



PPGEL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

LAURO LUIZ PEREIRA SILVA

EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA EM UM CURSO A DISTÂNCIA

UBERLÂNDIA – MG
2018

LAURO LUIZ PEREIRA SILVA

EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA EM UM CURSO A DISTÂNCIA

Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora da primeira versão da tese do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dilma Maria de Mello

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG.

Autorizo a reprodução e/ou divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586e
2018 Silva, Lauro Luiz Pereira, 1981-
Experiências de tutoria em um curso a distância [recurso eletrônico]
/ Lauro Luiz Pereira Silva. - 2018.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.606>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Ensino a
distância - Ensino auxiliado por computador. 4. Formação de professores.
I. Mello, Dilma Maria de, 1963- (Orient.) II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

LAURO LUIZ PEREIRA SILVA

EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA EM UM CURSO A DISTÂNCIA

Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora da primeira versão da tese do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dilma Maria de Mello

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG.

Uberlândia-MG, 30 de outubro de 2018.

Componentes da Banca Examinadora

Membros Titulares:

Prof^ª. Dr^ª. Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Orientadora e Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Valeska Virgínia Soares Souza
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Membro Titular Interno 1

Prof^ª. Dr^ª. Alice Cunha de Freitas
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Membro Titular Interno 2

Prof^ª Dr^ª Viviane Cabral Bengezen
Universidade Federal de Catalão (UFCat)

Membro Titular Externo 1

Prof^ª. Dr^ª. Maíra Sueco Maegava Cordula
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Membro Titular Externo 2

Membros Suplentes:

Prof^ª. Dr^ª Heloisa Mara Mendes
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Membro Suplente Externo

Prof. Dr. William Mineo Tagata
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Membro Suplente Interno

UBERLÂNDIA - MG
2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta experiência de aprendizagem...

a meus pais, Darilda Abel Pereira Silva e João Luiz da Silva Filho, que sempre me apoiaram em meus estudos. Embora não verbalizassem, sei que sofreram com minha ausência física e afetiva durante o tempo de construção dessa tese.

de forma incondicional, à Profa. Ana Célia Clementino Moura pelo amparo, parceria, colaboração, apoio e, principalmente, por acreditar em mim.

aos excluídos que excluímos, aos que estão em medida socioeducativa e aos privados de liberdade que voltaram a estudar na esperança de ocupar um espaço no ensino superior.

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa narrativa foi realizada pelo apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - FAPEMIG. Agradeço esta instituição pelo financiamento e pelo interesse nesse estudo.

Agradeço a Profa. Dilma Maria de Mello, minha professora e minha orientadora nesta pesquisa, com tanta competência me conduziu aos caminhos da Pesquisa Narrativa. Minha gratidão por me ter aceitado como seu orientado, por me ensinar a pesquisar, pelos diálogos, pelas preciosas oportunidades, pelas críticas dosadas com intermináveis questionamentos e, principalmente, pela colaboração nas orientações desse estudo narrativo. Temos uma pequena história secreta que começou durante o meu mestrado. Obrigado por estender a mão e acreditar em mim. À você, meu muito obrigado.

A Universidade Federal de Uberlândia, em especial ao Instituto de Letras e Linguística e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos por ter me dado a oportunidade de realizar esse curso.

Agradeço à Profa. Maria da Glória Guará Tavares por abrir as portas do Curso de Letras-Inglês a distância, por me receber, por ter sido minha coordenadora de disciplina e, principalmente, por confiar em meu trabalho como professor-tutor.

Agradeço aos alunos do curso de Letras-Inglês a distância do Instituto de Educação a Distância da Universidade Pública Federal dos pólos presenciais de Aracati, Caucaia, Novo Pabussu, Araturi e Maranguape, por fazerem parte de meu processo de aprendizagem, pela colaboração mútua e pela cumplicidade.

Agradeço a equipe técnica que trabalha a distância do Instituto de Educação a Distância da Universidade Pública Federal, os quais eu nunca vi pessoalmente. Em especial, agradeço ao Juciê e a Profa. Nídia pela confiança, por me conduzirem e apresentarem os bastidores e o alicerce dos cursos a distância ofertados por essa conceituada universidade.

Agradeço, afetosamente, à Profa. Ana Célia Clementino Moura por seus esforços, pelo incentivo, por partilhar seu gabinete e pela atenção zelosa comigo. Sem você nada disso teria acontecido.

A Minha Família, Darilda Abel Pereira Silva e João Luiz da Silva Filho, meus pais, e meu irmão, Cassiano Ricardo Pereira Silva, por suportarem a minha ausência durante a realização desta pesquisa. Sem vocês esta experiência jamais teria sido realizada! Gratidão!

Ao mais-que-amigo Marco Aurélio Costa Pontes. Seu companheirismo e forma positiva de encarar a vida foram incentivos determinantes para eu chegar até aqui. Poucos são tão privilegiados como eu por ter a sorte de conviver com uma pessoa amável, generosa, alegre, motivadora e amiga como você. Obrigado!

Agradeço a Profa. Dra. Alice Cunha pela revisão ortográfica, gramatical e de conteúdo teórico. Obrigado por sua generosa e preciosas considerações a esta pesquisa.

Agradeço à minha amiga e parceira de estudo Debliane Pavini de Melo Colmanetti, gratidão por me ouvir nas horas que mais precisei e por compartilhar comigo informações e experiências que foram preciosas para meu caminho acadêmico.

Agradeço à minha amiga e colega de GPNEP Geralda Santos. Não tenho palavras para agradecer pelas inúmeras e incansáveis leituras de minhas histórias e da minha tese. Agradeço por sempre se preocupar comigo mesmo eu estando ausente do grupo de estudo durante a composição dos textos de campo. Agradeço por sempre me ouvir e me aconselhar.

Jamais poderia deixar de agradecer a minha amiga e parceira de estudo, Ana Cristina Lobo Sousa. Nascemos, crescemos e vivemos em estados distantes, porém, o universo nos concedeu a oportunidade de ter realizado nosso encontro em Uberlândia-MG. Gratidão por tudo que me ensina e por sempre me apoiar.

Agradeço aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - GPNEP: Viviane, Ana Célia, Gyzely, Ana Maria, Samuel, Gabriel, Judith, Nilza, Geralda, Debliane, Gilmar Martins, Maria Virgínia, Elaine e Valeska.

Agradeço aos Professores José Mauro Souza Uchôa, Fernando Zolin Vesz, Emeli Borges Pereira Luz e Sandra Maria Araújo Dias pela leitura do meu trabalho e pelas discussões durante os XII, XIII, XIV e XV Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada – SEPELLA.

Aos Professores William Mineo Tagata, Valeska Virgínia Soares de Souza e Viviane Cabral Bengezen pelas contribuições durante o exame de qualificação, pela leitura e pelo encaminhamento.

Agradeço à profa. Dra. Valeska Virgínia Soares de Souza, como colega de estudo do GPNEP. Sem palavras para agradecer por se conectar comigo por Skype para que eu pudesse participar dos encontros do GPNEP quando eu estava vivenciando a minha experiência como tutor. Agradeço, também, por ter lido as minhas histórias da experiência e por ter contribuído em meu processo de aprendizagem significativamente.

Agradeço às colaboradoras da secretaria do PPGEL, Luana Alves, Maria Virgínia Giszelle por estarem sempre solícitas a responderem minhas dúvidas.

Agradeço ao Professor e amigo Márcio Issamu Yamamoto. Agradeço pelas aulas de Francês e pelos ensinamentos para a realização da prova de proficiência. Gratidão.

Agradeço, de forma especial, as amigas Lazuita Goretti de Oliveira, Jorcelina Azambuja e Maria Irenilce (Beth Barros), pelos preciosos encontros e por me incentivarem todo instante.

Agradeço à minha amiga Daniela Braga, uma amizade verdadeira e sem cobranças. Sempre feliz e cheia de alegria. Agradeço pelas festinhas, passeios, almoços em família e por estar sempre disposta a me ouvir.

Agradeço, incondicionalmente, à minha amiga Heloisa Mara Mendes pelo apoio e pela cumplicidade. Helô, eu sei que mesmo quando eu estava distante, você torcia por mim. Obrigado por permanecer perto mesmo estando longe.

Agradeço aos amigos Marilena Inácio de Souza e Marcelo Lachat, agradeço por toda a ajuda recebida, por acordarem de madrugada para me levar e/ou buscar na rodoviária no início do doutorado e pelas conversas “improdutivas”.

Agradeço a Maria José Miranda por estar sempre comigo, me ouvindo, me aconselhando e por sentir que eu precisava de ajuda na hora certa. Levarei sempre comigo sua amizade, alegria, as risadas, o nosso café de toda sexta-feira e, principalmente, a nossa tacinha!!! Obrigado Maria por manifestar o desejo de querer ajudar a escrever esta pesquisa, ainda que não fosse possível, ao me ouvir tantas vezes dizer: Preciso escrever a tese! Tenho que estudar!

Agradeço a minha melhor amiga Sandra Márcia de Faria pelo incentivo, apoio e intercâmbio de conhecimento e informações.

Agradeço à Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, em especial a Profa. Edileuza Gimenez (*in memoriam*), na ocasião, diretora Político-Pedagógica do Campus Universitário de Alto Araguaia e, também, a Profa. Gislaíne Aparecida de Carvalho, na ocasião, coordenadora do curso de Licenciatura Letras-Ingês pela compreensão e por serem sempre solícitas organizando os horários e disciplinas do curso para eu cursar o primeiro ano do meu curso de doutorado em 2014.

Agradeço, de forma especial, à equipe gestora, professores e demais colegas de trabalho do Centro de Educação de Jovens e Adultos Getúlio Dornelles Vargas da cidade de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, escola onde sou Professor de Inglês, pela compreensão e por organizarem os horários de forma que eu pudesse me deslocar à Uberlândia-MG para concluir este curso de doutorado.

Agradeço a minha professora de inglês dos ensinos fundamental e médio da Escola Estadual Antonio Cristino Côrtes em Barra do Garças-MT, Cleuza Maria de Mattos, por me motivar, apoiar, entender, compreender as minhas limitações de aprendizagem e acreditar em mim. Você ensinou me ensinou inglês em um época em que a tecnologia era limitada a giz e quadro negro/verde e material didático era apenas um livro pequeno de folhas amarelas com exercícios estruturais, porém, o mais importante foi a maneira de conduziu o processo de ensino e aprendizagem.

RESUMO

Nesta tese, procuro compreender a minha experiência como professor-tutor no contexto de curso à distância, considerando os pressupostos teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). O contexto de pesquisa foi um curso de licenciatura plena em letras língua inglesa semipresencial. Os textos de campo incluíram: notas de campo, relatos, registros dos fóruns de discussão, registros das Webconferências e das interações por Skype. A composição de sentido foi de natureza qualitativa conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997, 2001). Como aporte teórico, fundamento-me, nas concepções de ensino e aprendizagem no ensino de línguas, Behaviorista (BLOOMFIELD, 1933; SKINNER, 1957), o Inatista (CHOMSKY, 1965, 1975, 1978, 1980, 1987), Interacionista (VYGOSTKY, 1987) e Conectivista (SIEMES, 2004), destacando o papel que o professor exerce em cada uma delas. Trato das concepções de mediação considerando (VYGOSTKY, 1987, 1988; HASAN, 2001; LENOIR, 2009; STATHOPOULOU, 2015. Abordo, também, as concepções de avaliação (LUCKESI, 2006; HAYDT, 1991; BLOOM, HASTINGS, MADAUS, 1983; HADJI, 2001; HOFFMANN, 1993, 1994; DEPRESBITERIS, 1998; LIBÂNEO, 2000; DUBOC, 2007; FIDALGO, 2012, 2015, ALVES E FELICE, 2012, FELICE, 2013), as concepções de avaliação na educação à distância (BRASIL, 2005, 2007; FAGANELLO, 2016; CAMPOS, SANTORO, BORGES, SANTOS, 2003; AMARAL, ASSIS, BARROS, 2009; BEHAR, 2009) e as possibilidades de atuação do professor-tutor em contexto à distância (KEARSLEY, 1998; MOORE, KEARSLEY, 2007; BERGE, 199; GONZALEZ, 2005; YI, 2012; BAWANE; SPECTOR, 2009; COLLINS, 2000; COLMANETTI, 2016). Após investigar narrativamente as histórias vividas e narradas, eu as recontei e tematizei em cinco questões: . i) Eu, professor-tutor e minha prática de avaliação...; ii) Eu, o professor-tutor que visitava o curso e meus alunos visitantes...; iii) O professor-tutor precisa ser autor, ter agência!, iv) Afinal, o que eu esperava dos alunos no curso EaD? e v) Só vale a interação por escrito, mas e as multimodalidades? Entre as contribuições para a área da Linguística Aplicada, considero, principalmente, as discussões sobre o processo de ensino aprendizagem a distância e a formação de professores-tutores para atuarem em cursos na modalidade a distância.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa; Experiência; Tutoria a distância; Mediação; ensino e aprendizagem a distância; Experiência e Linguística Aplicada; Mediação Pedagógica, Mediação Tecnológica; Tutoria *online*; Professor-Tutor; Formação de professores a distância; Educação a Distância e Ensino a Distância; *E-moderation* e *E-learning*; Autoria docente; Avaliação no processo de ensino e aprendizagem a distância; Presença Social; Interação; Multimodalidades.

ABSTRACT

In this dissertation, I aim at comprehending my own experience as a teacher-tutor in the distance-learning context, and considering the theoretical-methodological basis of the Narrative Inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). The research context was a partially on site bachelor's degree in English language. The field texts have included: field notes, reports, and records of discussions in forums, Web conferences registers, and Skype interactions. The composition of sense was of a qualitative nature in accordance with Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997, 2001). As a theoretical background, I based on the conceptions of teaching and learning in language teaching, Behaviorist (BLOOMFIELD, 1933; SKINNER, 1957), innatism (CHOMSKY, 1965, 1975, 1978, 1980, 1987), interactionism (VYGOSTKY, 1987) and connectivism (SIEMES, 2004), highlighting the role of the teacher on each one of them. In the mediation conceptions (VYGOSTKY, 1987, 1988; HASAN, 2001; LENOIR, 2009; STATHOPOULOU, 2015). I also approach the conceptions of assessment (LUCKESI, 2006; HAYDT, 1991; BLOOM, HASTINGS, MADAUS, 1983; HADJI, 2001; HOFFMANN, 1993, 1994; DEPRESBITERIS, 1998; LIBÂNEO, 2000; DUBOC, 2007; FIDALGO, 2012, 2015, ALVES E FELICE, 2012, FELICE, 2013), the conceptions of assessment in distance learning (BRASIL, 2005, 2007; FAGANELLO, 2016; CAMPOS, SANTORO, BORGES, SANTOS, 2003; AMARAL, ASSIS, BARROS, 2009; BEHAR, 2009) and acting possibilities of the teacher-tutor in a distance learning context (KEARSLEY, 1998; MOORE, KEARSLEY, 2007; BERGE, 199; GONZALEZ, 2005; YI, 2012; BAWANE; SPECTOR, 2009; COLLINS, 2000; COLMANETTI, 2016). After narratively investigating the experienced and narrated stories, I retold them and assigned a theme into five questions: Me, teacher-tutor that only corrected...; The teacher-tutor that 'visited' the undergraduation program...; Only the written interaction counts! What about the multimodalities? Does the teacher-tutor need to be author, need to have and agency... and finally, what did I expect from the students... among the contributions for the Applied Linguistics area, I mainly consider the discussions about the distance teaching-learning process and the teacher-tutor education to act in distance leaning programs.

Keywords: Narrative Inquiry; Experience; Distance learning; Mediation; distance education and learning; Experience and Applied Linguistics; Pedagogical Mediation, Technological Mediation; Online tutoring; Teacher-Tutor; Distance teacher training; Distance Learning and Distance Learning; E-moderation and E-learning; Educational authoring; Evaluation in the distance teaching and learning process; Social Presence; Interaction; Multimodalities.

RESUMEN

En esta tesis, intento comprender mi experiencia como profesor-tutor en el contexto de educación a distancia, considerando la propuesta teórica y metodológica de la Investigación Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). El contexto de la investigación fue un curso de profesorado de lengua inglesa semipresencial. Los textos de campo incluyeron: notas de campo, relatos y registros de foros de discusión, webconferencias e interacciones a través de Skype. La composición de sentido fue de naturaleza cualitativa según Ely, Vinz, Downing y Anzul (1997, 2001). Como fundamentación teórica, me basé en las siguientes concepciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas: behaviorista (BLOOMFIELD, 1933; SKINNER, 1957), innatista (CHOMSKY, 1965, 1975, 1978, 1980, 1987), interaccionista (VYGOSTKY, 1987) y conectivista (SIEMES, 2004), destacando el papel del profesor en cada una de ellas. Trato sobre las concepciones de mediación (VYGOSTKY, 1987, 1988; HASAN, 2001; LENOIR, 2009; STATHOPOULOU, 2015). Abordo también las concepciones de evaluación (LUCKESI, 2006; HAYDT, 1991; BLOOM, HASTINGS, MADAUS, 1983; HADJI, 2001; HOFFMANN, 1993, 1994; DEPRESBITERIS, 1998; LIBÂNEO, 2000; DUBOC, 2007; FIDALGO, 2012, 2015, ALVES E FELICE, 2012, FELICE, 2013), las concepciones de evaluación en la educación a distancia (BRASIL, 2005, 2007; FAGANELLO, 2016; CAMPOS, SANTORO, BORGES, SANTOS, 2003; AMARAL, ASSIS, BARROS, 2009; BEHAR, 2009) y las posibilidades de actuación del profesor-tutor en contexto a distancia (KEARSLY, 1998; MOORE, KEARSLY, 2007; BERGE, 199; GONZALEZ, 2005; YI, 2012; BAWANE; SPECTOR, 2009; COLLINS, 2000; COLMANETTI, 2016). Tras investigar narrativamente las historias vividas y narradas, yo las reconté y las tematicé en cinco materias: i) Yo, profesor-tutor y mi práctica de evaluación; ii) Yo, el profesor-tutor que visitaba el curso y mis alumnos visitantes; iii) El profesor-tutor necesita ser autor, tener agencia!; iv) A fin de cuentas, ¿qué esperaba yo de los alumnos en el curso a distancia? y v) Solo tiene valor la interacción por escrito, pero ¿y las multimodalidades? Entre las contribuciones para el campo de la Lingüística Aplicada, considero, principalmente, las discusiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia y la formación de profesores-tutores, para que puedan actuar en cursos de la modalidad a distancia.

Palabras clave: Investigación Narrativa; Experiencia; Tutoría a distancia; Mediación; Enseñanza y aprendizaje a distancia; Experiencia y Lingüística Aplicada; Mediación Pedagógica; Mediación Tecnológica; Tutoría en línea; Profesor-Tutor; Formación de profesores a distancia; Educación a Distancia; Enseñanza a Distancia; *E-moderation* y *E-learning*; Autoría docente; Evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia; Presencia Social; Interacción; Multimodalidades.

LISTAS FIGURAS

Figura 1 - Perspectiva do contar de histórias e perspectiva do vivenciar de experiências-----	35
Figura 2 - Curso de licenciatura semipresencial Letras-Inglês -----	38
Figura 3: Página de acesso a plataforma virtual -----	39
Figura 4: Ambiente virtual de Aprendizagem visualizado pelo professor-tutor -----	40
Figura 5: Disciplina no AVA-----	40
Figura 6: Fluxograma organizacional do curso de Licenciatura Semipresencial em Letras Inglês -----	41
Figura 7: Tela de apresentação inicial da disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso -----	44
Figura 8: Ferramenta de Web Conferência do AVA-----	45
Figura 9: Atividades de Fórum de Discussão -----	46
Figura 10: Exemplo de Tarefas de Portfolio desenvolvidas na disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso -----	47
Figura 11 Enunciado da atividade de fórum de discussão da disciplina Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental -----	106
Figura 12 Registro do Fórum de Discussão da da disciplina Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental-----	107
Figura 13 Feedback da atividade de Portfolio do discente-----	109
Figura 14 Registro do Fórum de Discussão -----	114
Figura 15 Registro do Fórum de Discussão -----	114
Figura 16 Comentário de abertura do Professor-tutor -----	120
Figura 17 Comentário de abertura da atividade de fórum de discussão-----	120
Figura 18 Comentário de abertura da atividade de discussão da unidade 5 -----	121
Figura 19 Comentário de abertura da atividade de fórum de discussão-----	122
Figura 20 Comentário de abertura da atividade de fórum de discussão-----	122
Figura 21 Enunciado do Fórum de discussão -----	126
Figura 22 Comentários do professor-tutor e alunos-----	127
Figura 23 Comentários do professor-tutor e alunos-----	127
Figura 24 Comentários do professor-tutor e alunos-----	128
Figura 25 Questões do fórum de discussão da Unidade 1 Tópico 2 -----	129
Figura 26 Comentário do discente-----	129
Figura 27 Meu comentário na postagem do aluno -----	129
Figura 28 Comentário do aluno -----	130
Figura 29 Comentário do aluno -----	130
Figura 30 Atividade de Fórum de Discussão-----	131
Figura 31 Registro da atividade de Fórum de Discussão-----	132
Figura 32 Registro de fórum de discussão-----	132
Figura 33 Registro de fórum de discussão-----	133
Figura 34 Minhas questões após o comentário da aluna -----	137
Figura 35 Comentários dos alunos e do professor-tutor na atividade de fórum de discussão	138
Figura 36 O “post” sobre a Lei Maria da Penha na disciplina Língua Inglesa: -----	139
Figura 37 A charge do fórum de discussão-----	140

QUADROS

Quadro 1- Integralização curricular do Curso de Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas na modalidade à distância -----	43
Quadro 2: Distribuição da carga horária e pontuação das atividades-----	48
Quadro 3 Indicadores de avaliação -----	85
Quadro 4 Funções do tutor-----	88
Quadro 5 Áreas de atuação do tutor e suas respectivas funções, segundo Berge (1995) -----	89
Quadro 6 Categorias e funções do tutor -----	91
Quadro 7 Atribuições do tutor -----	93
Quadro 8 Papéis e ações do tutor -----	94
Quadro 9 Concepções de Presença Social-----	96
Quadro 10 - Planilha de critérios de avaliação do fórum de discussão-----	102
Quadro 11 Instrumento de Avaliação e feedback -----	110

PASTICHES

Pastiche 1 Eu, professor-tutor e minha prática de avaliação... -----	112
Pastiche 2 Eu, o professor-tutor que visitava o curso e meus alunos visitantes... -----	118
Pastiche 3 O professor-tutor precisa ser autor, ter agência!-----	125
Pastiche 4 Afinal, o que eu esperava dos alunos no curso EaD?-----	136
Pastiche 5 Só vale a interação por escrito, mas e as multimodalidades?-----	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
LOGANDO... Minhas Inquietações Iniciais.....	15
Objetivo Geral	24
Objetivos Específicos	24
Questões de Investigação.....	25
CAPÍTULO 1	34
NAVEGANDO NO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA.....	34
1.1 A Pesquisa Narrativa: meu caminho teórico-metodológico de pesquisa....	34
1.2 Contexto de Pesquisa	37
1.3 Eu, participante de minha pesquisa	49
1.4 A Composição dos Textos de Campo e a Composição de Sentidos.....	50
1.4.1 Instrumentos para a Composição dos Textos de Campo	50
1.4.2 Procedimento para a Composição dos Textos de Campo.....	50
1.4.3 Procedimento para a Composição de Sentidos.....	51
CAPÍTULO 2	56
ENTENDENDO A LÍNGUA(GEM), O ENSINO E APRENDIZAGEM, A MEDIAÇÃO, A AVALIAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR	56
2.1 Concepção de Língua(gem) verbal e Multimodal	56
2.2 Concepções de ensino e aprendizagem.....	61
2.3 Concepção de Mediação	67
2.4 Concepções de Avaliação	71
2.5 Concepções de avaliação da Educação a Distância.....	81
2.6 As possibilidades de atuação do professor-tutor.....	87
CAPÍTULO 3	100
NARRANDO E COMENDO SENTIDOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA EM UM CURSO SEMIPRESNECIAL DE LETRAS/INGLÊS	100
3.1 Eu, professor-tutor e minha prática de avaliação.....	100
3.2 Eu, o professor-tutor que visitava o curso e meus alunos visitantes... ..	113
3.3 O professor-tutor precisa ser autor, ter agência!	119
3.4 Afinal, o que eu esperava dos alunos.....	126
3.5 Só vale a interação por escrito! Mas e as multimodalidades?	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

LOGANDO... Minhas Inquietações Iniciais

Início esta tese contando algumas das minhas experiências como tutor em um curso a distância, realizado em 2011. Essas experiências levaram-me a inúmeras indagações e provocaram as inquietações que deram origem ao desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado aqui relatada. Além das narrativas iniciais, apresento também, nesta introdução, as justificativas pessoais, de ordem prática e social, para a realização do estudo, além dos objetivos e perguntas de pesquisa que nortearam minha investigação. Em seguida, exponho uma síntese dos estudos já desenvolvidos na área. Finalmente, descrevo a forma como esta tese está organizada.

Em 2011, por intermédio de uma colega de trabalho, recebi um convite, que aceitei de imediato, para me candidatar a uma vaga no processo seletivo para tutores em um curso de Letras a Distância. Minha colega explicou-me que, para fazer minha inscrição, eu deveria acessar e ler o edital que estava no site de um centro de Educação a Distância de uma universidade federal de Minas Gerais. Assim que cheguei em casa, procurei ler o edital, pois eram altas as minhas expectativas, e eu estava curioso para saber como seria trabalhar como tutor em um curso a distância. Após a leitura atenta do edital, descobri que o primeiro passo a ser dado seria fazer o curso de formação de tutores, que estava sendo oferecido e elaborado pelo centro de educação a distância daquela universidade.

Passaram-se alguns dias, até a divulgação da lista com as inscrições aceitas, e, quando os resultados foram publicados, vi que minha inscrição e as de outras 60 pessoas tinham sido deferidas. Foram também divulgadas as datas de início do curso de formação de tutores, que constituía a principal exigência para os candidatos, os quais deveriam participar do primeiro encontro presencial que aconteceria após sete dias, a contar a partir do deferimento das inscrições.

Na semana daquele primeiro encontro, fiquei pensando sobre aquela nova área de atuação da qual eu estava me propondo a fazer parte. Eu já tinha ouvido falar sobre Educação a Distância e sobre tutoria, mas desconhecia o fato de que havia cursos de formação para tutores e, com essa informação, senti-me mais tranquilo e confiante.

Finalmente, chegou o dia do início do curso de capacitação de tutores, e lá fui eu. Assim que cheguei ao local onde seria realizado o curso, reconheci várias pessoas que atuavam em

diferentes áreas, uma vez que o curso formaria tutores para outros campos do saber, tais como Matemática, Administração, Pedagogia, dentre outros. A coordenadora do centro de educação a distância apresentou-se e nos deu as boas vindas. Em seguida, esclareceu que seus objetivos eram explicar a proposta do curso, como ele seria conduzido, e, principalmente, apresentar os tutores que nos acompanhariam, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ao longo de nossa formação.

Após essa introdução, a coordenadora comentou sobre o papel do tutor, observando que este é o cartão de visita do curso a distância, pois é ele quem tem contato direto com os alunos. Falou também sobre a importância daquele curso de formação de tutores, focalizando, sobretudo, na mediação por meio das ferramentas digitais e nas demais atividades realizadas no AVA. Em seguida, explicou como as turmas estavam organizadas, quantos colegas teríamos, qual seria a quantidade de unidades didáticas a serem apresentadas e quais eram os objetivos de cada uma delas. Acrescentou, ainda, que já estávamos cadastrados em uma plataforma virtual específica e que a primeira senha para acesso a ela seria o nosso CPF e, caso tivéssemos problemas de acesso, deveríamos entrar em contato com a pessoa responsável pelo suporte técnico do centro de educação a distância para que ele(a) pudesse nos auxiliar.

Antes do encerramento do primeiro encontro presencial de formação para tutores, foi aberto um espaço para perguntas e dúvidas. Alguns colegas tiveram dúvidas pontuais sobre faltas, como no caso de alguém que tivesse imprevistos e não conseguisse fazer as atividades. Eu não fiz perguntas. Permaneci calado, mas estava ansioso para conhecer o ambiente virtual, para iniciar o curso e para saber quais eram as atividades das unidades. Eu estava também curioso porque eu nunca havia feito um curso na modalidade a distância.

Após o encontro do curso presencial para tutores, fui para casa e mal pude esperar para ver o que me aguardava naquele novo ambiente. Fiquei surpreso comigo mesmo porque não tive problemas com o acesso à plataforma virtual, como eu pensava que teria.

O curso de formação de tutores era dividido em quatro unidades: a primeira era sobre fundamentos da educação a distância; a segunda, sobre novas tecnologias de informação e comunicação; e a terceira, sobre tutor e tutoria. Na atividade inicial da primeira unidade, direcionada à nossa apresentação aos demais colegas, deveríamos informar quem éramos e onde morávamos. Então, acessei aquela atividade e escrevi um pouco sobre mim. Naquele momento, tomei conhecimento de que, em minha turma, havia pessoas de várias cidades do Triângulo Mineiro.

Lembro-me de que, na última unidade do curso, havia uma atividade prática, e minha tarefa, no desenvolvimento dessa atividade, era atuar como um tutor. Para isso, a professora-

tutora responsável pela turma abriu um fórum de discussões e, segundo suas orientações, era eu que deveria mediar aquele fórum. A professora compartilhou o texto de referência para discutirmos e, assim, a atividade foi iniciada. Tive três dias para mediar o fórum. Depois disso, as funções foram invertidas e um outro aluno passou a atuar como tutor; eu voltei ao meu papel de aluno. O mesmo procedimento ocorreria até que todos os alunos do curso tivessem tido a oportunidade de atuar como tutores. Em minha prática, lembro-me de que eu postava comentários, tais como: “Isso mesmo, vejo que, como tutor, você entendeu o texto!”, “Muito interessante o que você comentou, Samanta”, “Paula, seu comentário está ótimo, muito crítico” e “Continue estudando”.

Ao final da atividade, nossa professora-tutora postou o *feedback* sobre a atuação de todos como mediadores. Acessei a plataforma e vi seu comentário a respeito de minha simulação como tutor, que dizia que, embora eu tivesse realizado as tarefas com êxito, deveria ter interagido um pouco mais com os alunos-cursistas. Era como se eu estivesse presente, mas, ao mesmo tempo, ausente, pois faltaram questões provocadoras, questões que remetessem os colegas a informações novas e extras. Ao ler o comentário escrito sobre meu desempenho, fiquei confuso, pois esperava por um *feedback* apontando pontos negativos e positivos sobre minha conduta no fórum e no *chat*. Mas, embora não tivesse entendido a razão do *feedback* recebido, não fiz questão de solicitar esclarecimentos. Apenas acatei os comentários e dei por encerrada aquela atividade.

Passaram-se alguns dias após a conclusão do curso preparatório e a professora-tutora postou as notas finais e a frequência de todos os alunos do curso, que mostravam que todos haviam sido aprovados. Ela enviou-nos, então, um e-mail parabenizando-nos pela conclusão do curso e marcando data, local e horário do segundo encontro presencial, que seria no sábado seguinte. A presença a esse encontro era obrigatória e seria considerada parte do sistema de avaliação, portanto valeria nota. Assim, o aluno-cursista que não comparecesse a esse encontro seria reprovado.

No dia marcado, a coordenadora do centro de educação a distância nos recebeu e esclareceu que, naquele momento, seu objetivo era o de apresentar nosso desempenho como alunos-cursistas. Relatou que não havia ficado apenas coordenando o curso, mas que, durante as nossas atividades da semana, na plataforma virtual, entrara no ambiente e no espaço de cada aluno da turma para acompanhar o que estávamos fazendo e como estávamos desenvolvendo as atividades. Para tanto, tinha acessado os fóruns, os chats e as atividades de escrita de texto colaborativo, a *Wiki*, e havia percebido que alguns alunos haviam tido dificuldades de acesso, outros não haviam completado as tarefas e alguns haviam desistido. Mas, tranquilizou-nos

dizendo que aquele resultado já era esperado, visto que cada um reage de determinada forma no processo de identificação com o AVA.

Naquele momento, a professora-coordenadora ressaltou mais as funções de um tutor. Sobre as atividades de mediação e interação, disse que todos tinham obtido êxito. Concluiu reforçando que o tutor é o cartão de visita do curso e que deveríamos manter contato com a coordenação do curso sempre que houvesse dúvidas.

No percurso para casa, alguns questionamentos surgiram em minha mente: Será que eu estava realmente preparado para ser um tutor? O que realmente seria mediar? Eu esperava um pouco mais do encontro presencial. Pensei que seriam abordadas questões práticas sobre o trabalho do tutor, com base em nossas interações no curso. Esperava também que algum exemplo de colega do curso de formação de tutores fosse ser utilizado para problematizar alguma questão sobre a prática de tutoria a distância. Mas estava feliz por ter sido aprovado e aceito como professor-tutor. Estava também ansioso pela proximidade do início do curso, quando eu viveria, pela primeira vez, minha experiência como tutor em um curso a distância.

Vale ressaltar aqui que, embora nos cursos de formação técnico-pedagógica de tutores presencial e a distância em EaD e nos projetos políticos pedagógicos dos curso de licenciaturas em Letras-Ingês a distância o termo empregado seja o de “tutor” (à distância e presencial), neste estudo narrativo sobre minha experiência de tutoria, usarei o termo “professor-tutor”, tal como proposto por Colmanetti (2016). Em sua pesquisa de mestrado, a partir de um levantamento teórico, a pesquisadora discute o termo “tutor” na perspectiva educacional. De acordo com a autora, (COLMANETTI, 2016, p. 58), considerar o termo “professor-tutor” é pensar nas concepções que o nome “professor implica dentro do que se espera da educação transformadora e libertadora” proposta por Freire (2008). Concordo com a autora, ao propor o termo “professor-tutor”, e considero relevante acrescentar ainda que, para que se possa exercer a função de “professor-tutor”, o requisito fundamental é que o profissional tenha a formação acadêmica específica na área em que o “professor-tutor” irá atuar. Além disso, é preciso considerar também as funções pedagógicas que esse profissional irá exercer no processo de ensino e aprendizagem a distância.

Até aqui, narrei minha experiência como cursista no curso de formação técnico-pedagógica de tutores presencial e a distância. Depois de ter feito o curso e, agora, já atuando em tutoria, narro, a seguir, minha primeira experiência como professor-tutor a distância desenvolvida em um curso de licenciatura em Letras-Espanhol, na modalidade virtual, no ano de 2011.

Já era noite quando cheguei em casa. Abri minha caixa de e-mails e acessei a plataforma do curso. Após conferir e relembrar as orientações da professora responsável pela disciplina, na qual eu atuaria como professor-tutor, iniciei meu trabalho. Minha primeira atividade foi postar, no fórum de notícias, as boas-vindas aos alunos do curso. Em seguida, li o roteiro das atividades da semana e abri os fóruns de discussões, com orientações sobre o que seria discutido em cada um.

Durante aquela semana, fui acompanhando as postagens dos alunos nos fóruns de discussão e no fórum de dúvidas. Dessa forma, fui interagindo nos fóruns e ajudando os alunos a desenvolverem as tarefas propostas. A cada nova postagem dos alunos, eu fazia comentários e escrevia alguma observação referente ao comentário e ao assunto da semana. Quando um(a) aluno(a) escrevia a “resposta certa”, eu tecia elogios. Mas quando eu percebia que ele(a) havia escrito por escrever, ou quando eu sentia que ele(a) não havia se preparado para a atividade e nem feito uma leitura prévia sobre o assunto e sobre os materiais, eu, como tutor, incentivava a leitura do material, do guia de estudo e dos artigos que os professores-formadores haviam disponibilizado.

Até aquele momento, eu pensava que estivesse indo bem, pois os comentários estavam em dia e os alunos interagiam comigo e com a plataforma, conforme o esperado. Mas, no final daquela semana, recebi um e-mail da professora-coordenadora dos tutores sobre minha prática no AVA e sobre minhas interações com os alunos. Ela dizia, no e-mail, que havia observado meu trabalho durante aquela semana e que gostaria de me dar um retorno a esse respeito. Em seu *feedback*, fui informado de que, embora ela percebesse que eu conhecia a plataforma virtual, pois eu tinha aberto as atividades de fóruns e *chats* em tempo hábil, sentia que eu estava tendo dificuldades em fazer a mediação. Uma outra informação foi a de que a abordagem com a turma estava muito tradicional, estática, visto que os alunos não tinham acesso a informações que fossem além daquelas presentes no guia do aluno, ou nos artigos disponibilizados. Por fim, foi sugerido que seria necessário repensar minha prática de tutoria e minha forma de mediação com a turma.

Ao ler aquele e-mail, levantei milhares de interrogações que, aos poucos, foram surgindo em minha cabeça. O que seria uma boa mediação? Como fazer uma boa mediação? E interação? Como interagir? O que seria interagir, naquele contexto? Eu acreditava que os simples atos de conferir e validar as atividades e enviar e-mails para os alunos que não estavam acessando a plataforma já seriam suficientes pra que eu pudesse considerar que estivesse fazendo, de forma correta, meu trabalho como professor-tutor. Mais tarde, no entanto, entendi que o que acontecia era que eu dava as respostas prontas para os alunos. Se o aluno tinha

dificuldades de acesso eu dizia o que fazer. Se o aluno não sabia gravar eu mostrava como, escrevendo um passo a passo. Mas confesso que tive dificuldades porque eu não conseguia compreender o que podia ser considerado como mediação no contexto em que eu estava atuando. Mas continuei tentando ser tutor, embora tivesse, ao mesmo tempo, deixado passar algumas oportunidades de aprendizado como mostro em minha próxima narrativa.

Naquele semestre, a disciplina “Língua Estrangeira: Aprendizagem Crítico-Reflexiva” estava sendo oferecida no curso a distância de Letras-Espanhol, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o processo de aprendizagem e sobre o uso da Língua Estrangeira em foco. Percebi que essa era uma disciplina diferente, pois, ao contrário da anterior, havia sido elaborada com o objetivo de propor atividades de cunho reflexivo sobre o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

As professoras sugeriram que os alunos do curso elaborassem uma sequência didática sobre um gênero textual escolhido por eles. A elaboração da sequência didática foi dividida em quatro etapas. Para cada parte a ser elaborada, foi programado um prazo de uma semana. Na primeira, exploramos o conceito de gênero textual; na segunda, trabalhamos a concepção de sequência didática; na terceira, realizamos a elaboração da proposta; e, na quarta e última semana, desenvolvemos a atividade em que os alunos teriam que analisar as sequências didáticas dos colegas do grupo e tecer comentários a respeito das atividades nelas propostas.

No decorrer da primeira semana, não consegui interagir com os alunos como mediador. Uma das professoras-formadoras, que participou da elaboração da disciplina, ao perceber a situação, ajudou-me, fazendo intervenções diretamente com os alunos.

Em outro momento, ao acessar o fórum de notícias dos professores-formadores com os tutores, que sempre se comunicavam conosco por meio daquele espaço, tive uma surpresa. Uma das professoras-formadoras tinha elaborado uma série de vídeos com base em nossa atuação como tutores, com o objetivo de conversar com os alunos e esclarecer aspectos sobre a nossa prática de tutoria no AVA. No entanto, eu não dei a devida atenção a essa informação, pois achei longos os vídeos que a professora-formadora havia produzido, visto que tinham mais de 15 minutos de duração. As inúmeras atividades que eu tinha que desenvolver, naquele momento, para concluir o curso de mestrado tomaram-me muito tempo e me impediram de assistir aos vídeos feitos pela professora. Percebi que, mesmo não entendendo bem as funções de um tutor, e mesmo tendo feito o curso de formação de tutores, naquele momento, não me mostrei interessado em ouvir as instruções da professora, ou em obter esclarecimentos que poderiam ter me auxiliado em minha prática como professor-tutor.

Assim, desconsiderando o conteúdo que a professora-formadora havia compartilhado por meio dos vídeos, continuei desenvolvendo meu trabalho de professor-tutor da forma como eu o entendia, deixando de aprender sobre o que deveria ser uma “mediação”, naquele contexto de ensino-aprendizagem, ou sobre como um tutor precisa agir em um curso a distância, conforme narro a seguir.

Em outubro de 2011, meus momentos finais do dia eram destinados à conferência das atividades dos alunos no curso. Já fazia algum tempo que eu andava intrigado em relação ao meu trabalho. O semestre letivo do curso a distância já estava pela metade e eu sentia-me incomodado, principalmente com minha atuação nas atividades de fórum e chats de discussão.

Certo dia, durante a conferência das atividades de fórum dos alunos na disciplina “Aprendizagem Crítico-Reflexiva”, tive um insight sobre meu desempenho como tutor. Naquele momento, li todos os comentários postados antes de fazer intervenções nas postagens, pois precisava, primeiramente, ter uma visão geral do que os alunos tinham respondido. Geralmente, a participação deles nos fóruns e *chats* era tímida, com poucas postagens e interações.

Defini, então, o fator coerência como parâmetro de avaliação, com o objetivo de verificar se o aluno havia respondido as questões de acordo com o assunto em questão. Quando isso ocorria, eu elogiava, escrevendo, por exemplo, “Parabéns, você entendeu bem a proposta do texto!”. Além disso, achava que tinha que avaliar também o desempenho dos alunos, considerando o número de vezes que eles tinham acessado a atividade de fórum de discussão. Comecei a perceber que meus comentários eram lacônicos e superficiais e, sobretudo, sem motivação, ou seja, não conseguia fazer com que os alunos se envolvessem com aquelas atividades. Naquela época, eu entendia que mediar o fórum de discussão significava apenas corrigir, dar nota e elogiar, e, assim, continuei com meu trabalho, tendo essa concepção de mediação e deixando de buscar informações com os professores formadores do curso.

Nas unidades do curso de Letras-Espanhol a distância, os alunos podiam contar com fóruns e *chats* específicos para o esclarecimento de dúvidas, de acordo com o tema que estava sendo desenvolvido na semana. Assim, cabia a mim a tarefa de marcar a data e o horário para a realização dos *chats*, informações estas que eram passadas aos alunos, por meio de e-mails. Na data marcada, eu entrava no *chat* e ficava à disposição deles. Em geral, em uma turma de 15 alunos participantes apenas três acessavam o *chat*. Na minha visão, este era um momento em que eles apenas deveriam trazer suas dúvidas para serem esclarecidas. Assim, eu não fazia nenhum planejamento, nenhum questionamento específico para esses encontros; apenas esperava.

