, um gênero se aporta dentro de outro, sendo trazido para cumprir os propósitos discursivos do autor” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 56).

Considerando que as redes sociais e as práticas de linguagem são dinâmicas e estão sempre em transformação pelos sujeitos e que essas transformações são influenciadas pelas interações, não há como estudar elementos da rede social na Internet sem considerar que elas não são estáticas, paradas e nem independentes do contexto em que estão inseridas. Além de serem mutantes, essas redes tendem a apresentar comportamentos criativos, inesperados e emergentes. (RECUERO, 2009).

Nas postagens representadas nas figuras 10, 11 e 12, é possível verificar a mutabilidade dessa rede social e a possibilidade de hibridismo nas interações interlocutivas, não limitando o tutor apenas a postagens voltadas restritamente para o conteúdo de ensino e aprendizagem, mas permitindo a ele a inserção de enunciados que, apesar de não abordarem conteúdos de disciplinas, também trazem elementos que remetem à esfera escolar e ao contexto profissional dos alunos. Percebe-se nesses exemplos o uso da ferramenta, entre uma aula e outra, para compartilhamento de postagens de motivação que encorajam o estudante e fazem com que se sintam mais acolhidos. As figuras 10 e 11 apresentam-se como mensagem de comemoração do dia do corretor de imóveis - futura profissão dos estudantes do curso Técnico em Transações Imobiliárias.

FIGURA 10 - POSTAGEM DE COMEMORAÇÃO DO DIA DO CORRETOR (1)



Na figura 10, a mensagem “Feliz dia do corretor e dos sonhos de portas abertas” remete ao papel do corretor ao exercer sua profissão – abrir as portas para os sonhos das pessoas de comprar um imóvel. O efeito dessa postagem é que o aluno pode se identificar com a mensagem e sentir-se reconhecido.

FIGURA 11- POSTAGEM DE COMEMORAÇÃO DO DIA DO CORRETOR (2)



Na figura 11, há um exemplo de reacentuação de gênero, que “ocorre quando o enunciado de um gênero A se faz passar por um enunciado do gênero B. (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p.56).

Ele imita uma oração de cunho religioso, fazendo se passar por tal, mas a intenção não é religiosa e sim remeter ao contexto da profissão dos alunos. A postagem também é em comemoração ao dia do corretor de imóveis e as palavras que remetem ao contexto religioso no enunciado original (Pai nosso) são substituídas por palavras do contexto do corretor imobiliário (Santo Corretor).

A dimensão semiótica/imagética também é importante para a interpretação, pois há a imagem do santo e a cor marrom que remete à ordem dos santos como Santo Antônio, São Francisco. Por comparação, a imagem original pode ser atribuída a Santo Agostinho que na mão direita segura um cajado e na mão esquerda segura um livro sagrado. Na reacentuação, o enunciado apresenta o Santo corretor segurando na mão direita uma chave (a chave do imóvel) e na mão esquerda a pasta (objeto em que os corretores carregam os papéis referentes ao imóveis que vendem)

Nessa reacentuação, a interpretação do enunciado pelo interlocutor (aluno) é orientada pela situação social de interação, tendo em vista que o enunciado possui a dimensão verbal/imagética e a dimensão social. (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p.58). Os participantes da situação compreendem que não se trata de uma oração, embora os elementos semióticos e linguageiros (estrutura composicional) apontem para isso. Os interlocutores entendem que o referido texto é, na verdade, uma mensagem de congratulações referente ao dia do corretor, que é anunciada textualmente ao final (*27 de agosto. Dia do Corretor*). Esse exemplo evidencia a plasticidade dos gêneros, como aponta Bakhtin (2015), bem como o modo como a situação interlocutiva influencia na compreensão-ativa e resposta dos interlocutores.

Todo discurso vivo varia na forma de sua oposição ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante situa-se o meio elástico e amiúde dificilmente penetrável de outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto, “no mesmo tema”. O discurso pode individualizar-se estilisticamente e enformar-se no processo mesmo de interação viva com esse meio específico. (BAKHTIN, 2015, p. 48).

Além dos aspectos imagéticos destacados antes, no quadro 1, estão dispostos lado a lado os dois textos para que se possa observar essas substituições.

Destacaram-se em negrito todas as substituições para melhor visualização dessa reacentuação de gêneros.

QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE O PAI NOSSO E A ORAÇÃO PARA O SANTO CORRETOR

ORAÇÃO DO PAI NOSSO	ORAÇÃO PARA O SANTO CORRETOR
<p>Pai nosso que estais no céu Santificado seja o Vosso nome Venha a nós o Vosso Reino Seja feita a Vossa vontade Assim na Terra como no Céu. O pão nosso de cada dia nos dai hoje Perdoai as nossas ofensas Assim como nós perdoamos A quem nos tenha ofendido E não nos deixeis cair em tentação Mas livrai-me de todo mal</p>	<p>Santo corretor que estais no stand Santificado seja o Vosso atendimento Venha a nós a casa perfeita Seja feita a minha vontade De assinar o contrato no papel A prestação barata de cada dia nos dai hoje Perdoai as nossas insistências Assim como nós perdoamos Os milhões de e-mails recebidos E não nos deixeis cair em enrolação Mas livrai-me do aluguel</p>

FONTE: A autora (2017)