Ao observarem essa minha postura em relação à mediação, os professores-formadores, responsáveis pelas disciplinas, entravam em contato comigo e diziam que eu não estava fazendo minha tarefa de professor-tutor como eu realmente deveria. Cobravam, por meio de e-mails, minha falta de interação com a turma e até mesmo com eles próprios, pois também tínhamos atividades de *chat* com os professores que elaboravam e coordenavam as disciplinas. No entanto, eu não procurava mudar minha prática, não entrava em contato com eles, não perguntava e nem pedia ajuda. E, assim, fui caminhando até viver a experiência de meu desligamento do curso, como relato em minha próxima narrativa.

Geralmente, eu reservava as primeiras horas do dia para o meu trabalho de professor-tutor, porque entendia que, como os alunos do curso faziam as atividades à noite, até o início da madrugada, considerava que a parte da manhã seria um bom horário para conferir o que eles haviam feito e para fazer minhas interferências. Assim, certa manhã, quando estava fazendo minhas intervenções, meu celular tocou. Era a estagiária da coordenadora de tutores do curso, e, pelo tom de sua voz, percebi que se tratava de um assunto sério. Eu estava sendo desligado do curso e, segundo ela, um dos motivos estava diretamente relacionado a uma reclamação de uma aluna. Além disso, alegou que eu estava muito ausente no curso, não respondia às postagens no tempo determinado, não interagia devidamente com os alunos e tampouco mediava. Respondi argumentando que estava muito envolvido com o término de minha dissertação de mestrado e que, embora isso apenas explicasse, mas não justificasse, os fatos, sem dúvida, tinha limitado minha prática como professor-tutor. Ao final de nossa conversa, acessei o AVA, recorri a atividade da aluna que havia feito a reclamação, atuei por mais uma quinzena e encerei minha participação no curso.

Essas histórias aqui contadas representam o início de minha primeira vivência como professor-tutor. Até então, o contexto de ensino e aprendizagem a distância era desconhecido para mim, principalmente pelo fato de eu nunca ter trabalhado antes como professor-tutor e também por não ter realizado estudos como aluno na modalidade a distância.

Recontando essas experiências, vejo que perdi a oportunidade de aprender sobre o papel de mediador em um curso a distância. Durante o curso de formação de tutores online, eu tive a oportunidade de esclarecer dúvidas, por exemplo, a respeito de como fazer questões provocadoras, visando incentivar a interação quando recebia um *feedback* de uma atividade prática que havia realizado. No encontro presencial, tive também outra chance de aprender mais sobre o assunto, já que, embora o curso tivesse terminando, eu continuava com algumas dúvidas a respeito do papel do professor-tutor. Contudo, ignorei mais uma oportunidade.

Percebo que fui arrogante (LUGONES, 1990) em minha prática de professor-tutor, pois, ao invés de procurar fazer perguntas aos professores formadores para aprender com eles, desconsiderei aqueles momentos e segui adiante. Acreditava que, para fazer a mediação, bastaria que eu conferisse as respostas dos alunos, escrevesse elogios, recomendasse a leitura do material de estudo e solicitasse a entrega das atividades no tempo determinado. Em suma, pensava que minha função era apenas corrigir o trabalho do aluno, quando da realização das atividades.

Hoje, ao rever minha experiência, vejo que fui desatento em relação ao meu processo de ensino e aprendizagem no curso para tutores, e só pude perceber isto quando atuei de fato como tutor e pude avaliar as atitudes dos alunos do curso em que eu atuava. Esperava que os alunos trouxessem suas dúvidas para serem esclarecidas nos *chats* e fóruns, mas eles se mostraram ausente. Comportamento que eu também tive enquanto atuava como aluno no curso de tutores.

Mas eu poderia ter observado, ao longo do desenvolvimento das unidades, as dificuldades que esses alunos apresentavam, para, então, discuti-las naquele espaço do fórum de dúvidas. Questiono-me sobre como teriam sido as atividades de fórum e *chat* de discussão se eu tivesse mediado melhor essas atividades, ou criado condições para que os alunos pudessem interagir mais durante as atividades. Como teria sido minha prática como tutor a distância se eu tivesse aproveitado a oportunidade para aprender a mediar? Por deixar de planejar as atividades, eu prejudiquei a formação dos alunos e a minha também. Eu poderia ter contribuído muito, e muito poderia ter sido construído se eu tivesse me exposto mais e me organizado melhor para as atividades.

Essas experiências relacionadas à minha formação e à minha atuação como professor-tutor em um curso a distância, vivenciadas em 2011, criaram condições para que eu pensasse em vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem a distância e, principalmente, sobre meu papel na tutoria. Desse modo, a partir de minha experiência, considerei tensões e inquietações que me levaram às seguintes indagações:

POR QUE MINHA PRÁTICA DE TUTORIA FOI INCONSISTENTE?
POR QUE MINHA PRÁTICA DE TUTORIA FOI TRADICIONAL?
POR QUE NÃO CONSIDEREI AS ORIENTAÇÕES RECEBIDAS SOBRE MEDIAÇÃO?
POR QUE NÃO PROCUREI APRENDER COMO FAZER PERGUNTAS
QUESTIONADORAS?
POR QUE OPTEI POR PRIORIZAR APENAS A VALIDAÇÃO DAS ATIVIDADES,
MESMO SENDO ORIENTADO E COBRADO PARA AGIR DE OUTRA FORMA?
POR QUE DEIXEI DE EXPLORAR O CONTEÚDO COM OS ALUNOS?
SERÁ QUE, REALMENTE, ESTAVA PREPARADO PARA ATUAR COMO TUTOR?
O QUE É MEDIAR?
COMO DESENVOLVER A MEDIAÇÃO?
O QUE EU ENTENDIA POR MEDIAÇÃO?
QUAL A FUNÇÃO DA MEDIAÇÃO EM UM CURSO A DISTÂNCIA?

Lauro Luiz Pereira Silva
Mediação - 07 de abril de 2014

A partir dessas indagações, procurei, na pesquisa relatada nesta tese, compreender, com mais clareza, as questões que envolveram minha experiência de professor-tutor no contexto de um curso a distância, com base nos objetivos e questões de investigações que descrevo a seguir.

Objetivo Geral

Investigar a minha experiência de professor-tutor no contexto de EaD, no que se refere às concepções e às funções que esta atividade envolve

Objetivos Específicos

Identificar, em minha experiência de professor-tutor, as concepções de mediação e de avaliação, bem como os papéis esperados que estão em jogo no contexto de um curso a distância;

Identificar e analisar, a partir de minha experiência de professor-tutor, quais são as implicações dessas concepções para o exercício da função de tutoria no contexto de EaD.

Questões de Investigação

1) Quais são as concepções mediação e avaliação que envolvem minha prática de tutoria e quais são as funções esperadas de um professor-tutor em um curso a distância?

2) Quais são as implicações dessas concepções (de mediação e de avaliação), a partir de minha experiência, para o exercício de tutoria no processo de ensino e aprendizagem a distância?

Para realizar meu estudo, recorri à Pesquisa Narrativa de base teórica-metodológica, tal como proposta por Clandinin e Connelly (2000, 2011 e 2015). A pesquisa foi desenvolvida em um curso de licenciatura plena em Letras, língua inglesa, semipresencial. O referido curso tinha como objetivo formar docentes de língua inglesa e suas literaturas para atuarem não apenas na educação básica, mas também em outros níveis.

Tendo exposto minhas indagações, e tendo em vista os objetivos da pesquisa aqui relatada, passo a apresentar outros estudos os quais envolvem temáticas semelhantes e que foram desenvolvidos no cenário nacional. Esse levantamento ajudou-me a conhecer um pouco mais sobre os estudos relacionados à temática tutoria e ao papel do docente em cursos a distância.

Começo apresentando algumas das primeiras pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas pela internet e o papel do professor em cursos a distância, cujos resultados encontram-se registrados em uma coletânea organizada por Collins e Ferreira (2004). Essas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Edulang, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), e resultaram um conjunto de reflexões teóricas sobre questões relacionadas ao tema Ensino a Distância (doravante, EaD) no âmbito da Linguística Aplicada e do contexto educacional virtual. Da coletânea de Collins e Ferreira (2004), apresento dois estudos: Tavares (2004) e Carelli, Wadt e Sprenger (2004).

Tavares (2004) desenvolveu um estudo piloto sobre a auto-percepção do professor virtual. De caráter exploratório, sua pesquisa teve como objetivo principal investigar a visão que os professores de cursos de línguas on-line têm sobre suas práticas docentes, bem como sobre as funções e os papéis desempenhados por eles, identificando semelhanças e diferenças entre esses papéis e aqueles desempenhados pelo professor em contexto presencial, do ponto de vista do próprio professor. Tavares desenvolveu sua pesquisa no contexto de um curso de línguas a distância para professores da rede pública do estado de São Paulo. Os participantes de sua pesquisa foram quatro professores que responderam a um questionário com dezoito perguntas. Os resultados de seu estudo sugerem a necessidade de uma discussão detida sobre alguns tópicos que devem ser considerados em programas e estudos de formação do professor virtual, a saber: conceitos de formação, orientação e treinamento de professores; adequação do uso de habilidades na preparação do professor virtual bem sucedido.

A pesquisa de Tavares é significativa no sentido de propiciar subsídios teóricos para a formação continuada de professores que atuam em cursos a distância, visto que os resultados mostrados em seu estudo provocam reflexões importantes acerca do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Como sua pesquisa foi um estudo exploratório, que comparava a atuação do professor nos contextos presencial e a distância, acredito que, para pesquisas futuras, seria interessante problematizar também o papel e as tensões presentes nesse contexto, com o foco voltado para o professor-tutor a distância.

O segundo estudo que apresento da coletânea de Collins e Ferreira (2004) é um relato de experiência de três professoras virtuais, Carelli, Wadt e Sprenger (2004), que discutem a experiência docente em um curso on-line de inglês para iniciantes, o *Surfing and Learning* (SAL - <http://www.coegeae.uol.com.br/sal>), desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesse estudo, as autoras apresentaram soluções para questões técnicas e pedagógicas vivenciadas no contexto virtual do curso, tais como a maneira como as atividades eram enviadas aos alunos. Discutiram, também, as abordagens e as técnicas de *feedback* empregadas pelos professores-virtuais e relataram dinâmicas interativas elaboradas por elas e o uso de hipertexto no decorrer do curso. O relato da experiência relatada por elas teve como base teórica os estudos sobre interação e *feedback* e seus resultados sugerem que os professores de contextos virtuais de ensino devem experimentar outras maneiras de desenvolver estratégias e metodologias de ensino em cursos dessa modalidade.

A relevância do estudo de Carelli, Wadt e Sprenger (2004) está no fato de as autoras terem problematizado questões de ordem técnica e pedagógica sobre *feedback* e interação em

curso a distância, além de destacarem características específicas que os cursos na modalidade a distância possuem. Ao considerar a pesquisa das autoras, percebo a necessidade de investigações acerca dos componentes interação e *feedback* relacionados com o desenho do curso na perspectiva do professor-tutor a distância.

Destaco também o volume 18 da Revista da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), editada por Kanavillil Rajagopalan em 2005, que publicou os relatos de estudos importantes realizados na área de Linguística Aplicada. Dentre esses estudos, encontra-se a contribuição de Maria Antonieta Alba Celani e Heloisa Collins, que investigaram o pensamento crítico nas sessões reflexivas presenciais e em interações online de um programa de formação continuada de professores. Os dados foram coletados no último módulo online de um curso, com duração de três semestres. As interações entre os professores e os alunos, a partir da ferramenta assíncrona de fórum de discussão, foram analisadas com base no modelo de pesquisa crítica proposto por Garrison *et al* (2000). Os resultados do estudo de Celani e Collins revelaram que o tempo é um fator decisivo no desenvolvimento de uma interação reflexiva e que o estilo de mediação tem um impacto significativo na qualidade e na complexidade da presença cognitiva dos professores.

É importante citar também a obra intitulada *Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual*, organizada por Menezes (2001; 2010), professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, que foi a primeira obra brasileira a reunir trabalhos sobre o papel da interação no processo de ensino e aprendizagem de línguas mediado pelo computador. A obra apresenta os resultados de estudos importantes que abordaram a questão da interação no processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. Esses estudos representam experiências pioneiras na área da Linguística Aplicada no Brasil, no que se refere à utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, possibilitando a discussão acerca do papel do professor no contexto de EaD.

Não poderia deixar de mencionar também a coletânea organizada por Araújo e Araújo (2013), denominada *EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais*, organizada por um professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará e Coordenador do Grupo de Pesquisa Hiperged e uma professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará e coordenadora do Grupo de Pesquisa LENT. Essa coletânea oferece importante contribuição para a área da Linguística Aplicada no Brasil, especificamente para a área EaD. Os artigos científicos que compõem a obra dos autores propõem reflexões sobre

o processo de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores e tutores na e para EaD.

Tendo em vista o foco de interesse de minha pesquisa, bem como minha área de atuação, passo agora a mencionar trabalhos sobre mediação realizados na área da Linguística Aplicada, uma vez que os estudos nesse campo discutem também a prática do professor-tutor a distância. Com vistas a uma melhor organização, agrupei as pesquisas levantadas conforme o assunto abordado: mediação e tutoria; mediação e desenho do curso; concepção e tipos de mediação; mediação na formação de professores; mediação e *feedback* corretivo. Assim, em relação ao assunto mediação e tutoria cito os trabalhos de Santos (2015), Cerqueira (2005) e Machado (2009).

Investigando o tutor no ensino a distância, em relação à mediação educativa no contexto de EaD, Santos (2015) buscou interpretar o agir do tutor de EaD, mediante a identificação das representações construídas sobre seu trabalho nos documentos oficiais governamentais e nos discursos de especialistas em EaD. A autora procurou identificar, também, as representações presentes nos discursos de tutores no curso de Letras a distância. O levantamento das representações foi feito por meio de questionários, entrevistas e análises da mediação e da transposição didática dos objetos de ensino, realizadas pelos tutores no AVA, no decorrer de uma disciplina. Os resultados de sua pesquisa apontaram para a necessidade de os tutores mobilizarem conhecimentos prévios sobre os assuntos contemplados nas disciplinas dos cursos mediados por eles e para o fato de a formação continuada do tutor ocorrer ao mesmo tempo em que os tutores realizam a mediação dos conhecimentos no AVA. Ao considerar a relevância do estudo de Santos percebo que seria pertinente a realização de pesquisas que abordassem também questões relacionadas ao papel e a outras funções que o professor-tutor desempenha em um curso a distância.

O estudo de Cerqueira (2005) buscou entender as características da mediação pedagógica que criam condições para uma melhor colaboração do tutor na ferramenta *chat* educacional. O autor realizou um estudo de caso desenvolvido durante o decorrer de uma das disciplinas de um curso na plataforma TelEduc, da PUCSP. Os resultados dessa pesquisa revelam que a mediação pedagógica precisa ser pensada à luz das novas relações que os AVAs suscitam e que o *chat*, apesar da barreira técnica da digitação e da comunicação, produz momentos de interações espontâneas entre professores e alunos. Esses momentos podem revelar pistas para o entendimento do relacionamento virtual e pode também ser um “motor” para o sucesso de uma disciplina a distância. Nessa perspectiva, concordo com Cerqueira porque, a meu ver, a ferramenta *Chat* é uma entre outras do AVA que, a partir das interações

diretas, podem diminuir a noção de distância entre os envolvidos do curso por meio da comunicação síncrona. Cabe ainda pesquisar a concepção de *chat* na perspectiva do professor-tutor e como ele entende o uso dessa ferramenta no AVA.

Na mesma perspectiva de Cerqueira (2005), a pesquisa de Machado (2009) teve por objetivo analisar e problematizar o processo de mediação no AVA, em um curso de formação de professores a distância. A autora analisou as representações e interpretações dos sujeitos acerca da mediação no ambiente virtual, na perspectiva vygotskiana, enfatizando as relações de mediação estabelecidas no espaço virtual. Os resultados de seu estudo indicam que a mediação pedagógica é realizada, primeiramente, pelo tutor, razão pela qual ela considera que essa ação pressupõe estratégias e metodologias diferentes daquelas usadas na educação presencial. Nesse sentido, entendo que o professor-tutor seja um dos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem a distância. A meu ver, ele representa o elo entre o conteúdo, o AVA e os indivíduos e é responsável por fazer a mediação e estabelecer interações, tanto entre ele(a) e os alunos quanto e os alunos com eles próprios (relação aluno-aluno).

Já no que se refere à mediação docente e ao desenho didático, Sá (2011) investigou a relação entre docência on-line e o processo de construção do desenho didático em um trabalho interinstitucional no AVA. Seu contexto de pesquisa foi um curso de formação de professores para docência on-line, com 94 pesquisadores de onze Programas de Pós-Graduação brasileiros e um de Portugal. Para a montagem de seu corpus de estudo, a autora coletou materiais didáticos produzidos pelos pesquisadores-discentes, durante a realização dos módulos do curso. Nesses materiais didáticos, havia propostas de atividades e intervenções pedagógicas produzidas pela equipe de pesquisadores-docentes. A coleta foi complementada com entrevistas com o coordenador, feitas ao longo do curso investigado. Os resultados de sua pesquisa indicaram que a mediação docente e o desenho didático em cursos on-line supõem recursividade e uma agenda de engajamentos específicos, em virtude do aparato digital. Ao analisar a pesquisa de Sá, entendo que a mediação e o desenho do curso podem ser determinantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em um curso a distância. A pesquisa da autora representa, assim, uma relevante contribuição para a área de EaD no sentido de promover uma discussão sobre o papel da mediação e da atuação do professor-tutor no design, nas atividades e nas tarefas do curso.

Com o foco na mediação político-pedagógica, Coser (2014) comparou as mediações tecnológicas e político-pedagógicas em dois ambientes online de aprendizagem colaborativa de línguas, tendo como objetivo discutir o conceito de ensino-aprendizagem colaborativa. Como

resultados de pesquisa, a autora mostra que, no GALANET¹, além da presença de um professor/moderador e de arquivos que explicam os recursos da plataforma para seus usuários, há uma mediação político-pedagógica exercida pelos próprios usuários, ao passo que, no BUSUU², essa mediação centra-se, em parte, nos exercícios oferecidos pelo site e em alguns tutoriais, muitas vezes ignorados pelos usuários. Concordo com Coser quando afirma que a mediação político-pedagógica nos AVAs pode se dar entre todos os envolvidos e de forma colaborativa. Sua pesquisa provocar uma reflexão importante sobre as possibilidades do trabalho colaborativo no AVA e sobre o papel da mediação político-pedagógica no ambiente virtual.

No que diz respeito às atividades colaborativas mediadas pelas TICs, destaco os trabalhos de Pinho (2013) e Arruda (2012). Relacionando o uso da língua e da tecnologia com fatores de mediação de construção e compartilhamento do conhecimento, Pinho investigou a produção de estudantes de Letras em tarefas colaborativas de inglês em AVA, destacando a mediação no processo de aprendizagem. As atividades investigadas foram desenvolvidas com as ferramentas *Wiki* on-line e *PBworks*. Os dados de sua pesquisa foram coletados a partir de vídeos do *Youtube* e por meio do *Skype*, e os seus resultados apontaram os benefícios das atividades colaborativas mediadas pelas TICs na aprendizagem de inglês, ao promoverem um ambiente reflexivo apoiado no erro como oportunidade de aprimoramento da produção. Além disso, Pinho observou que os diálogos colaborativos fomentaram um maior engajamento dos alunos nas atividades de produção oral de inglês. Sua pesquisa mostra que a mediação não é uma função apenas do professor-tutor e que o processo de mediação pode se dar entre os próprios alunos, numa relação aluno-aluno.

Em um contexto de formação de professores de Língua Inglesa a distância, Arruda (2012) analisou as relações de interação estabelecidas no fórum de discussão, com o objetivo de entender a criação de zonas de desenvolvimento proximal para questionamento e produção colaborativa de novos significados em um contexto virtual de formação de professores de inglês. Sua pesquisa foi desenvolvida a partir de uma unidade do fórum de discussão de um curso de aperfeiçoamento em Língua Inglesa para professores em formação, realizado no ano de 2007. Os resultados dessa pesquisa apontam para a importância de cursos conduzidos no contexto virtual, especialmente com o uso de fóruns de discussão, os quais, segundo Arruda, possibilitam interações colaborativo-críticas. Nesse ambiente, as regras e a divisão de trabalho

¹ Galanet é uma plataforma virtual de aprendizagem mantida por um consórcio de universidades européias, que visa estimular e desenvolver uma cultura de intercompreensão entre falantes de línguas românicas como alternativa à hegemonia do inglês na comunicação entre cidadãos europeus (COSER, 2014, p. vii).

² Busuu é o site que conecta pessoas ao redor do mundo dispostas a ensinar e aprender línguas entre si, sem a intervenção de tutores/moderadores profissionais (COSER, 2014, p. vii).

são pensadas no sentido de possibilitar a relação dialógica e dialética entre os participantes, ou seja, o tutor e os alunos. Nesse sentido, concordo que seja fundamental explicar, primeiramente, as atividades para os alunos, além de deixar claro para eles quais são as regras e os critérios de interação.

Com foco na formação continuada de docentes, Pereira (2015) analisou a mediação tecnológica e suas repercussões na constituição da inteligência coletiva no AVA de um curso de formação continuada de professores. Seu objetivo foi investigar a sistemática metodológica de gestão e desenvolvimento da formação continuada, destacando o papel da mediação tecnológica na constituição de uma inteligência coletiva no curso. Valendo-se de análise documental, o autor argumenta que, no âmbito de sua pesquisa, a mediação tecnológica possibilitou que os professores do curso refletissem sobre suas práticas pedagógicas e que o uso das funcionalidades técnicas disponibilizadas no AVA serviu para a ressignificação do conhecimento. Ao investigar as mediações pedagógica e tecnológica em relação à construção do conhecimento dos professores, Pereira mostra caminhos para outras pesquisas que busquem compreender também a própria concepção de mediação tecnológica, a forma como ela ocorre e de que maneira ela é entendida por professores-tutores em cursos a distância.

Investigando as crenças de tutores e alunos sobre *feedback* corretivo no AVA, em um curso de licenciatura em Letras-Inglês a distância, Pereira (2016) identificou, descreveu e analisou as estratégias de *feedback* usadas pelos professores-tutores de língua inglesa nos fóruns de discussão do AVA. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um curso de licenciatura em Letras-Inglês, na modalidade a distância, oferecido por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), na Universidade Federal de Uberlândia. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas semi-estruturadas com dois professores-tutores e dois alunos, além de observação de fóruns de discussão, de três disciplinas da grade curricular do curso. Os resultados apontaram que as crenças das professoras-tutoras sobre o *feedback* ora reavivam imagens de suas experiências enquanto aprendizes e professores, ora são originadas de fatores ligados ao contexto de ensino. Apesar da relevância da pesquisa de Pereira, ao investigar, descrever e analisar as estratégias de *feedback* no AVA, ela aponta para uma outra questão que, a meu ver merece ainda investigação: as concepções de *feedback* corretivo do ponto de vista do professor-tutor.

No que se refere à experiência e à presença do professor no espaço virtual, a pesquisa narrativa de Menezes (2014) buscou compreender como os professores-participantes de cursos on-line vivenciavam a presença social e como as concepções desse conceito poderiam influenciar o processo de ensino e aprendizagem on-line. Um curso de extensão on-line,

moderado pela pesquisadora, foi ofertado na Universidade Federal de Uberlândia para vinte professores de diferentes partes do Brasil. A pesquisadora fez um estudo narrativo de sua experiência, e seus textos de campo foram compostos por: diários de bordo, escritos por ela durante a moderação do curso; mensagens trocadas entre os participantes ao longo do curso; narrativas autobiográficas; postagens escritas pelos participantes no portfólio virtual individual; gravações de aulas síncronas; e e-mails trocados entre a pesquisadora e os participantes durante e após o curso on-line. Ao compor sentidos de seus textos de campo, a autora percebeu como cada aluno tem sua própria maneira de se fazer presente no AVA. Além disso, ela argumenta que, no contexto daquele curso, cada um, cada professor e cada aluno do curso, vivenciou a presença social de maneira singular.

Considero relevante, ainda, destacar a experiência de Colmanetti (2016), que, em sua pesquisa, também de cunho narrativo, objetivou entender a experiência de construção de conhecimento prático-profissional durante sua atuação como professora-tutora. Seu contexto de pesquisa foi o curso de pós-graduação de Educação Profissional Integrada e Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Ao narrar suas experiências como professora-tutora, Colmanetti destaca a importância e a necessidade de se pensar a respeito da construção do conhecimento prático-profissional do professor tutor, da valorização desse conhecimento e do papel que ele desempenha no contexto da educação a distância. Uma das relevantes contribuições de sua pesquisa está no fato de que, a partir de sua experiência como professora-tutora, é possível, hoje, prospectarmos a respeito de outras futuras experiências desse profissional para a EaD.

A partir desse levantamento sobre a temática mediação e tutoria a distância na Linguística Aplicada, encontrei, conforme apresentado, algumas pesquisas que abordam o assunto.

O que pode ser percebido, a partir dos estudos descritos acima, é que, apesar das importantes contribuições trazidas por essas pesquisas, sobre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem no contexto a distância, ainda há lacunas que merecem mais investigação, por se caracterizarem como indagações para as quais ainda não construímos conhecimento suficiente. Dentre essas indagações, estão aquelas ligadas à experiência acerca da prática do professor-tutor no contexto de um curso a distância, tema proposto em minha pesquisa de doutorado, relatada nesta tese. Assim, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo narrativo sobre minha experiência como professor-tutor a distância.

A respeito da pesquisa narrativa, Clandinin e Huber (2010), Clandinin e Clandinin (2013); Caine, Lessard e Huber (2016) discutem três tipos de justificativas sobre as quais o

pesquisador narrativo pode pensar ao investigar um fenômeno narrativamente: justificativa pessoal, justificativa prática e justificativa social ou teórica. Minha justificativa pessoal, para o desenvolvimento desta pesquisa está em minha própria experiência de tutoria, que me levou a buscar aprender mais sobre mediação e sobre as possibilidades de minha atuação como professor-tutor. Minha justificativa prática está no fato de que a tutoria está diretamente relacionada aos cursos a distância, portanto, refere-se a uma experiência prática. Falar desse lugar do professor-tutor, como um pesquisador que busca analisar a própria prática, é uma oportunidade singular que poderá vir a contribuir para estudos a respeito da tutoria em AVAs. No que tange à justificativa social, minha pesquisa pode contribuir com as pessoas envolvidas em cursos na modalidade a distância, entre eles o professor-tutor, que vivem experiências e conflitos semelhantes àqueles que vivenciei e que relato nesta introdução.

Assim, para relatar a pesquisa narrativa por mim desenvolvida, organizei esta tese em três capítulos, além desta introdução, em que apresento narrativas de minha experiência como professor-tutor em um curso de Letras, minhas indagações, meus objetivos e as questões de pesquisa. Ainda nesta introdução, exponho um breve panorama dos estudos já realizados na área, além das justificativas pessoal, prática e social deste estudo.

No Capítulo 1, abordo o percurso teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa baseado nos estudos de Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). Descrevo os passos teórico-metodológicos de minha pesquisa, tais como a entrada em campo de pesquisa, a paisagem pesquisada e a composição dos textos de campo e do processo de composição de sentidos.

No Capítulo 2, apresento e discuto os fundamentos teóricos que servem de base para o desenvolvimento desta pesquisa. Discorro sobre as concepções sobre ensino e ensino da Educação a Distância, sobre avaliação e avaliação da Educação a Distância, sobre mediação e as possibilidades de atuação do professor-tutor.

O Capítulo 3 é composto pelas histórias de minha experiência como professor-tutor, por minha composição de sentidos das experiências vividas, contadas e recontadas.

Por fim, apresento minhas considerações finais sobre o estudo realizado.

CAPÍTULO 1

NAVEGANDO NO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA

Neste capítulo, apresento um pouco dos fundamentos teórico-metodológicos da Pesquisa Narrativa, em seguida, abordo os aspectos metodológicos de minha pesquisa, tais como o contexto de pesquisa, o participante, os procedimentos para a composição dos textos de campo e intermediários e, por fim, discorro sobre o processo de composição de sentidos.

1.1 A Pesquisa Narrativa: meu caminho teórico-metodológico de pesquisa

Ao partirem da concepção de Dewey (1938) sobre experiência de vida na área da Educação, Clandinin e Connelly (2000; 2011; 2015) entendem que as vidas das pessoas são permeadas por experiências pessoais e sociais. Ao considerarem a noção deweyana da experiência humana, os pesquisadores canadenses explicam que “as pessoas moldam suas vidas diárias e interpretam o passado com base em suas experiências de vida” (CONNELLY; CLANDININ, 2006, p. 375). Para os autores a “história representa um portal através do qual uma pessoa entra em um mundo - *constituído narrativamente* - em que a experiência é interpretada, atribuindo um sentido pessoal” (CONNELLY; CLANDININ, 2006, p. 375 – grifos meus).

O contar de histórias na Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011; 2015), Connelly e Clandinin (2006) e Clandinin (2007), significa o relato da experiência humana vivida. Considerando a experiência como base, os autores propõem um caminho teórico-metodológico, o da Pesquisa Narrativa, que implica em “adotar uma visão particular da experiência como fenômeno em estudo” (CONNELLY; CLANDININ, 2006, p. 375) e também como método.

Existem dois tipos de Pesquisa Narrativa: uma refere-se à perspectiva do contar de histórias (*telling stories*) e a outra do vivenciar de histórias (*living stories*) (ATIKSON, 2007; CLANDININ, 2013). A perspectiva do vivenciar de histórias, segundo Atkinson (2007, p. 238),

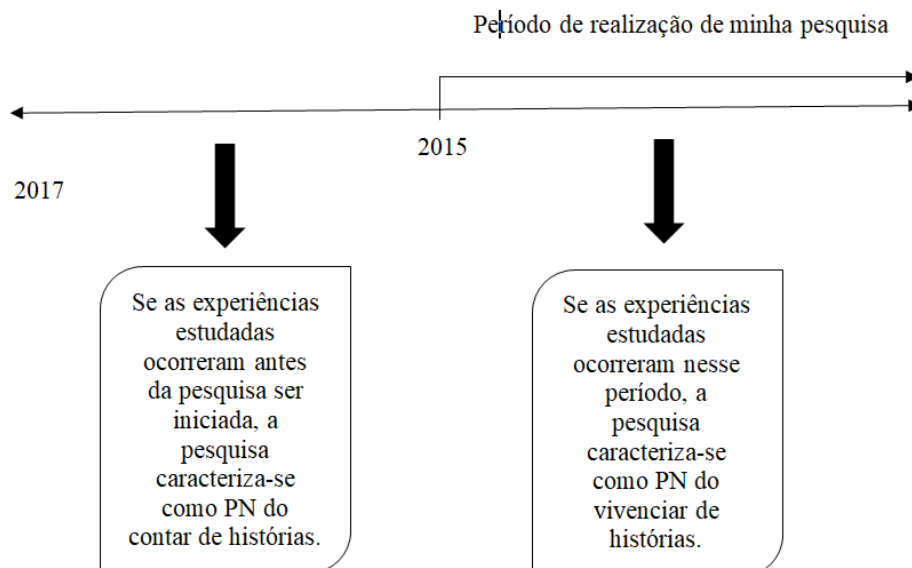
“[...] representa uma ponte natural entre o processo de contar uma história de vida e a experiência de viver uma história de vida”. A perspectiva do contar de história é de natureza, predominantemente, autobiográfica. Esses dois tipos de Pesquisa Narrativa – do contar de histórias e vivenciar de histórias – podem ser desenvolvidos em uma mesma pesquisa, pois, algumas vezes, o contar envolve o vivenciar e outras vezes o vivenciar pode envolver o contar (ATKINSON, 2007).

Santos (2016), por exemplo, desenvolveu sua pesquisa na perspectiva do contar de histórias. Em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo conhecer as narrativas de alunas/os ou ex-alunas/os LGBTQs do ensino fundamental e do ensino médio. Quatro participantes de pesquisa compartilharam suas histórias de experiência de vida, e suas experiências na escola, ou seja, histórias de quando ainda cursavam o ensino fundamental e médio. Na pesquisa de Santos (2016), predomina um caráter autobiográfico.

Por sua vez, Colmanetti (2016) partiu da perspectiva do vivenciar de histórias, com o objetivo de entender a construção do conhecimento prático-profissional durante sua atuação como professora-tutora de um curso de pós-graduação a distância. A autora desenvolveu sua pesquisa a partir de sua própria vivência e experiência de tutoria em contexto de Educação a Distância.

A seguir, apresento o diagrama, elaborado por Mello (2017, em comunicação pessoal feita em 07/10/2017) e publicado por Santos (2017), o qual ilustra o período de realização das duas perspectivas de pesquisa narrativa: a do contar de histórias e a do vivenciar de histórias.

Figura 1 - Perspectiva do contar de histórias e perspectiva do vivenciar de experiências



Fonte: Santos (2017, p. 27 – com base em Mello, 2017, em comunicação pessoal)

O tipo de pesquisa narrativa que desenvolvi nesta tese foi a do vivenciar de histórias, uma vez que a experiência estudada e contada foi sendo vivida ao longo de minha pesquisa, embora, em minha introdução, sejam também narradas minhas experiências vividas antes de a pesquisa ser iniciada.

Outro aspecto importante da Pesquisa Narrativa é a metáfora do espaço tridimensional, conforme estabelecem Clandinin e Connelly (2000; 2011; 2015): temporalidade, sociabilidade e lugar. Em relação à temporalidade - passado, presente e futuro - segundo Carr (1986), citado por Clandinin (2013), é pertinente que o pesquisador narrativo observe a temporalidade de sua vida e também a dos participantes, bem como a temporalidade dos lugares, das coisas e dos eventos vividos.

Na dimensão social, os pesquisadores narrativos precisam observar as suas condições pessoais e sociais. Connelly e Clandinin (2006, p. 480) entendem por condições pessoais: “os sentimentos, as esperanças, os desejos, as reações estéticas e as disposições morais do pesquisador e dos participantes”, entre outros aspectos. Ainda segundo os autores, as condições sociais referem-se ao meio. Estas condições sociais são compreendidas, em parte, “em termos de narrativas culturais, sociais, institucionais e linguísticas” (Connelly, Clandinin, 2006, p. 480) que, segundo Mello (2005), referem-se às “condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos”.

Quanto à dimensão de lugar, Connelly e Clandinin (2006, p. 480-481) explicam que são “fronteiras físicas e topológicas de lugar ou sequências de lugares, onde a pesquisa e os eventos ocorrem. A questão central para essa dimensão é reconhecer que todos os eventos acontecem em algum lugar”.

Outra característica da Pesquisa Narrativa refere-se aos movimentos introspectivo, extrospectivo, retrospectivo e prospectivo, baseados no conceito de experiência - continuidade e interação - de Dewey (1938). No movimento introspectivo, o pesquisador narrativo observa-se internamente; observa seus sentimentos, sua esperança e suas reações. No movimento extrospectivo, o pesquisador passa a olhar as condições externas, ou seja, o meio ambiente, e sua relação com as outras pessoas. E os movimentos retrospectivos e prospectivos referem-se ao olhar para o passado e para o futuro.

Em minha pesquisa, olhei retrospectivamente para minhas experiências vivenciadas até aquele momento. Ao viver minha experiência como professor-tutor, recobrei outras experiências anteriores que eu já vivera na prática de tutoria. Neste estudo, quando saí do campo de pesquisa, retomei e narrei minha experiência como professor-tutor. Fiz o movimento introspectivamente quando passei a observar as minhas tensões, tanto como professor-tutor

quanto como pesquisador de minha própria prática de tutoria. Ao olhar prospectivamente, buscarei pensar em possibilidades de reviver a experiência de forma diferente no futuro. Ao me mover extrospectivamente, passei a olhar para o meu “eu” e para minha prática no social que me cercava ao longo da experiência vivida.

Por fim, abordo os momentos de viver, contar e recontar da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2011; 2015). Ao considerar a experiência humana (DEWEY, 1938), o pesquisador narrativo vive histórias - vive as experiências - situadas em um tempo - passado ou presente - durante a pesquisa. Após viver a experiências, o pesquisador narrativo narra a experiência vivida. Após o viver e o contar da experiência, o pesquisador narrativo reconta a experiência, momento em que pode refletir e aprender a partir daquela experiência. Esse é o momento em que o pesquisador começa a composição de sentidos (CLANDININ, 2011).

Os aspectos teórico-metodológicos da Pesquisa Narrativa, descritos acima, levaram-me a entender sua fundamental importância para o desenvolvimento de minha pesquisa, principalmente por se tratar de uma experiência vivenciada por mim que, ao ser narrada, me permitiria compreender melhor minhas concepções sobre tutoria e, principalmente, sobre os diferentes fatores que estão envolvidos no processo de ser um professor-tutor em um curso a distância. A possibilidade de fazer uma introspecção e, a partir dela, proceder aos movimentos de retrospecto e prospecção levou-me a escolher a base teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa, pois, somente a partir desses movimentos, eu poderia recobrar minhas experiências anteriores, problematizá-las e fazer prospecções. Conforme propõem Clandinin e Connelly (2015), pude ter uma nova percepção de sentido a partir de minha experiência.

Nesta seção, apresentei brevemente os aspectos teóricos-metodológicos da Pesquisa Narrativa; na próxima apresento o contexto desta pesquisa.

1.2 Contexto de Pesquisa

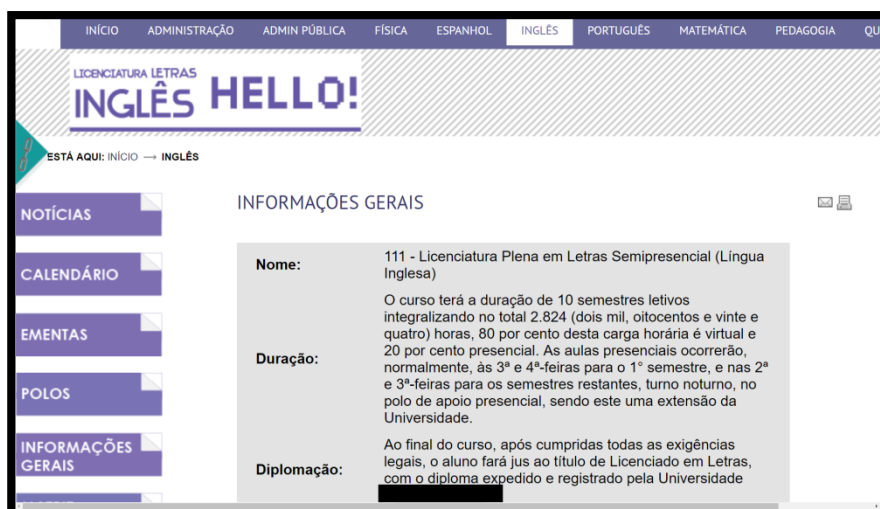
A pesquisa aqui relatada foi desenvolvida no âmbito de um Curso de Licenciatura Semipresencial de Letras/Língua Inglesa. O curso, criado em 2013, é oferecido pelo Instituto John (nome fictício) de uma universidade brasileira a qual denominarei Universidade UniDA (nome fictício), em 17 polos. A Universidade UniDA foi credenciada para ofertar cursos semipresenciais e a distância pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1999. De acordo com o Projeto Pedagógico do referido curso, o Instituto John teve origem a partir dos trabalhos

realizados na modalidade de educação a distância, tendo como primeiros projetos as atividades de um grupo de pesquisa em EaD iniciadas na década de 1990.

Segundo as informações do site do Instituto John, o curso de Licenciatura Plena Semipresencial e Letras/Língua Inglesa tem duração de 10 semestres letivos, integralizando um total de 2.824 (dois mil, oitocentos e vinte e quatro) horas. Dessa carga horária, oitenta por cento (80%) são oferecidas em ambiente virtual e vinte por cento (20%), em ambiente presencial. A Figura 2 ilustra o site por meio do qual as informações gerais do curso, na modalidade semipresencial, estão disponibilizadas para discentes e docentes.

Em termos de carga horária, o currículo do curso está dividido da seguinte forma: 1.800 horas/aula de conteúdo específico das disciplinas científico-culturais e pedagógicas; 408 horas de Prática, consideradas como Componentes Curriculares; 416 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas para as atividades Pedagógicas Complementares, o que integraliza um total de 2.824h.

Figura 2 - Curso de licenciatura semipresencial Letras-Ingês



Fonte: Extraído do site do curso, em 11 set. 2016.

Na página da internet do Instituto John, são disponibilizadas as informações gerais sobre o curso: calendário, ementas, endereços dos polos presenciais, matriz curricular, além de documentos, formulários e o projeto pedagógico.

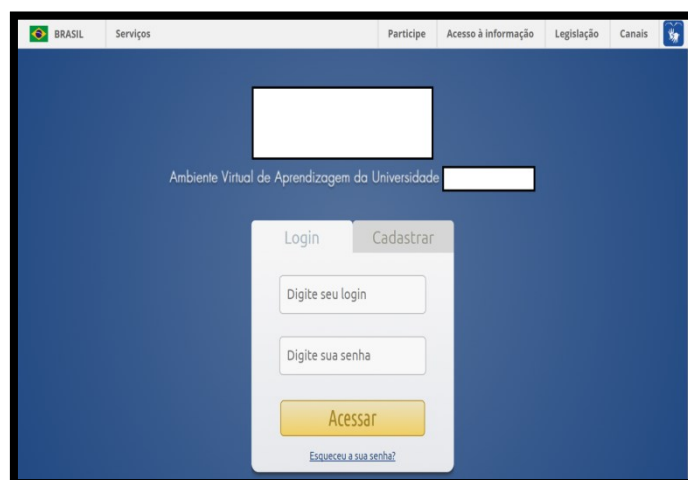
São oferecidas, por semestre, 30 vagas por polo, para o público alvo, composto por egressos do Ensino Médio. O regime de matrícula é semestral e o curso é modular. Cada disciplina é organizada e ministrada por um professor coordenador de disciplina do Curso

Presencial de Licenciatura Plena em Letras do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade UniDA, conforme informações do Projeto Pedagógico do Curso.

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico da Universidade UniDA, o professor-coordenador da disciplina é aquele que organiza as unidades, elabora o material didático impresso e virtual, determina as atividades avaliativas e controla a agenda da disciplina, em relação a datas de início e de fechamento das unidades e da disciplina.

O momento presencial do curso acontece nos polos em três encontros - início, desenvolvimento e encerramento - das disciplinas. Já o momento virtual, o LabSpace (nome fictício), ocorre no AVA. Esse sistema foi desenvolvido pelo Instituto John da Universidade UniDA. Nesse ambiente virtual de aprendizagem, há ferramentas de interação, discussão e comunicação, tais como fórum de discussão, *chat* e *web* conferência. O acesso ao AVA ocorre por meio de um *login* que deveria ser feito pelo professor-tutor e pelos alunos, para acesso à plataforma. A Figura 3 ilustra a página inicial do LabSpace do curso.

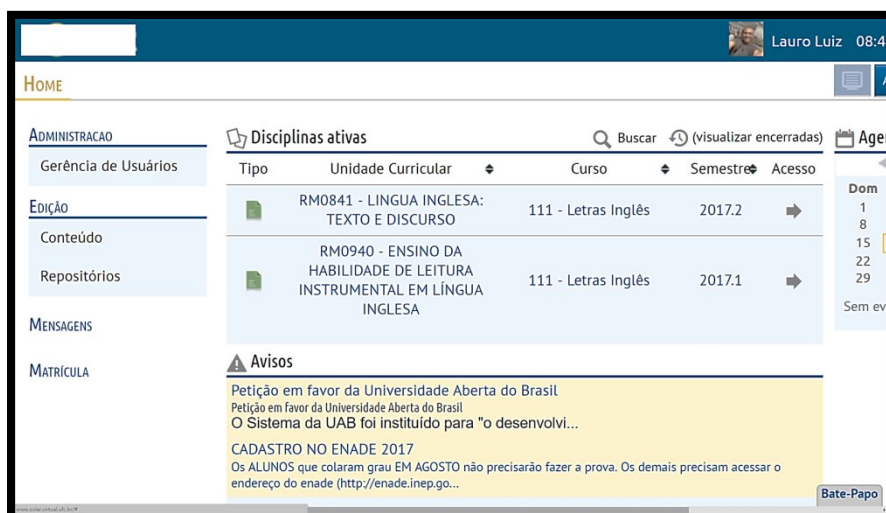
Figura 3: Página de acesso a plataforma virtual



Fonte: AVA do Instituto John em 11 set. 2016

Após acessarem o curso, os docentes podiam acessar as disciplinas que estavam cadastradas nos semestres, conforme mostra a figura 4.

Figura 4: Ambiente virtual de Aprendizagem visualizado pelo professor-tutor



Fonte: AVA do Instituto John, acessado em 11 set. 2016/2017

No ambiente virtual, conforme mostra a Figura 4, os professores-tutores visualizavam os tipos de disciplinas do curso, a unidade curricular, o curso a que pertenciam e o semestre em que as disciplinas ocorriam. Após acessar uma disciplina, era possível visualizar o ambiente virtual correspondente.

Figura 5: Disciplina no AVA



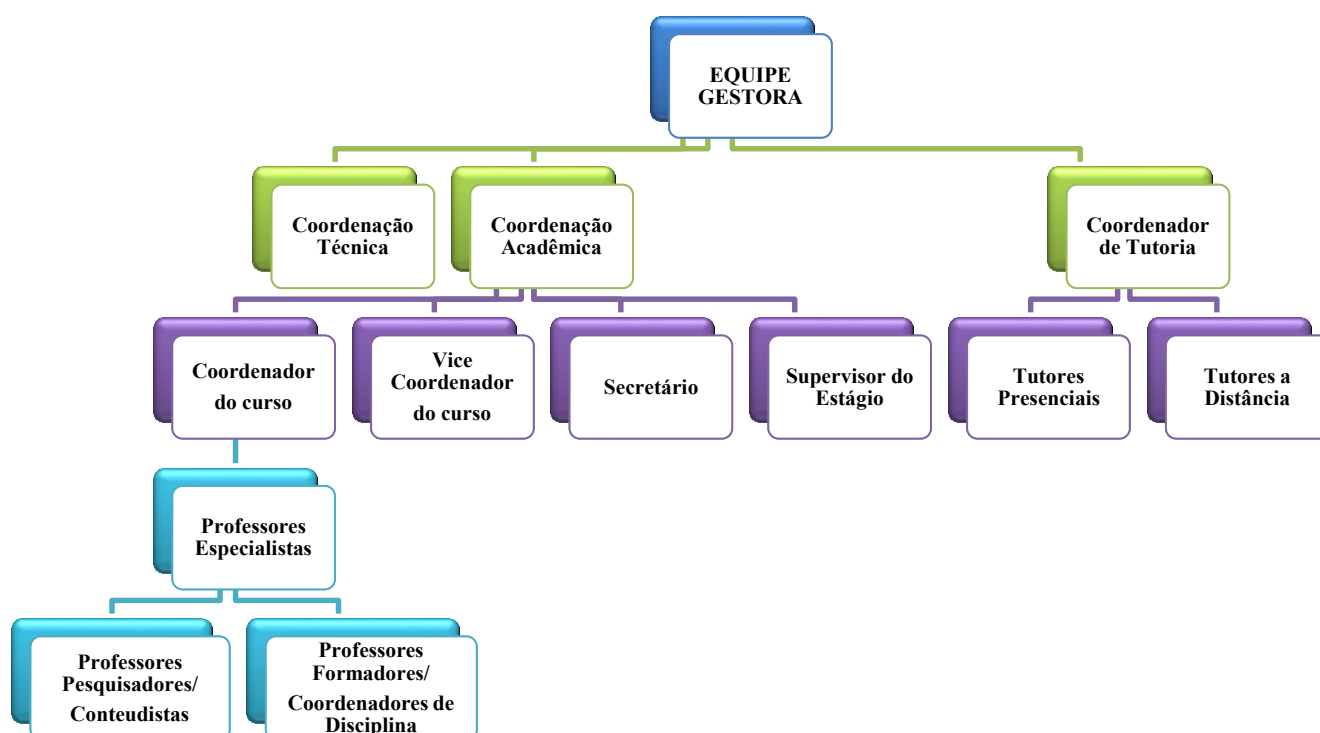
Fonte: Disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, acessado em 11 set. 2016 e 2017.

Já no ambiente virtual, o professor-tutor visualizava a descrição da disciplina e identificava os responsáveis pelo curso e também o seu *layout* e as datas de início e de

encerramento das unidades. No menu, ao lado esquerdo da tela, o professor-tutor acessava o conteúdo das unidades e o material de apoio, quando disponibilizado pelo professor coordenador. Ainda na mesma coluna, no *link* “Atividades”, encontravam-se as seguintes ferramentas: Fóruns, Portfólio, Prova, *Chat* e Webconferência. Além disso, havia um *link* específico para o acompanhamento dos alunos. Nesse espaço, era disponibilizado, também, o programa da disciplina, a agenda do planejamento, com datas de início e de término das atividades e a descrição das tarefas semanais, além da bibliografia.

O fluxograma, apresentado na Figura 6, ilustra a estrutura hierárquica da equipe gestora do curso, responsável pelo seu funcionamento.

Figura 6: Fluxograma organizacional do curso de Licenciatura Semipresencial em Letras Inglês



Fonte: Fluxograma elaborado pelo pesquisador, a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Semipresencial Letras-Inglês, acessado em 11 set. 2016.

A equipe gestora do curso é composta por coordenação técnica, coordenação acadêmica e coordenação de tutoria. De modo geral, conforme descrito no projeto pedagógico do curso, essa equipe é responsável pela parte da viabilização da infraestrutura física, da implementação

didático-pedagógica dos recusos tecnológicos do curso, do treinamento de educadores, da elaboração dos materiais e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem do instituto virtual.

A coordenação acadêmica é composta por um coordenador, um vice-coordenador e um secretário. O Coordenador do curso é responsável pelo planejamento, pela organização, pela execução e pela avaliação do curso. Atua nos momentos presenciais e a distância, estruturando cronogramas de visita e de acessos sistemáticos ao ambiente virtual. O vice-coordenador responsabiliza-se pelas atribuições do coordenador, em caso de impedimento deste, e auxilia-o sempre que necessário. O secretário é responsável pelo apoio administrativo, pelos registros acadêmicos, pelo arquivamento, pelo controle de correspondência e pelo assessoramento aos coordenadores e professores, funcionando como principal contato entre os estudantes e a administração do curso.

Por sua vez, o secretário do estágio é responsável pelo planejamento, pela execução e pela monitoração do curso. Cabe ao supervisor de estágio deslocar-se entre os polos e firmar parcerias com instituições que possam servir de campo de estágio para os alunos das disciplinas de estágio de regência.

Os professores especialistas participam do desenvolvimento da disciplina no que diz respeito aos seguintes aspectos: estabelecimento dos objetivos acadêmicos; atualização do conteúdo programático; desenvolvimento das estratégias didático-metodológicas; elaboração do material didático; definição das diretrizes de execução do curso e proposição de critérios de avaliação de desempenho do aluno. A equipe de professores especialistas subdivide-se em professores: pesquisadores conteudistas, responsáveis pela elaboração do material didático e pela definição das diretrizes conteudistas e pedagógicas da disciplina; e professores formadores coordenadores de disciplina, que acompanham diretamente a execução da disciplina; são responsáveis pela orientação da equipe de tutores.

A função da Coordenação de Tutoria subdivide-se em uma vertente administrativa e outra pedagógica. Administrativamente, a coordenação de tutoria fica responsável por todas as questões de cunho burocrático, tais como solicitação de bolsas e diárias, substituição e remanejamento de tutores, etc. Pedagogicamente, o coordenador de tutoria acompanha o trabalho desenvolvido pelos tutores, de monitoramento de *feedback*, de orientação, e também o de treinamento dos tutores.

A equipe de professores tutores é formada por alunos dos programas de pós-graduação, além de outros professores com qualificação comprovada, diploma de graduação ou de pós-graduação, submetidos à seleção pública. Os tutores a distância são executores das estratégias

dos planos de estudo dos alunos, enquanto os presenciais, por sua vez, são professores da área de Letras, ou especialistas de áreas afins, oriundos preferencialmente do polo presencial associado.

A grade curricular do curso é composta de quarenta disciplinas que estão apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1- Integralização curricular do Curso de Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas na modalidade à distância

Primeiro semestre	Língua Inglesa I - A: Compreensão e Produção Oral	Segundo semestre	Língua Inglesa II - A: Compreensão e Produção Oral
	Língua Inglesa I – B: Compreensão e Produção Escrita		Língua Inglesa II – B: Compreensão e Produção Escrita
	Teorias de Língua e de Segunda Língua		Fundamentos da Literatura em Língua Inglesa
	Educação à distância		Fundamentos da Linguística Aplicada
Terceiro semestre	Língua Inglesa III – A: Compreensão e Produção Oral	Quarto Semestre	Língua Inglesa IV – A: Compreensão e Produção Oral
	Língua Inglesa III – B: Compreensão e Produção Escrita		Língua Inglesa IV – B: Compreensão e Produção Escrita
	Panorama Histórico-Social da Literatura em Língua Inglesa		Morfossintaxe da Língua Inglesa I
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência		Fonologia Segmental da Língua Inglesa
Quinto Semestre	Língua Inglesa V – A: Compreensão e Produção Oral.	Sexto Semestre	Fonologia Suprasegmental da Língua Inglesa
	Língua Inglesa V – B: Compreensão e Produção Escrita.		Morfossintaxe da Língua Inglesa II
	Literatura em Língua Inglesa I		Literatura em Língua Inglesa II
	Estrutura Política e Gestão da Educação		Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação
Sétimo Semestre	Literatura em Língua Inglesa III	Oitavo Semestre	Literatura em Língua Inglesa IV
	Disciplina Optativa		Estágio I: Teoria e Prática do Ensino Aprendizagem da Língua Inglesa
	Didática		Disciplina Optativa
] Teorias e Princípios da Aquisição de Segunda Língua		Língua Inglesa: Texto e Discurso
Nono Semestre	Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos em Inglês	Décimo Semestre	Libras
	Ensino-Aprendizagem de Línguas Mediado por Tecnologias Digitais		Estágio II: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Inglesa
	Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático		Estágio III: Ensino da Língua Inglesa em Escolas de Nível Fundamental e Médio
	Estágio de Observação de Aulas de Inglês		
	Disciplina Optativa		

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Projeto Pedagógico do Curso da Universidade UniDA, em 11 set. 2016

As disciplinas do curso eram elaboradas pelos professores especialistas, os quais sistematizavam e publicavam as atividades no LabSpace. A Figura 7 ilustra o modo como as disciplinas eram visualizadas no AVA por mim, professor-tutor.

Figura 7: Tela de apresentação inicial da disciplina Língua Inglesa: Texto e

Home > Letras Inglês - Língua Inglesa: Texto E Discurso - 2017.2

Letras Inglês - Língua Inglesa: Texto E Discurso - 2017-2 Turma: BEB_ING_A

Disciplina	Responsáveis
A disciplina explora os principais elementos necessários para a construção do sentido do discurso e do texto em inglês, tais como coesão e coerência, intertextualidade, gênero e discurso, e significação implícita.	

Aulas

Geral

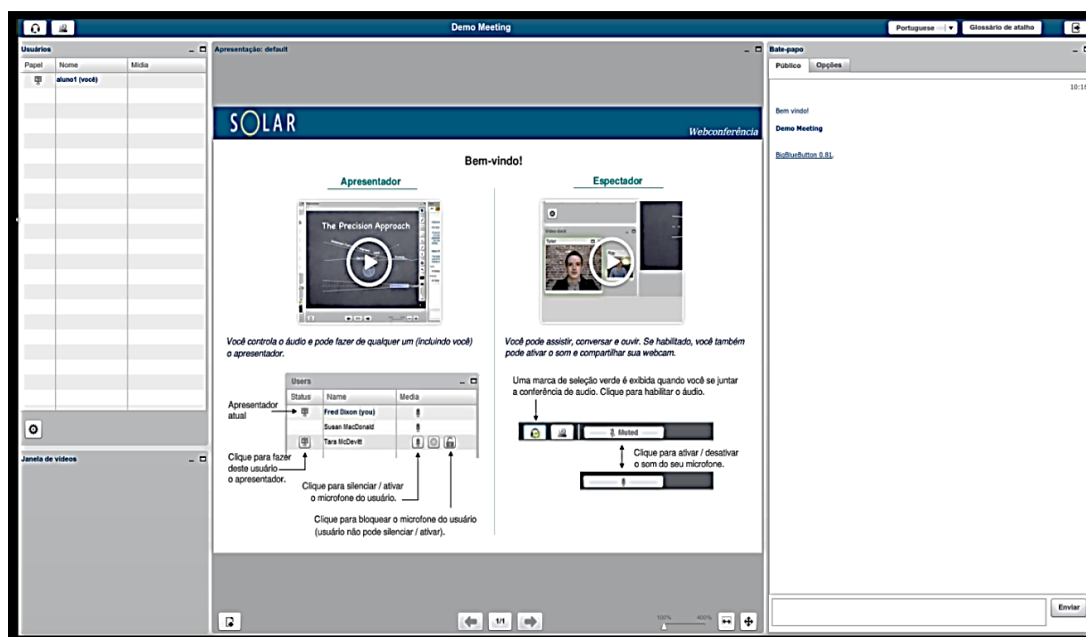
- A partir de 07/08/2017 - Em diante [Lesson 01: Text and Discourse](#)
- A partir de 18/08/2017 - Em diante [Lesson 02: Cohesion](#)
- A partir de 29/08/2017 - Em diante [Lesson 03: Intertextuality](#)
- A partir de 09/09/2017 - Em diante [Lesson 04: Genre and Discourse](#)
- A partir de 20/09/2017 - Em diante [Lesson 05: Implied Meaning](#)

Bate-Papo

Fonte: Site do curso, acessado em 11 set. 2017

Os alunos faziam atividades no LabSpace, as quais eram monitoradas por mim, professor-tutor e pesquisador. Era permitido aos alunos e a mim compartilharmos vídeos, imagens, arquivos no formato *word.doc* e *power point presentation.doc*, áudios e *links* de outros *sites*. Regularmente, encontrava-me assincronamente com os alunos nos espaços virtuais de fóruns de discussão e atividade de portfólio. Semanalmente, encontrava-me com eles sincronamente, na *Web* conferência. A Figura 8 ilustra a ferramenta de Web Conferência.

Figura 8: Ferramenta de Web Conferência do AVA



Fonte: Site do Curso, Acessado em 11 set. 2016

Por meio da ferramenta *WebConferência*, tive a possibilidade de compartilhar apresentações, vídeos, textos e outros arquivos. Utilizei essa ferramenta, principalmente, nas orientações aos alunos das disciplinas de Estágio II e Estágio III. Os alunos enviavam as atividades via e-mail e eu fazia as observações, e, na data previamente marcada, encontrava-me com eles para orientá-los.

Nos fóruns de discussão, eram abordados os temas das unidades e as atividades tinham duração de sete dias. Os temas a serem discutidos nos fóruns eram previamente planejados no material das unidades. As datas de início e encerramento das atividades eram estabelecidas pelos professores coordenadores da disciplina. A Figura 9 exemplifica uma proposta de atividade desenvolvida nessa ferramenta.

Figura 9: Atividades de Fórum de Discussão

HOME LINGUA INGLESA: TEXTO E DIS... x

Atalhos Sugestões para o Solar 2

Home > Letras Inglês - Língua Inglesa: Texto E Discurso - 2017.2 > Fórum

Turma: BEB_ING_A

Fóruns disponíveis

Fóruns	Período	Postagens	Situação	Avaliativas	Frequência
AULA 01 - Fórum 01 Discutindo padrões discursivos em texto envolvendo papéis sociais do masculino e feminino por meio de vídeo... Mais (Ver equivalências)	07/08/2017 - 17/08/2017	97	Encerrado	Não	Não
AULA 02 - Fórum 01: Identificando e fornecendo evidências sobre coesão, coerência, referência e organização lexical em vídeo... Mais (Ver equivalências)	18/08/2017 - 28/08/2017	99	Encerrado	Não	Não
AULA 03 - Fórum 01: Compreendendo sentidos implícitos e explícitos por meio de vídeo e intertexto... Mais (Ver equivalências)	29/08/2017 - 08/09/2017	72	Encerrado	Não	Não
AULA 04 - Fórum 01: Diferenciando e identificando tipos...					

Bate-Papo

Fonte: Site do Curso, Acessado em 11 set. 2017

Em relação ao portfólio, o professor coordenador da disciplina propunha as tarefas as quais eram, posteriormente, disponibilizadas no LabSpace. A Figura 10, ilustra um exemplo de atividades realizadas pelos alunos nesse espaço.

Figura 10: Exemplo de Tarefas de Portfolio desenvolvidas na disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso

Descrição	Período	Avaliativa	Fr
AULA 1 - Atividade 1: Tópico 2: - Entendendo os porquês, os comos de um texto ser escrito e as diferentes maneiras de se escrever sobre um tópico por meio de atividade de escrita a partir de vídeo. (Ver equivalências)	07/08/2017 - 17/08/2017	Não	
AULA 2 - Atividade 1: Tópico 3: Aplicando os conhecimentos acerca de conectores, coerência e coesão a partir de escrita de parágrafos. (Ver equivalências)	18/08/2017 - 28/08/2017	Não	
AULA 3 - Atividade 1: Tópico 2: Compreendendo a intertextualidade a partir de comercial. (Ver equivalências)	29/08/2017 - 08/09/2017	Não	
AULA 4 - Atividade 1:			

Fonte: Site do Curso, acessado em 11 set. 2017

As tarefas de portfolios eram individuais e deveriam ser salvas e enviadas em arquivo no formato *word.doc*. Havia uma data de início e de encerramento das tarefas, que eram estabelecidas pelo professor-coordenador da disciplina e publicadas na agenda do mês. Se o aluno não postasse a tarefa até a data de encerramento da atividade, não teria mais oportunidade de acesso.

A organização da carga horária e a avaliação das atividades dependiam dos objetivos de cada disciplina, pois o professor coordenador da disciplina a organizava de acordo com determinada dinâmica de trabalho. A carga horária total das disciplinas de conteúdo específico era de 64 horas, sendo 16 horas presenciais, cumpridas no polo, e 48 horas no AVA. As disciplinas de Estágio tinham carga horária de 96 horas, sendo 16 horas presenciais e 80 horas de atividades *online* e de orientações.

O Quadro 2 expõe a distribuição da carga horária e as pontuações equivalentes para cada atividade, nas 03 disciplinas (Língua Inglesa: Texto e Discurso – 2016-2, Estágio II: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Inglesa e Ensino da Habilidade de Leitura em Inglês Instrumental – 2017-1), nas quais atuei como professor-tutor, durante o desenvolvimento de minha pesquisa.

Quadro 2: Distribuição da carga horária e pontuação das atividades

Disciplinas	Atividades Avaliativas	Carga Horária
Língua Inglesa: Texto e Discurso - 2016-2	Atividades <i>online</i> no AVA: 40 pontos. 5 Atividades de Portfolio: 20 pontos 5 Atividades de Fórum de Discussão: 20 pontos no total. Prova Semestral Presencial: 60 pontos	16h: Aula Presencial no Polo 48h: SOLAR, atividades divididas de acordo com cada atividade. Atividades de Portfolio: 4 pontos cada. Atividades de Fórum de Discussão: 4 pontos cada
Ensino da Habilidade de Leitura em Inglês Instrumental – 2017-1	Atividades online no AVA: 20 pontos. 4 Atividades de Portfolio: 60 pontos 3 Atividades de Fórum de Discussão: 40 pontos no total. Prova Semestral Presencial: 10 pontos	16h: Aula Presencial no Polo 48h: SOLAR, atividades divididas de acordo com cada atividade. Atividades de Portfolio: 1,5 pontos cada. Atividades de Fórum de Discussão: 1,5 pontos cada
Estágio II: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Inglesa	Atividades online no AVA: 30 pontos Observações: 30 pontos no total 4 Atividades de Portfolio: 15 pontos no total. 3 Atividades de Fórum de Discussão: 15 pontos no total. Relatório Final: 40 pontos	16h: Encontro Presencial e observações: 03 atividades 10 pts cada 80h :Atividades online e orientações Atividades de Portfolio: Portfolio 1: 3pts Portfolio 2: 3 pts Portfolio 3: 6 pts Portfolio 4: 3 pts Atividades de Fórum de Discussão: 3,0 pontos cada

Fonte: Elaborado pelo autor, de acordo com informações recebidas pelos professores-coordenadores das disciplinas em 11 de set. 2017

A quantidade total de alunos matriculados no curso era de 220. Considerei, para meu estudo narrativo, apenas três disciplinas do Curso, nas quais atuei como professor-tutor: Língua Inglesa: Texto e Discurso - 2016-2, com 15 alunos matriculados; Estágio II: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Inglesa 2016-2, com 08 alunos matriculados; e Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental em Língua Inglesa - 2017-1 com 25 alunos matriculados, no período de agosto de 2016 a julho de 2017.

Após expor o contexto de minha pesquisa, passo a descrever minha participação como professo-tutor e pesquisador participante neste estudo.

1.3 Eu, participante de minha pesquisa

Estudei em escola pública, de 1987 a 1998, e me formei no curso de Letras Português-Inglês na Universidade do Estado de Minas Gerais, em Ituiutaba, MG, em 2003. Meu primeiro contato com a Língua Inglesa foi na escola pública. Mais tarde, em 1995, minha mãe, que era diretora da escola onde meu irmão e eu estudávamos, matriculou-nos em uma escola de idiomas, uma vez que nosso rendimento em Inglês era insatisfatório.

Antes mesmo de me graduar, eu já atuava como docente porque havia uma certa carência de professores de inglês na cidade. Mas meu primeiro trabalho como professor foi aos 15 anos na escola pública onde eu havia estudado, na cidade de Barra do Garças, interior do estado de Mato Grosso, onde nasci, cresci e estudei até me mudar para fazer faculdade.

Em 1999, mudei-me para Ituiutaba, MG, para fazer faculdade e, em 2000, comecei a trabalhar no Carrossel - Centro Educacional Infantil, como professor de inglês de turmas do Maternal até a 4ª série do ensino fundamental. Trabalhei nessa escola infantil até me formar na universidade. Como eu ainda não era graduado naquela época, tive que solicitar uma autorização na Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba para trabalhar como professor de inglês.

Depois que me formei, continuei em Ituiutaba, trabalhando até 2006, como professor de inglês nos outros níveis de ensino. Em 2007, retornei para Barra do Garças, MT, onde trabalhei na rede pública de ensino e em escolas de idiomas e fiz um curso de Especialização de Ensino de Língua Inglesa.

Em 2008, resolvi estudar para fazer o mestrado na Universidade Federal de Uberlândia. Desde então, parei de ministrar aulas para me dedicar aos estudos de pós-graduação. Minhas experiências como docente e como discente foram vividas em contextos presenciais de ensino. Como já relatado na introdução desta tese, em 2011, ainda aluno do mestrado, inscrevi-me para concorrer a uma vaga de professor-tutor dos cursos de licenciaturas em Letras a distância e atuei como professor-tutor por um período de seis meses.

Para a pesquisa aqui relatada, atuei como professor-tutor e como pesquisador-participante do curso no período de Agosto de 2016 a Junho de 2017. Investigava, então, minha própria prática de tutoria no processo de ensino e aprendizagem a distância.

1.4 A Composição dos Textos de Campo e a Composição de Sentidos

1.4.1 Instrumentos para a Composição dos Textos de Campo

Para Clandinin e Connelly (2015), os textos de campos são clareadores da memória e preenchem os espaços de ocorrências esquecidas e de sentimentos. Têm o objetivo de auxiliar o pesquisador a mover-se retrospectiva e prospectivamente em um completo envolvimento com os participantes, e também em uma posição de distanciamento deles.

Para a composição dos textos de campo sobre minha prática de tutoria, utilizei os seguintes instrumentos: notas de campo, relatos do pesquisador, registro dos fóruns de discussão, registros das Webconferências e das interações por *Skype* vivenciadas nas três disciplinas do curso semipresencial, no período de Agosto de 2016 a Junho de 2017.

1.4.2 Procedimento para a Composição dos Textos de Campo

As notas de campo foram escritas por mim durante a realização da pesquisa. Tomava nota de tudo, desde as inquietações e os questionamentos que surgiam até os problemas que enfrentava durante minha atuação como tutor. Registrava como eu estava agindo no AVA durante o curso, como os alunos estavam interagindo uns com os outros e comigo e quais eram as minhas impressões pessoais sobre o curso, sobre a disciplina e sobre minha prática de tutoria.

Os diários foram redigidos por mim após minhas leituras e releituras de minhas notas de campo. Eu não demorava muito tempo para redigi-los, pois isso poderia comprometer o registro da vivência de minha experiência com o esquecimento de algum acontecimento, alguma tensão ou inquietação que pudesse ter havido. Os relatos eram escritos diariamente em meu computador pessoal em arquivo do *word office*.

Os registros dos *Chats*, no *Skype*, e dos Fóruns de discussão na plataforma, com os registros das telas do curso também compuseram os textos de campo deste estudo narrativo porque materializam as experiências entre os discentes do curso e eu. Os registros das referidas

ferramentas representam parte importante da experiência vivida. Por último, os registros dos feedbacks permitiram-me também contar um pouco mais da experiência vivida.

Connelly e Clandinin (1998) afirmam que textos de campo funcionam como um álbum de recordações de fotografias. Assim, ao folhear as páginas do álbum e observar as fotografias ali representadas, fui remetido ao passado. Os registros fotográficos do álbum são repletos de histórias e acontecimentos os quais me permitem lembrar a experiência e avivar a memória.

Após ter vivido minha experiência como professor-tutor e depois de sair do campo de pesquisa, contei minha experiência, considerando o espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa, movimentando-me retrospectivamente em relação ao presente e ao lugar da experiência vivida. Os textos de campo me permitiram expandir, clarear e detalhar aspectos da experiência contada. Como resultado desse processo, do contar a experiência, escrevi 15 (quinze) narrativas, ou seja, os textos intermediários desta pesquisa. De acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 178), os textos intermediários são “textos situados nos espaços entre os textos de campo e a versão final dos textos de pesquisa”.

O próximo momento foi o de recontar a experiência, a partir dos textos intermediários. Assim, recontei minha experiência, lendo e relendo os textos intermediários, buscando neles tensões e temas da experiência vivida. Durante esse processo de recontar, percebi que cinco temas da prática de tutoria me inquietavam: . i) Eu, professor-tutor e minha prática de avaliação...; ii) Eu, o professor-tutor que visitava o curso e meus alunos visitantes...; iii) O professor-tutor precisa ser autor, ter agência!, iv) Afinal, o que eu esperava dos alunos no curso EaD? e v) Só vale a interação por escrito, mas e as multimodalidades?. Esses temas são discutidos no capítulo de composição de sentidos.

Todos esses movimentos e momentos de viver, contar, recontar e compor sentidos pode proporcionar ao pesquisador a vivência de um processo de reflexão profunda e contínua sobre seu papel na pesquisa.

1.4.3 Procedimento para a Composição de Sentidos

Para compor sentidos das experiências vividas, tomei por base os pressupostos teóricos propostos por Ely, Vinz, Dowing e Anzul (1997; 2006). Ao discutirem sobre o processo de composição de sentidos, essas autoras ressaltam que, ao invés de uma tentativa de encontrar, ou ver, significado “nos dados”, é muito mais produtivo criar condições para a nossa interpretação. Nesta perspectiva de interpretação, de acordo com as autoras, compor sentidos

pode ser descobrir e redescobrir nossos pensamentos sobre os textos de campo, e, para que esse processo ocorra, é necessário que o “pesquisador sintonize, escute e se familiarize com os textos de campo” (CLANDININ; CONNELLY, 2006).

Composição de sentidos, segundo Colmanetti (2016, p. 42), significa atribuir uma interpretação “aos eventos ocorridos durante a pesquisa e que são narrados pelo participante por intermédio dos textos de campos”. Bengezen (2017, p. 38) explica que o pesquisador narrativo, ao compor sentidos, posiciona-se “em relação à realidade”, e que “a forma da escrita está intrinsicamente ligada às possibilidades de construção de sentidos, procurando envolver o leitor nas [...] experiências vividas e narradas”.

Segundo Mariani (2016), é importante escrever, reconsiderar, conversar com todos os participantes da pesquisa e também repensar e reescrever as experiências, pois os sentidos são construídos a partir da interação do pesquisador com os textos de campo. No caso de minha pesquisa, houve apenas um participante, eu mesmo, professor-tutor e pesquisador, e essa interação se deu entre eu mesmo e os textos de campo.

Compor sentidos, segundo Ely, Vinz, Dowing, Anzul (1997, 2006), é o resultado da interação entre os textos de campo e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais como pesquisadores. Nessa perspectiva, essas autoras entendem que “na vida, criamos nossa própria realidade a partir de pessoas e situações; não é que a pessoa, ou a situação, seja a realidade (ELY; VINZ; DOWING; ANZUL, 2006, p. 20, grifos das autoras, tradução minha³).

Os sentidos que o pesquisador cria para seu estudo podem ser compostos a partir das inúmeras leituras, releituras e reescritas sobre os textos de campo (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 1997, 2006; MELLO, 2005) e da leitura desses textos “por um grupo de apoio ou facilitador” (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2006, p.22 tradução minha⁴). Esse ato de rever e reler os textos de campo cria condições para que o pesquisador possa “repensar, questionar e [...] decidir onde e como as ideias estão justapostas, descobrir como informações se relacionam umas com as outras e a fazer escolhas” (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2006, p. 22 tradução minha⁵). Enfim, de acordo com essas autoras, fazer escolhas também é parte do processo de composição de sentidos.

³ In life, we create our own reality out of persons or situations; it isn't that the person or situation is the reality (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 1997, 2006, p. 20)

⁴ “a support group and facilitator” (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 1997, 2006, p. 22)

⁵ “[...] rethink and wonder [...] deciding where and how ideas are juxtaposed, discovering how data relate one piece to another, making choices” (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 1997, 2006, p. 22)

Dessa forma, ao recontar as histórias sobre minha experiência vivida, questionava e pensava sobre os meus textos de campo, à medida que os lia e relia. Fui, assim, construindo sentido e percebendo outros modos de ver e de pensar minhas experiências de professor-tutor em um curso a distância. Essas experiências estão relacionadas ao meu entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem em contextos de EaD, sobre os processos de mediação e de interação nesse contexto, bem como sobre o que é ser um professor-tutor e o que eu devia esperar dos discentes em um curso a distância.

Ao discutirem a escrita da pesquisa qualitativa, Ely, Vinz, Dowing e Anzul (1997, 2006, p. 59-62 – tradução minha⁶) nos mostram as múltiplas formas de escrita, esclarecendo que “[...] a forma molda o significado”. As autoras fornecem também exemplos do que está disponível para os escritores (pesquisadores) na pesquisa qualitativa. Esclarecem ainda que tais exemplos não constituem “o grupo total”, mas que, a partir desses exemplos, outras possibilidades de escrita podem surgir. As autoras acreditam que os escritores/pesquisadores podem criar a própria forma de escrita e encontrar outras disponíveis na literatura. Explicam, ainda, que a forma de escrita de uma pesquisa pode ser “multifacetada” ou “multiformada”, composta por exemplos de tradições literárias e recursos retóricos e técnicos. Pode ser concluída, ou não, e o pesquisador pode, além disso, interpretar, demandar, questionar e oferecer pistas sobre a experiência estudada. As autoras explicam ainda que todas essas formas “devem ser criadas com um propósito e com um comprometimento com esse propósito” (ELY; VINZ; DOWING; ANZUL, 2006, p. 62, tradução minha⁷).

Ely, Vinz, Dowing e Anzul (1997; 2006) discutem essa questão e sugerem as várias formas para a escrita de textos qualitativos, entre elas: narrativas, anedotas, metáforas, vinhetas, histórias em camadas, pastiches, dramas, teatros, poesias, projetos, esboços e índices. Como nesta tese optei pelo uso do “pastiche”, passo a abordar esse tipo de escrita. Ely, Vinz, Dowing e Anzul (1997, 2006) apresentam uma definição de pastiche tirada do dicionário “*The American Heritage Dictionary*” e, segundo essa fonte, o pastiche pode ser considerado como peças dramáticas, literárias ou musicais, feitas a partir da seleção de trechos de vários trabalhos. Ao discutirem essa definição, as autoras afirmam que a escrita de textos de pesquisa qualitativa também pode estar em consonância com a concepção apresentada no dicionário. Na visão dessas autoras, a escrita de um trabalho acadêmico também tem uma combinação de outros

⁶ “Form shapes meaning” (ELY; VINZ; DOWING; ANZUL, 2006, p. 59).

⁷ “[...] in all of this, it must be created with purpose and commitment to that purpose”. (ELY; VINZ; DOWING; ANZUL, 2006, p. 62).

textos - as autoras chamam essa combinação de amálgama- com vários pedaços de informações a partir da utilização de outros textos (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2006).

Tomando como base essa definição de pastiche apresentada acima, as autoras estabelecem que as seleções dos pedaços de textos, os quais podem ser textos em camadas, múltiplas histórias e paródias, precisam combinar, de forma justaposta, para produzir um significado, ou seja, devem comunicar uma mensagem particular, e, além do mais, o sentido do pastiche deve ser construído “pelo” leitor, ao invés de ser construído para o leitor. A forma do pastiche com os pedaços de textos imprime um sentido singular, porque cada pedaço dos textos se relaciona com outros textos e “[...] cada texto é uma absorção e transformação de outro em uma nova articulação de sentidos” (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2006, p. 99). As autoras explicam ainda que o efeito dessa articulação “[...] é cinético, dando uma qualidade dinâmica e um senso de imediação, conforme os pedaços separados produzem novos significados”.

Além do mais, a forma de escrita do pastiche permite que leitor comece a se interrogar, a questionar, a analisar, a refletir e a criar sua própria interpretação. Além disso, o pastiche “convida o leitor a entrar em uma instância paradoxal, vendo dois pontos de vista ou vários simultaneamente a partir da limitação de um texto impresso” (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2006, p. 97).

Ao explicarem sobre a forma de escrita do pastiche, Ely, Vinz, Dowing e Anzul (1997, 2006) expõem algumas versões e variações que os escritores e pesquisadores podem experienciar em seus textos de pesquisa qualitativa: múltiplas formas, pontos de vistas de coescritores, múltiplos posicionamentos e perspectivas e trançado (*braining*). A versão “múltiplas formas” é composta de diversos tipos de textos, tais como histórias, poemas, vinhetas, entre outros, organizados de forma justaposta. Nessa versão, cada texto pode representar a experiência e as perspectivas do pesquisador sobre o assunto abordado.

Outra versão apresentada por essas autoras é o pastiche com “pontos de vistas de coescritores”. As autoras explicam que, nessa versão, os textos que compõem esse pastiche representam as múltiplas interpretações dos pesquisadores sobre um mesmo assunto, ou experiência. A escrita desse pastiche com os pontos de vistas, segundo as autoras, pode ser de várias formas, por justaposição de textos, tomada de turnos e entrelaçamentos (*weaving*). As autoras explicam ainda que, a partir dos entrelaçamentos dos pontos de vistas dos pesquisadores, outras questões mais complexas são levantadas e abordadas.

Já a versão “múltiplos posicionamentos e perspectivas”, segundo as autoras, é escrita a partir dos posicionamentos e das perspectivas do pesquisador sobre um tema, assunto ou pesquisa. Para elas, nessa versão, “o ‘olhar’ e o ‘Eu’ estão interligados e claramente não

separados” (ELY; VINZ; DOWING; ANZUL, 2006, p.103), ou seja, como aquele assunto/tema é visto e como o assunto é influenciado pela paisagem e pela experiência do pesquisador a partir dos movimentos de “[...] distanciamento e proximidade [...]” e de “[...] para dentro e para fora [...]” que ele faz ao escrever os textos que compõem o pastiche com os múltiplos posicionamentos e perspectivas. Esses movimentos permitem ao pesquisador que se mova de “forma livre entre paisagens produzidas”, desconsiderando, na visão das autoras, a “relação linear e convencional entre o passado e o presente” e oportunizando, ao pesquisador, apresentar uma “perspectiva curvilínea dos movimentos entre o tempo passado, presente e futuro” (ELY; VINZ; DOWING; ANZUL, 2006, p. 105-106).

Por fim, em outra perspectiva de escrita de pastiche, Ely, Vinz, Dowing, Anzul (2006) apresentam o pastiche “trançado” (*braiding*). As autoras, ao discutirem o processo de escrita desse pastiche, explicam que, ao escrever os textos que compõem o pastiche trançado, o pesquisador considera vários aspectos entre eles “[...] percepção e consciência do pensamento” e “[...] descrição e análise do que é visto e do que é imaginado [...]”. São textos escritos de forma separada, porém relacionados entre si; partes intercambiáveis, que podem ser a voz do pesquisador entrelaçada com o texto de pesquisa e, também, com a voz do participante. Sendo assim, o pesquisador, ao escrever esse pastiche, mostra o movimento dinâmico “para frente e para trás”, ao descrever e pensar sobre sua pesquisa (ELY; VINZ; DOWING; ANZUL, 1997, 2006, p. 106-107).

Nesta tese criei pastiches a partir de vários pedaços de textos escritos e lidos em momentos da minha pesquisa, entre eles, relatos de minha experiência, notas de campo e anotações que eu fazia em meu caderno particular usado para fazer anotações diversas. Além disso, usei também recortes de textos teóricos, tais como artigos científicos, teses e dissertações sobre os temas que discuto na composição de sentidos desta pesquisa.

No processo de composição de sentidos, considerei as narrativas e os pastiches como uma “unidade de sentido” (ELY; VINZ; DOWING; ANZUL; 1997, 2006). Apesar da diversidade dos textos de campos elaborados, considerei todas essas formas de escrita de textos como uma unidade da minha experiência vivida como professor-tutor. Busquei “costurar” as múltiplas formas de escrita (ELY; VINZ; DOWING; ANZUL; 1997, 2006) com a interpretação da minha experiência.

Neste capítulo, apresentei o caminho teórico-metodológico desta pesquisa, o procedimento de composição de textos de campo e de composição de sentidos. No próximo capítulo, apresentarei a fundamentação teórica que serviu de base para o desenvolvimento deste estudo.

CAPÍTULO 2

ENTENDENDO A LÍNGUA(GEM), O ENSINO E APRENDIZAGEM, A MEDIAÇÃO, A AVALIAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR

A prática de tutoria na Educação a Distância, em contexto de ensino de língua inglesa, exige a compreensão de algumas concepções que norteiam a prática pedagógica nessa modalidade. Isto porque o professor de línguas precisa de uma formação teórico-crítica capaz de lhe dar condições para escolher o que, de que maneira e por quais motivos ensinar.

Nesse sentido, para o embasamento de suporte para as questões aqui discutidas, baseei-me em conhecimentos teóricos que pudessem me auxiliar a entender a experiência de tutoria em contexto de EaD, voltada para o ensino de línguas, elegendo como noções importantes à formação teórico-crítica do professor os conceitos arrolados neste capítulo. Abordo, assim, a concepção de linguagem verbal e multimodal, as concepções de ensino e aprendizagem no ensino de línguas, de mediação, de avaliação e de avaliação na Educação a Distância e, por fim, exponho as possibilidades de atuação do professor-tutor, tendo como enfoque autores da área de Linguística Aplicada.

2.1 Concepção de Língua(gem) verbal e Multimodal

Neste estudo, entendo a concepção de língua(gem) tal como proposta por Moita Lopes (1996, p. 181), considerando seus “[...] aspectos de sua natureza social [...]”, com o objetivo de possibilitar que os alunos e professores aprendam, “[...] a se engajar e a envolver outros em práticas discursivas, tanto na modalidade escrita (literária e não literária) quanto na oral, para poder participar da construção social do significado”, considerando também outras formas de linguagem, entre elas a linguagem multimodal (MOITA LOPES,).