Mostra-se saliente nessa correlação estabelecida, no quadro 1, que há entre o enunciado fundador (a oração) e o texto resultante da reacentuação um processo de substituição lexical (*céu x stand; nome x atendimento; o pão nosso x prestação barata etc.*), evidenciando palavras que compõem o universo do trabalho de um corretor de imóveis (*contrato, prestação, aluguel*). São elementos lexicais amplamente reconhecidos e compartilhados pelos corretores de imóveis. O texto inclusive acentua uma característica reconhecida como típica do profissional em questão, a *insistência* desse profissional para efetivar uma venda, por exemplo. Essa acentuação aponta para uma relação dialógica com os já-ditos sobre o profissional da área imobiliária, pois, conforme aponta Bakhtin: “Por meio da influência contextual é fácil aumentar o grau de objetificação do discurso do outro e provocar reações dialógicas ligadas a essa objetificação; assim, é muito fácil tornar cômico o mais sério enunciado” (BAKHTIN, 2015, p.133).

A postagem não se relaciona com o conteúdo das disciplinas, mas é intercalada na aula, adentrando o espaço interacional e estabelecendo relações mais amistosas e afetivas entre os alunos. Novamente, é possível aventar que o aluno se identifica com esse texto multissemiótico. É uma forma de motivação e descontração

no espaço da aula, que remete a sua identidade profissional. Bakhtin (2015) afirma que quando a palavra está inserida no contexto do discurso, ela não é interpretada literalmente, mas em uma unificação que considera o plano semântico e expressivo.

Comparando com aula presencial, é como se fosse aquele momento em que o professor faz uma pausa na explicação e conta uma piada relacionada ao contexto dos alunos, estabelecendo uma relação mais próxima e tornando o ambiente de aprendizagem mais interessante e atrativo. No entanto, na aula virtual, esse enunciado fica resgistrado, podendo ser visto e compartilhado em outros espaços.

O espaço da aula virtual aqui analisado permite essa intercalação de gêneros de forma mais saliente, pois é possível considerar que faz parte de sua natureza constitutiva a inserção de textos multissemióticos.

A escolha de uma rede social na internet, entendida como estrutura fundada por instituições e sujeitos que têm valores e objetivos afins voltados para o compartilhamento de informação em dispositivos tecnológicos, é justificada pela possibilidade de integração de diferentes recursos semióticos, não restritos à base semiótica gráfica, para produção textual verbo-visual. (KOMESU; ARROYO, 2016, p.177).

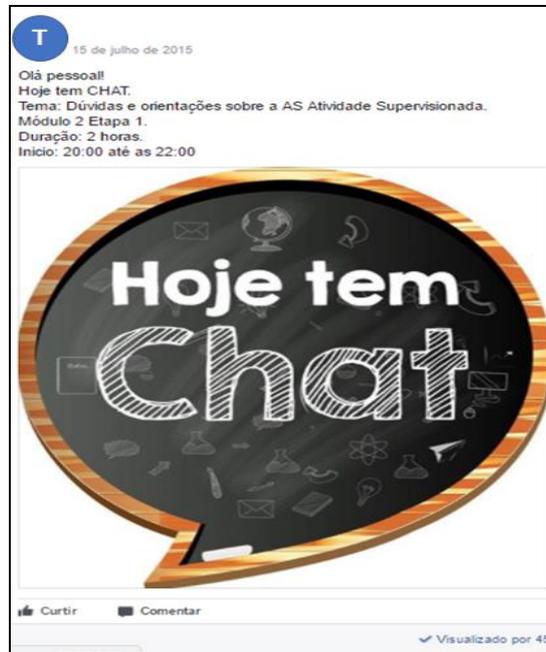
Já na figura 12, a tutora posta uma imagem de chamamento de volta às aulas, uma espécie de estímulo e boas-vindas a uma nova etapa do curso. Está em evidência um conjunto de lápis de cor, apontando para a mensagem principal. Ou seja, novamente há objetos que remetem à esfera escolar, diferenciando as interações que ocorrem nesse espaço (linha do tempo do grupo fechado) das interações que ocorrem na linha do tempo da página pessoal de cada aluno, por exemplo. Para cumprir o objetivo discursivo dessa postagem, que é motivar os alunos no retorno às aulas, a tutora insere um comentário “*Hoje! Que venha mais uma etapa!*”, que compõe esse enunciado multissemiótico, a saber a postagem.

FIGURA 12 - POSTAGEM DE “VOLTA ÀS AULAS”



É interessante observar como a tutora usava o espaço da linha do tempo para fazer o chamamento para outro ambiente de interação, como mostra figura 13.

FIGURA 13 – CHAMAMENTO PARA O CHAT



Novamente, percebe-se o uso da linha do tempo como um mural de recados. A tutora insere a imagem de “balãozinho” de diálogo que, de certo modo, imita um quadro negro no qual está escrito o lembrete “*hoje tem chat*”. Na postagem, informa o tema do chat (dúvidas e orientações sobre a AS Atividade Supervisionada; o módulo e etapa a que se refere (*Módulo 2 Etapa 1*); a duração (*2 horas*) e o horário de início e término (*20h00 – 22h00*), intercalando, novamente, a linha do tempo com o chat, cuja análise é apresentada na próxima seção.

4.1.2 Análise dos enunciados da aula virtual: o chat

Nos dados analisados, o chat do Facebook mostrou-se ser o espaço de maior interação quando comparado à linha do tempo. Conforme já mencionado, ele ocorria duas vezes por semana, em dias e horários pré acordados entre tutor e alunos. Era aberto um chat por etapa, formando um único histórico de conversas que ficava disponível aos participantes. Nos enunciados analisados, identificaram-se temas voltados para o conteúdo das aulas e temas que fogem/extrapolam a esfera escolar.