Apoiado nessa concepção, entendo que o professor de língua estrangeira deve desenvolver um trabalho que possibilite a expansão da consciência crítica de seus alunos para que eles possam se posicionar adequadamente em diferentes contextos sociais. A concepção de língua(gem) proposta por Moita Lopes (1996), em meu entendimento, privilegia o foco no uso, com todas as possibilidades de significação possíveis, o que difere de uma abordagem de língua

deslocada de seu uso, como a que se baseia, por exemplo, na análise sintática fora de contexto (MOITA LOPES, 1996).

Outra questão relevante no processo de ensino e aprendizagem a distância é a concepção de texto escrito e texto multimodal. Em meu entendimento, percebo que as concepções de texto escrito e do texto multimodal são divergentes, porém complementares, porque existem aspectos dessas linguagens tanto no texto verbal quanto no multimodal.

A concepção de texto a partir da perspectiva teórica da Linguística, segundo Coscarelli e Novais, é restrita ao signo verbal, no entanto, as autoras propõem que o texto escrito seja, também, entendido como uma unidade multimodal, “como uma unidade que comporta, além dos elementos linguísticos, elementos de outras modalidades não verbais, que, juntamente com o verbal, vão contribuir para a emergência de significados” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 4).

Para discutir esse assunto, tomo como base a Teoria da Multimodalidade, especificamente, em algumas das categorias da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (1996). De acordo com esses autores, “os textos multimodais são vistos como produção de significados em múltiplas articulações” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 17). Nessa concepção de texto, Kress e van Leeuwen (1996, p. 20) definem multimodalidade como “o uso de vários modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, em conjunto com o modo particular como esses modos são combinados”. Ao considerar essa concepção, posso entender, de acordo com os autores, que um texto multimodal pode nos dizer o mesmo assunto de formas diferentes, pois, como sugere Rojo, “[...] ainda que seja ‘o mesmo’, ou muito semelhante a um outro texto, estará enunciado em um novo contexto, o que modifica suas relações de sentido” (ROJO, 2014 – GLOSSÁRIO CEALE).

Nessa perspectiva multimodal, dois contextos em que esses textos circulam são considerados: o educacional e o social. Tomando o contexto educacional, Kress e van Leeuwen (1996) explicam que, desde a primeira fase escolar, jardim de infância e pré-escola, os alunos são encorajados a produzirem imagens ou desenhos de forma espontânea para ilustrarem os trabalhos escolares escrito e, à medida que avançam nas séries seguintes, outros tipos de textos multimodais são inseridos nas diversas disciplinas escolares, entre eles mapas, diagramas, fotografias e ilustrações e outras formas de texto multimodal que ilustram os livros escolares e até o próprio contexto escolar. A partir de então, em um certo momento da fase escolar, os alunos deixam de ser produtores de textos multimodais e passam a interpretar os possíveis sentidos desses textos. Na visão dos autores, as “imagens e palavras não desaparecem, mas elas se tornam especializadas em suas funções” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 17).

Já no contexto social, Kress e van Leeuwen afirmam que as imagens têm um papel crescente. Os alunos e outros indivíduos se deparam com outros tipos de textos multimodais, fora do contexto escolar, entre eles jornais, imagens de propaganda, revistas, cartazes, outdoors e materiais informacionais de todos os tipos, que interagem com o texto escrito (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 17). Os autores, naquele momento, criticavam o fato de que essa linguagem visual era desconsiderada, ou pouco estudada, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, porém, percebo que, atualmente, já encontramos várias pesquisas na área da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas que ressaltam a importância de se interpretar os textos multimodais no contexto educacional. Dentre as publicações a que tive acesso, aponto Ribeiro (2016), que analisa o conhecimento dos alunos em relação aos textos multimodais, além de demonstrar a relevância das multimodalidades no processo de ensino e aprendizagem.

Diante da relevância do texto multimodal no processo de ensino e aprendizagem em contexto presencial e a distância, Kress e van Leeuwen (1996) propõem a Gramática do Design Visual, a qual estuda a linguagem não verbal com o intuito de entender as necessidades de se desenvolver métodos de estudo de texto que analisem as “imagens como modos semióticos carregados de sentido, desde o formato, movimento, cor e som” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 17). Dentro dessa mesma perspectiva, Coscarelli e Novais afirmam que “além dos elementos linguísticos, o design do texto, as imagens, assim como vários outros elementos não verbais que costumam fazer parte dos textos, são fortes condutores da construção de sentidos” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 4)

Embasados em Barthes (1976), o qual estuda a semiologia e seu elementos, Kress e van Leeuwen (1996, p. 18) abordam a relação entre a linguagem verbal e outras semioses para a construção de sentidos e possíveis interpretações dos textos multimodal. De acordo com os autores, imagens são “polissêmicas e tão abertas a uma variedade de possibilidades de significado”. Considerando essa polissemia da imagem, a concepção de linguagem visual é indefinida por Kress e van Leeuwen (1996, p. 18) como uma “corrente flutuante de significados”. Os autores exemplificam essa concepção a partir da relação da imagem e do texto em uma tirinha, na qual o texto verbal elabora a imagem. O que ocorre, segundo esses autores, “é uma retransmissão de sentidos e interpretações, ou seja, novos e diferentes sentidos são adicionados para completar a mensagem” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

No que tange ao texto verbal, adoto, nesta pesquisa, a concepção apresentada por Rojo (2014, s.p. GLOSSÁRIO CEALE), segundo a qual, “texto ou enunciado é um dito (ou cantado, escrito, ou mesmo pensado) concreto e único [...] que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização”. Em relação à concepção apresentada por Kress e

van Leeuwen, eu acrescentaria que o processo de interpretação de sentidos se dá a partir do texto verbal-imagem-interpretações-texto verbal, considerando-se a perspectiva de (re)transmissão dos autores.

Diante da relevância do texto multimodal e da perspectiva semiótica de Halliday (1994), embasada na concepção de imagem como um processo social e semiótico, em vez de categorias descritivas, Kress e van Leeuwen, em sua gramática visual, propõem que esse componente social seja levado em consideração para a construção de possíveis interpretações pelo leitor, a partir do texto multimodal. Considerar o social, na visão dos autores, é entender que a sociedade é homogênea e composta por vários grupos, os quais possuem interesses individuais e pontos de vistas divergentes que interferem na produção de sentidos de uma mensagem e que, possivelmente, irão interferir na vida social do indivíduo.

A partir dessa perspectiva do social proposta por Kress e van Leeuwen, percebo que o texto escrito, ou visual, carrega marcas das diferenças sociais do escritor. O leitor-indivíduo fará possíveis interpretações para o texto, considerando o seu contexto sócio-histórico-social. Outra questão discutida por Kress e van Leeuwen (1996), no que tange à relação entre texto verbal e texto visual, é que a construção de sentidos pelo leitor pode ser divergente também. Os autores explicam essa divergência a partir do gênero multimodal propaganda. No texto escrito do gênero propaganda, um determinado indivíduo pode construir um possível sentido do texto, ou seja o leitor, ao ler o que está escrito, constrói um sentido para aquele texto. Esse leitor pode interpretar que o texto escrito é claro e objetivo para o intuito de divulgar o produto, enquanto outro indivíduo pode apenas fazer a leitura do texto visual e construir possíveis interpretações para aquela imagem a partir do social. Em um sentido mais amplo, de acordo com Kress e van Leeuwen é possível dizer que o sentido que uma imagem carrega, existe apenas a partir do olho do expectador. Para os autores, esses sentidos são impossíveis de serem verbalizados a partir do texto verbal. Nas palavras de Coscarelli e Novais (2010, p. 39) “imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido”.

Ao considerarem o social no processo de construção de sentidos do texto multimodal, Kress e van Leeuwen apoiam-se na concepção funcional da linguagem, da Linguística Sistêmico Funcionalista de Halliday (1985), que considera as metafunções experiencial/ideacional, interpessoal e textual da linguagem, usadas para produzir significados.

Assim, para Kress e van Leeuwen (1996), a metafunção experiencial/ideacional representa aspectos do mundo que são experienciados pelos indivíduos; objetos e a relação deles no mundo fora do sistema representacional. Para os autores essa metafunção considera as

experiências de mundo e de consciência, tanto do autor como do leitor, permitindo que ambos produzam outras interpretações, sentidos e significados, a partir de suas experiências.

Já a metafunção interpessoal, de acordo com Kress e van Leeuwen, está relacionada com as relações que podem ser estabelecidas entre o produtor do texto (escrito, oral, multimodal) e o leitor desses textos. A relação que se estabelece nessa metafunção leva em consideração julgamentos, avaliações, intenções e expectativas dos indivíduos, tendo o texto como a troca desses aspectos para na produção de interpretações.

A metafunção textual diz respeito à capacidade de formar textos. Nesta metafunção, considera-se a coerência interna (texto e imagem) e externa dos símbolos do texto (texto-imagem-contexto). Considerando a perspectiva da gramática visual de Kress e van Leeuwen (1996), a forma como o texto é organizado permite diferentes interpretações. Segundo os autores, ao mudarmos o layout da imagem, podemos alterar a relação entre o texto escrito e a imagem e, conseqüentemente, o sentido. Nessa perspectiva, ao buscar entender as possíveis interpretações desse tipo de texto multimodal, acredito que seja necessário considerar o contexto (data, contexto e situação) em que o texto foi produzido.

Assim, na visão de Kress e van Leeuwen (1996, p.42) no que tange às metafunções do texto multimodal, os sentidos produzidos pelo autor e pelo leitor, considerando as metafunções ideacional, interpessoal e textual, “funcionam como um todo integrado e são alcançados por meio das escolhas que os autor e leitor estabelecem, dentro do potencial de significados que existe na língua”.

Nesse entendimento, acredito que não se pode, também, desconsiderar o texto verbal (escrito) no processo de ensino e aprendizagem a distância. De acordo com Coscarelli e Novais (2010), o texto verbal (escrito) também é carregado de significados, uma vez que, nele, estão as interpretações e as intenções dos autores expressadas pelo design do texto, pelas palavras em destaques, negritadas ou sublinhadas, e pelos links, que servem de base para que o leitor construa suas interpretações e sentidos.

Nesse sentido, Coscarelli e Novais (2010), ao abordarem e discutirem a concepção de leitura no contexto digital, apontam para a necessidade de se considerar a integração de várias linguagens, verbais e não verbais, em ambientes virtuais de aprendizagem. Nas palavras de Coscarelli e Novais (2010, p. 5) o “leitor [...] precisa processar outras unidades sintáticas diferentes daquelas que são usualmente encontradas no texto verbal”. Nesta pesquisa, amplio essa noção para os professores-tutores que atuam em cursos a distância.

Ao abordar tais concepções de texto verbal, visual e multimodal, entendo a necessidade de considerar, no ambiente virtual de aprendizagem, a leitura e a discussão de textos que vão além do verbal.

Tendo apresentado aqui as concepções de texto verbal, visual e multimodal, passo, agora, a discorrer sobre concepções de ensino e aprendizagem, de acordo com as principais teorias.

2.2 Concepções de ensino e aprendizagem

Dentre as correntes teóricas relativas ao ensino e aprendizagem de línguas, destacam-se o Behaviorismo, de base comportamentalista, o Inatismo, de base racionalista, e o Sócio-interacionismo. Abordo estas teorias destacando o papel que o professor exerce em cada uma delas. Para compreender o Behaviorismo no âmbito dos estudos da linguagem, recorro-me a Bloomfield (1933) e Skinner (1957), seus proponentes. De acordo com Bloomfield (1933), na teoria behaviorista, o processo de aquisição da língua é contínuo, e a língua é entendida como um conjunto de comportamentos e seria adquirida por um processo de formação de hábitos. Nessa perspectiva, a concepção de aprendizagem é entendida como “mudança do comportamento resultante do treino ou da experiência” (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 2).

Na mesma perspectiva de Bloomfield, Skinner (1957, p. 5) também entende que a aquisição de uma língua seja um comportamento a ser aprendido pelo indivíduo de uma comunidade de fala por meio da formação de hábitos, ou seja, “[...] quando o indivíduo fala ou responde a uma fala é evidentemente uma questão sobre o comportamento humano [...]”. Nesse sentido, ao buscar analisar as questões de hábitos e comportamento, Skinner baseou-se em conceitos e técnicas da psicologia experimental para interpretar o comportamento verbal. O autor cunhou o termo “comportamento verbal” para se referir à linguagem “de um falante individual modelado e mantido por uma comunidade de fala” (SKINNER, 1957, p. 5).

Para Skinner, o processo de aquisição da fala ocorre pelo comportamento verbal, o qual é concebido como um operante verbal que adquire força e recebe um reforço para ser mantido. De acordo com o autor, o reforço é um estímulo que segue uma resposta, ou seja, o reforço é uma maneira de controlar a ocorrência da resposta. Se o “[...] falante deseja uma provável forma de resposta, ele providencia um reforço efetivo para alcançá-la; [...] caso queira eliminar uma resposta, o reforço deixa de ser seguido” (SKINNER, 1957, p. 30-32). A criança adquire o comportamento verbal de sua comunidade de fala por meio do reforço, isso equivale a dizer

que “[...] por meio de um determinado estímulo, a resposta, dada pela criança, é seguida por um reforço” (SKINNER, 1957, p. 30-32). Na base da teoria behaviorista estão os conceitos de estímulo, resposta e reforço, e o processo de aquisição de uma língua está condicionado pela formação de hábitos.

Ao buscar uma relação dessa teoria com o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, especificamente no que se refere ao papel do professor, percebo que o docente, na concepção de ensino behaviorista, possui um papel centralizador, focalizando a transmissão do conhecimento. Nessa perspectiva, De acordo com David (2007), cabe ao “professor utilizar as contingências de reforço para buscar sucesso nas respostas esperadas e reproduzir modelos”. O foco do processo de ensino e aprendizagem na abordagem behaviorista, segundo David (2007), está relacionado à maneira como o aluno apresenta as respostas de forma correta. Isto equivale a dizer, nas palavras de Neves e Damiani (2006, p. 2-3), que:

[...] o professor dita e o aluno copia; o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende. [...]ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento, enquanto forma ou estrutura, não só enquanto conteúdo.

A prática do professor-tutor, na perspectiva comportamentalista, privilegia o papel docente de validador, conferencista e corretor. Além disso, o professor orienta objetivamente e individualmente o processo de aprendizagem do aluno. O professor, ao fundamentar sua prática na concepção de ensino e aprendizagem behaviorista, entende o conhecimento como um produto a ser transmitido por meio de atividades de copiar e responder e de exercícios de repetição.

Em uma perspectiva divergente da concepção comportamentalista, Chomsky (1968), ao estudar as propriedades das línguas naturais, sua estrutura, sua organização e seu uso, cria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua. “A faculdade humana da linguagem parece ser uma verdadeira ‘propriedade da espécie’, variando pouco entre as pessoas e sem um correlato significativo em qualquer outra parte” (CHOMSKY, 1968, p.17). Para o linguista, a língua, capacidade específica da espécie humana, baseia-se na existência de competências e habilidades universais inatas que tornam possível a aquisição pela criança dos sistemas particulares das línguas. De acordo com Chomsky (1975), “[...] linguagem humana parece estar

biologicamente isolada em suas propriedades essenciais e ser um desenvolvimento na verdade recente sob a perspectiva evolucionista” (CHOMSKY, 1975, p.17).

Nessa perspectiva, a linguagem humana baseia-se numa propriedade elementar biologicamente isolada, fazendo parte, de modo crucial, de cada um dos aspectos da vida, do pensamento e da interação humana. Em sua definição de língua, Chomsky afirma ela é formada por um conjunto finito de regras que gera um conjunto infinito de sentenças. Assim, para ele, a língua é uma capacidade inata e específica da dos seres humanos.

Nessa perspectiva e com base nessas concepções, Chomsky desenvolveu a gramática gerativa, definida como “um sistema de regras que, de um modo explícito e bem definido, atribui descrições estruturais a frases” (CHOMSKY, 1965, p.89). Na palavras do autor,

[...] cada falante de uma língua dominou e interiorizou uma gramática gerativa que exprime seu conhecimento da sua língua. Isto não quer dizer que ele tenha consciência delas, ou que as suas afirmações acerca do seu conhecimento intuitivo da língua sejam necessariamente corretas (CHOMSKY, 1965, p.89).

Cada expressão gerada pela língua constitui um complexo de propriedades, as quais fornecem “instruções” para os sistemas de desempenho do falante. Por meio da língua, o falante tem conhecimento do som e do significado das expressões, e ainda tem a capacidade de interpretar o que ouve, expressar pensamentos e usar a língua de inúmeras maneiras (CHOMSKY, 2005, p.33). Ao estudarmos as propriedades das línguas, sua estrutura, sua organização e seu uso, podemos entender as características específicas da inteligência humana, o que Chomsky define como capacidade cognitiva do homem, característica da espécie (CHOMSKY, 1980).

Levando em consideração as capacidades cognitivas do ser humano, em que ele expressa o conhecimento de forma inconsciente, Chomsky nos explicar que existe uma gramática universal, doravante GU:

Como sistema de princípios, condições de regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade – quero dizer, é claro, necessidade biológica, e não lógica. Então pode-se dizer que GU expressa ‘essência da linguagem humana’ (CHOMSKY, 1980, p. 28).

De acordo com Chomsky, a GU é invariante entre os seres humanos. Ela especificará o que a aprendizagem da língua deve alcançar, se for bem sucedida, e é um componente significativo da teoria da aprendizagem⁸. Sendo assim, a estrutura cognitiva obtida pelo falante deve ter as propriedades da GU. Para Chomsky (1978), o ser humano é dotado biologicamente de um dispositivo de aquisição de linguagem (DAL) assim definido por ele: “O dispositivo de aquisição da linguagem é apenas um componente do sistema total das estruturas intelectuais que podem ser aplicadas à resolução de problemas e à formação de conceitos, é apenas uma das faculdades da mente” (CHOMSKY, 1978, p. 140).

Esse dispositivo de aquisição proposto por Chomsky é assim definido por Scarpa:

Um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem (em inglês LAD, *language acquisition device*), que elabora hipóteses lingüísticas sobre os dados lingüísticos primários (isto é, a língua que a criança está exposta), gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança, de maneira relativamente fácil e com um certo grau de instantaneidade. Isto é, esse mecanismo inato faz “desabrochar” o que “já está lá”, através da projeção, nos dados do ambiente, de um conhecimento lingüístico prévio, sintático por natureza (SCARPA, 2006, p. 207).

Assim, de acordo com Chomsky, a aquisição de língua materna se processa da seguinte maneira:

Parece evidente que a aquisição linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constituiu uma teoria profunda e abstrata – uma gramática generativa de sua língua – quais muitos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva (CHOMSKY, 1978, p. 141).

De acordo com a perspectiva chomskyana, a criança nasce pré-programada, com uma capacidade de absorver regras e fazer generalizações e, a partir delas, consegue gerar novas regras.

⁸ Chomsky (1980, p.17) define a teoria da aprendizagem como um sistema de princípios, um mecanismo, uma função, que tem um determinado “input” e um determinado “output”. “[...] será o sistema de princípios através dos quais os seres humanos chegam ao conhecimento de uma língua, a partir da experiência lingüística, ou seja, de uma análise preliminar que desenvolvem para os dados da língua”.

Na concepção de ensino inatista, o professor possui um papel de colaborador, auxiliador e facilitador do processo de aprendizagem, por acreditar que o aluno seja capaz de apreender regras e gerar novos conhecimentos sobre a língua. Dessa forma, segundo Neves e Damiani (2006, p. 3), é atribuído ao docente o papel de estimular a capacidade inata do aluno e trazer o conteúdo à consciência, e “[...] interferir o mínimo possível. É no regime do *laissez-faire* ("deixa fazer") que ele encontrará o seu caminho”.

A teoria de aprendizagem inatista de base racionalista considera que o indivíduo adquire o conhecimento a partir das experiências individuais, uma perspectiva adversa da teoria interacionista de base cognitivista, na qual o ser humano possui um papel ativo.

Nesse sentido, a teoria interacionista da aprendizagem, desenvolvida por Vygotsky [1896-1934] teve por objetivo estudar o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a forma como o indivíduo pensa e como o conhecimento é desenvolvido.

Ao tratar sobre a aquisição da linguagem, Vygotsky (1987) ancora-se nos princípios do materialismo dialético para compreender a educação do indivíduo como sendo um processo interativo que compreende o relacionamento entre indivíduos e a sociedade à qual ele pertence. Assim, Vygotsky (1987) concebe o indivíduo como um ser biológico constituído sócio historicamente em seu processo de aprendizagem e produção do conhecimento, ou seja, o psicólogo russo considera a cultura como parte primordial da natureza humana e do processo de aprendizagem do indivíduo.

Vygotsky observou em seus estudos que uma criança, desde a mais tenra idade, já começa a controlar o meio onde vive, através da fala, o que faz com que ela seja capaz de produzir e criar e se relacionar com o contexto onde vive, bem como de planejar e organizar suas ações e suas realizações. Assim, a criança dá origem e uma “[...] nova organização do próprio comportamento” (VIGOTSKY, 1987, p. 12). Este comportamento, com as inúmeras características humanas, com o decorrer do tempo, faz surgir o “[...] intelecto e constitui a base do trabalho produtivo” (VIGOTSKY, 1987, p. 12).

Assim, segundo Vygotsky (1987), ao se relacionar como outro, o ser humano é constituído como alguém capaz de criar, transformar e fazer história por meio da linguagem em relação aos outros, formando um processo histórico. Com base nesse contexto de interação de grupo, em que ocorrem a troca da experiência, o enfrentamento das dificuldades e as várias tentativas, e com o auxílio de outros com os quais o ser humano interage, essa Vygotsky conclui que a “[...] estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1987, p. 20).

Assim, com base nos estudos de Vygotsky, o sócio-interacionismo refere-se a uma abordagem teórica segundo a qual o homem é constituído de suas relações e interações sociais; é visto como o transformador e o transformado, que usa a linguagem para se comunicar.

O professor, em uma abordagem sócio-interacionista, tem/assume o papel de mediador, facilitador do conhecimento, instigando e provocando o aluno a construir conhecimento. Além disso, o professor, nessa perspectiva, deve contribuir para com o processo de aprendizagem do aluno de forma a possibilitar que ele analise, interprete e transforme seu conhecimento cultural e científico.

Ainda sobre o papel do professor na concepção sócio-interacionista, Dantas (2012, p. 57) acrescenta que o docente deve “[...] permitir e promover o diálogo, a cooperação, a troca de informações entre os alunos, o confronto de ideias, atribuição de responsabilidades para alcançar um objetivo comum. [...] levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos”. Nesse sentido, na perspectiva de Vygotsky (1987), o docente tem um papel ativo e interativo que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, considerando o social e o cultural.

Ao abordar o papel do professor em contextos a distância, na perspectiva sócio-interacionista, Oliveira (2013) pontua que o professor-tutor deve ser o mediador do processo de aprendizagem do aluno, evidenciando as experiências sociais e culturais nas atividades e tarefas no AVA, articuladas com o diálogo.

O processo de ensino e aprendizagem, a partir das concepções apresentadas, passou por diversos momentos e tem sido discutido sob a ótica de várias outras ideologias. A concepção de ensino e aprendizagem behaviorista, por exemplo, chamada por Siemens (2004) de “teoria da caixa preta”, pauta-se em uma concepção de ensino e aprendizagem que não permite que se compreendam as atividades internas do aluno. Volta-se apenas para a questão de estímulos e respostas durante o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem está relacionada a mudanças de comportamento, e a concepção de ensino e aprendizagem, de acordo com o autor, baseia-se na ideia de que a construção do conhecimento é externa às ações dos alunos e de que o ato de aprender se refere à internalização do conhecimento.

Já a concepção de ensino e aprendizagem de base cognitivista, segundo Siemens, defende que o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio de inputs arquivados, reunidos na memória, codificados e, depois, resgatados pelo aluno.

A concepção de ensino e aprendizagem construtivista, de acordo com esse autor, refere-se ao processo de ensino e aprendizagem que envolve um movimento intenso e criativo por parte do aluno, a partir do momento em que ele busca compreender suas próprias experiências.

Ainda de acordo com Siemens, essas concepções de ensino e aprendizagem trouxeram muitas contribuições para a área da educação. Para o autor, com o impacto da tecnologia, o processo de ensino e aprendizagem passa para uma outra fase, a tecnológica. Com a inserção da “tecnologia e do fazer conexões como atividades de aprendizagem” inicia-se o desenvolvimento de uma concepção de ensino e aprendizagem para a era digital (SIEMENS, 2004, p. 4).

Siemens explica ainda que, atualmente, o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e imediato, e o aluno está exposto a diferentes disciplinas e áreas do conhecimento por meio dos artefatos tecnológicos. De acordo com esta concepção de ensino, o papel do aluno é estabelecer correlações entre essas áreas, o que contribui para um processo de ensino e aprendizagem conectado. Nessa perspectiva, Siemens considera o aluno como um sujeito social, que se relaciona com outras comunidades de aprendizagem em rede e que está interligado com outros sujeitos sociais por meio da tecnologia. Esse é, para o autor, um processo interrelacional que possibilita ao aprendiz aprender e ensinar ao mesmo tempo.

O autor apresenta também a visão de ensino e aprendizagem da perspectiva do Conectivismo, teoria segundo a qual o conhecimento existe no mundo e não na cabeça dos indivíduos. Enquanto as concepções behavioristas e construtivistas explicam que os alunos constroem o conhecimento por meio de atividades e tarefas, para a concepção conectivista o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio da formação de conexões entre comunidades de aprendizagem.

De acordo com Siemens, o processo de ensino e aprendizagem na concepção conectivista baseia-se na integração de princípios explorados pelo caos e pela rede. Essa concepção possibilita ao professor repensar o processo de ensino e aprendizagem e estabelecer conexões entre outras fontes de informação de forma integrada. (SIEMENS, 2004).

Feitas essas ponderações sobre as concepções de ensino e aprendizagem, dentro das quais incluo a aprendizagem de línguas, destaco, a seguir, o papel do professor e, para tanto, apresento algumas considerações sobre o conceito de mediação, por se tratar de uma condição de ativação do processo de ensino e aprendizagem.

2.3 Concepção de Mediação

A palavra “mediador” é derivada tanto da palavra Latina *medius* (meio) quanto da raiz Latina *mediare* (estar no meio, interceder, agir como intermediário). O substantivo derivado

medium além de significar centro, meio e intermediário, também denota “o meio termo” de um silogismo lógico. Em Chinês, o verbo “mediar” significa pisar entre duas partes e resolver o problema delas (STATHOPOULOU, 2015).

Neste estudo, pude perceber que, inserido no contexto educacional, o termo mediação está atrelado aos pressupostos do pensador russo Vygotsky (1987, 1988). O autor argumenta que o desenvolvimento da aprendizagem, da estruturação do pensamento e da aprendizagem não ocorrem de forma isolada, mas de forma mediada. O desenvolvimento cognitivo, conforme postula Vygotsky (1984), pode ser analisado por meio da Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida pelo autor como:

[...] a diferença entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas sob a orientação e/ou colaboração com outras pessoas ou com alguém mais experiente e/ou competente (VYGOTSKY, 1984, p. 96-97).

Na primeira fase cognitivista, Vygotsky (1984) afirma que o desenvolvimento real é o conhecimento retrospectivo, enquanto que o nível potencial de conhecimento é o conhecimento prospectivo. Para ilustrar a sua hipótese, Vygotsky (1984) traz o exemplo da criança para explicar o processo cognitivo. De acordo com o autor, o processo de aprendizagem ocorre pela e na interação social com os adultos, por meio da cooperação e da colaboração, ou seja, primeiro no nível social e, em seguida, no nível mental, passando, então, a criança a se autorregular. Esse processo que está em constante movimento de transformação, do externo para o interno, resulta em uma diferente forma de cognição, a internalização.

Esse processo cognitivo, de acordo com Vygotsky (1984), realiza-se de forma inversa, ou seja, a aprendizagem antecede e lidera o desenvolvimento, e não o contrário. Nessa perspectiva, a aprendizagem influencia não apenas certos processos de desenvolvimento, mas também reestrutura todas as funções do comportamento de uma forma indispensável (VYGOTSKY, 1984).

Outra questão comum apresentada por Vygotsky (1984) é a atividade imitativa. Segundo o autor, a criança é capaz de imitar alguém, sob a assistência de outro, e está subordinada a um processo de amadurecimento mental. Vygotsky (1984) caracteriza a imitação como sendo complexa e transformadora, ao invés de simples cópia, ou seja, a imitação tem a característica de propiciar a aprendizagem, que ocorre em interação com outros

indivíduos. As características da consciência, segundo Vygotsky (1987), desenvolvem-se como resultado da imitação, a qual, com a aprendizagem, forma a base para a ZPD. Nesse sentido, Vygotsky (1987) exemplifica: se o indivíduo não é capaz de imitar o que lhe é fornecido pela aprendizagem cooperativa, a aprendizagem não faz parte ainda de sua ZPD. Mas, se o indivíduo for capaz de imitar um aspecto comportamental, que esteja sob a supervisão de um parceiro mais experiente, este comportamento realizado está no processo de imitação, ou seja, de amadurecimento, e ele, por sua vez, estará sob o controle total e independente da pessoa (VYGOTSKY, 1987).

Vygotsky (1987) focalizou seus estudos na análise da interação entre adultos e crianças e de seu papel no desenvolvimento cognitivo da criança. Em outra perspectiva, Liberali (2010) pesquisou a formação crítica do professor de língua, baseando-se nos estudos de Vygotsky (1987). A autora explica que o conceito de interação e de ZPD podem abranger outros indivíduos e contextos, por exemplo, o professor e seus alunos, sendo, neste caso, o professor o que possui um grau maior de expertise em relação ao aluno. Ao se pensar sobre ZPD em contexto de formação de professores, segundo Liberali (2010), a ZPD “[...] passa a ser entendida como uma atuação no sentido de criar modos de participação que possibilitem a determinação limitada do conhecimento[...]” (LIBERALI, 2010, p. 21).

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, Liberali (2010), tendo como base a teoria vygotskyana, ressalta que a construção do conhecimento se dá a partir da interação entre os indivíduos. Em outra perspectiva, Hasan (2001) adota o termo mediação semiótica para se referir à mediação de algo por alguém, para outra pessoa, por meio da linguagem. Trata-se de um processo que é inerentemente transitório, que exige, pelo menos, dois participantes, “algo/alguém medeia algo”.

Segundo a autora, a mediação semiótica é uma ferramenta relevante nesses processos, mas, para destacar sua função em um contexto educacional, é necessário questionar o papel essencial que representa nos contextos social e cultural. Em outras palavras, a mediação semiótica acontece sempre que o discurso ocorre e, esse discurso é onipresente na vida social, portanto, mediação semiótica é o que a língua faz naturalmente no discurso. Hasan afirma que essa relação entre o sujeito e o contexto, na mediação semiótica, é estabelecida por meio de participantes.

Essa autora explica, ainda, que há dois tipos de mediação semiótica: invisível e visível. A mediação visível é deliberada e concentra-se, relativamente, em algum conceito específico ou problema, neste caso, interagentes de um grupo social podem realmente "perceber" o que estão fazendo. Se trouxermos este conceito para o contexto de ensino e aprendizagem, podemos

inferir que, nessa mediação, os interagentes da cena interacional estarão cientes de seus papéis naquele contexto. Desta forma, ambos os interagentes têm um sentido bastante claro do objetivo a ser alcançado. Já a mediação invisível é aquela em que os sujeitos participantes da atividade não estão cientes, nem do ensinamento, nem da aprendizagem de qualquer conceito em particular, muito menos de um qualquer objetivo específico a ser alcançado. Os interagentes não "percebem" o que está sendo mediado; o que percebem é algum processo da vida diária que fornece a ocasião para o discurso "bastante mundano" (HASAN, 2001).

No entanto, segundo Hasan, do ponto de vista do desenvolvimento de um indivíduo, a mediação invisível é primária, tanto em termos de tempo quanto em termos de sua abrangência, porque ela começa na infância, e isso ocorre em um grande número de atividades culturais. Sobre isso, a autora explica que a mediação invisível começa desde a infância, porque é um instrumento fundamental na criação de hábitos da mente e que tais hábitos são cruciais para que o sujeito se envolva em uma mediação semiótica visível. Hasan ressalta, ainda, que a mediação visível não é totalmente independente da mediação invisível.

Outra contribuição, no que se refere ao construto mediação, nos é fornecida pelos estudos de Lenoir (2009), para quem a mediação é concebida de um ponto de vista histórico, social e dialético, centrada na dinâmica dos indivíduos em suas relações sociais e tendo por objeto a realização do ser humano na sociedade. Lenoir, antes de discutir o conceito de mediação cognitiva, destaca a perspectiva da concepção instrumentalista de mediação, a qual é entendida como um meio de negociação, conciliação, arbitragem ou resolução, por meio de técnicas para atingir objetivos específicos.

Stathopoulou (2015) faz uma observação a respeito do termo mediação, explicando que se trata de um conceito relativamente complexo porque tem sido usado como um termo chave por diversas linhas de pensamento diferentes. Stathopoulou afirma que o termo mediação, desde o século XIV, assumiu três significados centrais: (i) aquele que age como um intermediário, por exemplo, o ato político de reconciliar adversários; (ii) agência intermediária - indireta - entre as partes separadas em um navio; (iii) maneira formal de expressar diretamente outras relações não expressadas.

O autor aborda, ainda, os diferentes estilos de mediação propostos por Charkoudian *et al.* (2009) citados por Stathopoulou (2015): mediação pragmática, socioemocional, mesclada, avaliativa e facilitativa. Na mediação pragmática, os mediadores focalizam a tarefa e a orientação de problemas, fazem acordos, avaliam e direcionam. Na mediação socioemocional, o foco está mais nas pessoas do que no problema que está em negociação. Nesse entendimento, os mediadores estão associados às concepções humanísticas, transformativas e relacionais. Já a

mediação mesclada é aquela em que o indivíduo descreve seu trabalho usando descritores pragmáticos e socioemocionais intercambiáveis, sugerindo uma visão pluralística da mediação. Por sua vez, a mediação avaliativa é aquela em que o mediador possui experiência e entendimento sobre o assunto em questão, ao contrário da mediação facilitativa, quando o mediador acredita que os participantes precisam de assistência para construir a comunicação. Nesse contexto, a mediação é considerada como uma forma de resolver conflitos e assuntos políticos, a partir de um terceiro envolvido no processo, que é o mediador, o qual deve criar um ambiente propício e facilitador entre os atores.

Ao apresentar o termo mediação nos estudos da comunicação e tecnologia, Stathopoulou (2015) explica que, nessa área, a mediação refere-se ao papel interventivo, estabelecido no processo de comunicação, ao produzir sentido. Nas pesquisas com mídia tecnológica ou tecnologia, o termo relaciona-se ao ato de transmitir algo ou alguma coisa, por meio da mídia. No entanto, segundo o autor, ainda, não existe um consenso entre os pesquisadores da área de tecnologia sobre o significado do termo.

A seguir, discorro, especificamente, sobre as concepções de avaliação e suas funções fundamentadas teoricamente nos autores que discutem o termo avaliação no contexto de ensino e aprendizagem.

2.4 Concepções de Avaliação

Ao entender que a língua(gem) é refletida no processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, se reflete na prática avaliativa, nesta seção, procuro levantar as concepções de avaliação fundamentadas teoricamente nos estudos de Luckesi (2006), Haydt (1991), Bloom, Hastings, Madaus (1983), Hadji (2001), Hoffmann (1993, 1994), Depresbiteris (1998), Libâneo (2000), Duboc (2007, 2007a) e Fidalgo (2012, 2015).

Luckesi (2006, p.168-169) compreende que: "[...] a prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação". Segundo o autor, ela "constitui-se muito mais de prova/exames do que de avaliação". Essa prática de provas/exames escolares comumente conhecida, na visão Luckesi (2006), foi sistematizada a partir dos séculos XVI e XVII com a ascensão da burguesia, por meio de um processo que exclui e marginaliza grande parte da sociedade.

De modo geral, segundo o autor, nós, professores temos atuado mais como examinadores do que como avaliadores do processo de ensino e aprendizagem. Acredito que essa prática possa ser um reflexo de nossa formação docente, quando fomos mais examinados do que avaliados. Essa questão foi discutida também por Felice (2013) que problematizou o pouco e/ou a falta de discussão sobre avaliação no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores. De acordo com a autora, este é “um fator negligenciado nas licenciaturas, normalmente, o último item das aulas de Didática ou apêndices do Estágio Supervisionado de Práticas de Ensino” (FELICE, 2013, p.48).

Quanto ao termo avaliação da aprendizagem, Luckesi (2006, p.168-169) explica que ele foi criado pelo educador norte americano Ralph Tyler em 1930, que defendia que a avaliação deveria subsidiar um ensino mais eficiente, isto é, uma prática escolar de acompanhamento do processo de aprendizagem. No entanto, para Luckesi, embora se tenha mudado a denominação, a prática permaneceu a mesma – provas e exames – pelo fato de este tipo de avaliação parecer mais compatível com as exigências da sociedade burguesa.

Ao abordar a prática da avaliação, Luckesi (2006, p. 33) afirma que a avaliação pode ser caracterizada como forma de emitir um juízo de qualidade sobre o que está sendo avaliado. Nessa perspectiva, o autor observa que “[...] a definição comum adequada, encontrada nos manuais, estabelece a avaliação como sendo um julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

A partir dessa definição, Luckesi explica que a prática da avaliação, de modo geral, parece ter como função classificar e não diagnosticar. A avaliação classificatória tem por objetivo principal obter médias de aprovação ou reprovação [notas], ou avaliar o aluno como bom ou ruim. Assim, no entendimento do autor, esse tipo de avaliação constitui-se em um instrumento estático do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, essa função de avaliação “[...] não auxilia em nada o avanço e o crescimento” (LUCKESI, 2006, p. 35); seu principal objetivo é o de classificar os alunos, conforme seu desempenho.

Observo que a prática do exame prevalece em nosso contexto educacional com o ENEM, exame elaborado e aplicado no Ensino Médio, e o ENADE, aplicado aos discentes concluintes do Ensino Superior. Ao analisar a concepção de tais exames, concordo com Luckesi quando sugere que tais práticas avaliativas corroboram o hábito de examinar e classificar, em detrimento de avaliar. Por outro lado, reconheço também, conforme pontua esse autor, que não se pode depreciar a utilização dos exames, porque são necessários em circunstâncias de classificação, por exemplo, vestibulares, concursos, certificação e exames de proficiência.

Em relação às concepções de avaliação da aprendizagem, tomo como base as classificações apontadas por Bloom, Hastings e Madaus, 1983; Haydt, 1991; Hadji, 2001; e Luckesi (2006). De acordo com esses teóricos, a avaliação da aprendizagem pode ser classificada em diagnóstica, somativa, controladora e formativa. Ao considerar essas concepções, passo, a seguir, a apresentá-las e explicá-las.

A concepção de avaliação diagnóstica de acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1983) e Haydt (1991) tem a função de determinar o ponto de partida dos conteúdos a serem ministrados, quando realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem com o propósito de avaliar se os objetivos do curso e/ou disciplina estão sendo compreendidos pelos alunos e, também, de diagnosticar, com o intuito de conhecer os alunos a partir de critérios. Além do mais, na visão de Haydt (1991), por meio da avaliação diagnóstica, o professor pode verificar “[...] se os alunos apresentam ou não um domínio dos pré-requisitos necessários e se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens”.

Ainda sobre as concepções de avaliação diagnóstica, Hadji (2001, p.19) explica sobre o lugar dessa avaliação em relação à ação de formação. Para o autor, a avaliação diagnóstica “que precede a ação de formação” é classificada como “avaliação prognóstica”, a qual, para Hadji (2001, p.19), é aquela de caráter diagnóstico, pelo fato de ela preceder a ação de formação “[...] na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente, mais ou menos aprofundado de seus pontos fortes e fracos”.

Para Luckesi (2006), a avaliação diagnóstica é aquela que permite ao professor não só reconhecer em que momento do processo de ensino e aprendizagem o aluno se encontra, mas também, proporcionar a ele a identificação de quais atividades irão favorecer a aprendizagem. Segundo o autor, “[...] deverá ser instrumento dialético do avanço, terá de ser instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 2006, p. 43).

Ao considerar as concepções de avaliação diagnóstica dos autores, entendo que esse tipo de avaliação pode auxiliar o professor no planejamento de suas aulas e do processo de ensino e aprendizagem como um todo. O professor, ao se pautar em instrumentos de avaliação e critérios definidos, pode detectar dificuldades e lacunas dos alunos em relação ao conteúdo, à disciplina e, também, ao processo de aprendizagem. Por outro lado, entendo, também, que o professor pode se basear nesse diagnóstico com o intuito de (re)planejar estratégias e estabelecer ações com o objetivo de (re)direcionar o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as concepções de avaliação, além da diagnóstica, há também as concepções de avaliação somativa e/ou cumulativa e/ou classificatória e formativa. A avaliação somativa, ou cumulativa, tem a finalidade de classificar os alunos e transmitir os resultados para pais e administradores (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983). É realizada ao final do curso, do semestre, do bimestre, do ciclo ou do ano letivo, tem em vista a promoção do aluno de uma série para outra, ou de um grau para outro (HAYDT, 1991). E, ao considerar o contexto dessa pesquisa em EaD, a avaliação somativa pode se dar, também, ao final de cada unidade da disciplina, com vistas a somar os pontos e atribuir uma nota ao término da disciplina.

Hadji (2001, p.19), ao abordar a questão da avaliação somativa em relação à ação de formação, explica que essa concepção de avaliação ocorre depois da ação e a classifica como “avaliação cumulativa”. Segundo o autor, esse tipo de avaliação tem a função de averiguar se foram alcançados os objetivos da formação e se será possível, ou não, fornecer aos alunos o “certificado” de conclusão do curso.

A avaliação somativa/cumulativa/classificatória ainda é amplamente utilizada no contexto educacional. Entendo que o objetivo desse tipo de avaliação seja o de classificar o aluno para verificar se ele está aprovado ou reprovado para a série, ou disciplina, seguinte. É pautada em critérios quantitativos e objetivos, no entanto, essa avaliação não deve ser a única a ser utilizada pelo docente porque o processo de ensino e aprendizagem não é regulado apenas por quantificações e números, ao contrário da avaliação formativa, que explico a seguir, a qual é centrada no processo de ensino e aprendizagem, na construção do conhecimento, e permite ao professor (re)orientar e (re)conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Para Haydt (1991), a avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação da formação, proporcionando o levantamento de informações úteis para regulação do processo de ensino e aprendizagem e contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Na visão de Haydt (1991, p.18), a avaliação formativa é realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, a partir de *feedbacks* fornecidos ao longo da disciplina, do curso ou das unidades, e deve fornecer informações para a (re)orientação e o (re)planejamento da prática educativa no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Perrenoud (1999, p. 89), a avaliação formativa está “centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)”. Possibilita ao professor o (re)ajuste de suas ações pedagógicas e didáticas com o intuito de regular o processo de ensino e aprendizagem. Para complementar a concepção de avaliação formativa, Perrenoud (1999) ressalta que esse tipo de avaliação fornece ao professor [...] informações, identifica e explica erros, sugere interpretações

quanto as estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica[...] (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Com essa mesma interpretação, Hadji (2001) aborda a avaliação formativa, considerando a prática avaliativa de acordo com a ação de formação. De acordo com o autor, essa concepção de avaliação está situada no centro da ação de formação e sua principal função é contribuir para a regulação da atividade de ensino, levantando informações acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Considero importante esse aspecto da avaliação formativa, que tem a função de fornecer informações por meio de *feedbacks*, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de localizar e apontar erros, dificuldades e insuficiências dos alunos, para que o professor possa se (re)orientar, (re)planejar, (re)ajustar e retroalimentar sua prática avaliativa.

Outro aspecto que julgo de extrema relevância, e que é apontado Haydt (1991), Perrenoud (1999) e Hadji (2001), refere-se ao caráter instrucional e pedagógico da avaliação formativa, que ocorre por meio de instrumentos avaliativos e critérios de avaliação de cunho qualitativos, que possibilita um acompanhamento do processo, ao invés de se restringir ao produto final. Assim, tanto o professor quanto os alunos tomam consciências dos fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Citando Luckesi (2006, p.11) ao se posicionar sobre o processo de avaliação formativa: “não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor para os educandos”. Por outro lado, para que essa ação formativa da avaliação seja viabilizada, é necessário que o professor retorne essas informações para os alunos e para todos os agentes envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem.

Ao considerar os pressupostos teóricos de Haydt (1991), Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Luckesi (2006), entendo que a concepção de avaliação formativa abrange alunos, professores e contexto, e é realizada por meio de instrumentos avaliativos e critérios qualitativos que não se restringem a provas e testes apenas. Entendo ainda que a elaboração de critérios e instrumentos pode se dar de forma colaborativa e que as informações produzidas por esses instrumentos podem proporcionar reflexões e tomadas de consciência e de decisões, passos essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Em outra perspectiva, ao discutir a avaliação mediadora, Hoffmann (1993) esclarece que esta se opõe à concepção de avaliação classificatória, respaldada na memorização, na transmissão, na verificação e no registro, a partir de determinados critérios de promoção. A autora, explica ainda que a avaliação mediadora baseia-se na “[...] relação dialógica da construção do conhecimento, privilegiando a feição de mediação sobre a de informação na

avaliação do aluno e buscando a compreensão da prática avaliativa dos professores” (HOFFMANN, 1993, p.59).

Nessa visão, uma prática docente com base na avaliação mediadora permite que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem expressem suas opiniões acerca de um determinado tópico, discutam a respeito das questões postas e busquem entender as razões de suas respostas ou questionamentos. Entendo, ainda, que o professor, nessa perspectiva de avaliação, é visto como colaborador, que indica as dificuldades e cria oportunidades e condições para que os alunos descubram as soluções para seus problemas. O professor “não é dono do saber, ou seja, aquele que despeja ou apenas repassa todo o seu conhecimento sobre os alunos, mas sim, é aquele que orienta, incentiva, redescobre e muitas vezes até aprender com os alunos” (HOFFMANN, 1993, p. 68).

Nessa concepção de avaliação, considera-se o conhecimento, tanto do aluno quanto do professor, a partir de uma relação dialógica construída, segundo Hoffmann (1994), por meio da ação-reflexão-ação, corroborando, assim, um conhecimento “enriquecido, carregado de significados e de compreensão” (HOFFMANN, 1994, p. 56). Essa compreensão de avaliação mediadora permite que o professor tenha uma prática reflexiva acerca da construção do conhecimento do aluno.

Na mesma linha de Hoffmann (1994, 1993), dentro de uma concepção de avaliação como uma prática que considera o conhecimento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, Duboc (2007, 2007a), ao investigar o processo de avaliação com base nas teorias de Letramentos, entende que a concepção de avaliação constitui-se de forma distribuída, colaborativa, situada e negociada. Em sua palavras:

[...] avaliação distribuída e colaborativa abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de verdades provisórias e a ideia de validade móvel, a qual passaria a emergir do contexto no qual os sujeitos se inserem (DUBOC, 2007, p. 109).

A avaliação distribuída e colaborativa refere-se, portanto, ao processo que permite que alunos e professores possam compartilhar, de forma democrática, suas observações e seus posicionamentos acerca do processo e do produto que estão sendo avaliados. Entendo que essa concepção de avaliação, que leva em conta o conhecimento de mundo e a bagagem de

informações tanto dos professores quanto dos alunos, é significativa para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que entendo o papel do professor como o de criar situações para que o conhecimento avaliado seja partilhado e construído colaborativa e democraticamente entre os envolvidos.

Já a avaliação situada e negociada está relacionada com a possibilidade de alterações no conceito de verdade, dependendo do contexto em que estão inserido aluno(s) e professor(es). A este respeito, Duboc salienta que “[...] a validade das produções dos sujeitos advém no contexto de uso no qual se inserem e do próprio processo de negociação entre os mesmo” (DUBOC, 2007, p. 196). Nesta perspectiva, noções de falso/verdadeiro, correto/incorreto, por exemplo, são considerados significados situados e provisórios.

Entendo que, segundo essa concepção de avaliação, o processo avaliativo é negociado entre o professor e os alunos, e o conhecimento, tanto dos professores quanto dos alunos, é igualmente significativo no processo de ensino aprendizagem. Além disso, essa concepção possibilita que o conhecimento que os envolvidos possuem seja exposto ao contexto, estudado, pesquisado e discutido e, em seguida, validado pelo grupo, criando outro conhecimento.

Outras concepções de avaliação, que abordo neste estudo, são as avaliação de contexto, de entrada, de processo e de produto. Stufflebeam (2003) define a avaliação de contexto como aquela que avalia a necessidade, os problemas e as oportunidades, com o objetivo de definir metas, prioridades e resultados esperados. A meu ver, essa concepção de avaliação está atrelada à noção de avaliação diagnóstica, de Luckesi (2006), Haydt (1991) e Hadji (2001), por permitir que o professor identifique e analise problemas do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação de entrada, na concepção de Stufflebeam (2003), leva em conta abordagens alternativas, planos de ação concorrentes, planos de pessoal e orçamentos para sua viabilidade e potencial custo-efetividade, de forma a atender às necessidades específicas de cada contexto, com o intuito de atingir os resultados desejados. Esse tipo de avaliação (de entrada) possibilita que sejam avaliadas as etapas do projeto.

Stufflebeam (2003) conceitua a avaliação de processo como sendo aquela que avalia a implementação de planos para ajudar a equipe a realizar atividades, além de ajudar um grupo de usuários a avaliar o desempenho do programa e interpretar os resultados. Já a avaliação de produto, de acordo com o autor, identifica e avalia os resultados para ajudar a equipe a manter o foco em alcançar os resultados importantes.

Com base na perspectiva formativa de avaliação, baseada em Perrenoud (1999), Stufflebeam (2003, p. 3) explica que as avaliações de entrada, de contexto, de processo e de produto têm a função de questionar e refletir sobre como está sendo desenvolvido o processo

de ensino e aprendizagem, o que está sendo ensinado e quais são os resultados que estão sendo obtidos. Com base nesses questionamentos, o avaliador faz o registro das respostas e, em seguida, as envia para as partes envolvidas, no caso do contexto educacional, seria o professor e o aluno, com o objetivo de “orientar a tomada de decisões e fortalecer o trabalho da equipe” (STUFFLEBEAM, 2003, p. 3).

Há, ainda, a avaliação denominada “bancária”, definida por Fidalgo (2006) como aquela em que o aluno busca, em seus arquivos mentais, as informações conforme lhes foram ensinadas. Essa avaliação tem a função de testar e examinar os alunos, por meio de instrumentos avaliativos, tais como provas, testes e exames finais. É também uma avaliação centrada no aluno porque se espera que ele apenas responder às questões sem interpretações e reflexões. Entendo que essa concepção de avaliação está atrelada à concepção de avaliação somativa/cumulativa.

A autora distingue também alguns tipos de avaliação por meio da apresentação de suas respectivas funções. Segundo ela, as avaliações mais comuns no Brasil são a formativa e a qualitativa. A primeira opõe-se não apenas à avaliação somativa, que se preocupa com os resultados, mas também à normativa, que tem seu foco na classificação de alunos por seus resultados e, até mesmo, por seu nível social, isto é, a avaliação normativa reproduz as desigualdades sociais. A função qualitativa ou formativa também se opõe à quantitativa. Fidalgo (2007) esclarece que as discussões em relação ao uso dos termos avaliação formativa ou qualitativa estão diretamente relacionadas ao foco na ação do aluno (formativa) ou do professor (qualitativa). Fidalgo (2015) cunha, então, o termo avaliação “formativo-qualitativa”, de modo que a responsabilidade seja distribuída entre professor e aluno. A autora acrescenta que, desse modo, não há prioridade entre o que se ensina e o que é aprendido.

Aceitar que a função da avaliação é ser formativo-qualitativa é não priorizar nem o que é ensinado apenas (conteúdos), [...] nem somente o que é aprendido [...] mas uma atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar-, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e reconstruída como parte do processo de desenvolvimento de professores e alunos (FIDALGO, 2015, p. 287).

Conforme pontua Fidalgo (2015), a avaliação formativo-qualitativa pode ser encarada como parte do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá suporte e orienta a intervenção pedagógica, servindo como um diagnóstico não só para professores, como também para alunos.

De acordo com Romero (2007) é importante considerar a avaliação como parte que integra o processo de ensino e aprendizagem, em conformidade com as orientações dos PCN (BRASIL, 1998), isto é, na perspectiva sociocultural.

[...] o foco [...] não é a avaliação em si, e sim a prática pedagógica, percebida como um processo interativo em que se avalia para melhor se (inter)agir: a avaliação dá subsídios para o professor, a escola, a comunidade, a família, o aluno encaminharem o desenvolvimento, levando em conta as condições sociais de nosso tempo. Com isso, todos os envolvidos no processo são igualmente aprendizes (ROMERO, 2007, p. 148).

Nessa perspectiva, Romero (2007, p.148), baseando-se em Freire (1970), destaca a necessidade do esforço coletivo na busca por uma mudança que "[...] cultive uma cultura de aprendizagem que sirva como base para se entender a vida, engajar-se nela, saber se colocar diante dela e transformá-la [...]". Vale dizer, ainda, conforme pondera a autora, que professor e aluno precisam ser aliados no processo de ensino e aprendizagem, buscar uma "colaboração mútua" e os erros são vistos como um processo de reflexão, orientação e conscientização.

Acredito que, a partir de uma colaboração mútua, como sugere Romero, seja possível, para o professor, apontar os aspectos relevantes de seu processo de ensino, como, por exemplo, identificar quais são os objetivos a serem alcançados em cada atividade e em cada tarefa; saber se esses objetivos foram atingidos, ou por que não foram atingidos. Do ponto de vista dos alunos, a colaboração mútua do processo de avaliação permite que ele reflita sobre seu processo de aprendizagem. Vale ressaltar, porém, que não é interessante apenas apresentar esses aspectos, a meu ver, é preciso que professores e alunos percebam que é necessário refletir e mudar.

Na mesma perspectiva que Romero (2007), ao confirmar que a avaliação não pode deixar de fazer parte do processo de ensino e aprendizagem e que o processo de avaliação é relevante no sentido de promover reflexões e mudança na prática avaliativa do professor, Felice (2013), ao discutir o processo de avaliação, afirma que ele não pode ser visto de forma dissociada do processo de ensino e aprendizagem.

Ao adotar uma perspectiva de ensino e aprendizagem crítico-reflexiva, a autora apresenta e discute sua experiência com o uso de diários reflexivos na formação de professores pré-serviços. Felice (2013, p.47) explica que nesse contexto (de formação de professores pré-serviços), conforme previsto nos documentos oficiais, "as diretrizes [...] apontam a avaliação como parte integrante do processo de formação" e, também, do processo de ensino e

aprendizagem. Nesse viés, a autora defende o processo de avaliação como “ensino-avaliação-aprendizagem”. Este termo (“ensino-avaliação-aprendizagem”), cunhado por Felice, foi definido por Santos (2017), da seguinte forma:

[...] os três termos são indissociáveis, visto que o docente ensina, avalia para ver se o aluno construiu o conhecimento mínimo necessário e se não ocorreu a aprendizagem, reorienta seu ensino para poder atingir o aluno que ainda tem dificuldades, volta a avaliar para regular a aprendizagem (SANTOS, 2017, p. 43-44).

Percebe-se que o processo proposto por Felice (2013) possibilita a reflexão e o diálogo, ou seja, a concepção de avaliação proposta por ela não é centrada apenas no professor, visto sempre como aquele que apenas deve avaliar o processo de aprendizagem do aluno. Percebo que, na concepção de ensino-avaliação-aprendizagem, o aluno também participa do processo de avaliação o que, a meu ver, é uma questão positiva, pois possibilita ao aluno desenvolver sua autonomia em relação ao seu processo de aprendizagem.

Outro tipo de avaliação discutida por Felice (2013) e Alves e Felice (2012), com base na perspectiva formativa de avaliação (PERRENOUD, 1999) e no conceito de “ensino-avaliação-aprendizagem” (FELICE, 2013, 61) é a avaliação dos pares, ou coavaliação. Essa concepção pode ser entendida como um processo avaliativo em que o aluno é o autor da prática avaliativa. De acordo com a autora, essa avaliação é relevante no sentido de que os envolvidos participam da elaboração de critérios avaliativos. Percebo a relevância de o aluno ter autoria na elaboração dos critérios, porque “propicia [...] a oportunidade de perceber quais são os aspectos importantes a serem observados” (FELICE, 2013, 61) no processo de ensino e aprendizagem.

Outra questão discutida por Felice (2013) e Alves e Felice (2012) é a avaliação de pares, um tipo de avaliação que é pouco, ou quase nunca, aceita pelos próprios alunos porque eles “receiam de alvo de avaliações injustas por parte dos colegas” (ALVES; FELICE, 2012, s.p). Nesse sentido, eu discordo desse posicionamento dos alunos porque entendo que o processo de avaliação da aprendizagem deve ser desenvolvido com base em critérios claros e bem definidos. Uma outra questão é que a concepção de avaliação de pares, ou coavaliação, é baseada numa perspectiva formativa da avaliação (PERRENOUD, 1999), ou seja, os indivíduos participam do processo de avaliação.

A seguir, discorro sobre as concepções de avaliação no contexto da Educação a Distância, e busco relacionar essas concepções com as visões de avaliação apresentadas nesta seção.

2.5 Concepções de avaliação da Educação a Distância

De acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), a proposta de avaliação na educação a distância deve considerar duas dimensões: a que diz respeito ao processo de aprendizagem e a que se refere à avaliação institucional. Segundo o referido documento, no que diz respeito à dimensão da avaliação da aprendizagem da EaD, “[...] o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos” (BRASIL, 2007, p.16). Para que a avaliação em EaD possa ser realizada, segundo o documento citado, esta deve ser processual e contínua com o intuito de verificar o progresso da aprendizagem dos alunos, e deve estar articulada com instrumentos que promovam o constante acompanhamento dos estudantes, servindo de base para que os professores (professor-tutor, por exemplo) identifiquem dificuldades na aprendizagem e que estimulem os alunos a serem ativos na construção do conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2007).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância (BRASIL, 2007) propõem que as avaliações sejam divididas em dois tipos: a distância e presencial. As avaliações presenciais são obrigatórias e, em decorrência disso, são controladas preventivamente em relação à frequência, ao zelo pela confiabilidade e à atribuição de credibilidade dos resultados (BRASIL, 2007).

O Decreto 5.622, de 19/12/2005, que institui a EaD como modalidade educacional, estabelece algumas diretrizes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto a distância.

[...] a avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais (BRASIL, 2005).

Dessa forma, tanto nos referenciais quanto no decreto em que a EaD se baseia, é possível entender que a concepção da avaliação presencial relaciona-se à avaliação somativa/cumulativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; HAYDT, 1991; FIDALGO, 2006), com o objetivo de promover o aluno para a próxima disciplina.

A avaliação final de desempenho dos alunos, em cada disciplina, deverá ser traduzida em números, por exigência das normas da Instituição de Ensino Superior Proponente. De acordo com o regimento da instituição, o aluno deverá obter média igual ou superior a 7,0 (sete vírgula zero), por disciplina, e terá direito a mais uma oportunidade de avaliação processual se a nota for inferior a esta (GUIA DO COORDENADOR DE POLO/UAB/UFMT, [s.d.], p. 155).

Uma vez que a avaliação da aprendizagem é um assunto amplamente discutido na área da Educação, passo agora a apresentar alguns teóricos da área de EaD que discutem sobre a avaliação da aprendizagem em contextos a distância. Dentre eles, destaco os pressupostos de Faganello, Reis e Guimarães (2016, 2018); Campos, Santoro, Borges e Santos (2003); Amaral, Assis e Barros (2009); e Bassani e Behar (2009).

Pesquisando sobre avaliação na EaD, pude entender que o assunto está atrelado à análise de conteúdo pelo professor-tutor nas ferramentas assíncronas e síncronas dos AVAs, dentre elas, o fórum de discussão, o chat, o portfólio, o bate papo e os questionários. Com base em uma concepção qualitativa e formativa sobre avaliação da aprendizagem, abordo as ferramentas fórum e bate papo.

Segundo Faganello, Reis e Guimarães (2016), o fórum de discussão, com suas características dinâmicas, dialógicas e interativas, permite ao professor-tutor realizar as avaliações qualitativa e quantitativa. Os autores, ao discutirem sobre a realização da avaliação qualitativa on-line, propõe “[...] que o professor inclua alguns ou todos os alunos no processo de avaliação, realizando assim uma avaliação colaborativa e favorecendo o potencial formativo desta ferramenta” (FAGANELLO; REIS; GUIMARÃES, 2016, p. 8). Faganello, Reis e Guimarães (2016), nessa passagem, recorrem ao conceito de avaliação colaborativa (DUBOC, 2007, 2007a), que propõe que alunos e professores possam compartilhar, de forma democrática, os resultados das atividades realizadas no ensino a distância.

Ao abordarem os critérios de avaliação da ferramenta fórum de discussão, Rodrigues e Lima afirmam que o professor-tutor pode avaliar a partir de dois critérios: quantidade de acessos e análise de conteúdo. Ao considerarem este último critério, os autores explicam o seguinte:

[...] outro critério seria analisar o rastro do aluno na tentativa de entender suas estratégias cognitivas. O rastro e a sequência de atividades realizadas pelo aluno requerem uma plataforma adequada na Web. A sequência de atividades poderia indicar, por exemplo, as partes pelas quais o aluno se interessou mais ou aquelas em que teve mais dificuldade (RODRIGUES; LIMA, 2006, p. 308).

Em relação aos critérios de avaliação da ferramenta bate-papo, considerada como de socialização síncrona por Faganello, Reis e Guimarães (2016), esta tem como função promover o encontro entre professores-tutores e alunos, para realizarem uma discussão a respeito de determinados conteúdos da disciplina, ou curso, trocando ideias, tirando dúvidas e apresentando seminários. A concepção de avaliação subjacente por meio desse instrumento é de natureza qualitativa, visto que o professor-tutor, segundo a autora, analisa o “[...] conteúdo dos registros da conversa na forma de texto” (FAGANELLO; REIS; GUIMARÃES, 2016, p. 8), a fim de avaliar o processo de aprendizagem do aluno sobre um determinado assunto.

O bate papo, na visão de Rodrigues e Lima (2006), é uma ferramenta que possui um certo grau de complexidade, pois o professor-tutor, ao conduzir uma discussão, ou conversa, com os alunos nessa ferramenta, deve estar atento às questões apresentadas pelos alunos, ou seja, deverá focar no assunto da discussão, de modo a envolver todos os alunos e evitar “a chuva de ideias individuais” (RODRIGUES; LIMA, 2006, p. 309).

Com base em uma concepção de avaliação somativa, a ferramenta questionário é utilizada apenas com o propósito de o professor-tutor “[...] quantificar o aprendizado do aluno e atribuir-lhe uma nota ao final da disciplina ou curso” (FAGANELLO; REIS; GUIMARÃES, 2016, p. 8).

Por sua vez, as ferramentas Wiki e Tarefa são concebidas por Mattar (2007) e Faganello (2016) como instrumentos de avaliação formativa porque o foco dessas atividades está no processo de ensino e aprendizagem. Mattar (2007) explica que a ferramenta assíncrona Wiki pode ser tomada a partir de uma concepção formativa de avaliação, uma vez que o professor-tutor pode considerar duas formas de avaliar a produção: uma coletiva e outra individual.

Na avaliação coletiva, primeira a ser executada, é observado o todo, ou Produto Final (PF), que corresponde ao documento construído colaborativamente nesta ferramenta. Na avaliação individual, avalia-se independentemente a contribuição de cada participante, ou Contribuições

Individuais (CI), para a construção do documento final, a qual se soma cumulativamente à avaliação coletiva do documento construído (SALES; PRESTES; BARROSO; SOARES, 2011, p. 11).

As ferramentas Wiki e Tarefa são também instrumentos de avaliação colaborativa (DUBOC, 2007, 2007a), principalmente a Wiki, uma vez que as atividades nelas realizadas são de forma coletiva, ou seja, todos os alunos participam da produção de texto em conjunto, no caso da Wiki, ou realizam uma pesquisa em grupo, no caso da Tarefa.

Já a ferramenta Tarefa, descrita por Faganello, Reis e Guimarães (2016, p. 8), é um instrumento que pode ser utilizado para diversas atividades no AVA, dentre elas, o “[...] carregamento de arquivos de diferentes formatos, textos on-line, envio de arquivo único e atividade off-line”. O professor-tutor pode, por meio desse instrumento, solicitar aos alunos, atividades além daquelas já planejadas pelo professor-formador, por exemplo, resenhas, diários reflexivos, textos de opinião, entre outras atividades relacionadas ao assunto da unidade.

A avaliação da atividade, proposta a partir da ferramenta Tarefa, pode ser considerada, como sendo de natureza qualitativa/formativa, segundo Rodrigues e Lima (2006), posto que se trata de um tipo de instrumento que possibilita a interação entre aluno-aluno e alunos-professor-tutor, ou seja, todos podem inserir comentários, discutir e problematizar a atividade do colega.

Outra avaliação refere-se às atividades propostas por meio da ferramenta assíncrona Portfólio, considerada por Silva (2003) como um instrumento de auto avaliação. No Portfólio, os alunos compartilham informações com os colegas durante a disciplina, ou curso, e, também, registram suas reflexões e impressões sobre o conteúdo discutido. De acordo com os objetivos da disciplina, ou curso, o professor-formador pode planejar uma tarefas de reescritas por meio da atividade de portfólio.

Segundo Silva e Silva (2003), as atividades de portfólio focam o processo de aprendizagem do aluno, permitindo que ele realize uma auto avaliação, expondo-o “[...] à consciência das suas transformações durante o processo de aprendizagem, permitindo traçar estratégias que favoreçam em outras situações, aprendizagens futuras” (SILVA,; SILVA, 2003, s.p).

Considero importante observar que, em relação à atividade de Portfólio, este não pode ser considerado apenas como um espaço de compilação de material de pesquisa, uma vez que se trata de uma atividade processual. Por exemplo, o aluno realiza a pesquisa solicitada e a arquivar no espaço do Portfólio. Em seguida, o professor-tutor revisa a tarefa, escrevendo observações ao longo do texto que o aluno escreveu, e a devolve para que o aluno reescreva,

refletindo sobre o processo de ensino aprendizagem. Portanto, olhando por esse viés, o Portfólio pode ser considerado um instrumento de avaliação de natureza formativa/qualitativa e processual.

Campos, Santoro, Borges e Santos (2003, p. 138) sugerem indicadores de como o professor-tutor poderia avaliar os alunos nas atividades e testes no AVA.

Quadro 3 Indicadores de avaliação

Indicadores para avaliação	Como avaliar
Como o aluno chegou aos resultados apresentados?	Análise das interações
Quais caminhos ele percorreu no material didático fornecido pelo professor?	Histórico de navegação
Que fontes ele consultou?	Análise das interações
Com que frequência?	Análise das interações
O aluno pesquisa e utiliza fontes suplementares fornecidas pelo professor?	Análise das interações
Ele pesquisa e utiliza fontes suplementares localizadas por ele mesmo?	Análise das contribuições
Qual é a contribuição e em que medida é aplicada nas atividades que envolvem a cooperação entre pares? Em: chats, videoconferências, litas de discussão, grupos de discussão.	Número de perguntas e de pontos de vista apresentados; números de sessões assistidas; número e quantidade das mensagens postadas; número e quantidade de mensagens por tema.
Qual é seu estilo de trabalho? Acessa fontes suplementares de informação? Restringe-se a acessar as fontes dadas pelo professor? Participa das reuniões síncronas do grupo? Entra em contato com o professor e com os instrutores somente em datas próximas à entrega dos trabalhos? Mantém contato regular com o professor e com instrutores do curso?	Histórico da navegação; números de reuniões/intervenções; análise do número de mensagens e datas.
Qual é sua assiduidade em atividades apoiadas em chats, videoconferências, grupos de discussão?	Análise se a assiduidade é 100%, 75%, ou <50%
Qual o grau de participação nesses encontros?	Análise se a participação é intensa, mediana ou baixa.
Os trabalhos e provas demonstram boa utilização dos recursos disponíveis no curso?	Média binária: sim ou não
Os trabalhos e as provas, mesmos corretos, demonstram baixa exploração destes recursos?	Média binária: sim ou não

Fonte: Campos, Santoro, Borges, Santos (2003, p. 138)

Por meio desse quadro, percebi que os indicadores sugeridos por Campos, Santoro, Borges e Santos (2003) privilegiam uma concepção de avaliação quantitativa do processo de ensino e aprendizagem, visto que consideram os aspectos estatísticos referentes à quantidade e à média de acessos, intervenções e comentários.

Behar (2009, p.100), ao delinear perspectivas para a avaliação em AVAs, explica que a avaliação da aprendizagem no contexto a distância pode ser entendida a partir dos seguintes aspectos: “[...] avaliação por meio de testes on-line; avaliação da produção individual dos estudantes; análise das interações entre alunos, a partir de mensagens postadas/trocadas por meio das diversas ferramentas de comunicação”.

Segundo Behar (2009), a avaliação por meio de testes online é constituída por perguntas elaboradas pelo professor e armazenadas no banco de dados do AVA, podendo ser reutilizadas na mesma disciplina, ou em outras disciplinas. Os testes, a partir dessa perspectiva, podem ser de caráter descritivo, dissertativo, por meio de perguntas e respostas, testes de múltipla escolha, questões com respostas curtas, numéricas ou do tipo verdadeiro ou falso (BEHAR, 2009). A concepção que subjaz a esse tipo de avaliação é a bancária e somativa, “uma avaliação baseada na produção individual dos alunos “[...] realizada de forma a valorizar o produto final, ou seja, o texto elaborado, a pesquisa realizada dentro de certos padrões ou a resolução de questionários” (BEHAR, 2009, p.100).

Nas palavras de Behar (2009, p. 103), esse tipo de avaliação apresenta limitações “uma vez que cabe ao aluno a tarefa de responder a um conjunto de questões predefinidas, e ao sistema computacional cabe realizar a correção”, cabendo ao professor-tutor receber a nota atribuída pelo sistema como resultado final.

Sobre a avaliação da produção individual dos alunos, Behar (2009, p. 103) esclarece que esse tipo de avaliação considera os aspectos quantitativos, focando no “número de acessos (no AVA, na disciplina ou ferramenta) e/ou qualitativos [...] relacionados ao conteúdo das mensagens postadas”. Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como produto. Provas, testes e atividades avaliativas são elaborados em formato de perguntas e respostas, corretas ou erradas; e questionários com resolução de exercícios.

Em relação à avaliação por análise das interações entre alunos, Behar (2009) explica que esse tipo de avaliação é baseado nas interações entre os alunos (alunos-alunos, alunos-ferramentas de interação do AVA, alunos-tutores) no decorrer da disciplina, ou do curso a distância. Assim como as outras duas perspectivas apresentadas por Behar, essa concepção de avaliação também considera o conhecimento como algo a ser transmitido. Esse tipo de

avaliação na EaD “[...] caracteriza-se pelo resultado das interações, evidenciado pelo conteúdo das mensagens/contribuições postadas” pelos alunos (BEHAR, 2009, p. 104-105).

Esse autor tece uma crítica sobre a avaliação da aprendizagem em contextos a distância, afirmando que ainda prevalecem os paradigmas tradicionais de avaliação, associados às tarefas realizadas pelos alunos, às frequência, à assiduidade, aos resultados de testes, aos trabalhos postados, à interação dos alunos nos fóruns de discussão e aos chats, uma vez que, “[...] há uma tendência em se reproduzir nesta modalidade práticas já utilizadas no ensino presencial” (FAGANELLO; REIS; GUIMARÃES, 2016, s.p).

O que se percebe é que tais ferramentas são consideradas pelos autores como instrumentos de avaliação qualitativa e formativa. Outras concepções de avaliação podem estar presentes nessas ferramentas e caberá ao professor-formador e ao professor-tutor, juntos, discutirem sobre suas concepções de avaliação e estabelecerem critérios de avaliação para cada atividade proposta no AVA.

2.6 As possibilidades de atuação do professor-tutor

Segundo Kearsley (1998) o professor virtual diferencia-se do professor tradicional, visto que o AVA oportuniza uma atividade ampla, segura e envolvente, pois “[...] o processo de ensino se espalha pelo tempo em vez de se restringir a um horário específico em um determinado dia, fazendo com que não haja necessidade de se tentar cobrir muito material em pouco tempo” (KEARSLY, 1998, p.112).

Ao considerar esse papel, Moore e Kearsley (2007) apresentam as principais funções do instrutor de cursos a distância classificadas em quatro tipo diferente de atividades: “ensino, processo do aluno, apoio ao aluno e olhos e ouvidos do curso” (MOORE; KEARLEY, 2007, p. 149).

Quadro 4 Funções do tutor

Funções do Tutor
Elaborar o conteúdo do curso
Supervisionar o ser o moderador nas discussões
Dar a nota às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso
Manter registros dos alunos
Ajudar os alunos a gerenciar seu estudo
Motivar os alunos
Responder ou encaminhar questões administrativas
Responder ou encaminhar questões técnicas
Responder ou encaminhar questões de aconselhamento
Representar os alunos perante a administração
Avaliar a eficácia do curso

Fonte: Moore e Kearsley (2007, p.149)

Percebo que as papéis esperados do instrutor de cursos a distância, tal como sugerem os autores, restringem-se apenas às funções de executar e avaliar tais atividades (aquelas descritas no quadro 4) de maneira automática e técnica.

Ao considerar esse papel, Paiva (2014) aponta funções outras, além de daquela de mediador.

[...] desperta o interesse do aprendiz em executar a tarefa; reduz a complexidade ou tamanho da tarefa, auxiliando em etapas que estão além do nível do aprendiz; encoraja o aprendiz a atingir objetivos, fazendo com que valha a pena prosseguir com a tarefa; aponta aspectos mais importantes e relevantes da tarefa; tenta reduzir as frustrações e auxilia na proteção da face quando erros são cometidos; e demonstra ou modela soluções para a tarefa, permitindo ao aprendiz imitá-la (PAIVA, 1999, p. 132).

Em cursos na modalidade a distância, o professor, segundo Sherry (1998), passa a atuar como um orientador e co-aprendiz, à medida que fornece modelos, realiza mediações, explica, redireciona o foco, ofertando opções; e ainda colabora com outros professores. Dessa forma, grande parte dos professores de cursos online assumem a função de moderador, ou facilitador, da interação, em detrimento da função do especialista, que apenas transmite o conhecimento ao aluno. A autora destaca que

[...] cabe ao professor decidir seu grau de envolvimento e intervenção nas diversas atividades e contextos de comunicação em rede, optando, por exemplo, por se excluir de discussões e dando mais liberdade para os aluno ou, por outro lado, mantendo uma forte presença na conversação para corrigir, informar, opinar, convidar alunos participar [...] (TAVARES, 2004, p. 110-111).

Há vários estudos, segundo Sherry (1998), que apresentam algumas habilidades ou características que o professor em cursos a distância precisa ter, com vistas a subsidiar a atuação dele em contextos virtuais, por exemplo, os estudos de Berge (1995), segundo os quais, algumas condições necessárias ao tutor online podem ser agrupadas em quatro áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 5 Áreas de atuação do tutor e suas respectivas funções, segundo Berge (1995)

Áreas		Funções
PEDAGÓGICA	Moderador/Tutor-Facilitador educacional;	Focaliza as discussões e conceitos, habilidades e princípios críticos
SOCIAL	Moderador/Tutor	Estabelece um ambiente social, amigável, por meio da promoção de relações humanas, da valorização da contribuição dos alunos, do desenvolvimento do senso e coesão do grupo, do incentivo do trabalho conjunto, entre outros.
GERENCIAL	Moderador/Tutor	Estabelece a agenda e o ritmo da conferência eletrônica, tais como objetivos, horários, regras de procedimentos e normas de tomada de decisões.
TÉCNICA	Instrutor/Facilitador	Procura sentir confortável com a tecnologia, levando os alunos a se sentirem da mesma forma.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Tavares (2004)

No que se refere ao papel dos professores em cursos a distância, Tavares (2004, p.111) afirma que “[...] a redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia envolve questões como estilos de ensino; necessidade de controle por parte do professor; concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema [...] mais amplo”.

O professor-tutor, para Gonzalez, (2005, p.40), além de ser um mediador de dados, é o responsável por responder e eliminar as dúvidas apresentadas pelos alunos. Além desse papel de professor, cabe a ele ser o mediador quando da participação dos alunos nas atividades, bem como ser o estimulador durante as interações e o cumprimento das tarefas. Assim, na visão de Gonzalez (2005), cabe a ele manter um relacionamento constante com seus alunos, a fim de

eliminar seus “[...] vícios e suas virtudes adquiridas ao longo da vida educacional no modelo tradicional” (GONZALEZ, 2005, p.48).

Vale destacar, ainda, as principais atividades elencadas de que o professor-tutor deve fazer uso quando das orientações de seus alunos, segundo Gonzalez (2005, p. 48): incentivo para a leitura, estudo, pesquisa e realização de tarefas; orientações referentes às técnicas (resumo e fichamento); estímulo no que se refere às discussões sobre assuntos abordados; reforço no que tange ao arcabouço teórico, a fim ampliar o conhecimento; verificação, orientação e incentivo aos alunos quanto ao cumprimento das atividades; incentivo aos alunos na busca por apoio da tutoria, quando nos momentos de dúvida; planejamento referente ao seu esquema de trabalho; e uso constante e diário de todos os meios eficazes para melhor o contato com os alunos.

No mesmo sentido, Yi (2012) apropria-se do termo tutor online em sua pesquisa e apresenta seus múltiplos papéis. Segundo a autora, o tutor em contexto virtual deveria transmitir, desenvolver e inovar o conhecimento e as informações para os alunos. A autora acrescenta que, além dessas funções, o tutor online deve ser técnico, designer de cursos, guia, facilitador, gerente, coordenador, coach, consultor, avaliador e pesquisador, com o intuito de promover o pensamento crítico sobre suas habilidades e funções.

Um dos papéis importantes do tutor online, segundo Yi (2012), é o de orientar os alunos a cumprirem seus objetivos no processo de aprendizagem durante o curso, usando as ferramentas da tecnologia da informação disponíveis no AVA. Além de ser um guia do aluno, cabe ao tutor online, na visão de Yi (2012), proporcionar um ambiente afetivo, convidativo e interativo, que direcione as atividades e as tarefas. O posicionamento de Yi (2012) é o de que um tutor online é aquele que atua no AVA como guia, orientando os alunos sobre quais os caminhos devem seguir. Nessa mesma perspectiva, Diniz e Ritzel (2017, p.4), ao discutirem sobre os impasses e as possibilidades de atuação do tutor na EaD, explicam que o papel do tutor a distância é “orientar o aluno [...] e a principal função que o compete é a acompanhar a vida acadêmica dos estudantes, apontando caminhos e encontrando parceria soluções para determinados problemas ou propostas”.

Ao abordar questões e desafios no AVA, Berger (1996) entende o tutor online como um gerente do curso. Segundo o autor, o tutor online tem a função de gerenciar regularmente as unidades e os módulos do curso, administrar o tempo das atividades e tarefas, supervisionar o AVA, gerenciar as atividades, as tarefas e os trabalhos dos alunos, enfim, gerenciar os recursos tecnológicos do AVA e fornecer um suporte instrucional. Para Besser (1996), o tutor online desempenha um papel de consultor do processo de aprendizagem do aluno.

Ao entender o papel do tutor online como um professor do curso, como sendo aquele que instrui o aluno no processo de aprendizagem, Bawane e Spector (2009), em sua pesquisa, distribuíram as funções do tutor online em oito categorias: profissional, pedagógica, social, avaliador, administrador, técnico, conselheiro/orientador e pesquisador.

Quadro 6 Categorias e funções do tutor

Categorias	Funções
Profissional	Cumprir os padrões éticos e legais; Comunicar efetivamente; Realizar esforços para atualizar o conhecimento; Demonstrar compromisso e atitude favorável;
Pedagógico	Projetar estratégias de instrução; Desenvolver recursos de aprendizagem apropriados; Implementar estratégias de instrução; Facilitar a interação entre estudantes; Motivar os estudantes;
Social	Manter um ambiente de aprendizagem cordial; Resolver o conflito de forma amigável; Abster-se de comportamentos indesejáveis; Promove a interatividade dentro do grupo;
Avaliador	Monitorar o progresso individual e do grupo; Avaliar o desempenho individual e em grupo; Avaliar o curso;
Administrador	Gerenciar o tempo e o curso; Liderar o grupo; Estabelecer regras e regulamentos;
Técnico	Acessar recursos tecnológicos; Selecionar o recurso tecnológico apropriado; Desenvolver diferentes recursos de aprendizagem; Sugerir recursos tecnológicos aos alunos;
Conselheiro/ Orientador	Sugerir medidas para melhorar o desempenho dos alunos no curso; Orientar os alunos com base em suas necessidades;
Pesquisador	Realizar pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem a distância; Interpretar e integrar os resultados da pesquisa no processo de ensino.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Bawane e Spector (2009).

Entendendo o tutor como mediador de um curso a distância, Collins (2000) afirma que o tutor online exerce o papel de facilitador, de gerente, de editor, de líder de uma discussão e de auxiliador do processo de ensino e aprendizagem.

Para Almeida, o tutor a distância também é o facilitador do processo de aprendizagem do aluno e aponta que os tutores precisam atuar:

[...] como mediadores, facilitadores, incentivadores, investigadores do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal, e dessa forma, estimular o aluno a buscar o esclarecimento das suas dúvidas, refletir sobre seu desempenho e, principalmente, buscar crescimento intelectual, através da criação de estratégias de pesquisa e participação intensa nas atividades propostas (ALMEIDA, 2009, p. 106).

Ademais, Colmanetti (2016, p.50), além de abordar questões que respaldam o trabalho do professor-tutor, menciona também o documento elaborado pela Secretaria de Educação a Distância – Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância – o qual, embora não tenha força de lei, direciona as ações dos atuantes na EaD, dentre os quais se encontram tutores, professores, alunos e técnicos-administrativos. Esse documento, entre outros aspectos, norteia e define o perfil e atribuições dos tutores, além de apontar que o tutor, tanto presencial ou a distância, “[...] deve ater-se a práticas que colaborem para o processo de ensino e aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico”. Ao especificar o que é a tutoria a distância, o documento - Referenciais de Qualidade para a EaD - expõe que:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL 2007, p. 21).

Nesse sentido, vale ressaltar que para, os Referenciais, o tutor a distância é o elo entre a instituição de ensino e o aluno, ou seja, precisa manter uma relação de proximidade com aluno, precisa estar junto com o aluno.

Ao apontar observações legais, Colmanetti (2016) apresenta as tarefas destinadas ao tutor a partir do manual de tutoria da Universidade Aberta do Brasil (UAB) conforme quadro a seguir:

Quadro 7 Atribuições do tutor

- **mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;**
- **acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;**
- **apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;**
- **manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;**
- **estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;**
- **colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;**
- **participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;**
- **elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;**
- **participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;**
- **apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.**

Fonte: Manual de Tutoria da UAB (2009) in Colmanetti (2016, p. 54).

Frente a esse quadro, a concepção que está subtendida é a do tutor como aquele que apenas segue normas e planejamentos pré-estabelecidos e que deve ser capaz de responder a tudo em tempo ágil (COLMANETTI, 2016, p.54). Entre esses estudos, o que pode entender é que o foco da atuação do tutor a distância é mais administrativo do que pedagógico ou aquele que colabora no processo e ensino e aprendizagem.

O Guia do Tutor, documento institucional do Instituto Federal do Maranhão (2009), aponta, além das atribuições definidas, duas competências necessárias à função de tutoria: competências pedagógicas e tecnológicas.

[...] as habilidades pedagógicas, o tutor deve avaliar o material didático-pedagógico, visando à proposição de melhorias nos padrões de ensino e aprendizagem [...] e a respeito das competências tecnológicas o tutor deve utilizar os diferentes meios de comunicação (impressos, áudio, vídeo, informática), promover a confiança nas tecnologias de informação e comunicação e nas experiências do curso (BRASIL, 2009, p. 13).