A seguir, na figura 14, é possível observar uma interação que ocorreu, no chat, a partir de conteúdos de ensino e aprendizagem inerentes ao curso.

FIGURA 14 – CHAT DE DISCUSSÃO (TEMAS DE AULA)

Sobre a compra de imóvel em leilão, assinale a alternativa CORRETA.

a. Chama-se adjudicação à transferência forçada de bens em favor de quem está executando o proprietário do imóvel.
b. Quem compra um imóvel hipotecado não é atingido pelo leilão.
c. Qualquer imóvel pertencente ao devedor, mesmo o chamado bem de família, é sempre penhorável.
d. As regras do leilão estão em edital, cujo acesso é restrito a credor e devedor.
e. O leilão termina por ser injusto porque, se ninguém comparece para comprar o imóvel no leilão, mesmo um lance baixíssimo poderá arrematar o imóvel por um preço irrisório, quando não houver outro comprador.

T 1 vamos la tentar

A 2 Boa noite

T Oiiiiii Sirlei!!! 😊

A 1 A?

T Acabei de lançar a primeira questão.

A 3 ACHO A A TBÉM

A 2 A

T Tiago?

T bem,optei pela A. Conforme Pagina 99 capitulo 13.1

A compra de imóvel em leilão, ou melhor, em hasta pública, exige uma série de cautelas, tais como ler o edital, conhecer o imóvel, averiguar os débitos do imóvel e do proprietário. Também constitui uma tarefa básica verificar as dívidas de condomínio e, claro, não esquecer de registrar o imóvel comprado.

T Adjudicação: transferência forçada de bens em favor de quem está executando o proprietário do imóvel. Em outras palavras, o credor para receber leva a leilão o imóvel do devedor podendo ainda comprá-lo diretamente, ou seja, adjudicá-lo.

pois é, mas fiquei em duvida com a C tambem, pois alguns juristas alegam que mesmo bem de familia pode ser hipotecado

A 4 mas minha resposta é a A
é que nesta caso fala em SEMPRE

A 5 alguns juristas ...então não é regra...tambem opta pela A

A 6 

A 1 e não é sempre que fazem isso
ta certo

Na figura 14, observa-se o trecho de uma conversa em que a tutora propõe a resolução de uma questão das atividades autoinstrutivas que fazem parte das atividades avaliativas. A tutora copia a questão diretamente do caderno de atividades e “cola” no chat. Trata-se de uma questão objetiva em que há uma única alternativa correta. Nesse trecho de conversa, conta-se com a participação de 7 sujeitos, sendo 6 estudantes e a tutora.

Ao transferir a questão para o chat, observa-se esse espaço funcionando como um quadro da sala de aula presencial em que o professor escreve uma questão para ser respondida pela turma. Em seguida, o aluno A1 manifesta-se dizendo: “*vamos tentar*”. Aqui ele registra/materializa uma intenção de participar. Esse registro é importante para a tutora, uma vez que, ao lançar uma pergunta, ela espera que haja respostas, e a partir da manifestação do aluno, ela tem a certeza de que está havendo, pelo menos, essa intenção de resposta. O aluno A2, por sua vez, chega escrevendo “*boa noite*” e, dessa forma, avisa que está ali, também com a intenção de participar. A tutora responde com um “*oiiii*” repetindo a letra “i” seis vezes, enfatizando/acentuando, dessa maneira, sua surpresa por se tratar de um aluno que pouco participa dos *chats*. De acordo com Araújo e Biasi-Rodrigues (2007), a repetição de letras ou sinais de pontuação é um recurso para a representação de sentimentos e é bastante comum nos diálogos que ocorrem em *chats*. São usados para indicar espanto, gritos, euforia. Segundo os autores, essas especificidades linguísticas podem ser compreendidas se entendermos que um gênero é uma ‘ferramenta’ socialmente semiotizada, o que significa que seu uso pressupõe a existência de uma cultura. (ARAÚJO; BIASI-RODRIGUES, 2007).

Em seguida, o aluno A1 responde “A?” , indicando com a interrogação na resposta a incerteza da resposta e provocando a tutora a responder. Logo abaixo, ainda há uma resposta da tutora direcionada ao aluno A2, que acabou de entrar, pois ao escrever “*Acabei de lançar a primeira questão*”, ela indica para o aluno, que apesar de ter chegado só agora, não perdeu nada de importante, isso porque a primeira questão acabara de ser proposta. Mais um aluno (A3) lança uma hipótese de resposta “*Acho a A também*”, e imprime a mesma incerteza indicada na resposta do colega anterior, ao escrever “*acho*” e depois “*também*”.

Fica evidente aqui a interação não só entre tutor e aluno, mas também entre os alunos. O aluno A4 registra sua resposta “A”, marcando sua presença na aula

virtual. Essa marcação de presença por meio das respostas é importante para a tutora poder atribuir a nota de participação ao final da disciplina. Ela, inclusive, chama um dos alunos “*Tiago?*”, que havia se manifestado anteriormente, mas que não respondeu à questão. Aqui se observa uma prática muito frequente na aula presencial, quando o professor chama/convida o aluno nominalmente para participação.