Para exercer a função de tutor, segundo o guia da UAB, é necessário apenas desenvolver as competências relacionadas à função de tutoria quais sejam: avaliar o material e conhecer com propriedade as tecnologias de comunicação.

Outra perspectiva relacionada à função do tutor a distância é apresentada por Oliveira (2013). A partir de um quadro, a autora expõe as ações do tutor divididas em: papel, ação e estratégias de mediação.

Quadro 8 Papéis e ações do tutor

Papel	Ação	Estratégias de Mediação
<p>Responsável pelo Acompanhamento acadêmico – consiste no auxílio ao cursista sobre a compreensão do conteúdo e o responsável pelo Apoio acadêmico - faz o atendimento dos alunos, em relação as questões administrativas, pessoais, interpessoais, ou, contextuais que possam influenciar na sua aprendizagem.</p>	<p>Fornecer informações sobre recursos adicionais complementar a aprendizagem do cursista;</p> <p>Planejar, orientar os debates entre alunos, no fórum de discussão; Revisar o conteúdo das postagens dos alerta os alunos sobre datas e prazos da realização de tarefas e exames;</p> <p>Acompanhar na plataforma a postagem das atividades de avaliação dos alunos;</p> <p>Compreender as dificuldades do cursista e ajudá-lo a dá respostas de maneira adequada as exigências impostas;</p> <p>Estimular a participação afirmativa do cursista no AVEA; Aconselhar sobre as decisões e escolhas do aluno em relação ao curso, etc.</p>	<p>Via internet (plataforma Moodle), Fórum de discussão; hipertextos (links, vídeos); slides; construção colaborativa de glossário. Quando necessário, através de telefonemas; E-mails.</p>
<p>Responsável em manter a comunicação dos alunos com a equipe formadora e a equipe administrativa do curso em EAD.</p>	<p>Faz o primeiro contato e manter contato regular com os alunos no decorrer do curso;</p> <p>Intermediar a comunicação do aluno com os demais membros da equipe formadora on line (professores pesquisador e formador);</p> <p>Garantir a comunicação do aluno com os demais setores da IES, para trazer solução de questões que possam impedir o progresso do aluno no curso;</p>	<p>Via internet (plataforma Moodle), através do fórum de notícias; mensagens na sala virtual; vídeo; hiperlinks, videoconferências; quando necessário, através de telefonemas; E-mails, etc</p>

Fonte: Oliveira (2013, s.p) com base nos referenciais e manuais da UAB do EC/EAD/IFPA.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem a distância e as possibilidades de atuação do professor-tutor, outra questão a ser discutida é a presença social no curso a distância. De acordo com Beck e Norman (2009), o processo de ensino e aprendizagem ocorre nas comunidades de aprendizagem, e a forma como esse processo é desenvolvido nelas se dá de duas formas: presencial e a distância.

Antes de abordar teoricamente a presença social, considero relevante pontuar que o contexto dessa pesquisa aconteceu numa comunidade de aprendizagem a distância e o processo de ensino e aprendizagem se desenvolveu a partir de interações entre os envolvidos. De acordo com Beck e Normann (2009), a interação é a base do processo de ensino e aprendizagem a distância porque é por meio dela que a comunicação, a colaboração e o intercâmbio de informações ocorre, com vista à construção de conhecimento. As autoras afirmam ainda que, sem interação, não há comunidade de aprendizagem a distância.

Ao considerarem que o processo de ensino e aprendizagem de uma comunidade de aprendizagem a distância também ocorre a partir da interação entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre os alunos e o conteúdo e entre os alunos e o AVA, Garrison, Anderson e Archer (2000, 2003) explicam que, além dessas interações, há três elementos que se sobrepõem ao processo de ensino e aprendizagem a distância, que são: presença docente, presença cognitiva e presença social.

A presença docente, segundo Garrison, Anderson e Archer (2000, 2003), refere-se ao design do curso online e à instrução direta que promove a realização da presença social e da presença cognitiva, implicando a construção do conhecimento. Entendo que a presença docente está ligada ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades de aprendizagem, que são disponibilizadas nas unidades das disciplinas no AVA. Os autores afirmam ainda que a equipe docente, ao planejar o curso a distância e as disciplinas, deve elaborar um *blend* de atividades, presenciais e a distância, as quais promovam e assegurem a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem a distância.

Concordo com os autores quando afirmam que as disciplinas em um curso a distância devem contemplar atividades presenciais e a distância e, ao relacionar a questão da presença docente com o papel do professor-tutor a distância, percebo que o mesmo se aplica à questão da tutoria.

A presença cognitiva é definida por Garrison, Anderson e Archer (2000) como a exploração e a integração do conhecimento, além da resolução de questões e problemas, por meio de um processo contínuo que envolve reflexão e colaboração. Entendo a presença cognitiva como um processo no qual o aluno, em um curso a distância, constrói conhecimento ao ser questionado acerca do assunto da unidade, não apenas pelo professor-tutor, mas também pelos outros alunos. Percebo que, na presença cognitiva, a questão da interação é significativa para que haja a construção do conhecimento e é necessário que a interação aconteça também entre alunos (interação entre os próprios alunos) e não apenas entre o aluno e o professor-tutor.

Essa interação ocorre por meio de questionamentos e reflexões que os próprios alunos fazem a partir do ponto de vista dos outros alunos.

Por fim, a presença social é definida como a habilidade dos alunos de mostrar e revelar suas emoções, além de interagirem socialmente no contexto de ensino e aprendizagem virtual como pessoas reais (GARRISSON; ANDERSON; ARCHER, 2000, 2003). A presença social é, portanto, a maneira que os alunos e professores-tutores têm para se projetar no ambiente virtual, de tal forma que se sintam fisicamente presentes, porém, para que ela ocorra, é necessário que o professor-tutor a distância promova um ambiente virtual seguro e confortável, a fim de que os alunos expressem seus pensamentos e pontos de vistas. Essa é uma questão significativa no processo de ensino e aprendizagem a distância porque envolve relações interpessoais e questões de personalidade.

Ao buscar, na literatura sobre EaD, referencial teórico sobre a concepção de presença social, percebi tratar-se de um termo que possui várias definições. Assim, para uma melhor visualização do panorama teórico que envolve esse termo, elaborei um quadro conceitual a partir dos construtos que encontrei nas referências.

QUADRO 9 Concepções de Presença Social

Short, Willians e Christie (1976, p. 65)	“[...] o grau de saliência entre dois comunicadores em um meio de comunicação [...]”.
Williams (1978)	"o sentimento de contato obtido em vários meios de comunicação”.
Gunawardena (1995, p. 151)	“[...] grau em que uma pessoa é percebida como uma 'pessoa real' na comunicação mediada[...].”.
Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 94)	“[...] como a capacidade dos participantes de uma comunidade de investigação para projetar-se socialmente e emocionalmente, como pessoas "reais" [...] através da comunicação [...]”
Tu and McIsaac (2002, p.140)	"[...] o grau de sentimento, percepção e reação de estar conectado [...] a outra entidade intelectual através de um encontro baseado em texto[...].”.
Picciano (2002, p. 22)	“[...] refere-se ao senso do aluno de estar e pertencer em um curso e à capacidade de interagir com outros alunos e um instrutor [...]”
Menezes (2014, p. 37)	[...] percepção de sua própria presença e da presença dos outros em uma interação virtual e a disponibilidade em desenvolver um relacionamento interpessoal [...].

Fonte: Autoria do pesquisador, com base nas referências (2018)

Ao apresentar essas concepções de presença social, questiono em que ponto elas se convergem e se divergem. Ao considerar as diferentes concepções, percebo que, de modo geral, tais concepções referem-se ao fato de o indivíduo pertencer, de fato, ao ambiente virtual de aprendizagem. Já o ponto de divergência delas, acredito que seja o fato de algumas concepções considerarem, além do fator pertencimento, as emoções e os sentimentos dos indivíduos.

Vimos, até aqui, as diferentes concepções sobre a presença social, considerada como sendo uma das formas de interação entre os indivíduos e um fator importante no processo de ensino e aprendizagem a distância. A este respeito, Menezes (2014, p. 37), ao investigar a experiência da presença social em cursos a distância, indaga sobre a que forma como ela acontece no processo de ensino e aprendizagem a distância. De acordo com a autora, a presença social acontece com a “afetividade, com a interação, com a disponibilidade em construir um relacionamento com os colegas e com o comprometimento em construir conhecimento com o grupo”.

Considero importante a concepção de Menezes (2014) porque mostra que a presença social é a percepção da presença do indivíduo no ambiente virtual de aprendizagem a partir da relação interpessoal. Essa relação interpessoal no processo de ensino e aprendizagem a distância é significativa porque é por meio dela que o aluno se sente encorajado e confiante para escrever e, também, para relacionar suas experiências com o tópico das atividades. Além do mais, entendo que a presença social é, também, uma atmosfera de confiança criada pelo professor-tutor e pelos alunos, visando a uma interação não só com informações acerca do conteúdo da disciplina, mas também com contribuições de experiências de vida dos indivíduos.

Ainda com o propósito de discutir os papéis e as funções do professor-tutor, gostaria de destacar outro ponto que considero importante nesta pesquisa narrativa, que é a questão da autoria e da autoridade docente (OYLER, 1996; BENGZEEN, 2017).

Oyler (1996), ao abordar questões de autoria e autoridade docente na sala de aula, parte de suas reflexões feitas a partir da experiência de uma professora para discutir o assunto. Ao considerar sua experiência em um contexto tradicional de ensino, a autora critica o uso dos livros didáticos e de tarefas quando são tomados como se fossem o esteio do currículo escolar. Oyler sugere que nossa prática docente de sala aula acaba sendo influenciada e determinada por essas publicações didáticas e articuladas com manuais para professores.

Nessa concepção, Oyler (1996) percebe que a sala de aula é vista como espaços de transmissão do conhecimento, ou seja, na visão da autora, o professor é o transmissor do conhecimento e as companhias editoriais de livros tomam as decisões e definem a sequência de conteúdo. A partir desse entendimento, a autora afirma que autoria e autoridade não são

conceitos problemáticos, e explica que, na concepção de ensino tradicional, o papel do professor e do aluno é apenas seguir o que é prescrito pelo livro didático. Assim, entendo, conforme aponta a autora, que a prática docente deve ser vista como uma prática dialógica, que envolve negociação de conhecimento e poder, e o compartilhamento da autoria em sala de aula.

De acordo com Oyler (1996), existem duas dimensões da autoridade docente na sala de aula, a primeira é quando o professor é uma autoridade e a segunda é quando o professor está em autoridade. Ao explicar essas dimensões, a autora sugere que a primeira está relacionada ao conteúdo, ou seja, nessa dimensão consideram-se os aspectos de conhecimento e quem é o conhecedor naquele contexto. A segunda dimensão, de acordo com Oyler (1996, p. 21), está relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, no “controle do fluxo do tráfego e do diálogo na sala de aula”. A autora explica ainda que o diálogo em sala de aula é o principal meio para se desenvolver a autoridade docente porque é a partir dela que se “reflete e reforça as diferenças sociais entre professores e estudantes”. Ainda na visão de Oyler, o relacionamento entre alunos e professores criado pelo diálogo leva à construção do conhecimento.

Por outro lado, Oyler (1996, p. 23) ainda explica que “para um professor compartilhar autoridade não é como compartilhar um biscoito, onde se metade é doada, apenas metade é deixada”. Segundo a autora, quando um professor compartilha autoridade, o poder ainda está sendo implantado e circulando, mas talvez de maneiras diferentes. Nessa perspectiva, baseando-me em Oyler (1996), entendo que a autoridade docente compartilhada é muito mais do que apenas oferecer opções de atividades; ela exige que o professor e os alunos desenvolvam e negociem um destino ou uma agenda comum.

Bengezen (2017), em sua pesquisa com autoria docente, ao compor sentidos de sua experiência, corrobora a concepção de autoridade compartilhada proposta por Oyler (1996). Bengezen explica que, ao compartilhar autoridade com uma de suas participantes de pesquisa, a autora dá lugar aos alunos por meio de espaços de autoria. O professor, ao considerar essa perspectiva, faz com que o aluno realize suas atividades e promova experiências para que sua voz possa ser ouvida.

Oyler (1996) e Bengezen (2017) pontuam que compartilhar autoridade é oferecer atividades de escolhas. Isto requer que professor e alunos desenvolvam e negociem uma agenda comum. Concordo com as concepções das autoras e entendo que um dos papéis do professor-tutor, no processo de ensino e aprendizagem a distância, é o de criar espaços seguros para que os alunos possam compartilhar suas experiências, além de negociar a agenda.

Neste capítulo, abordei as questões teóricas relevantes para esta pesquisa. Apontei as concepções de ensino e aprendizagem, mediação, avaliação e avaliação em contextos à

distância, assim como as possibilidades de atuação do professor-tutor. Apresentadas as questões teóricas, apresento a seguir o capítulo 3, em que narro e componho sentidos de minha experiência de tutoria a distância em um curso semipresencial em Letras/Inglês.

CAPÍTULO 3

NARRANDO E COMPONDO SENTIDOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA EM UM CURSO SEMIPRESNECIAL DE LETRAS/INGLÊS

Neste capítulo, narro as minhas experiências vividas durante o período em que atuei como professor-tutor no Instituto John da Universidade UniDa. As narrativas referem-se a experiências vividas nas seguintes disciplinas: i) Língua Inglesa: Texto e Discurso 2016-2; ii) Estágio II: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Inglesa; e iii) Ensino da Habilidade de Leitura em Inglês Instrumental – 2017-1. Logo após narrar minhas experiências, apresento as tentativas de composição de sentidos, segundo os cinco temas que discuto, quais sejam: i) Eu, professor-tutor e minha prática de avaliação...; ii) Eu, o professor-tutor que visitava o curso e meus alunos visitantes...; iii) O professor-tutor precisa ser autor, ter agência!, iv) Afinal, o que eu esperava dos alunos no curso EaD? e v) Só vale a interação por escrito, mas e as multimodalidades?.

3.1 Eu, professor-tutor e minha prática de avaliação...

Em relação a este primeiro tema, discuto minha atuação como professor-tutor nas atividades de portfólio e fórum de discussão, realizadas no decorrer das disciplinas *Língua Inglesa: Texto e Discurso*, *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2* e *Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental em Língua Inglesa*. Ao recontar essas experiências, pude perceber que minha atuação como professor-tutor e uma de minhas práticas foi a de avaliar, elaborar critérios, examinar e checar as atividades postadas pelos alunos.

Em setembro de 2016, iniciei minha experiência como professor-tutor a distância no Curso de Licenciatura Semipresencial de Letras-Inglês do Instituto John na Universidade Unida. Uma das disciplinas em que atuei como professor-tutor chamava-se Língua Inglesa: Texto e Discurso, realizada totalmente a distância, ao contrário de outras realizadas também por meio de encontros presenciais com os alunos, nos polos.

Para iniciar meu trabalho nessa disciplina, percorri e acessei as ferramentas digitais da plataforma e procurei entender como as unidades do curso estavam elaboradas. Naquele momento, li as informações gerais, como, por exemplo, a ementa, os objetivos, os nomes e as funções dos responsáveis, além da agenda com as datas em que cada unidade estaria disponível para os alunos. Em seguida, observei que, nas quatro unidades da disciplina, havia um fórum de discussão. Logo após ter conhecido o conteúdo e as atividades, aguardei pelo início da disciplina, que estava marcado para alguns dias depois.

Na semana seguinte, o dia de iniciar os trabalhos na plataforma chegou! E, como sugerido nos cursos de capacitação de tutores, eu tinha que enviar e-mails e abrir as atividades de fórum de discussão. A primeira atividade de fórum consistia no debate sobre um vídeo, cuja temática abordava questões de identidade de gênero. Depois de ter assistido àquele filme de curta duração, li as questões propostas para os alunos e inseri, no fórum de discussão, um comentário inicial sobre o que estava sendo proposto naquela atividade.

Aquela primeira atividade de fórum de discussão ficou disponível por sete dias. Durante esse período, procurei fazer perguntas que promovessem a discussão daquela temática. Eu acessava o fórum, escrevia comentários e chamava a atenção dos alunos para que participassem da discussão.

Ao término daquela atividade, corriji a produção e a participação dos alunos e, ao final daquela avaliação, atribuí uma nota, como era solicitado. Então, ao me deparar com a avaliação do fórum de discussão, eu me questioneei: Como atribuir uma nota para essa atividade? Como distribuir dois pontos que o professor-formador atribuiu para aquela atividade?

Antes de começar a correção, propriamente dita, fiquei refletindo, por um dia, sobre como abordar as correções, pois este era o prazo que eu tinha para “corrigir” e também para que a próxima unidade fosse iniciada. Passei algumas horas pensando em critérios para a avaliação e para a atribuição da nota referente àquela primeira atividade de fórum de discussão. Após algum tempo pensando, estabeleci os seguintes critérios de avaliação: participação, quantidade de interação entre os alunos e conteúdo. Em seguida, comecei a conferir a participação e o desempenho dos alunos naquele fórum de discussão. Para tanto, digitei seus nomes em uma planilha e contei a quantidade de vezes que cada um havia tentado interagir com os colegas. Na mesma planilha, escrevi, em cada espaço do nome do respondente, o que o colega havia escrito. Por fim, escrevi, nessa mesma planilha meus comentários sobre a participação de cada discente na atividade de discussão. O quadro 9 ilustra a planilha que elaborei.

Quadro 10 - Planilha de critérios de avaliação do fórum de discussão

	Participação	Interação	Conteúdo	Nota
[REDACTED]	ok	8	Respondeu as perguntas do exercício e discutiu sobre as perguntas com os colegas	2,0
[REDACTED]	xxxx	0	Não acessou	0,0
[REDACTED]	ok	8	Respondeu as perguntas e buscou discutir com os demais	2,0
[REDACTED]	ok	9	Respondeu as perguntas e buscou discutir o assunto com os colegas	2,0
[REDACTED]	ok	4	Pouca participação e não respondeu as perguntas	0,5

Fonte: A autoria do pesquisador, com base na atividade de Fórum de Discussão 02, acessada em 11 de set. 2016.

Para que eu pudesse dar um retorno sobre a participação dos alunos e sobre a nota da atividade, enviei e-mails individuais para cada um deles, com o feedback e as informações sobre o valor que eu havia atribuído para o desempenho de cada aluno. E, assim, dei por encerrado aquele fórum de discussão.

Hoje, ao recontar a experiência vivida naquele fórum de discussão, percebo que minha prática de avaliação era principalmente a de conferir, verificar e corrigir as atividades e tarefas, além de atribuir notas. São quesitos inerentes ao processo de avaliação da aprendizagem, no entanto, embora eu tenha “tentado” atuar em uma concepção de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999), eu só pensava em validar e atribuir nota de participação para aquela atividade de fórum de discussão. Vejo, hoje, que minha prática era pautada em critérios de “fez, ou não fez, a atividade”. Esses critérios eram quantitativos, porque o que importava para mim naquele momento era a quantidade de comentários escritos nos fóruns de discussão. Apesar de ter estabelecido critérios, mesmo que quantitativos, para avaliar aquela atividade, ao recontar aquela experiência, vejo que quantifiquei a participação dos alunos, quando eu poderia ter observado a qualidade da participação e da discussão promovida por eles e o processo de construção do conhecimento de cada aluno.

Outra questão interessante que percebi em minha prática avaliativa foi que aquela experiência me proporcionou a elaboração de critérios avaliativos conforme ilustro no Quadro 9. Ainda que aqueles critérios não tenham sido eficientes, a ação de criar critérios para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos naquela atividade de fórum foi uma ação relevante porque me deu a oportunidade de aprender e de estabelecer parâmetros. A elaboração dos critérios também foi significativa porque eu pude reconhecer que sem critérios claros seria impossível avaliar. Hoje, ao analisar aquela ação de estabelecer critérios, entendo que ela estava de acordo com a concepção de avaliação proposta por Luckesi (2011), porque, segundo o autor, os critérios de avaliação dão ao professor a oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, visto que, a partir deles, o professor poderá (re)definir o processo de ensino e a prática de avaliação da aprendizagem. Todo processo de avaliação de aprendizagem prescinde de critérios definidos e claramente estabelecidos. Além do mais, Luckesi (2007) explica que o professor, ao estabelecer critérios de avaliação, deve considerar o aspecto diagnóstico e qualitativo dos critérios, ao invés de tomá-los apenas como base para classificar o aluno.

Percebo, também, que a ação de elaborar aqueles critérios avaliativos foi um aspecto relevante em minha prática avaliativa na tutoria, no entanto vejo que eu poderia ter dialogado com o professor-formador da disciplina sobre a elaboração daquele instrumento de avaliação e dos critérios. Assim procedendo, acabei perdendo a oportunidade de trabalhar colaborativamente com o professor-formador e de aprender ainda mais sobre a criação de critérios e sobre avaliação. Além disso, deixei de fazer algo que é fundamental no contexto de ensino a distância, que é o diálogo entre professor-tutor e professor-formador.

Assim, ao recontar aquela experiência, também percebo que deixei de fazer uma avaliação do processo da aprendizagem conforme sugere Stufflebeam (2003), porque minha preocupação era somente com o produto final daquela atividade, com a atribuição de uma nota final e a quantificação da participação do aluno. Hoje, percebo que, em uma atividade de fórum de discussão, não caberia uma avaliação de produto, mas do processo de aprendizagem de cada aluno. O que precisaria ter sido observado era o que e como os alunos construíam o conhecimento e como entendiam os conceitos intrínsecos às atividades propostas. Além do mais, percebo também que o processo de avaliação de aprendizagem do fórum poderia ter sido feito ao longo da atividade de discussão e que os critérios de avaliação poderiam ter sido (re)considerados e (re)tomados, conforme propõe Perrenoud (1999).

Em outro momento, ainda na disciplina Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental, o fórum de discussão da última unidade solicitava a elaboração de uma atividade de leitura instrumental, portanto a atividade demandava que os alunos escolhessem um texto acadêmico de qualquer área e preparassem uma atividade de leitura instrumental. No decorrer da semana, fui observando suas produções e os comentários realizados no fórum. Buscava identificar se eles tinham escolhido o texto acadêmico conforme as orientações propostas, mas, logo nos primeiros dias, em uma rápida conferência, percebi que os alunos haviam postado textos não acadêmicos e, ao perceber isto, escrevi para cada um deles, solicitando que considerassem o enunciado da atividade. Pedi, ainda, que repensassem os textos escolhidos. Posteriormente, continuei conferindo as atividades dos alunos no fórum de discussão.

Ao fim do prazo para finalização daquela atividade, comecei a “corrigir” as produções dos alunos. Para isso, elaborei uma planilha com os nomes de todos, para que eu pudesse fazer minhas anotações. Naquela correção, o primeiro ponto que considerei foi se os exercícios contemplavam o que o enunciado solicitava e se os textos escolhidos para a atividade eram acadêmicos. Após ter lido e feito minhas anotações, pude perceber que os exercícios estavam completos, porém o único item que estava em desacordo relacionava-se ao texto escolhido. Escrevi essa observação no feedback que enviei aos alunos, para justificar a nota atribuída por mim.

Ao recontar a experiência da elaboração de atividades no fórum de leitura instrumental, percebo que criei oportunidades para uma avaliação de processo (STUFFLEBEAM, 2003); vi que minha prática estava de acordo com o conceito de avaliação de processo. Eu atuei e tentei avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, dando oportunidades para que revissem e refizessem suas tarefas, embora os alunos não tivessem atentado para esse trabalho e tivessem agido como se a atividade demandasse uma avaliação do produto. Procurei fazer comentários e críticas que remetessem ao comando da tarefa, no intuito de fazer com que os alunos procurassem por um texto que fosse acadêmico e que elaborassem e revisassem os exercícios de leitura que haviam realizado. Ao considerar o meu papel de avaliador de processo nessa experiência, percebo, ainda, que os alunos tinham uma concepção de aula e do processo de ensino e aprendizagem segundo a qual o professor pede a atividade, o aluno faz a tarefa e pronto.

Outro aspecto que notei em relação à mesma experiência do fórum da atividade de leitura instrumental foi o fato de esta ter tido o potencial para a realização de uma avaliação de pares. Isto porque, durante a atividade, foi solicitado que os alunos discutissem os textos

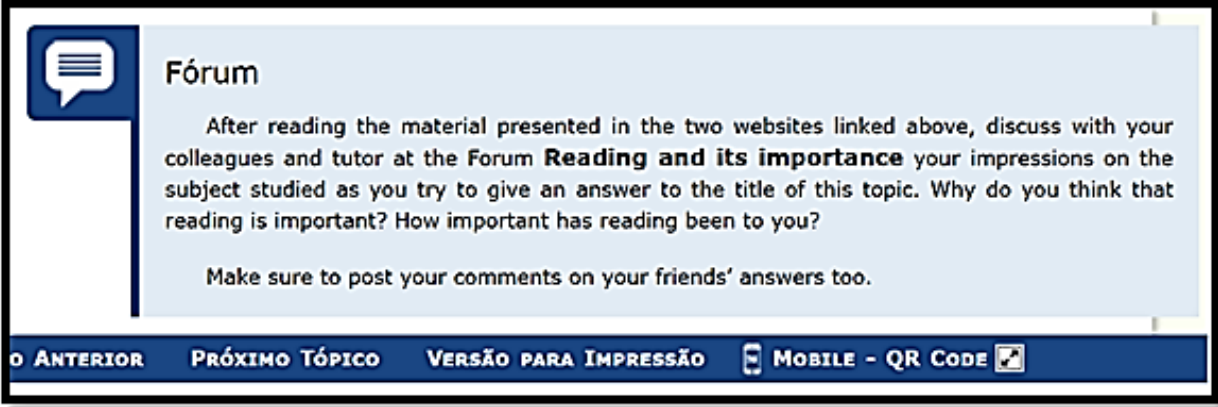
escolhidos por seus colegas e, ao concluírem, discutissem os exercícios elaborados pelos pares. Entretanto, os alunos sequer leram ou comentaram o que seus colegas haviam postado no fórum de discussão. Embora os alunos fizessem comentários avaliativos sobre os trabalhos de seus colegas, seus comentários limitavam-se a elogios, tais como: “Que texto interessante!”, “Que texto legal!” e “Suas questões são interessantes!”. Ao fazerem isto deixavam de contribuir para o processo de aprendizagem de seus pares.

Ao abordar a concepção de avaliação de pares, tal como discutida por Alves e Felice (2011) e Felice (2011), o que percebi que, no início da atividade, eu deveria ter negociado e discutido com os alunos a concepção de avaliação de pares, antes de iniciar o desenvolvimento da tarefa. Poderia ter feito isto por meio de uma videoconferência, conversando com os alunos, esclarecendo os objetivos daquela atividade e o processo de avaliação da aprendizagem.

Tomando como base as concepções de avaliação de pares apresentadas por Alves e Felice, (2011) e Felice (2011), vejo que eu poderia ter explicado que uma das funções desse tipo de avaliação é fazer com que os alunos aprendam a avaliar o próprio trabalho e o trabalho dos colegas. E, para tanto, seria preciso que eles desenvolvessem critérios de avaliação, colaborassem com processo de aprendizagem dos colegas, apresentando sugestões, e se tornassem participantes no processo de avaliação. Ao discutir a concepção de avaliação de pares, poderia, também, ter apontado que outra função da avaliação de pares é ajudar o colega a rever suas fragilidades, e não criticar o colega.

Em outro momento, na disciplina Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental, vivi novamente a experiência de “corrigir” um fórum de discussão. Aquela disciplina tinha como objetivo abordar as teorias cognitivas e linguísticas relacionadas à habilidade de leitura em língua inglesa. Lembro-me de que a primeira unidade propunha a discussão e, em seguida, os alunos deveriam responder, na atividade de fórum de discussão, as perguntas sobre a concepção e a importância da leitura, conforme mostro na figura 11.

Figura 11 Enunciado da atividade de fórum de discussão da disciplina Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental

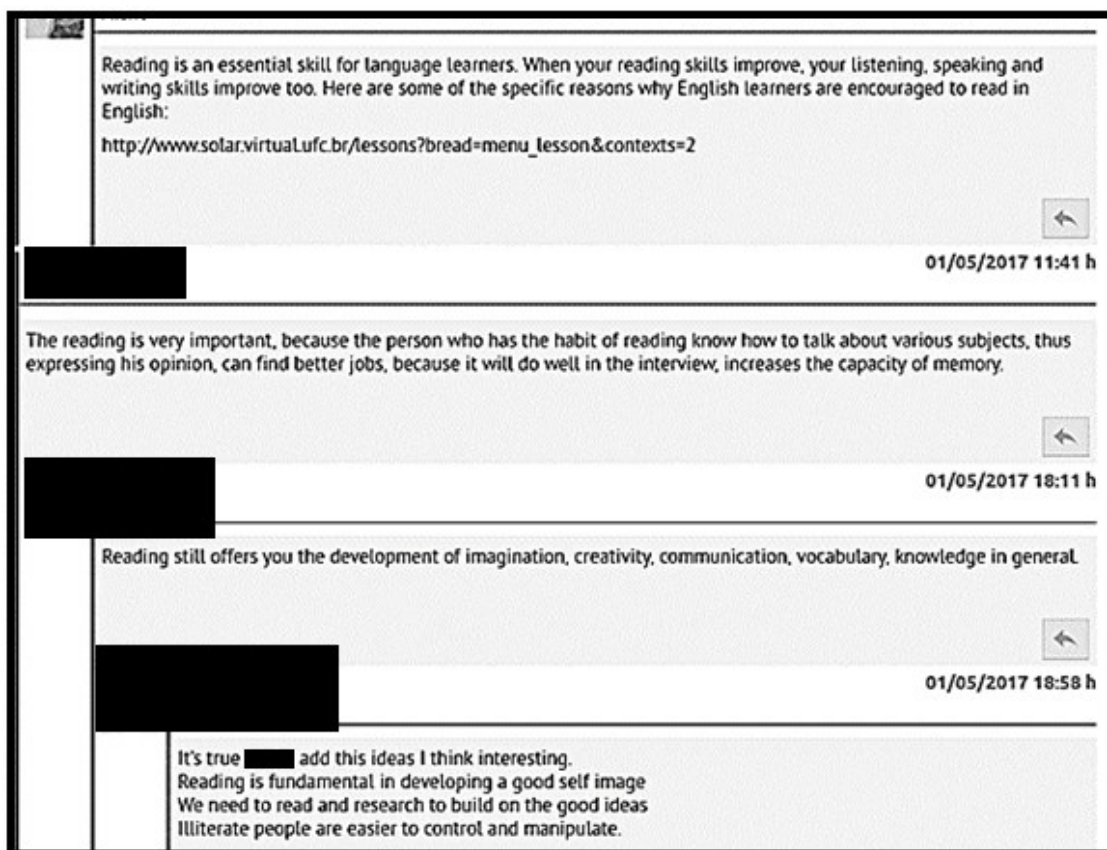


The image shows a forum announcement with a blue header and a white body. The header contains a speech bubble icon and the word 'Fórum'. The body contains the following text: 'After reading the material presented in the two websites linked above, discuss with your colleagues and tutor at the Forum **Reading and its importance** your impressions on the subject studied as you try to give an answer to the title of this topic. Why do you think that reading is important? How important has reading been to you? Make sure to post your comments on your friends' answers too.' At the bottom, there is a blue navigation bar with the following links: 'O ANTERIOR', 'PRÓXIMO TÓPICO', 'VERSÃO PARA IMPRESSÃO', 'MOBILE - QR CODE', and a QR code icon.

Fonte: site do curso à distância acessado em 11 de set. de 2016

Logo após meu primeiro comentário sobre a atividade, os alunos começaram a responder apenas as questões. Notei que todos os alunos responderam as perguntas sem fazer a discussão que também estava proposta no enunciado. No decorrer dos dias reservados para a atividade de fórum, eu acessava e lia os comentários dos alunos para saber se estavam respondendo as perguntas, como apresento na figura 12.

Figura 12 Registro do Fórum de Discussão da da disciplina Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental



Fonte: site do curso à distância acessado em 11 de set. de 2016

Ao checar se os alunos tinham respondido as perguntas propostas naquele fórum, busquei ver apenas se eles tinham realizado a tarefa. Em minha conferência, pude observar que os alunos tinham apenas respondido as perguntas propostas e lido os textos, sem discutir com os colegas. Mesmo tendo observado que os alunos haviam deixado de discutir com os colegas e comigo a respeito das impressões que tiveram do texto, não me atentei para o fato de que eu poderia ter discutido aqueles comentários.

Ao recontar essa experiência, percebo que apenas validei as respostas dos alunos naquela atividade. O problema nessa experiência foi o fato de eu ter deixado de avaliar a atividades de discussão e ter buscado apenas atribuir uma nota final sem sequer atentar para a qualidade do conteúdo.

Hoje, reconheço que, naquele momento, desconsidere o processo de avaliação, deixando de questionar o conteúdo, de buscar equívocos dos alunos sobre uma determinada concepção, para fazer esclarecimentos. Ao retomar os pressupostos de Luckesi (1986, 2006, 2016), que esclarece que os professores ainda possuem uma postura de examinadores, ao invés de assumirem a postura de avaliadores, percebo que também fui um professor-tutor examinador. Minha prática foi pautada em uma checagem de “fez ou não fez” e “respondeu e não respondeu”, e ao considerar apenas esses critérios, vejo que foram insuficientes para um processo de avaliação que não se pautasse apenas em atribuição de nota.

Hoje, entendo que a atividade de fórum não pode ser avaliada apenas com base em critérios de checagem e de verificação. É preciso observar o processo de aprendizagem dos alunos, como se dá a construção de conhecimento entre eles e como eles entendem os assuntos discutidos no fórum. Vejo que eu poderia ter questionado os alunos, comentado suas respostas e proposto discussões baseadas em suas respostas.

*Continuando com meu trabalho de professor-tutor, ainda naquela mesma disciplina, havia uma segunda atividade para ser corrigida e que também valia nota. Era uma atividade de portfólio na qual era solicitado que os alunos escrevessem três parágrafos curtos a partir de algumas perguntas, elaboradas no guia do aluno, depois de terem assistido ao vídeo *Woman Know your limits*, disponibilizado na plataforma.*

Ao término do prazo para que os alunos postassem o arquivo com o texto solicitado, fui conferir se haviam feito aquela tarefa. Não havia critérios de correção estabelecidos pelo professor-formador, então, para aquela atividade, procurei observar se o aluno havia escrito um texto que respondesse as perguntas propostas e se havia equívocos gramaticais em seu texto. Como a atividade valia dois pontos, decidi que aqueles que escrevessem sobre duas perguntas teriam uma determinada nota. Depois de eu ter conferido se haviam feito a atividade, atribui uma nota, anexe o arquivo com meus comentários, justificando a nota atribuída por mim e, ainda, escrevi que estava disposto a conversar em qualquer momento.

A figura 13 ilustra um exemplo de como eu agi, frequentemente elogiando, o feedback na atividade de vários outros alunos.

Figura 13 Feedback da atividade de Portfolio do discente

<p>1) Why is this topic being written about?</p> <p>The topic talks about differences of acquisition of knowledge between men and women. It is a sexist discourse.</p> <p>2) How is the topic being written about?</p> <p>The discourse is written as a comedy where women are ridiculed and presented as unable to absorb knowledge in an organized way. They must say what pleases their husbands, even if they are peddling.</p> <p>3) What other ways of writing about the topic are there?</p> <p>There are many ways of writing about the women and men and is possible to say what mainly differences between them without being rude and impolite as presented in this comedy, because women are smart for them when they are mere companions, unable to have their own opinions.</p>	<p>[L1] Comentário: Let's think together! The question is the WHY not WHAT, do agree with me? For you, why is this topic talked about? Write your thoughts here! The reason why!</p> <p>[L2] Comentário: Good!!! That's the point!</p> <p>[L3] Comentário: Could you give examples to us?</p>
---	---

Fonte: site do curso à distância acessado em 11 de set. de 2016.

Recontando, agora, essa experiência, vejo que, embora eu tenha tentado uma prática de avaliação formativa (PERRENOUD, 1993), dando oportunidade para os alunos refazerem a atividade de portfólio, continuei com uma prática de corrigir, validar e elogiar. Nessa experiência, meu foco maior era responder as perguntas, elogiar frequentemente as respostas dos alunos e sair da atividade. Assim, vejo que, por desconhecimento da ferramenta de portfólio e das possibilidades de seu uso, deixei de observar o processo de (re)escrita e a construção do conhecimento do aluno.

Hoje, percebo que poderia ter negociado com os alunos a concepção de portfólio, além de ter explicado as implicações dessa ferramenta para o processo de avaliação e para o processo de ensino e aprendizagem. Percebo, ainda, que eu poderia ter criado possibilidades para que o aluno refletisse sobre o conteúdo que estava estudando e, também, ter dado oportunidades para que desenvolvessem um trabalho de reescrita em seus portfólios, de forma que pudessem ter a chance de uma avaliação processual, voltada para o processo de ensino e aprendizagem e não apenas para o produto final.

Continuando minha experiência como professor-tutor, desta vez na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2, tive que assistir e acompanhar presencialmente

as aulas dos alunos estagiários na escola. Dias antes de eu ir ao encontro dos alunos, na escola, discutimos, por Skype seus planos de aulas, e eu fiz algumas sugestões.

Certa vez, ao chegar na escola, identifiquei-me para diretor, para o coordenador e para o professor de inglês da turma, e pedi permissão para acompanhar um determinado aluno estagiário. Em seguida, me desloquei para a sala de aula, sentei-me no fundo da sala, e o aluno iniciou sua aula. Para que os professores-tutores pudessem fazer suas observações, nos fora disponibilizado, pela professora coordenadora do estágio supervisionado, uma lista com critérios de avaliação das aulas ministradas pelos alunos. Durante toda a aula, fiz minhas observações com base naqueles critérios. O instrumento tinha dez pontos que deveriam ser avaliados, dentre eles, o plano de aula e a escolha das atividades, além de espaço para corrigir os alunos de forma apropriada e para motiva-los. O quadro 11 ilustra esse instrumento de avaliação.

Quadro 11 Instrumento de Avaliação e feedback

Global Observation Checklist		
PLANEJAMENTO		(0 - 1)
1	O aluno-professor planejou a aula (inclui o planejamento, discussão do plano com o tutor e revisão)	
2	Escolheu atividades apropriadas para cada momento da aula (warm-up, presentation, practice etc)	
DURANTE A AULA		
3	O aluno-professor dá instruções de forma clara e objetiva	
4	Apresenta o tópico da lição/ item estudado de forma contextualizada	
5	Realiza feedback das atividades propostas	
6	Corrige os alunos de forma apropriada	
7	Varia os padrões de interação	
8	Realiza a transição entre uma atividade e outra de forma suave	
9	Monitora os alunos em atividades de dupla ou grupo	
10	Motiva os alunos	

Fonte: disponível no material impresso do tutor, acessado de 11 de setembro de 2016

Ao término da aula de um aluno estagiário, chamei-o até onde eu estava sentado e comecei a sessão de feedback sobre sua aula. Fui conferindo, junto com ele, se aqueles critérios haviam sido contemplados. Comecei a questioná-lo sobre o fato de ele não ter me entregue o seu planejamento quando iniciou a aula, pois esse tinha sido o único critério que havia deixado de cumprir. Fui conferindo e perguntando ao aluno se ele havia cumprido os demais critérios e para cada resposta afirmativa, eu atribuía a nota para cada critério. Finalizei aquela sessão,

que eu julgava ter sido de feedback, atribuindo a nota 9,0 para o desempenho daquele aluno, porque observei que havia cumpridos todos os requisitos propostos. O aluno concordou com a nota e nenhum questionamento foi feito.

Ao reocontar essa experiência, percebo que não houve uma sessão de feedback após a aula daquele aluno estagiário. O que houve foi um checklist, com base naqueles critérios estabelecidos no material de avaliação do estágio supervisionado. Percebo que houve um equívoco de minha parte em relação à minha concepção de feedback. Minha prática de professor-tutor foi um tanto inerte, passiva e sem diálogo, pois simplesmente me basei na resposta do aluno sobre ter feito, ou não, as ações esperadas para sua prática pedagógica. Em nenhum momento de nossa conversa, discordei do aluno, mesmo tendo observado, enquanto assistia sua aula, que ele não havia cumprido vários dos critérios estabelecidos para sua avaliação naquele momento. Poderia ter questionado o aluno, poderia ter possibilitado um confronto em relação ao que ele dizia ter feito e ao que eu havia observado, além do que havia sido discutido teoricamente em nossa disciplina. Mas, não o fiz e, assim, deixei de propiciar um momento de avaliação de fato, que pudesse contribuir para o processo de aprendizagem daquele aluno sobre sua própria prática.

Para Hoffmann (2006, p. 16), o ato de avaliar deve ser “um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos”. Baseando-me em Hoffmann (2006) e Felice (2013), ao considerar o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, e recontando minha experiência, percebo que não houve esse diálogo, não interagi com o aluno, questionando-o acerca de sua aula. Dessa forma, vejo que pouco, ou quase nada, contribuí para sua formação docente e para sua vida de professor porque eu aceitei, sem questionar, tudo o que o aluno dizia, mesmo quando havia pontos falhos que poderiam ter sido discutidos.

Tendo em vista as experiências aqui narradas, elaborei um pastiche que ilustra um pouco de minha experiência como professor-tutor, durante os momentos de avaliação vividos e compartilhados nesta seção. O pastiche ilustrar também um pouco do que aprendi ao recontar minha experiência.

Pastiche 1 Eu, professor-tutor e minha prática de avaliação...

<p>Hoje, percebo que o processo de avaliação, ao consierar minha prática, foi de avaliar, elaborar critérios, examinar e checar... entendo que são ações inerentes do processo avaliativo que permeiam a prática docente, mas por outro lado, a partir dessa pesquisa narrativa, entendo várias são as concepções de avaliação. A experiência narrada e recontada me permitiu compreender, também, a relevância</p>	<p>Conferir... Checar... Constatar... Responder perguntas... O objetivo era fazer a atividade ... o exercício... Ok, está de acordo... Deixou de fazer... alguns tópicos... (pesquisador-participante, abr. 2018)</p>	<p>O docente tem o dever de identificar as necessidades dos alunos, explicitar os critérios de avaliação aos alunos, ensiná-los a usar a interface, definir os objetivos, desenvolver estratégias e questionamentos instigantes, diagnosticar o processo, mediar e apresentar resultados e possibilitar o acesso fácil à interface educacional (RODRIGUES, 2013)</p>
<p>de estabelecer critérios avaliativos no processo de ensino e aprendizagem a distância. Percebo que, apesar de eu ter elaborado critérios avaliativos, naquele momento, vejo que não passavam de critérios quantitativos, embasados em “fez ou não fez” e “cumpriu ou não cumpriu”, que não propiciavam a reflexão do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, hoje, percebo que os critérios avaliativos devem propiciar reflexão, tomadas de decisão, interpretação e devem conduzir aluno e professores à construção do conhecimento, com vistas a uma avaliação formativa. Ao buscar reviver essa expriência de tutoria ou de docente em outro contexto, percebo, também, a relevância de estabelcer critérios aos alunos e a outros envolvidos com as disciplinas, no caso professores-formadores das disciplinas dos cursos a distância. Outra questão que percebo, é que a prática avaliativa não é unilateral e, ao considerar o processo ensino-avaliação-aprendizagem, vejo a relevância do diálogo entre os envolvidos com as disciplinas a distância, um diálogo constante entre professores-tutores-professores-formadores- alunos. (pesquisador-participante, out. 2018)</p>		
<p>Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. (REFERÊNCIAS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 2007)</p>		

Após ter narrado as experiências de avaliação em minha prática de tutoria, passo agora a interpretar as experiências de professor-tutor que “visitava” o curso e de meus alunos “visitantes”.

3.2 Eu, o professor-tutor que visitava o curso e meus alunos visitantes...

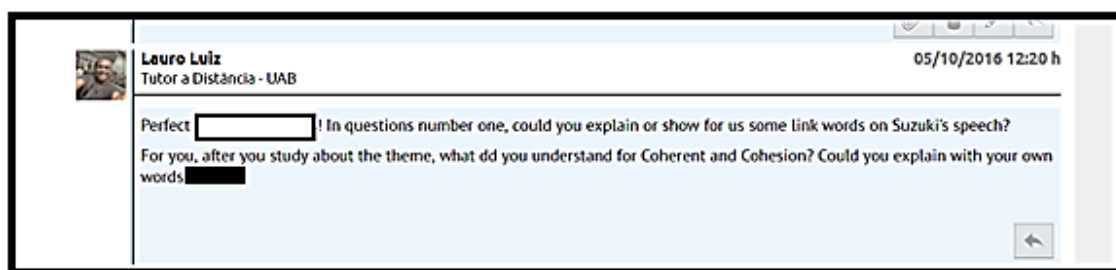
Neste tema, discuto minha atuação como professor-tutor nas atividades de Fórum de Discussão as quais foram realizadas no decorrer das disciplinas *Língua Inglesa: Texto e Discurso* e *Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental em Língua Inglesa*. Ao recontar essas experiências, pude perceber que, algumas vezes, agi como um professor-tutor visitante, aquele que apenas visita o curso de vez em quando. Durante o curso, em alguns momentos, deixei os alunos “sozinhos” em alguns momentos para fazerem as suas atividades no AVA. Vamos às experiências!

No segundo fórum de discussão da disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, a atividade proposta era discutir os mecanismos de coesão do texto escrito em Língua Inglesa. Assim, fiz um cronograma de acesso para aquela atividade. Ao considerar o prazo de sete dias para o desenvolvimento da atividade, estabeleci que eu entraria naquele fórum de discussão de dois em dois dias.

Então, entrei no fórum no primeiro dia para fazer o comentário de abertura e expliquei como aquela atividade deveria ser desenvolvida. Escrevi ainda que era necessário, primeiramente, assistir ao vídeo no Youtube para, em seguida, responder as perguntas, e finalizei dizendo que eu retornaria àquela atividade dois dias depois, para observar as respostas e discussões.

Passado dois dias, cumprindo meu cronograma de acesso, retornei ao fórum de discussão para analisar as respostas e o desenvolvimento dos alunos. Pude observar que havia muitos comentários, então comecei a ler um por um, inserindo observações, apontando lacunas e fazendo questionamentos. Depois de ter escrito minhas considerações, encerrei aquele dia com um comentário, dizendo que a discussão estava pouco produtiva porque, apesar de terem feito muitos comentários, os alunos haviam deixado de discutir com os colegas, e que eu havia deixado comentários instigadores, que poderiam ter sido mais bem aproveitados, conforme ilustro na figura 14.

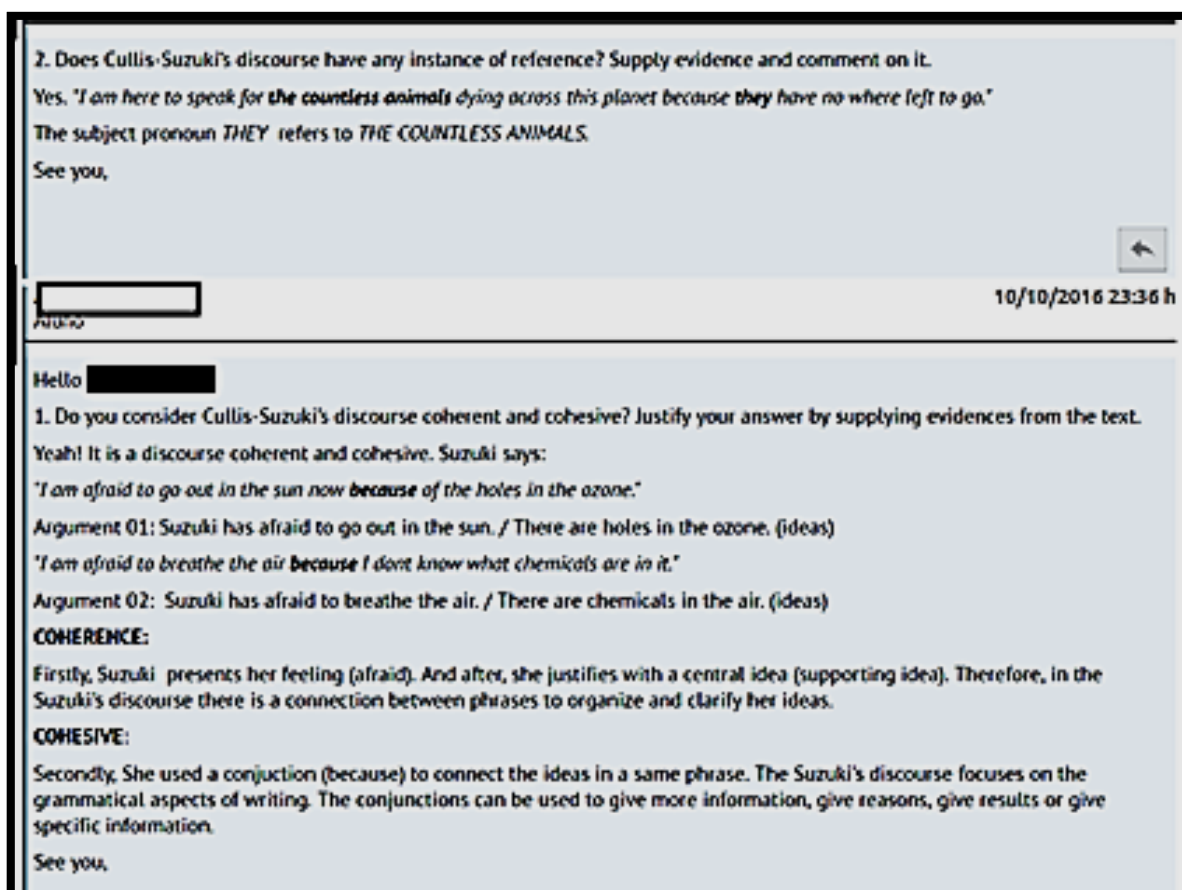
Figura 14 Registro do Fórum de Discussão



Fonte: site do curso, acessado 11. Set. 2016

Retornei depois de dois dias àquela atividade de fórum de discussão. Observei que o desenvolvimento havia sido o mínimo, mesmo assim, procurei inserir observações e notei que alguns comentários eram respostas das perguntas do enunciado.

Figura 15 Registro do Fórum de Discussão



Fonte: site do curso, acessado 11. Set. 2016

Ao finalizar aquele acesso, escrevi na atividade que era necessário ter uma discussão, que o prazo final estaria próximo e que meu último retorno naquela atividade seria apenas para encerrá-la.

Esperei chegar o prazo final e, no último dia daquela atividade de discussão, retornei, faltando algumas poucas horas para o encerramento da tarefa pelo sistema. Observei que ainda havia pouquíssimas participações e, mesmo assim, dei por encerrado aquela atividade enviando feedback geral por e-mail sobre o desenvolvimento da tarefa

Em outro fórum de discussão da disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, o objetivo era promover uma discussão sobre o tema intertextualidade e, para o desenvolvimento da atividade, organizei um cronograma dos dias em que eu iria acessar aquela tarefa. Organizei-me de forma que eu acessava aquela atividade um dia sim e outro não porque eu teria outra atividade concomitante ao fórum na mesma unidade daquela disciplina.

*Prossegui com meu trabalho e, no primeiro dia, fiz a abertura do fórum de discussão e orientei os alunos dizendo que, antes de responderem as questões do assunto intertextualidade, era necessário assistir ao vídeo em o que autor comparava a obra de arte *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, com a escultura *O Pensador*, de Rodin.*

Um dia depois de eu ter aberto aquela atividade, voltei para verificar o seu desenvolvimento e observei que havia pouquíssimas interações, mas, mesmo assim, fiz apontamentos e questionamentos sobre os comentários dos alunos. Assim foi minha prática de tutoria naquele fórum de discussão: acessava um dia sim e outro não, até o encerramento da tarefa no sistema.

Continuando com minha experiência na atividade de portfólio da disciplina de Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental em Língua Inglesa 2017-1, voltei-me para a segunda unidade, que propunha a escrita de um texto com três parágrafos que abordasse as Teorias de Leitura.

Ao me preparar para a atividade de portfólio, acessei a plataforma para estudar o assunto e ler as questões que seriam abordadas. Observei que seria a escrita de um texto, então decidi me organizar para acessar aquela atividade em três momentos. No primeiro momento, acessei para estudar a atividade, no segundo momento, no meio da semana, para conferir as postagens e, no terceiro e último dia, para a correção da atividade.

Assim, após ter elaborado aquele cronograma, avisei a turma que a atividade já poderia ser desenvolvida e eu tornaria a acessá-la na metade da semana para a conferência da tarefa e do conteúdo do portfólio. Depois de três dias, retornei àquela atividade e comecei a verificar seu desenvolvimento. Naquele dia, eu corriji os poucos portfólios que estavam na plataforma,

fiz observações ao longo do texto e solicitei a rescrita da atividade, somente para aqueles que haviam feito a tarefa. Naquele mesmo dia, enviei e-mail para quem ainda não tinham feito e avisei que retornaria apenas para a correção final.

Seguindo o cronograma de datas que estabeleci, acessei aquela atividade no último dia, no final da tarde, e observei que uma parte daqueles que haviam feito a atividade, em um primeiro momento, deixou de rescrever o portfólio e muitos nem sequer haviam postados suas atividades. Ao observar esse acontecimento, iniciei a leitura dos portfólios que estavam no AVA e comecei a correção. Como era o último dia, corrigi somente as atividades que estavam postadas e não voltei mais naquela atividade.

Hoje, ao recontar essas experiências, percebo que minha frequência e interação naquelas atividades de fórum de discussão foram insuficientes. Por meio de um cronograma de datas que elaborei, vejo que deixava para comentar, questionar e interagir com os alunos de dois em dois dias, no entanto, hoje, entendo que estive mais ausente do que presente. Percebo ainda que, como visitei pouco a plataforma, participei poucas vezes, acessei pouco e por poucas horas. Considero essa minha prática como uma “visita”, o que pode, também, ter ocasionado a falta de participação dos alunos no AVA.

Outra questão que percebo é que, de fato, eu não estava envolvido com o processo de ensino e aprendizagem. Hoje, entendo que o professor-tutor a distância deve estar em contato constante com os alunos, atento e pronto a interagir com os envolvidos no curso. Como explicam Palloff e Pratt (2002, 2004) e Valente (2005), as ações do professor-tutor devem promover o “estar junto virtual” e o sentimento de que os alunos pertençam ao AVA e àquela atividade.

Ao recontar a experiência no fórum de discussão, com base no que Palloff e Pratt (2002, 2004) e Valente (2005) discutem sobre o professor-tutor estar junto virtual, hoje, entendo que minha prática de tutoria poderia ter sido mais presente e atuante, no sentido de questionar os alunos sobre seus comentários e provocar discussão sobre os temas em questão a interação entre eles e eu e entre eles próprios.

Hoje, percebo também que a presença social e o “estar junto” virtual, que o professor-tutor pode proporcionar, não se referem apenas aos atos de acessar a ferramenta de discussão, escrever comentários e sair, mas referem-se também a criar possibilidades de discussão e de outros questionamentos, entre alunos-alunos e alunos-professor-tutor, que contribuam para a noção de presença-social porque, quanto mais o professor-tutor interage, mais os alunos participam.

Outra questão é que, além de minha baixa frequência e do fato de que a qualidade de minha interação foi limitada, meus comentários foram amplos e aleatórios. Eu entrava nas atividades de fórum e colocava uma pergunta geral, quando poderia fazer questionamentos diretos, para um ou outro, incentivando um colega a ler o comentário do outro, como por exemplo: Olá João, você leu o comentário do Fernando?

Percebo, também, que eu não “me” incluía nos questionamentos de forma a promover a presença social e o estar junto virtual. Berger (2005), ao explicar as áreas de atuação do professor-tutor a distância, relacionando-as com a respectiva função, explica que o professor-tutor pode estabelecer um ambiente virtual social por meio do desenvolvimento do senso de grupo. Além do mais, entendo, hoje, que a presença social poderia ter sido proporcionada por meio de comentários cordiais, a partir de uma linguagem acessível e de mais mediação, conforme explicam Garrison, Anderson e Archer (2000).

Ao recontar a experiência da atividade de portfólio, reconheço que, além de não cumprir com o objetivo principal da atividade, que era o de produzir escrita e reescrita, minha prática de tutoria, também foi ausente. Considerando que a ferramenta portfolio possibilita a construção de uma atividade de escrita a respeito de um determinado tema, com vistas a um processo de reelaboração e de reconstrução de forma contínua, e, com relação à questão da presença social, entendo que a falta de frequência impossibilitou que eu acompanhasse o processo de reescrita e reelaboração da atividade e o processo de aprendizagem dos alunos.

Hoje, recontando essa experiência, me questiono sobre como poderia ter sido minha prática de tutoria naquelas experiências. Entendo que a presença social e o estar junto virtual poderiam ter sido desenvolvidos por meio do relacionamento constante, através de feedbacks e orientações frequentes com os alunos, conforme explica Gonzales (2005).

Embora eu perceba a fragilidade de minha presença social no curso, eu também percebo que os alunos assumiam, muitas vezes, a mesma postura de visitantes, sem o engajamento devido que o curso a distância exige.

Ao considerar as experiências de minha atuação como professor-tutor nas atividades de fórum de discussão, percebi que eu era um professor-tutor distante das discussões. Escrevi um pastiche que apresenta a perspectiva ausente de minha prática.

Pastiche 2 Eu, o professor-tutor que visitava o curso e meus alunos visitantes...

<p><i>Deixei para ler os comentários da atividade de discussão do fórum de intertextualidade na semana seguinte...</i></p> <p><i>Dois dias depois, acessei aquela atividade para conferir o que os alunos estavam produzindo e também começar o feedback...</i></p>	<p>Ao viver, contar e recontar as experiências, hoje, entendo que fui um professor-tutor um pouco ausente do curso e distante... Percebo que eu interagia pouco, deixava para acessar as atividades de fórum dois ou três dias depois que eu fazia sua abertura ou comentários. Ao vivenciar, contar e recontar minhas experiências, vi que, de fato, não estava envolvido com o processo de ensino e aprendizagem, pelo contrário, vejo que estava distante e pouco engajado com as atividades... Percebo a relevância de o professor-tutor estar em contato constante, integrado, na interação com os alunos e com a equipe pedagógica, atento e pronto a interagir com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância. Além disso, como professor-tutor, percebo a relevância de estar presente, constantemente, lendo e discutindo os comentários, acompanhando os alunos em sua trajetória de construção do conhecimento...</p>
<p>Um curso pode se tornar [...] e desinteressante sem a “presença” do tutor; a construção prática pedagógica acaba sendo completamente comprometida...</p> <p>Mas, não é suficiente apenas responder os questionamentos dos cursistas, é necessário ser sugestivo, informativo e comunicativo...</p> <p>[...] Ter presença social [...] (BARBOSA; TELLES; SILVA; SANTOS, 2015).</p>	

Passo, agora, a narrar minha experiência de como o professor-tutor precisa ser autor e ter agência. Neste tema, discuto questões de autoria e autoridade docente relacionadas com minha experiência de tutoria.

3.3 O professor-tutor precisa ser autor, ter agência!


Neste tema, narro algumas experiências vividas enquanto desenvolvia atividades de fórum de discussão, em que eu apenas reproduzia o que estava escrito nos materiais e guias dos alunos. Assim, busco entender a falta de autoria docente (OYLER, 1996; BENGZEN 2017) em minha prática.

O fórum do tópico 2 da primeira unidade da disciplina consistia em assistir a um vídeo de seis minutos de duração, que abordava questões de gênero (homem e mulher) no trabalho. No final, havia quatro questões para serem discutidas no fórum que já estava aberto. O objetivo da atividade era identificar e discutir os tipos de textos relacionados aos modos tradicionais (e antiquados) de se descrever os papéis entre homens e mulheres na sociedade. Para abrir o fórum de discussão, eu copiava as perguntas do guia do aluno e as colava no espaço de início do fórum.

Em outro momento, a atividade proposta pelos professores do curso era a escrita de um portfólio, pelos alunos. O objetivo dessa atividade era a produção de um texto em que os discentes pensassem sobre o porquê de escreverem determinados tópicos de um texto. As orientações para a escrita do texto estavam no guia do aluno. Era solicitado que os discentes assistissem a um vídeo e, em seguida, escrevessem um texto, com dois ou três parágrafos, sobre o porquê do tópico e sobre quais outras formas de escrita poderiam ser usadas para discorrer sobre o tópico em questão. Copiei, então, o enunciado que descrevia a forma de elaboração daquela atividade e coleí no espaço de escrita do portfólio de cada aluno.

Em outro momento, na disciplina “Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental em Língua Inglesa”, o objetivo era mostrar aos alunos do curso as teorias cognitivas e linguísticas da habilidade de leitura em língua estrangeira. Depois que li os textos e o enunciado do fórum, para eu entender o que era solicitado, acessei o local de discussão, copieí e coleí as perguntas do enunciado da atividade no fórum.

Figura 16 Comentário de abertura do Professor-tutor


	Lauro Luiz Tutor a Distância - UAB	27/04/2017 11:47 h
<p>Dear Students,</p> <p>To discuss about the topic Reading and its importance, firstly, its necessary read two texts. Both of them text discuss about the importance of the act to read.</p> <p>So, after reading, lets discuss with our coleagues: Why do you think that reading is important? How important has reading been to you?</p> <p>Xoxo</p> <p>Teacher Lauro Luiz</p>		

Fonte: Unidade 1 da Disciplina Leitura Instrumental em Língua Inglesa, acessado em maio de 2017

Continuando com a experiência, em outra atividade de fórum de discussão, o enunciado da atividade solicitava aos alunos que lessem o texto, na seção de leitura complementar, e, depois, discutissem, no fórum, com o tutor e os demais colegas, sobre as impressões da disciplina que estava sendo estudada e, em seguida, respondessem três questões.

A primeira questão era sobre o ensino de gramática e sua relevância, a segunda era sobre a importância da gramática para o aluno e a terceira questionava se o alunos achava que a gramática deveria ser deixada de lado, em cursos de ESP, e ser ensinada apenas em cursos de inglês geral. Meu primeiro comentário de abertura foi com as perguntas do próprio material do aluno, que copiei e coleí no fórum.


Figura 17 Comentário de abertura da atividade de fórum de discussão

	Lauro Luiz Tutor a Distância - UAB	17/05/2017 03:27 h
<p>Title: "AULA 04 Fórum 01:Grammar and its relevance"</p> <p>After reading the material presented in the website, discuss with your colleagues and tutor, your impressions on the subject studied as you try to give an answer to the title of this topic.</p> <p>1) Why do you think that teaching grammar is relevant?</p> <p>2) How important has grammar been to you? Or should we ESP teachers forget about grammar and leave it to the general English teachers?</p> <p>What in your opinion?!?! 🤔</p>		

Fonte: Unidade 4 da Disciplina Leitura Instrumental em Língua Inglesa, acessado em maio de 2017

Em uma outra experiência, em uma outra atividade de fórum de discussão, foi proposta a elaboração de um exercício com os três estágios do processo de leitura instrumental. Inicie a atividade de fórum de discussão com um comentário explicativo sobre como seria a atividade, seguindo as informações do Guia do Aluno. Escrevi o comentário a partir do enunciado do exercício, fazendo uma enumeração das ações, de acordo com o material do curso.

Figura 18 Comentário de abertura da atividade de discussão da unidade 5


	Lauro Luiz Tutor a Distância - UAB	24/05/2017 04:13 h
<p>Now you have to practice according to the theory presented during our lessons. Your task is to find an academic text of any area of interest (science, ecology, education, business, chemistry, literature, health, politics etc.) and prepare activities for the three reading stages (pre, during and after reading).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) First: Finding your text and post it on the forum. 2) Second: Discuss the reason why you choose the text. 3) Third: Everybody must discuss each text from the other colleague!!! 4) Fourth: After the discussion, You have to prepar the exercises to your students according to the lesson 5! 5) Fifth: you must send them to be evaluated and discuss your ideas with your mates and tutor at the forum as well. (Post them here, on the forum!) <p>xoxo Teacher Lauro Luiz</p>		

Fonte: Unidade 5 da Disciplina Leitura Instrumental em Língua Inglesa, acessado em maio de 2017

No decorrer daquela atividade, percebi que os alunos não estavam postando textos acadêmicos. Os texto, em sua maioria, eram literários e não estavam de acordo com o que se pedia no enunciado da questão do fórum de discussão. Escrevi, então, naqueles comentários, que eles deveriam seguir o que estava proposto no enunciado e que revissem os textos.

Em outra experiência, a terceira atividade de fórum de discussão era sobre intertextualidade implícita e explícita. Assim, acessei a atividade e fiz o comentário de abertura, copiando e colando as perguntas no fórum.

Figura 19 Comentário de abertura da atividade de fórum de discussão


	Lauro Luiz Tutor a Distância - UAB	14/10/2016 09:35 h
<p>Students,</p> <p>In this unit we are gonna talk about Intertextuality. It's an interesting topic to discuss. After we watch the video, I think we have to discuss about the intertextuality between Abaporu painted by Tarsila do Amaral and The Thinker done by Augusta Rodin. We have some questions to guide us in our discussion. Pay attention! The questions are to guide us not just to answer them.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How does Abaporu, by Tarsila do Amaral relate to The Thinker, by Rodin? 2. What message does each one of them convey? 3. What do they have in common? 4. How do they differ? 		

Fonte: Unidade 2 da Disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, acessado em maio de

Naquela atividade de discussão, procurei seguir o que estava proposto no material e no AVA.

Em outubro de 2016, teve início a quarta unidade da disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso e também a quarta atividade avaliativa de fórum de discussão. Naquela atividade, o objetivo era discutir sobre gênero textual, sobre a concepção de gênero textual e sobre a relação entre gênero e discurso. Li o material de apoio e copieei as perguntas que iriam direcionar nossa discussão.

Figura 20 Comentário de abertura da atividade de fórum de discussão

	Lauro Luiz Tutor a Distância - UAB	23/10/2016 00:07 h
<p>About genre!!!!!!</p> <p>1. What genre is suggested by the discourse of the following text? Explain how you got to this conclusion.</p> <p>"Once upon a time there was a little girl who, after the death of her parents, went to live near a great woods with her old uncle and his two grandsons. They were rather stupid, but they treated her very well, aside from thinking girls were no good for anything useful.</p> <p>One day the boys set out together in search of adventure, and were not heard from for a long time; and her uncle became very sad. So the girl, whose name was Belinda, said, "I will go and look for them."</p> <p>Adapted from: LAKE, Rosemary. The silent castle. http://www.rosemarylake.com/ft-queenbee.html ... visited on July 31, 2011.</p> <p>2. Describe the characteristics of the type of genre identified in 1. (above). How does the excerpt above break your expectations? Are there any key words or phrases in it that deceive your knowledge schema?</p> <p>3. It is important to mention that genres frequently evolve. And they evolve because they migrate from one medium to another (i.e. 'genre transmutation' – Bakhtin, 1997).</p> <p>Genres and the relationship between them change over time. The conventions of each genre shift, new genres and subgenres emerge and others are 'discontinued' – though certain genres seem particularly long-lasting.</p> <p>Can you give another example or other examples of</p> <ol style="list-style-type: none"> a. genre transmutation? b. discontinued genre? c. long-lasting genre? 		

Fonte: Unidade 4 da Disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, acessado em maio de 2016

Depois de ter aberto o fórum de discussão, aguardei pela discussão dos alunos.

A narrativa que aponta minha experiência de copiar e colar os textos já disponíveis no guia dos alunos me fez reconhecer minhas limitações como professor-tutor, no que se refere à questão da autoria, ou da falta de autoria. Para discutir esses conceitos, sigo a perspectiva de Bengezen (2017), que investigou histórias de autoria docente e discente na escola pública. Para a autora, as histórias de autoria vividas e narradas em seus estudos são histórias de tentativas de indivíduos de se tornarem professores-autores e de compartilhar autoridade (OYLER, 1996).

Hoje, ao recontar minhas experiências como professor-tutor nas disciplinas, percebo que fui um pouco negligente em relação à questão da autoria em minha prática docente. Minha prática docente de tutoria estava pautada na reprodução do que estava no Guia do Aluno e no conteúdo disponibilizado no AVA. Em minha tutoria, eu não parafraseava o que aparecia no enunciado das atividades; na maioria das vezes em que participava, eu simplesmente copiava e colava os enunciados nos fóruns de discussão. Quando alguma dúvida surgia, eu solicitava que buscassem as informações nos materiais extras e no Guia do Aluno, disponibilizados nas unidades. Percebo, ao retomar essas experiências, que deixei de ir além do que estava no AVA e, também, de ser autor de minha prática docente, como professor-tutor. Tive receio de sair do material no AVA, pois tive receio de ser julgado pela coordenação de tutoria e pelo professor coordenador da disciplina. Em termos narrativos, eu vivi uma história de fachada (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Vejo que fui um professor-tutor inseguro para eu usar a própria linguagem, naquela experiência, para eu me fazer professor-tutor, preferi copiar e colar as perguntas porque estavam validadas no guia de atividades e no AVA e assim minha ação de professor-tutor também estaria validada.

Para tratar do conhecimento dos professores, Clandinin e Connelly (1995) utilizam a metáfora da paisagem do conhecimento profissional. Com base em Crites (1971), esses autores entendem que os professores vivem e contam histórias sagradas, secretas e de fachada nessa paisagem. As histórias de fachada são aquelas que os professores vivem quando querem se encaixar no Sistema educacional, isto é, quando precisam se adequar às histórias dominantes das instituições.

Em minha prática de tutoria, estava limitado a seguir e aplicar o que estava planejado pelo professor-conteudista nas unidades, mas entendo que não deveria ter limitado minha ação a copiar os enunciados, sem autoria suficiente para auxiliar os alunos no desenvolvimento das atividades propostas, utilizando minhas próprias palavras. Os enunciados já estavam no Guia do aluno e eu até poderia repetí-los na abertura dos fóruns, mas não precisava me limitar a essa ação. Era preciso mais que isso para conseguir fazer o trabalho de mediação.

Ao retomar as experiências, percebo que a falta de autoria docente levou-me a desconsiderar as experiências dos alunos que não estavam prescritas nos materiais e guias de estudos das disciplinas de um curso a distância. Hoje, após recontar essas experiências, vejo, em minha prática de tutoria, que eu poderia ter criado outras questões, além das que estavam prescritas no material do curso; poderia ter adaptado atividades e tarefas. Entretanto, entendo que minha limitação em termos de autoria tenha ocorrido por receio de usar a língua-alvo de forma não tão fluente como alguns dos discentes o faziam. Nesse caso, repetir o que já estava escrito no Guia do aluno parecia um lugar mais confortável e menos perigoso. Por outro lado, também entendo que a cultura da cópia em espaços escolares e em minha história de vida como aluno e como professor também podem ter influenciado a forma como vivi minha experiência de professor-tutor. Entendo que faltou(falta) coragem de modificar, de criticar e de rever o que já está posto nos livros.

De acordo com Oyler (1996) e Bengezen (2017, 2018), o professor autor de sua prática é aquele que compartilha autoridade, oferecendo aos alunos atividades de escolhas. Bengezen (2017), por exemplo, compartilhou autoridade com seus alunos ao criar oportunidades para que eles fossem livres e escolhessem de quais gêneros queriam ser autores. Para tanto, é preciso que o professor e os alunos desenvolvam e negociem uma “agenda” comum. Ao considerar essa perspectiva, de mediar os fóruns de discussões e atividades de portfólio, percebo que não fui autor de minha prática porque eu buscava mais questionar os alunos com perguntas que pareciam mais um “teste” do que compartilhar autoridade.

Ao recontar aquela experiência, vejo que eu poderia ter criado um espaço seguro para que os alunos pudessem compartilhar seus conceitos, suas dúvidas e suas indagações. Entendo que em vez de fazer perguntas que mais pareciam um “teste”, eu poderia ter indagado o aluno, perguntando, por exemplo: Oi João, que legal que respondeu as questões propostas! Então, será que você teria algum exemplo interessante para compartilhar?

Há também uma questão de autoridade envolvida nessa experiência: de quem é o lugar de ser autor? Assim como eu me limitei a copiar e colar enunciados, eu também cobrava dos discentes que eles não fugissem do solicitado nos enunciados. Mas, se tudo já estava pronto, e se só nos cabia seguir, que construção de conhecimento seria possível, então, nesse contexto? Ainda não sei responder, mas trazer questionamentos já me parece ser o início de uma caminhada por rumo(s) diferente(s).

A narrativa que aponta minha experiência de copiar e colar os textos já disponíveis no guia dos alunos me permitiu rever minha atuação como professor-tutor em termos de autoria,

ou da falta de autoria. Exponho, em seguida, um pastiche que criei para expressar minha falta de autoria em minha prática.

Pastiche 3 O professor-tutor precisa ser autor, ter agência!

<p>professor dever ser sujeito ativo, autor, criativo, inovador, improvisador, tornando sua prática não apenas <i>locus</i> para aplicação de saberes que provém da teoria, mas espaço para a produção de saberes originados da experiência... (TARDI F, LESSARD, 2005</p>	<p>[...] o professor torne-se um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém pró-ativo, capaz de criar, relacionar, argumentar... (DASSOLER, 2012).</p> <p>Hoje, ao recontar as narrativas, percebo que fui um professor-tutor que não criava e nem oportunizava outras forma de produção. Ao recontar as experiências, hoje, vejo que estava mais preocupado em ensinar o que estava prescrito no material das unidades, ou seja, seguir o material à risca. Naquelas experiências, demonstrei mais preocupado com os aspectos teóricos do currículo acadêmico do curso do que com os desejos, os problemas, as dificuldades e as necessidades dos alunos. Outra questão que percebo é que, estando atuando em um ambiente de ensino e aprendizagem digital e com uma gama de materiais disponíveis na rede a favor daquela experiência, eu não consegui me atentar para o fato de que eu poderia ter autoria e ou autoridade. Em meu entendimento de professor-tutor, naquele momento, nunca pensei que eu poderia criar outras condições de ensino e aprendizagem. Hoje, percebo que posso criar outras questões, perguntas e criar espaços seguros para que alunos também possam investigar e questionar o que querem aprender. Por não entender questões de autoria docente, percebo que desconsidere outras experiências de tutoria, do cotidiano dos alunos as quais não estão prescritas nos materiais e guias de estudos das disciplinas de um curso a distância.</p>
<p><i>[...] papel do professor no processo ensino e aprendizagem explorado [...] deve ser [...] não como um mero transmissor de informações, mas como um gerenciador do conhecimento, valorizando a experiência e o conhecimento [...] criando e vivenciando... (OLIVEIRA, 2015).</i></p>	

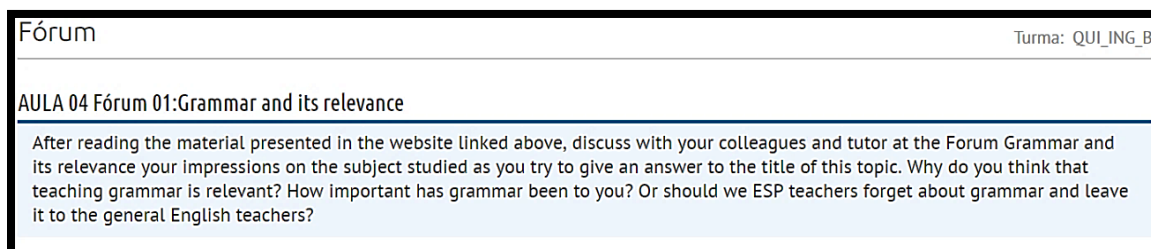
Além de buscar entender as experiências de autoria docente vividas na tutoria, busco entender também minha própria experiência em relação ao que eu esperava dos alunos nas atividades de fórum de discussão.

3.4 Afinal, o que eu esperava dos alunos...

Neste tema, discuto a minha expectativa em relação aos alunos nas atividades de discussão em um curso a distância. Muitas vezes, eu cobrava mais interação dos alunos, quando, na verdade, eles estavam interagindo e cumprindo as tarefas que eram solicitadas nas atividades do curso. Em alguns momentos, eu achava que não estava mediando e, hoje, me pergunto: qual será a concepção que estava subjacente ao meu entendimento do processo de mediação em um curso online? Narro algumas das experiências vividas no curso, para tentar entender os meus momentos de mediação no curso estudado.

Em uma certa experiência de fórum de discussão da unidade quatro da disciplina Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental em Língua Inglesa, havia, no guia da disciplina, uma tarefa de discussão que propunha que os alunos lessem os textos que estavam na área da sessão de leitura complementar e, em seguida, os discutissem nos fórum de discussão. A figura 21 representa o enunciado da tarefa proposta.

Figura 21 Enunciado do Fórum de discussão



Fonte: site do curso, acessado em maio de 2016

Comuniquei, então, aos alunos que o fórum já estava aberto. Após eu ter feito a abertura, eles começaram a interagir uns com os outros, conforme ilustro na figura 22.

Figura 22 Comentários do professor-tutor e alunos

Aluno

For me the right thing is to learn the grammar.
Krashen proposes that instruction on the rules
Grammes of the second language is of little use, as this information will not be used
When we speak the language

Lauro Luiz
Tutor a Distância - UAB 19/05/2017 01:36 h

Students,
Our friend [redacted] said that Grammar is the right thing to learn. Do you agree or disagree and why?

[redacted] 23/05/2017 23:39 h

Just as [redacted] said using music is a great way to teach grammar in a simple and non-boring way for students.

Fonte: site do curso, acessado em maio de 2016

No decorrer daquela experiência no fórum de discussão, eu fazia perguntas e procurava pedir, também, aos alunos que comentassem as informações que, naquele momento, em meu entendimento, haviam sido pouco discutidas, como ilustro na figura 23. Nas interações dos alunos, eu buscava ver possíveis lacunas.

Figura 23 Comentários do professor-tutor e alunos

Lauro Luiz
Tutor a Distância - UAB 20/05/2017 16:41 h

[redacted]

Could you explain to us: "*The grammar is relevant because the teaching will depend a lot on the teacher who will be reviewing the content.*"

[redacted] 23/05/2017 23:25 h

A lot of the teacher can get in the classroom and pass the content of the grammar, so that the student finds it annoying, because he is simply "dropping" rule over rules on the student. Other teachers may use medium that interacts with students to pass the grammar, so they learn and do not get a boring class.

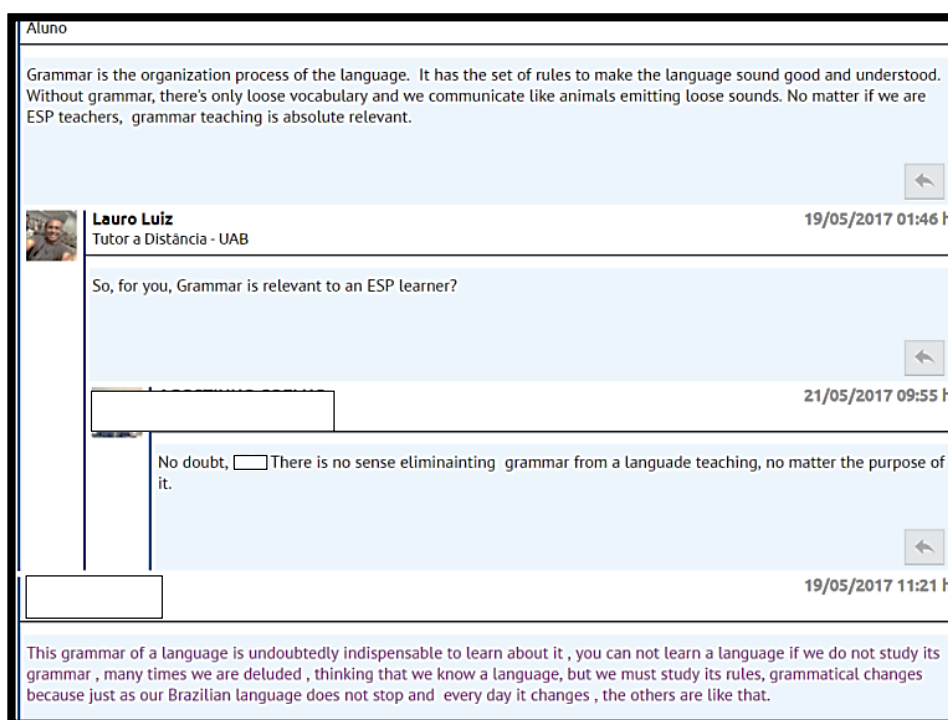
[redacted] 22/05/2017 19:58 h

If a person knows many words but does not know the grammar, he can hardly communicate. And we can not say that this person speaks another language.

Fonte: site do curso, acessado em maio de 2016

No desenvolvimento daquela atividade, os alunos também comentavam e interagiam com os colegas e comigo, professor-tutor. Naquele meu papel como professor-tutor, eu entendia que minha função era fazer perguntas para os alunos, voltadas para o assunto central do fórum de discussão, que era a relevância da gramática no ensino de ESP, conforme mostro na figura 24.

Figura 24 Comentários do professor-tutor e alunos



Fonte: site do curso, acessado em maio de 2016

E durante toda a atividade fui fazendo perguntas na tentativa de instigar os alunos a discutirem o que havia sido proposto pela atividade de fórum de discussão.

Em outro fórum de discussão, os discentes tinham que assistir a um vídeo, com seis minutos de duração, que abordava questões de identidade de gênero no trabalho. Em seguida, quatro questões foram propostas para serem discutidas no fórum, conforme apresento na figura 25.

Figura 25 Questões do fórum de discussão da Unidade 1 Tópico 2

A. Is it possible to identify discourses in the text related to typical ways of describing male and female roles or social class roles? If possible, identify, at least, one instance.

B. Would these discourses be similarly presented in comparable texts in other cultural contexts with which you are familiar with? Explain, at least, one of them.

C. Do you see instances of sexist discourse? Supply examples.

D. Would these instances be used nowadays in similar situational contexts? Explain your point of view.

Fonte: site do curso, acessado em maio de 2016

Logo após ter feito o comentário de abertura, os alunos começaram a interagir, respondendo as perguntas propostas, conforme figura 26.

Figura 26 Comentário do discente

Aluno 23/09/2016 07:41 h

Hello teacher!

It's a 50's video from XX century, when women were starting to work out of house. The women's immediate boss doesn't want women as employees just because they are women.

He makes excuses like absenteeism, marriage matters, ... but the manager realizes he has a sexist discourse, that is, the problem is not with women, but with him.

Sadly, until today - in 2016, XXI century - womem are differently treated in labour market, in politics, etc.

In addition, at home, they are still supposed to be responsible by the household chores, whereas man, in general, are mere auxiliaries.

Fonte: Unidade 2 da Disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, acessado em maio de





Em minha função, a partir do comentário daquele aluno, eu fazia perguntas, tentando fazer com que o aluno relacionasse o seu comentário ao tema da discussão proposta e, assim, o aluno poderia escrever mais sobre o assunto.

Figura 27 Meu comentário na postagem do aluno

Lauro Luiz 23/09/2016 11:57 h
Tutor a Distância - UAB

Thanks for sharing this charge! Amazing.

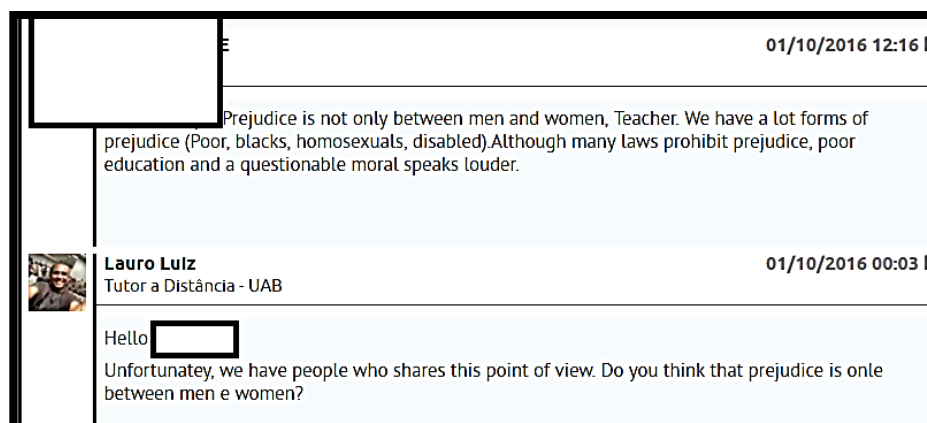
Could you tell me the discourse? What does the charge talk about? Can anyone tell a experience related with this discourse?