Logo abaixo desse chamamento, observa-se um recurso interessante do chat. Aparece uma mensagem (destacada por nós com uma seta em vermelho cobrindo o nome do aluno) que indica que esse aluno está saindo do chat. Provavelmente, incomodado com as notificações que são geradas pelas conversas, o aluno optou por não participar dessa aula e saiu do chat, e isso fica registrado pela ferramenta. Só para esclarecer o funcionamento do recurso, caso o aluno queira participar do chat novamente, a tutora precisa inclui-lo novamente pelo recurso “inserir participante”.

Para finalizar a discussão sobre a questão, a tutora indica uma provável resposta (pois ela não tem acesso ao gabarito) e remete ao material do curso, indicando a página e o capítulo onde pode ser encontrada a resposta. Além disso, traz para o chat o trecho do livro que justifica a escolha da alternativa, novamente intercalando gêneros – trazendo um enunciado do livro e tornando-o um enunciado que também compõe o chat. A discussão continua e o aluno A4 menciona a intenção por outra resposta, mas a descarta justificando que o erro está em um aspecto linguístico – a palavra “sempre”.

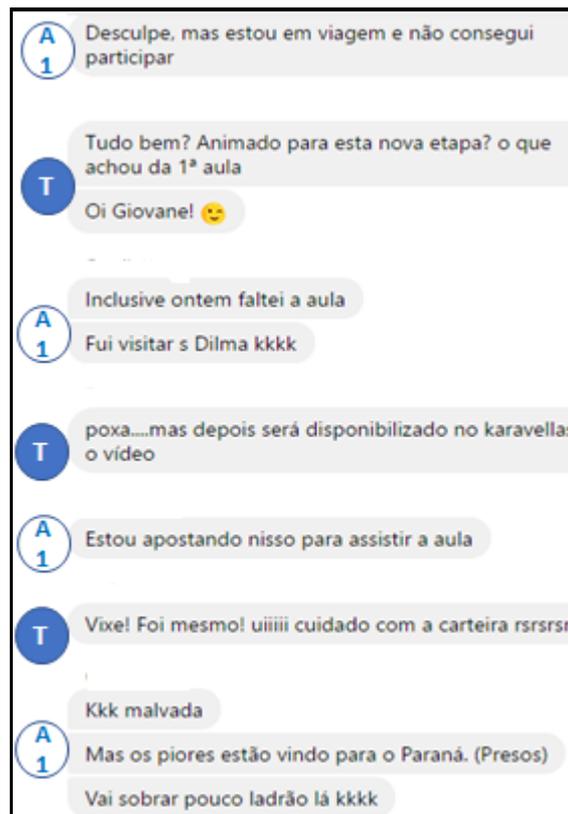
Adiante, os alunos A5 e A6 discutem o porquê do uso da palavra “sempre” tornar errada a alternativa e todos concordam que a alternativa “A” é a correta. Essa concordância é registrada pelas expressões verbais “*também opto pela A*”, do A5; “*Tá certo*”, do A1; e por um *emoticon*, que representa uma mão com o polegar levantado significando um “ok”, do aluno A6. Esses *emoticons* são utilizados para superar a ausências de expressões faciais/gestuais e de elementos paralinguísticos (PAIVA, 2016, p. 68). E são elementos típicos do ambiente virtual, “são marcas de uma cultura digital, ou de uma cultura em uma realidade virtual” (ARAÚJO; BIASI-RODRIGUES, 2007).

Ao invés de escrever um “ok”, “concordo”, “é isso mesmo”, o aluno simplesmente seleciona o *emoticon* que melhor representa sua intenção de fala naquele momento.

Com isso, finaliza-se a discussão gerada a partir da questão colocada no chat e inicia-se uma nova discussão a partir de um novo tema.

Já na figura 15, há um exemplo de interação, no chat, em que outros temas são trazidos para esse espaço interacional, como se pode observar a seguir.

FIGURA 15 – CHAT DE DISCUSSÃO (OUTROS TEMAS)



Ao justificar a falta na aula presencial que acontece no Polo, o aluno A1 faz uma provocação “*fui visitar a Dilma kkkk*”, provavelmente referindo-se a uma viagem a Brasília. Um pouco mais abaixo, a tutora, responde a esse comentário, dizendo: “*Vixe! Foi mesmo! Uiiiiii cuidado com a carteira rrsrsr*”, provocando o aluno e demais participantes que podem ter posicionamentos ideológicos e políticos diferentes. Dessa forma, ela abre um espaço para uma possível discussão. De acordo com Bakhtin (2015, p. 130), “A transmissão e a discussão dos discursos do outro, da palavra do outro, são um dos temas mais difundidos e substanciais do discurso humanos”. O aluno retoma o tópico e remete sua fala a um tema, recorrente contemporaneamente

na cena política e judiciária do Brasil (Operação Lava Jato)⁸, ao responder: *“kkkk malvada, mas os piores estão vindo para o Paraná (presos) Vai sobrar pouco ladrão lá”*.

Pode-se inferir que há, nessa interação, um tema relevante socialmente e que está no horizonte apreciativo dos interlocutores e, desse modo, foi intercalado na aula. Trata-se de um já-dito, que circula socialmente sobre questões políticas e ideológicas no contexto brasileiro contemporâneo. Bakhtin (2015, p.130) explica que nosso discurso está impregnado do discurso alheio, repleto de palavras do outro, transmitidas em diferentes graus de precisão e imparcialidade.

Quanto mais interessante, diferenciada e elevada é a vida social de um grupo falante, maior é o peso específico que o ambiente dos objetos passa a ter na palavra do outro, no enunciado do outro enquanto objeto de transmissão desinteressada, de interpretação, discussão, avaliação, apoio, sucessivo desenvolvimento, etc. (BAKHTIN, 2015, p.130).

E, dessa forma, o tema da discussão sai da esfera escolar e agrega outros temas recorrentes socialmente. Isso porque, conforme Bakhtin (2015), o tema do falante é influenciado pelo seu dia a dia. Os sujeitos, no ato de significar e manifestar sua fala, na aula virtual, trazem para aula outros temas que os interpelam, que fazem sentido para eles no mundo da vida.

Considerando esse espaço do chat como um espaço escolar, parece-nos se tratar de um diálogo inapropriado. Porém, se esse tipo de situação interlocutiva também ocorre na aula presencial, qual seria então a diferença entre uma discussão política na aula virtual e na aula presencial? Fica evidente que é o peso do registro da opinião. Os interlocutores vão marcando posicionamentos ideológicos que extrapolam os temas da aula e isso fica registrado. Na aula presencial também há a possibilidade do registro por meio dos celulares, por exemplo. Um aluno pode gravar a fala do professor ou tirar uma foto de algo que ele tenha escrito no quadro ou apresentado em um slide, gerando, com isso, um registro. Porém, na aula presencial o registro é

⁸ A “Operação Lava Jato” é uma investigação deflagrada em março de 2014 sobre corrupção e lavagem de dinheiro na esfera da administração pública, desenvolvida sobretudo no âmbito da Justiça Federal de Curitiba no Estado do Paraná. Por isso, o aluno diz que “os piores estão vindo para o Paraná”, fazendo referência à sede de operação. A referida operação tomou corpo e ampliação nos espaços midiáticos, produzindo uma certa polaridade política em torno do tema.

uma possibilidade – o aluno ou o professor pode ou não registrar algo – enquanto na aula virtual ele é uma regra – tudo fica registrado.

Em suma, essas possibilidades de intercalação de outros temas no espaço da aula também ocorrem na aula presencial. No entanto, como dito antes, na aula virtual “pesa” o registro dessa interação.

Outro aspecto que pode ser observado é que, embora a participação no chat seja avaliativa e ele faça parte da esfera escolar, o estilo da linguagem predominantemente mobilizada pelos sujeitos é típica das redes sociais. O estilo, segundo Bakhtin, é “determinado por uma atitude substancial e criadora do discurso com seu objeto, com o próprio falante e com a palavra do outro. Ele procura comungar organicamente com a linguagem e a linguagem com o material” (BAKHTIN, 2015, p. 182). Sobre esse aspecto, pode-se dizer que, nas situações de interação analisadas, os alunos e a tutora mobilizam uma escrita mais fluida, mais próxima da oralidade, como é possível perceber no uso de certas expressões: “*poxa*”, “*Vixe*”, “*uiiiiii*” “*kkkk malvada*”. Fica impresso um tom de informalidade nessas relações, diferenciando esses espaços escolares daqueles formados nos ambientes formais de ensino-aprendizagem, em que o uso estilístico é mais monitorado. No grupo fechado analisado também há o monitoramento por parte de membros da Coordenação do curso, porém esse monitoramento não é percebido pelos estudantes, pois o espaço escolar às vezes se confunde com o espaço particular ou cotidiano dos interlocutores. O aluno pode, por exemplo, estar conversando com colegas em um *chat* e com a tutora em outro *chat*, simultaneamente, não havendo a preocupação em adequar a linguagem na passagem de um espaço a outro.

Na figura 16, é possível observar novamente o uso de textos multimodais para estabelecer um efeito de sentido na interação. Na compreensão da linguagem online, é preciso entender como modos diferentes trabalham juntos para formar textos com sentido. Sobre esse aspecto, Barton e Lee (2015, p. 47) afirmam que: “Os modos comunicativos ou semióticos referem-se, em geral, a sistema ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido”.

FIGURA 16 – CHAT DE DISCUSSÃO E A MULTIMODALIDADE



A tutora faz uso de *emoticons* e *memes* para estabelecer uma comunicação amistosa com seus estudantes. Memes podem ser definidos como “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral” (FONTANELLA⁹, 2009b, p. 8, apud HORTA, 2015). Os memes podem ser representados por vídeos, foto-legendas, frases etc. Aqui, por exemplo, temos um exemplo de foto-legenda. Para Araújo e Biasi-Rodrigues (2007), essas imagens, assim como os *emoticons*, servem para simular aspectos de uma conversa presencial dando aos chats características de hipertextualidade.

São estratégias que simulam manifestações próprias de uma comunicação face a face em uma prática discursiva que se realiza, prioritariamente, pela escrita e em tempo real. Neste sentido, não seria demais sugerirmos que vários recursos de escrita foram absorvidos e reinterpretados pelos chats, tornando-se marcas estilísticas destes gêneros. (ARAÚJO; BIASI-RODRIGUES, 2007).

⁹ FONTANELLA, Fernando. O que vem de baixo nos atinge: intertextualidade, reconhecimento e prazer na cultura digital trash. Trabalho apresentado no IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2009a.

Quando a tutora escreve “*Boa noite*” e insere um *emoticon* sorridente, ela passa uma imagem amigável, positiva que motiva os outros interlocutores a responderem. Com o “sorriso” ela demonstra estar aberta para a discussão. Diante da demora para a resposta que ela esperava, ela insere um *meme*, ou seja, um texto que entrelaça semioses verbais e visuais com tom humorístico. Nesse, especificamente, postado pela tutora, há uma foto de uma mulher com a mão na testa, procurando por algo. Composto esse texto, há uma frase: “*Cadê o Povo?*”, referindo-se à ausência dos alunos naquele espaço de interação. Esse texto, inserido na aula virtual, tem o objetivo discursivo de convocar os estudantes para a discussão, mas o faz de um modo mais “descontraído”.

Barton e Lee (2015) explicam que o problema dessa mistura de linguagens é que, como os usos das virtualidades de modos semióticos são percebidos quando combinados de diferentes maneiras, cada expectador pode interpretar de uma forma diferente. Ou seja, essas virtualidades podem agir de diferentes modos nas relações online.

No exemplo analisado, o uso gera o efeito pretendido. O aluno A1 responde “*boa noite querida professora*”, demonstrando compreensão da intenção dos textos e retornando com amabilidade o chamado da tutora. O aluno A2 também responde usando um *emoticon* sorridente. Em seguida, o A1 afirma que a falta de participação não é devido ao problema de internet (que a cidade sempre tem), pois, nesse dia ela estava funcionando, e registra o tom de humor por meio do uso de uma sequência da letra “k” (“*kkkkk*”) antes e depois do comentário. Esse uso é bastante recorrente em redes sociais e em chats na tentativa de escrever uma gargalhada, pois como a comunicação é virtual, não é fácil demonstrar sons e expressões faciais dessa característica humana. Dessa forma, Araújo e Biasi-Rodrigues (2007) sugerem que o uso do “k” para descrever uma expressão facial ou sonora de gargalhada, torna-se uma marca de que a escrita no chat reflete o fenômeno da transmutação genérica.

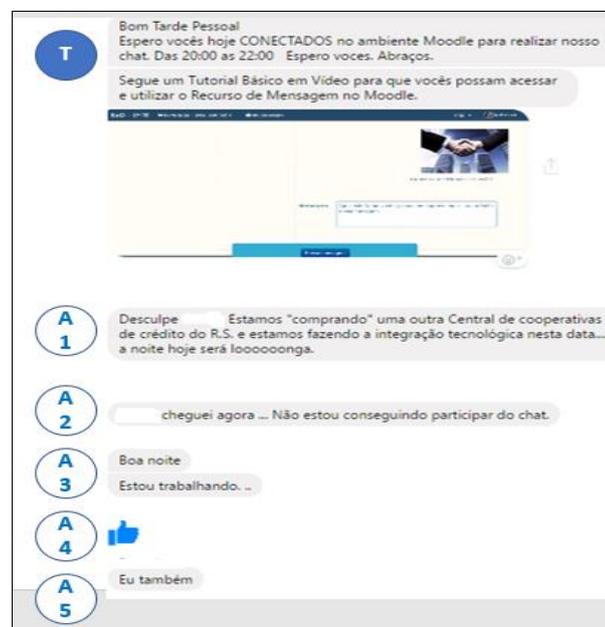
Diante das duas manifestações, a tutora reage com “*Boa noiteeeeeee.....Graças a Deus....apareceu alguém...rsrsr*”. E também registra sua resposta com riso (“*rsrsrsrsr*”) para manter o tom amistoso. Dessa forma, os sujeitos vão construindo sentido em relação aos enunciados.

Para finalizar a análise dos *chats*, é apresentando um trecho de uma conversa em que a tutora faz novamente uma intercalação de espaços interacionais.

Para compreender melhor a análise desse trecho, é preciso retomar a situação do curso naquele momento, como já mencionado no capítulo de Metodologia: com a falta de um ambiente virtual formal, pensou-se em usar o Facebook como uma alternativa temporária e paliativa para manter a comunicação entre Instituição e alunos, tendo em vista que o Moodle estava passando por uma atualização de informações para que os alunos pudessem, então, utilizá-lo. Conforme dito antes, houve uma resistência desses alunos para usar a rede social, mas aos poucos, diante dos esforços dos tutores, eles foram aceitando esse espaço como um espaço escolar. Após, aproximadamente, 6 meses, o Moodle ficou acessível aos estudantes e tutores, tornando-se necessário “levar” esses estudantes para interagirem no ambiente virtual formal. Em outras palavras, seria preciso todo um esforço/movimento para fazer com que os estudantes migrassem para o Moodle, que é o espaço virtual formal e próprio para cursos na modalidade a distância e semipresenciais.

No entanto, apesar dos esforços, foi uma tentativa sem sucesso e essa “migração” não ganhou expressividade na prática. Isso se mostra no trecho a seguir, na figura 17, em que a tutora convida os alunos a participarem do chat no Moodle.

FIGURA 17 – CHAT DE DISCUSSÃO (CONVITE PARA O CHAT NO MOODLE)



No convite, a tutora destaca que espera que eles estejam “CONECTADOS no Ambiente Moodle” para realizar o chat e informa o horário em que ele acontecerá. Prevendo que as desculpas para a não participação estariam relacionadas à dificuldade de acesso ao novo ambiente (o que, de fato, aconteceu no início), ela

preparou um vídeo tutorial, mostrando o passo a passo para a utilização do recurso “mensagem”¹⁰ disponível no Moodle.

Mas o que se destaca nessa conversa em primeiro lugar é o uso do chat do Facebook para chamar os alunos a participar do “chat” no Moodle. Há uma intercalação de espaços interacionais – o chat do Facebook, que é usado no curso com fins pedagógicos, é utilizado para incentivar o uso de outro espaço escolar, o chat no Moodle.

Em segundo lugar, e consequência do primeiro, destaca-se o fato de alguns alunos acessarem o chat do Facebook para justificar o não acesso do “chat” no Moodle. Esse dado provoca uma reflexão sobre os motivos que tornam esse espaço (chat na rede social) mais mobilizado do que o ambiente formal do curso, a saber o Moodle.

O fácil acesso à rede social pode estar diretamente relacionado com essa “preferência” dos estudantes por esse espaço. Hoje, a maioria dos celulares possuem acesso à internet e o Facebook é acessível de qualquer celular que possua conexão com a rede. Há, inclusive, o aplicativo “Facebook” que agiliza o acesso por meio de um ícone disponibilizado na página inicial do aparelho. O mesmo não ocorre com o Moodle que não é facilmente acessível pelo celular e, diferentemente do Facebook, possui uma interface que não favorece a usabilidade. Embora já seja possível baixar o aplicativo do Moodle em smartphones, o acesso do Moodle ainda se faz, na maioria das vezes, pelo computador, o que o torna menos atrativo, pois, atualmente, é mais comum o indivíduo ter um celular que um computador. Muitos estudantes usam o computador apenas no trabalho, momento em que não podem acessar o ambiente (já que estão trabalhando), e o celular acaba sendo o único meio de acesso aos ambientes escolares relacionados ao curso.

Embora este estudo não tenha pretendido realizar uma comparação entre interações do curso postadas em redes sociais e interações ocorridas no AVA, é possível observar algumas diferenças, sobretudo nos modos de interagir. O acesso ao Moodle parece requerer do estudante um espaço maior de estudo e de reflexão. Além disso, o estudante precisa acessar o computador e buscar os fóruns e espaços

¹⁰ Ressalta-se que no Moodle usado pela Instituição não havia o recurso de *chat*, por isso a alternativa encontrada foi adaptar o recurso de “envio de mensagens” para a função de chat. Por meio da opção “enviar a todos” alunos e tutores poderiam trocar mensagens que ficariam visíveis para todos os participantes, criando, também, um histórico de conversa.

da aula. Já nas redes sociais, o estudante geralmente acessa por meio de um smartphone e é notificado das atualizações, o que lhe permite entrar diretamente nas situações de interação do curso.

Essa comparação se mostra relevante, podendo indicar outros estudos na área. Tais pesquisas poderiam focalizar as diferenças no uso da linguagem e nos processos de ensino-aprendizagem nessas duas tecnologias (redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das interações interlocutivas entre estudantes e uma tutora na rede social Facebook, em contexto de um curso em EaD, mostrou que as virtualidades são construídas e reconfiguradas pelos sujeitos envolvidos na situação de interação discursiva, evidenciando a capacidade dos sujeitos em produzir novas virtualidades a partir dos recursos existentes, extrapolando suas finalidades originais e adaptando-as às novas intenções de uso da linguagem em contextos interacionais em redes sociais digitais.

Outro aspecto observado foi a postura materializada nos diálogos produzidos. A tutora assume uma postura de professora, e os alunos também assumem a posição de estudantes. No entanto, do ponto de vista do estilo, a linguagem predominante é típica das redes sociais, muito próxima da oralidade e impregnada de informalidade.

Além da linguagem mais fluida, os temas trazidos para esses espaços não se limitam a temas referentes aos conteúdos de ensino-aprendizagem, como evidenciado nos exemplos. Assim como na aula presencial, temas diversos, relacionados ao contexto sócio-histórico dos alunos, são levados para essa sala de aula no grupo fechado, ampliando a discussão desses sujeitos. Em outras palavras, os interlocutores sentem-se à vontade para abordar outros temas. Liberdade essa, que não se verifica como recorrente nos ambientes formais nos AVAs, por exemplo. Embora não tenha sido empreendido, nesta pesquisa, um estudo comparativo entre as interações em redes sociais e nos AVAs, essa observação se pauta em minha experiência em cursos em EaD, que se dão nos AVAs.

Como dito antes, observa-se uma diferenciação significativa no tocante aos diferentes temas trazidos para aula e as escolhas estilísticas/linguageiras mobilizadas pelos sujeitos. Do nosso ponto de vista, as redes sociais se mostram mais abertas a essas inserções que os AVAs. Isso pode se dar porque os AVAs remetem ao espaço institucional da aula, ou seja, são espaços próprios para interação formativa e institucional. Já as redes sociais, por sua vez, misturam-se entre interações do cotidiano do sujeito e as que ele mobiliza para fins acadêmicos ou profissionais.

Além disso, é preciso retomar o fato de que há uma preferência, por parte dos alunos, em interagir no espaço das redes sociais em detrimento aos AVAs. A

razão pela qual o espaço escolar da rede social é mais “habitado” do que o espaço escolar do Moodle pode estar relacionada à facilidade de acesso pelo smartphone. O aluno pode acessar a rede social de onde estiver, bastando, para isso, ter acesso à internet. Outro aspecto que diferencia esse ambiente do ambiente formal é o recurso prático de notificações que ele oferece. O aluno não precisa acessar o espaço do grupo para saber se a tutora postou alguma informação ou se alguém respondeu algo novo no chat. O próprio Facebook gera uma notificação quando isso acontece, levando o aluno a esses espaços sempre que há algo novo. Vale destacar, como foi dito, que já há aplicativos de Moodle para smartphone. Porém, o uso do Moodle, via smartphone, mostra-se mais complexo em comparação com uma rede social.

Por fim, é importante mencionar que o grupo fechado escolhido para a análise foi aquele gerenciado pela tutora que mais se destacou em termos de estratégias pedagógicas e visuais/multissemióticas para chamar os alunos para participação da aula virtual. Por isso, era o que tinha mais participação dos alunos quando comparado com os outros grupos. A referida tutora, inclusive, compartilhava suas postagens e vídeos tutoriais com os outros tutores para que eles também usassem a mesma estratégia. Da mesma forma, para análise dos chats, foram selecionados trechos de conversas em que havia um maior número de participantes, pois, apesar das estratégias adotadas pela tutora, havia pouca participação e materialização da voz do aluno nesse espaço de aula do curso.

Isso evidencia que a rede social, por si só, não é capaz de se tornar um espaço de aula, mas sim a forma como se usa esse espaço. Em outras palavras, o uso que os sujeitos fazem das ferramentas disponibilizadas acaba sendo determinante para a transformação desse espaço em um ambiente de aprendizagem efetivo. Assim, a mobilização discursiva da tutora em trazer o aluno para o debate, ou seja, para o diálogo, no interior da aula, é preponderante para que a aula ocorra de fato.

E considerando que essa pesquisa foi realizada a partir de dados coletados em 2015 e essas possibilidades de virtualidades surgem o tempo todo e se modificam, torna-se interessante fazer uma nova pesquisa a partir de outras materialidades semióticas como *gifs*, vídeos etc. a fim de se observar de que forma elas têm sido mobilizadas para o ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Questões de Estilo no Gênero Chat Aberto e Implicações para o Ensino De Língua Materna. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail M.; [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006[1929].

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução do inglês por Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26/09/2016.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 26/09/2016.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37>. Acesso em: 26/08/2016.

CARLINI, Marcia D.G. Machado et al. **Metodologia em EaD**. Curso Técnico em Transações Imobiliárias. Instituto Federal do Paraná. Ensino a Distância. Rede e-Tec Brasil, 2011.

HEEMANN, Christiane; LEFFA, Vilson J. **Educação à distância: a formação de comunidades virtuais de aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2013.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KOMESU, Fabiana; ARROYO, Raquel Wohnrath. Letramentos digitais e o estudo de *links* em uma rede social. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 171-182

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); FERREIRA, Suelu Deslandes; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Distance Education: a system view of online learning**. Third Edition. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Facebook: um estado atrator na internet. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 65-80

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura) 191 p.

ROHLING, Nívea. As implicações cronotópicas da aula virtual na Educação a Distância. **Revista da Anpoll** nº 34, p. 185-232, Florianópolis, Jan./Jun.2013.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. 15(2), p. 44-60, 2014.

SCHERER, Suely. **Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Habitantes, visitantes e transeuntes**. 8p. Relatório de Pesquisa. Centro Universitário de Jaraguá do Sul UNERJ, 2008.

SILVA, Nívea Rohling da. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico**. 2012. 382 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochínov/Medvedev**. 2. Ed. São Paulo: Humanitas/FELCH/USP, 2002.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa

Análise de interações interlocutivas em uma rede social no contexto de ensino a distância.

Pesquisadoras

Professora Orientadora: Dr^a Nívea Rohling, nivear@utfpr.edu.br
Lorize de Fátima Voloxki, lorize@gmail.com, (41) 99826-1443

Local de Pesquisa

Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Endereço Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR

Apresentação e objetivo da pesquisa

Trata-se de uma análise das interações interlocutivas entre estudantes e um tutor a distância em contexto de ensino a distância, ao fazerem uso da rede social Facebook para interagirem no curso Técnico em Transações Imobiliárias do Instituto Federal do Paraná, e com isso observar os modos como se dão essas interações com vistas à apropriação de conhecimentos no curso e, sobretudo, o papel da ferramenta na potencialização de tais interações no âmbito da formação profissional.

Participação na pesquisa.

Serão analisados os enunciados da linha do tempo do grupo fechado “TTI Polo Francisco Beltrão Telessala 1 e 2”, do chat “M2E2” e do chat “Estudos” administrados pela tutora. Será respeitada a identidade e imagem de todos os sujeitos (tutora e alunos) cujos enunciados sejam selecionados para análise. Haverá o apagamento do nome e da foto do sujeito autor do enunciado analisado.

Confidencialidade.

A identificação dos participantes será mantida em sigilo, bem como, os mesmos podem recusar o consentimento ou retirá-lo a qualquer momento

Desconfortos, Riscos e Benefícios.

Esta pesquisa não oferece nenhum risco direto decorrente de sua execução e não existe a necessidade de pagamento e não existe uma remuneração pela participação desta pesquisa.

Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

A participação é voluntária e não existe nenhum tipo de ônus na recusa em participar desta pesquisa. Você é livre para deixar de participar dela, basta informar a alguma pesquisadora de sua decisão. Se você tiver dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a Orientadora desse trabalho ou a estudante pesquisadora.

ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Telefone: _____

Endereço: _____

_____ CEP _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura:

Data: ____/____/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador:

Data:

Nome completo: LORIZE DE FÁTIMA VOLOXKI

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Lorize de Fátima Voloxki, via e-mail: lorize@gmail.com ou telefone: (41) 99826-1443

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4943, e-mail: coep@utfpr.edu.br

OBS: este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito de pesquisa.