Fonte: Unidade 2 da Disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, acessado em maio de

No decorrer da atividade, eu fazia sempre mais perguntas aos alunos. Buscava encontrar algum ponto naqueles comentários para instigar o aluno, como ilustro na figura 28.

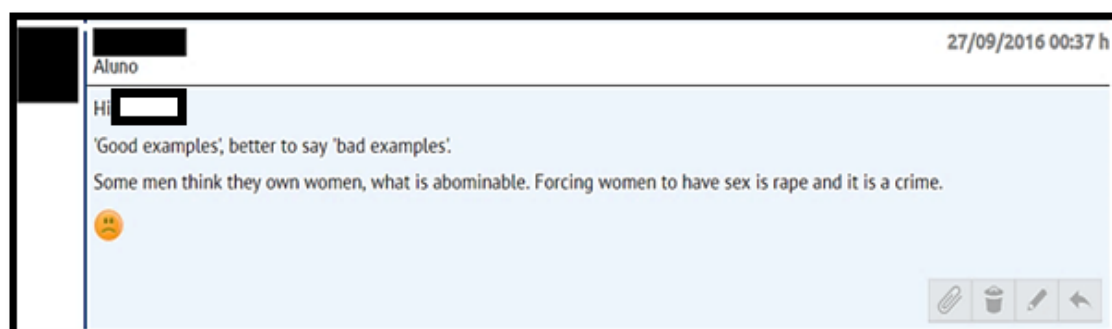
Figura 28 Comentário do aluno



Fonte: Unidade 2 da Disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, acessado em maio de 2016

Naquele momento, eu entendia que não estava havendo interação. Eu entendia também que as respostas ao que eu perguntava nos comentários eram insuficiente para que eu pudesse considerar que, naquele fórum de discussão, uma interação estava acontecendo. Durante o vivenciar de minha prática como professor-tutor, eu tinha uma certa ansiedade por um tipo de participação dos alunos que pudessem trazer contribuições significativas. Na época, caracterizava a participação dos alunos como tímidas e simples. Mas, respondiam as perguntas do enunciado do fórum, como exposto na figura seguinte.

Figura 29 Comentário do aluno



Fonte: Unidade 2 da Disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, acessado em maio de

A atividade de discussão se encerrou com os alunos respondendo as perguntas que eram propostas no enunciado. Mas, por que eu ansiava por fazerem mais? O que seria esse mais? Escrever textos longos? Dissertar?

Já na experiência no fórum sobre intertextualidade, foi solicitado que assistissem a um vídeo sobre o Abaporu e, depois, discutissem a intertextualidade que a obra de arte de Tarsila do Amaral fazia com a escultura O Pensador de Rodin. Depois de terem assistido ao vídeo e lido as perguntas propostas, os alunos acessaram a atividade de fórum, na área das atividades no AVA. Em meu comentário de abertura no fórum de discussão, escrevi que discutiríamos sobre intertextualidade e que aquele era um assunto interessante. Eu também anexei as imagens que busquei na internet, para compartilhar com os alunos.

Figura 30 Atividade de Fórum de Discussão

Lauro Luiz 14/10/2016 09:35 h
Tutor a Distância - UAB


Students,

In this unit we are gonna talk about Intertextuality. It's an interesting topic to discuss. [After we watch the video](#). I think we have to discuss about the intertextuality between Abaporu painted by Tarsila do Amaral and The Thinker done by Augusta Rodin. We have some questions to guide us in our discussion. Pay attention! The questions are to guide us not just to answer them.


1. How does Abaporu, by Tarsila do Amaral relate to The Thinker, by Rodin?
2. What message does each one of them convey?
3. What do they have in common?
4. How do they differ?

To help you guys, I attached the pics below.

The Thinker - Augusta Rodin



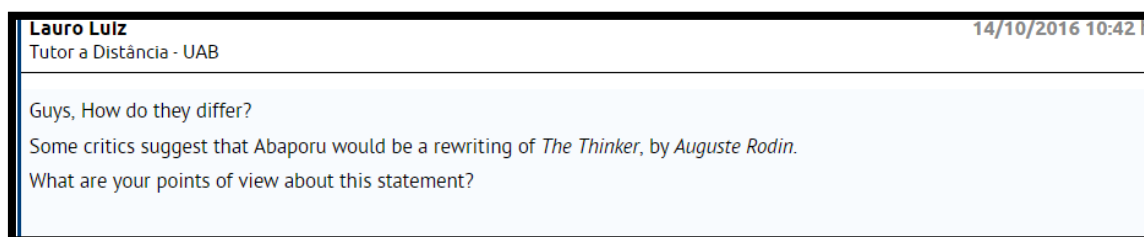
Abaporu - Tarsila do Amaral



Fonte: site do curso, acessado em maio de 2017

Quando acessei aquele fórum de discussão, vi que um dos alunos já havia iniciado as interações. Assim, logo que li os comentários, aproveitei-os e levantei perguntas, para todos os alunos, buscando uma maior interação ente eles, como ilustro na figura 31.

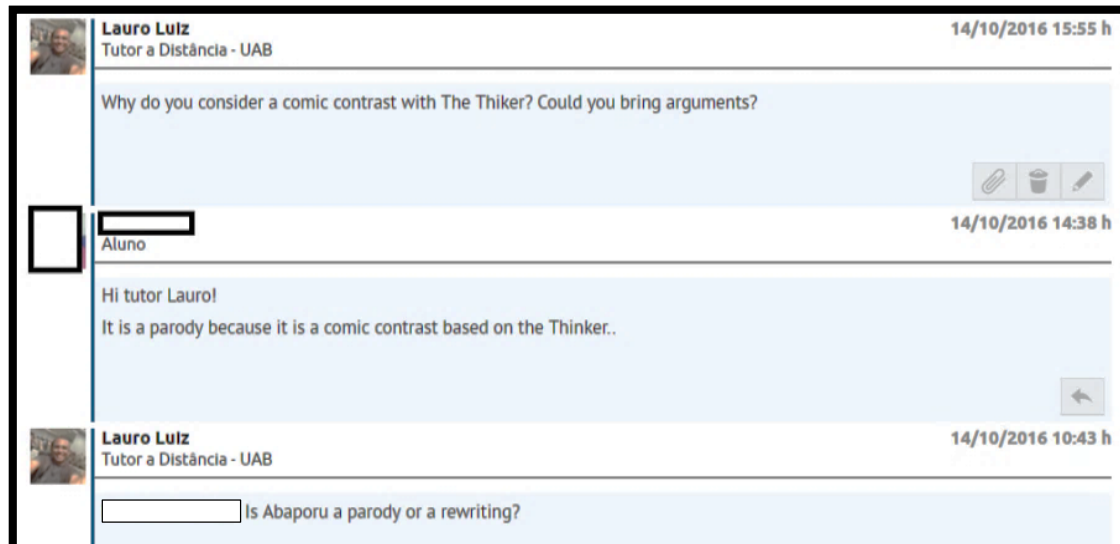
Figura 31 Registro da atividade de Fórum de Discussão



Fonte: site do curso, acessado em maio de 2017

Meu intuito era fazer com que os alunos pesquisassem sobre o assunto em outras fontes externas ao AVA e trouxessem as informações, para a atividade, como forma de contribuição, porque, como professor-tutor, queria que meus alunos terminassem a lição da disciplina não levando apenas conceitos e definições. No decorrer daquela experiência, fui interagindo com os alunos, fazendo perguntas, com o objetivo de fazer com que eles discutissem mais o assunto que estava sendo tratado.

Figura 32 Registro de fórum de discussão



Fonte: Unidade 2 da Disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, acessado em maio de

Além das perguntas que fazia para os alunos, eu pesquisava outras fontes e referências que pudessem contribuir com mais informações para aquela discussão e compartilhava as informações no fórum de discussão.

Figura 33 Registro de fórum de discussão

The image shows a screenshot of a forum discussion thread. It contains three posts by a user named 'Lauro Luiz', who is identified as a 'Tutor a Distância - UAB'. The posts are dated 18/10/2016 and 17/10/2016. The first post, dated 18/10/2016 at 14:30 h, addresses students and shares a text about intertextuality and dialogic interaction, asking them to find examples. The second post, dated 17/10/2016 at 11:58 h, asks about the socio-cultural aspects of art works. The third post, dated 17/10/2016 at 11:48 h, asks about the relationship between intertextuality and coherence.

Lauro Luiz
Tutor a Distância - UAB
18/10/2016 14:30 h

Students,
I share with you an interesting text about Intertextuality and Dialogic Interaction. It was written by Briana Ronan. ([Intertextuality and Dialogic Interaction in Students' Online Text Construction](#)). Lets read the second topic of the paper - Intertextuality as Dialogic Interaction - then discuss about Dialogic Interaction and Intertextuality.

In this part, Ronan points some examples of intertextuality. Which examples of intertextuality can we find? 🤖 Let's search?

Lauro Luiz
Tutor a Distância - UAB
17/10/2016 11:58 h

Guys!!!
Considering the main topic of this forum, Intertextuality, about Abaporu and The Thinker, What are the meanings related to the socio-cultural aspects of society the art works reproduce?

Lauro Luiz
Tutor a Distância - UAB
17/10/2016 11:48 h

Guys,
Is there a relationship between Intertextuality and Coherence?
I was reading this excelent text about [intertextuality approach to teaching coherence](#). I woud like to know about you guys, if is Intertextuality a Coherence's factor?

Fonte: Unidade 2 da Disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, acessado em maio de

Naquele momento, eu estava inquieto porque achava que os alunos não estavam interagindo e que eu não estava, de fato, mediando as interações, enquanto tentava fazer meu papel de professor-tutor mediador. Na verdade, os alunos estavam interagindo sim; eles estavam respondendo e eu estava mediando.

Ao recontar essas experiências, vejo que eu pensava que os alunos não estavam interagindo uns com os outros e eu não estava mediando o curso, mas, na verdade, nas experiências narradas, essas ações estavam sendo realizadas. Ao considerar meu papel de professor-tutor e relacionar minhas experiências com a teoria, de acordo com Paiva (1999), Gonzalez (2005) e Moore e Kearsley (2007), vejo que atuei como mediador nas atividades de discussão, porque eu estimulava a participação dos alunos, fazia questionamentos em seus comentários e os motivava a participarem e a interagirem uns com os outros e comigo.

Ao considerar uma das funções propostas por Tavares (2004) e Paiva (1999), percebo também, ao recontar as experiências a partir dos comentários dos alunos, que eu apontava os aspectos mais importantes e relevantes dos comentários dos próprios alunos, além de convidá-los a participar das discussões.

Por outro lado, ao recontar essas experiências, percebo que minha expectativa, em relação aos alunos, era a de que eles discursassem sobre os temas propostos; isto segundo o meu entendimento do que deveria ser “discutir”, tal como pedia a tarefa. Esperava que os alunos escrevessem muito sobre o assunto e, também, que argumentassem sobre o que o colega havia escrito. Hoje, entendo que apesar de eles terem escrito passagens curtas, estavam, mesmo assim, respondendo as atividades propostas, e estavam participando das atividades, como já dito. Ao considerar o meu querer e minhas expectativas, em relação ao que os alunos faziam, eu passava mais atividades, para além do que era solicitado nas unidades, algumas vezes direcionando os alunos para tarefas outras, não exatamente relacionadas com os objetivos das unidades das disciplinas nas quais atuei.

Outra questão que percebo está relacionada aos enunciados das atividades, os quais solicitavam apenas que respondessem perguntas. Os alunos até escreviam as respostas, mas não era o que eu esperava deles.

Em alguns casos, no entanto, as tarefas propostas não tinham como objetivo estimular a criatividade ou a subjetividade dos alunos. Em algumas das tarefas, bastava mesmo uma resposta curta e objetiva. Em outros casos, mesmo uma resposta curta dava conta do que havia sido solicitado.

Mas, minha concepção de fórum de discussão era a de um espaço de muitos argumentos e contra-argumentos, com textos longos e de cunho reflexivo. No entanto, em algumas das atividades propostas, o debate nesse nível não era imprescindível para que os discentes cumprissem o que havia sido solicitado. Por outro lado, muitas vezes, os discentes realizavam o proposto e, mesmo assim, eu entendia que seus feitos não eram significativos. Afinal, os discentes deveriam realizar o proposto, ou o que eu esperava que fizessem?

Hoje, ao recontar essas experiências, percebo que, em alguns momentos das atividades de fórum de discussão daquelas disciplinas, eu atuei como mediador, de acordo com a concepção de mediação de Vygotsky (1987), porque eu buscava instigar os alunos a buscarem outras informações para que pudessem contribuir com a discussão. Também fazia perguntas a partir dos comentários dos alunos. Hoje, ao recontar essas experiências, percebo que, como professor-tutor, ao ler os comentários dos alunos, eu buscava fazer questionamentos acerca do assunto. Percebo que atuei como um professor mediador na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1987). Segundo essa perspectiva, eu estava interagindo com os alunos naquele ambiente virtual de aprendizagem, considerando seus comentários e suas experiências. Pude perceber essa minha interação ao recontar a experiência de fórum de discussão em que um aluno fez comentários explicando sua experiência na escola em que atuava como docente. Naquele

momento, como professor-tutor, pedi que o aluno explicasse mais sobre os projetos comentados. Isto me mostra que, como professor-tutor e mediador, busquei evidenciar as experiências sociais e culturais relacionadas àquela atividade de discussão, assim como sugerem Oliveira (2013) e Dantas (2012).

Muito embora eu estivesse atuando como mediador, na perspectiva de Vygotsky (1987), Oliveira (2013) e Dantas (2012), eu não estava enxergando minha experiência dessa forma porque eu esperava mais dos alunos. Hoje, ao recontá-la, reconheço que havia interação, que eu estava interagindo com os alunos e que os alunos estavam interagindo comigo e também com os colegas e, assim, o processo de ensino e aprendizagem estava se realizando. Porém, naquele momento, isso me dava um senso de que estava faltando alguma coisa.

Embora os discentes respondessem aos enunciados propostos, em meu entendimento, eles nunca respondiam. Eu sempre achava que suas respostas eram curtas demais. No entanto, hoje, após o recontar de minhas experiências, percebo que, em vários momentos, os discentes participavam, sim. Com suas respostas curtas, respondiam o que havia sido questionado e, até mesmo, interagiam com os colegas, muitas vezes. O pastiche a seguir ilustra um pouco da síntese de minha experiência e de minhas expectativas.

Pastiche 4 Afinal, o que eu esperava dos alunos no curso EaD?

A expectativa do professor se associa com a sintonia entre o que ele espera para o resultado de todos os alunos [...]. De fato, há professores que exageram na sua expectativa e, por isso, superestimam os resultados de seus alunos, e há aqueles que são demasiadamente moderados com relação a sua expectativa e, por isso, subestimam os resultados... é importante que o professor crie estratégias para buscar conhecer sua turma como meio de produzir uma ação mais efetiva frente às necessidades de seus alunos... (FERNANDES, 2010).

<input type="text"/>	23/05/2017 21:13 h
Student learn grammar to use to language English naturally.	
<input type="text"/>	23/05/2017 15:56 h
I agree teacher, Grammar is a important part of english, that makes possible do different activities.	
<input type="text"/>	23/05/2017 12:26 h
Learn grammar rules through differentiated activities and classes. Through textual genres, debates, double or group work, presentation with dialogues ...	
<input type="text"/>	23/05/2017 11:34 h
I agree with Ivoneide, because in order to have fluency in a language it is necessary that the student understands the grammar, that is, the structure of that language. It is obvious that the grammar should be presented differently for each student level.	
<input type="text"/>	23/05/2017 09:33 h
I think grammar is ONE of the important things to learn. It must be directed to a subject. Have a purpose. Contextualizes it. I think it gets more attractive to the students.	

O que eu esperava dos alunos?

Percebo que, tanto eu como os alunos, estávamos interagindo nas atividades, porém, o que eu esperava deles naquelas atividades? Eu busco entender por que eu esperava que eles discutissem os comentários e contra-argumentassem em relação a eles.

Entendo, hoje, que as interações se realizavam e entendo, ainda, que, como professor-tutor, eu poderia ter me atentado para o processo de ensino e aprendizagem e não apenas para minhas expectativas em relação à participação dos alunos.

Após ter recontado a experiência de expectativas e o que eu esperava dos alunos, passo a narrar as experiências de concepção de texto escrito e multimodal.

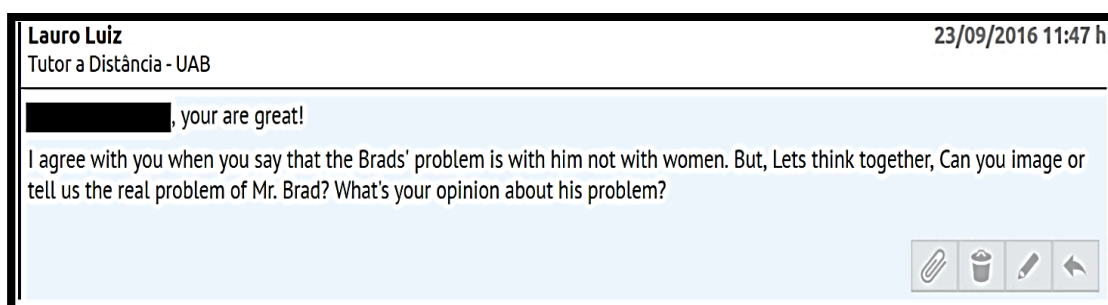
3.5 Só vale a interação por escrito! Mas e as multimodalidades?

Nesse tema, narro as experiências sobre o que eu entendia e aceitava como linguagem válida nas atividades de fórum de discussão, nas disciplinas em que atuei como professor-tutor.

Continuando com minha prática de professor-tutor, narro a experiência em um dos fóruns de discussão da disciplina Língua Inglesa: Texto e discurso. Naquele fórum foi solicitado que assistíssemos a um vídeo com seis minutos de duração e, a partir dele, abordássemos questões de identidade de gênero no ambiente de trabalho. Em seguida, foi proposto que discutíssemos questões relacionadas àquele assunto.

No decorrer daquele fórum de discussão, um aluno postou uma imagem que estava relacionada com o tema da atividade. Em meu entendimento, postar uma imagem apenas para ilustrar o assunto não era muito aceitável. Então, naquele momento, ignorei aquela imagem e continuei com minhas perguntas, conforme ilustro a seguir.

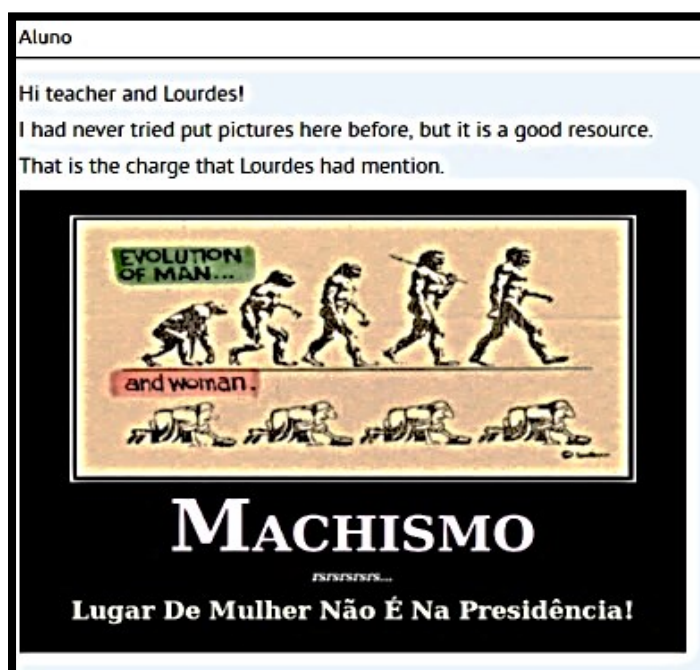
Figura 34 Minhas questões após o comentário da aluna



Fonte: Unidade 1 da disciplina, acessado em outubro de 2016.

Naquela mesma experiência, o discente postou uma charge escrita em Língua Portuguesa sobre o tema central que estava sendo abordado, conforme mostro na figura 14.

Figura 35 Comentários dos alunos e do professor-tutor na atividade de fórum de



Fonte: Unidade 1 da disciplina, acessado em outubro de 2016.

Por eu ainda entender, naquele momento, que uma imagem, ou charge, não contribuísse para a discussão do tema em questão, ignorei aquele comentário com a charge e continuei a considerar apenas os comentários escritos e a fazer comentários apenas no que dizia respeito ao que era postado por escrito.

Então, em outro momento, naquela mesma experiência, uma das alunas respondeu a um dos meus comentários anexando um vídeo do site BBC News, sobre a história de Maria da Penha e, em seu comentário, ela perguntava se alguém conhecia a lei Maria da Penha (figura 15).

Figura 36 O “post” sobre a Lei Maria da Penha na disciplina Língua Inglesa:



Fonte: Unidade 1 da disciplina, acessado em outubro de 2016.

Naquele momento, houve apenas o compartilhamento daquele link com o endereço do vídeo. Em meu comentário como resposta, eu respondi que conhecia a Lei, porém, desconsiderei aquele link por eu entender, naquele momento, que era uma linguagem inadequada.

Em uma outra experiência, na disciplina Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental em Língua Inglesa, a atividade proposta tinha por objetivo abordar as teorias cognitivas e linguísticas relacionadas à habilidade de leitura em língua estrangeira. A primeira unidade propunha a discussão sobre a concepção de leitura e sua importância. Após meu primeiro comentário na atividade de fórum, os alunos começaram a discutir a atividade.

Em um determinado momento da atividade, um dos alunos postou uma charge relacionada ao tema central da discussão do fórum. A Charge era da personagem Mafalda, feita pelo cartunista Quino.

Figura 37 A charge do fórum de discussão

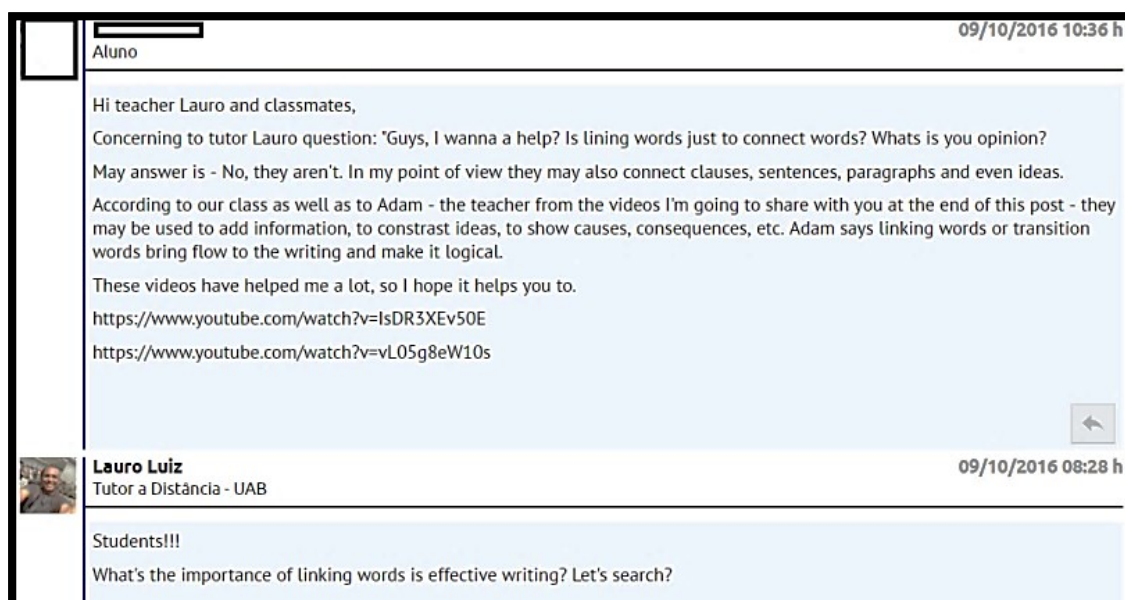
Fonte: Unidade 1 da Disciplina Inglês Instrumental, acessado em maio de 2017

Ao ler a charge, percebi que a aluna havia apenas compartilhado a informação e não havia escrito o comentário que procurasse relacionar o texto da charge ao conteúdo que estávamos discutindo. Eu não comentei e tampouco busquei relacionar aquela charge com a discussão. O que mais me deixava intrigado era o fato de os alunos apenas compartilharem figuras, charges, links e vídeos, sem postar algum texto escrito. Assim, em meu entendimento, eu devia desconsiderar aquela charge e, assim, continuei apenas a fazer meus comentários a partir dos comentários escritos dos alunos.

Uma outra atividade de fórum de discussão tinha como objetivo definir e estudar os mecanismos de coesão do texto escrito em Língua Inglesa. Para desenvolver essa atividade, os alunos deveriam assistir ao vídeo sobre o discurso de uma adolescente no Fórum Mundial do Meio Ambiente, em 1992. Em meu comentário no fórum, escrevi que aquele era um vídeo interessante e que eles deveriam assisti-lo e fazer a tarefa proposta.

Após ter iniciado a discussão, em um dos comentários havia links e vídeos do youtube com comentários de que era relevante que todos assistissem, pois aqueles links remetiam a materiais relacionados ao assunto do fórum de discussão, conforme ilustro na figura 38.

Figura 38 Registro do Fórum de Discussão: interação do aluno com o professor-tutor.



Fonte: Unidade 1 da Disciplina Língua Inglesa: Texto e Discurso, acessado em maio de 2017

Daquele momento em diante, percebi que grande parte dos comentários continha figuras, charges e links para vídeos, no entanto, em meu entendimento, eu deveria desconsiderar aquela linguagem multimodal e, por isso, eu não comentava que fosse necessário assistir aos vídeos ou prestar atenção às charges e às figuras, e nem fazia uma relação dessas imagens com o conteúdo estudado.

A parti das experiências narradas e do pastiche, percebi que, em minha prática de tutoria, eu apenas considerava a escrita nas atividades de discussão. Embora os alunos, de fato, não realizassem a tarefa proposta, por outro lado, eu desconsiderava as interações realizadas via

outras linguagens, talvez baseado em minha concepção de linguagem no ambiente de ensino e aprendizagem.

Hoje, recontando minhas experiências de interação com os alunos, posso discutir o meu entendimento sobre interação nas atividades de fórum de discussão. Ao recontar as experiências percebo que eu, professor-tutor, considerei principalmente a interação por escrito entre aluno-aluno. Os alunos compartilharam imagens e links de acesso a vídeos externos ao AVA, mas tive dificuldade para considerar as respostas em outros formatos.

Naquelas experiências, principalmente a que narro sobre o *link* do vídeo, que apresentava um pouco da história da ativista Maria da Penha, o assunto estava relacionado ao conteúdo que era discutido em nossa disciplina, mas, mesmo assim, continuei a desconsiderar aquele gênero compartilhado e deixei de comentar o vídeo e de fazer alguns questionamentos. Assim, segui com aquela discussão apenas de forma escrita. Também percebi essa prática nas outras experiências narradas. Os alunos compartilharam *links* sobre as palavras de ligação e eu, mais uma vez, desconsiderei os links e as postagens compartilhadas.

Ao recontar essas experiências, percebo que, naquele momento, a única linguagem aceita por mim no fórum de discussão era a escrita. Em meu entendimento, os alunos tinham que escrever, deixar registrado por escrito, suas ideias, suas opiniões e seus entendimentos acerca do assunto dos fóruns de discussão.

Nas disciplinas seguintes, continuei a considerar a interação por escrito dos alunos na atividade de fórum de discussão. Vejo que desconsiderei a charge, que o aluno compartilhou na atividade de discussão, em detrimento à linguagem escrita. Eu entendia que a única linguagem que poderia ser empregada no fórum de discussão era o registro escrito e textos escritos. Reconheço a importância do texto escrito (Em Inglês e em Português) no contexto educacional, mas eu também poderia ter aproveitado as outras linguagens, como as charges, as histórias em quadrinhos, as pinturas, esculturas, os cartuns, entre outras, como possibilidade de desenvolver as discussões propostas nas atividades daquele curso. Por que insistia em afirmar que os alunos não estavam participando quando não escreviam textos longos ou quando usavam outras linguagens? Minha concepção de língua(gem) certamente me impediu de considerar outras formas de expressão e de participação de meus alunos, mas, principalmente, percebo que estava levando para o contexto do curso a distância algumas de minha cultura de curso presencial, nos quais, geralmente, as outras linguagens também não são consideradas. Mas, no contexto de uso das tecnologias digitais, considerando a facilidade de acesso a outras formas de expressão, outras linguagens podem ser um caminho para a construção de conhecimento nos cursos a

distância. Quem sabe não teriam sido um caminho para que meus alunos entendessem melhor a atividade proposta e pudessem realizá-la com mais facilidade?


A partir da concepção de texto visual de Kress e van Leeuwen (1996), hoje, entendo que outras possíveis interpretações do texto multimodal, considerando o olho do espectador, podem ser feitas pelos alunos em um ambiente virtual de aprendizagem. Entendo, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), que eu posso considerar o aspecto social dos alunos para discutirem os textos multimodais, porque os alunos e professores-tutores possuem interesses individuais e pontos de vistas divergentes que interferem na produção de sentidos de uma mensagem.

Ao recontar minha experiência de considerar a interação apenas pela via do texto escrito e ao não considerar as outras linguagens, percebo, também, que desconsidere aspectos significativos dessa linguagem multimodal, que são as possíveis interpretações que aqueles textos e charges suscitam. Poderia ter proposto uma discussão sobre as possíveis intenções dos autores ao escreverem aqueles textos multimodais, por exemplo. Recontando minhas experiências, vejo que minha concepção de texto é apenas aquela do texto escrito, composto por palavras, frases e orações. Minha concepção de texto escrito me impediu de explorar o texto multimodal, o texto com som, imagem, cor e com diversas sequências.

Por meio do viver, contar e recontar essa experiência, e ao considerar a concepção de texto escrito e leitura proposta por Coscarelli e Novais (2010), hoje entendo, também, que o texto escrito no meio digital possui seus múltiplos significados e sentidos a partir do negritar e destacar palavras e frases. Hoje, entendo que cabe considerar essas questões também para o texto escrito no meio digital.

Ao viver, contar e recontar essas experiências, escrevi um pastiche. A partir das experiências narradas e do pastiche, percebi que, em minha prática de tutoria, eu apenas considerava a modalidade escrita nas atividades de discussão. Embora os alunos realizassem a tarefa proposta, eu desconsiderava as interações realizadas via outras linguagens, talvez baseado em minha concepção de linguagem no ambiente de ensino e aprendizagem. Outra questão que percebi a partir do contar e recontar essa experiência, foi o fato que em minha prática eu considerei a linguagem multimodal apenas do AVA e do Guia do aluno. Percebi que eu copiava, colava e considerava as imagens e compartilhava links de vídeos apenas material elaborado pelos professores-formadores, porém, quando o aluno compartilhava o texto multimodal, eu desconsidere as possíveis questões e interpretações daquele material nos fóruns de discussão. Ilustro um pouco de meu conflito no próximo pastiche.

Pastiche 5 Só vale a interação por escrito, mas e as multimodalidades?

<p>...durante minha experiência de tutoria, eu desconsiderei as postagens multimodais, deixei de fazer uma... relação do conteúdo das figuras ... das charges ... dos links com o conteúdo que estava sendo abordado. Eu continuei com a discussão apenas escrita. Considerava apenas os comentários escritos... (narrativas do autor, 2016)</p>	<p>Hoje, entendo a concepção de texto multimodal e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem em contextos online. Entendo que as charges e os vídeos propiciam a construção do conhecimento porque permitem o aluno discutir, abordar, interpretar e entender outros assuntos que permeiam seu contexto social e que tenham a ver com o conteúdo proposto.</p>
<p>Hi teacher and Lourdes! I had never tried put pictures here before, but it is a good resource. That is the charge that Lourdes had mention.</p> 	<p>...é necessário considerar a relevância e o interrelacionamento de diversos recursos semióticos na constituição de textos, além da linguagem verbal. Essas pesquisas partem da premissa de que nenhum texto é monomodal ou monossemiótico, pois elementos como a formatação e as cores das fontes, entre outros recursos, em textos predominantemente verbais, são capazes de orientar a leitura e remeter a determinados contextos de produção, bem como salientar informações (SERAFIM, 2014).</p>

Na próxima seção, revisito as experiências aqui narradas que vivenciei como professor-tutor com o intuito de traçar algumas considerações da minha experiência. Busco responder aos objetivos e questões de pesquisa. Apresento, ainda, as limitações, e lacunas que podem servir de base para futuras pesquisas na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Em março de 2014, iniciei esta pesquisa narrativa com o intuito de estudar minha prática de professor-tutor. Naquele momento, meu objetivo inicial era, primeiramente, procurar compreender o que eu entendia por mediação e, em um segundo momento, buscar outras concepções de mediação que poderiam nortear a prática do professor-tutor. Nesse sentido, iniciei esta tese narrando minha experiência no curso de formação de tutores e minha primeira experiência quando atuei como professor-tutor em 2011. Ao narrar aquelas experiências, deparei-me com alguns questionamentos e indagações acerca de meu papel de professor-tutor:

Por que minha prática de tutoria foi inconsistente?

Por que minha prática de tutoria foi tradicional?

Por que não considerei as orientações recebidas sobre mediação?

Por que não procurei aprender como fazer perguntas questionadoras?

Por que optei por priorizar apenas a validação das atividades, mesmo sendo orientado (e cobrado) a agir de outra forma?

Por que deixei de explorar o conteúdo com os alunos?

Será que, realmente, eu estava preparado para atuar como professor-tutor?

O que é mediar e como a mediação deve ocorrer?

O que eu entendia por mediação?

Qual a função da mediação em um curso a distância?

Após revisar os meus objetivos iniciais, elaborei novos objetivos e, em 2016, entrei em campo para desenvolver a pesquisa aqui relatada. Naquele momento, busquei viver uma nova experiência de tutoria, em outro contexto, objetivando entender aspectos que envolvem a prática do professor-tutor a distância no contexto de EaD.

Consegui me inscrever como professor-tutor a distância em um curso de licenciatura plena em Letras/Língua Inglesa semipresencial, um curso de graduação que tinha como objetivo formar docentes de língua inglesa e suas literaturas para atuar na educação básica.

Com objetivos revistos, dei início a mais uma experiência, considerando os seguintes objetivos de pesquisa voltados para minha experiência de professor-tutor. Como objetivo geral, busquei investigar minha experiência de professor-tutor no contexto de EaD, no que se refere às concepções e às funções que esta atividade envolve. Os objetivos específicos foram:

Identificar, durante minha experiência de professor-tutor, as concepções de mediação e de avaliação, bem como os papéis esperados que estão em jogo no contexto de um curso a distância; e identificar e analisar, a partir de minha experiência de professor-tutor, quais são as implicações dessas concepções para o exercício da função de tutoria no contexto de EaD.

Com o intuito de alcançar esses objetivos, de acordo com a Pesquisa Narrativa de base teórica-metodológica, realizei as seguintes ações. Primeiramente, compus os textos de campos sobre minha prática de tutoria, utilizando como instrumento de pesquisa: notas de campo, relatos, registros dos fóruns de discussão, registro das webconferências e das interações por Skype vividas nas três disciplinas do curso semipresencial, no período de agosto de 2016 a junho de 2017. A partir desses registros, narrei a experiência vivida, buscando, por meio de meus questionamentos e de minhas indagações iniciais, compreender minha prática de professor-tutor a distância.

Ao sair do campo de pesquisa, e ao considerar o momento de contar da Pesquisa Narrativa, narrei histórias daquela segunda experiência vivenciada. Ao todo, narrei 21 histórias que foram os textos de campo desta pesquisa narrativa, posteriormente transformados em textos intermediários de pesquisa, já com interpretações. Após ter narrado minhas experiências, passei, então a recontá-las e, nesse momento, questionava minha prática de tutoria naquela experiência vivida, levando em consideração várias outras questões que estão atreladas ao processo de tutoria em um curso a distância.

Após recontar as histórias de minha experiência como professor-tutor a distância, passei a discutir cinco temas: i) Eu, professor-tutor e minha prática de avaliação...; ii) Eu, o professor-tutor que visitava o curso e meus alunos visitantes...; iii) O professor-tutor precisa ser autor, ter agência!, iv) Afinal, o que eu esperava dos alunos no curso EaD? e v) Só vale a interação por escrito, mas e as multimodalidades?.

Na continuidade, considerando a escrita de textos de pesquisa qualitativa, baseando me em Ely, Vinz, Downing e Anzul (2006), elaborei pastiches a partir de minhas interpretações sobre o que aprendi com a minha experiência, abordando também perspectivas teóricas de outros autores, os quais me permitiram fazer questionamentos, análises e reflexões, além de possibilitar outras interpretações.

Em relação ao primeiro tema discutido, *Eu, professor-tutor e minha prática de avaliação...* entendo que a minha prática de tutoria, ao avaliar as atividades que desenvolvi, limitavam-se a examinar, validar, corrigir e atribuir notas. Ao contar, recontar e compor sentidos das experiências de avaliação, hoje, percebo que essas ações são inerentes ao processo de avaliação da aprendizagem, mas não são suficientes. Vejo que, muito embora eu tivesse

tentado, não consegui, de fato, avaliar com base em uma proposta de avaliação formativa (PREENOUD, 1999). Mesmo assim, apesar de minha prática estar voltada para o aspecto quantitativo do processo de avaliação, pautei-me em critérios de avaliação por mim elaborados. Contudo, hoje, considero importante que o professor-tutor estabeleça critérios de avaliação da aprendizagem qualitativos, juntos com os alunos e com a equipe pedagógica do curso. Este exercício conjunto propicia a aprendizagem de elaboração de critérios.

Outra questão que aprendi, ao contar, recontar e compor sentidos da experiência de avaliação, refere-se às diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, como a de avaliação de produto e de processo, avaliação de pares ou coavaliação. Hoje, a partir do estudo dessas concepções, percebo que, na atividade de fórum de discussão, não cabe uma avaliação de produto, como a que eu estava fazendo, mas a avaliação de processo. O recontar das experiências de avaliação da aprendizagem, levou-me a entender a necessidade da negociação e do diálogo constante entre o professor-tutor, os alunos e os professores-formadores.

No que se refere ao segundo tema *Eu, o professor-tutor que visitava o curso e meus alunos visitantes...*, ao reviver essa experiência, pude entender que fui um professor-tutor pouco presente e distante do curso. Percebo que eu interagira pouco, deixava para acessar as atividades de fórum dois ou três dias depois que eu fazia sua abertura, ou comentários. Ao contar, recontar e compor sentidos dessa experiência, hoje, percebo a relevância e a necessidade de o professor-tutor acessar constantemente as atividades na plataforma. Aprendi que a presença social é significativa no processo de ensino e aprendizagem a distância, porque permite que o aluno se sinta parte importante em um ambiente virtual. Vejo a relevância de o professor-tutor estar engajado com o processo de ensino e aprendizagem porque o engajamento constante é um dos critérios da presença social, por possibilitar que o aluno também perceba que ele não está no curso sozinho, ou escrevendo e interagindo para/com uma máquina. Por outro lado, ao recontar esse tema, entendo também a necessidade de o professor se fazer presente socialmente, com a equipe pedagógica do curso, de interagir com os professores-formadores das disciplinas, perguntando, questionando, indagando e esclarecendo dúvidas relacionadas à disciplina.

Em relação ao quarto tema, *O professor-tutor precisa ser autor, ter agência!*, percebo a importância da autoria docente no processo de ensino e aprendizagem. Aprendi a importância de criar espaços seguros para que os alunos também sejam autores de seu processo de aprendizagem. Por meio do viver, contar, recontar e compor sentidos da experiência, hoje, vejo a relevância de o professor-tutor criar outras questões, além daquelas que estão prescritas no material do curso, adaptando atividades e tarefas. Entendo, agora, que o professor-tutor precisa ter autoria porque, a partir dela, outras experiências podem ser vividas e compartilhadas.

Entendo também a importância de o aluno fazer escolhas sobre o que ele quer comentar, ou discutir, e sobre a informação e o material que ele quer compartilhar nas atividades de fórum de discussão.

No que tange ao quarto tema, *Afinal, o que eu esperava dos alunos...* durante a vivência da experiência e na composição dos textos de campo, muito embora eu pensasse que não estava havendo interação no curso, a interação estava acontecendo. Eu interagia a partir de minhas perguntas, e os alunos interagiam respondendo, porém, pelo fato de naquele momento eu não estar percebendo essa interação, eu passava mais atividades, para além do que era solicitado nas propostas, geralmente, direcionando os alunos para tarefas outras, não exatamente relacionadas com os objetivos das unidades das disciplinas nas quais atuei. Hoje, percebo que eu fui, sim, um professor-tutor mediador porque, em minha prática no desenvolvimento das atividades, eu questionava, indagava e considerava a experiência que os alunos compartilhavam. Porém, eu não me dava conta disso, e o senso de que estava faltando alguma coisa não me permitiu avançar e mudar minhas práticas discente e docente no curso.

No que tange ao tema *Só vale a interação por escrito! Mas e as multimodalidades*, pude perceber que, como professor-tutor, considerava principalmente a interação por escrito entre aluno-aluno e alunos-professor-tutor. Durante as atividades, os alunos compartilharam imagens e links de acesso a vídeos externos ao AVA, no entanto, eu tinha dificuldade para considerar as respostas em outros formatos. Reconheço a importância do texto escrito, em Inglês e em Português, no contexto educacional, mas eu poderia também ter aproveitado outras linguagens, como as charges, as histórias em quadrinhos, as pinturas, as esculturas, os cartuns, entre outras, como possibilidade de desenvolver as discussões propostas nas atividades, já que meus alunos utilizaram algumas dessas linguagens, ou esses textos, em nossa interação no curso. Porém, acredito que minha concepção de língua(gem) me impediu de considerar outras formas de expressão e de participação de meus alunos. Entendo, agora, que, no contexto de uso das tecnologias digitais, considerando a facilidade de acesso a outras formas de expressão, outras linguagens também podem ser um caminho para a construção de conhecimento nos cursos a distância.

Pesquisar, pensar narrativamente, viver, contar e recontar a experiência de tutoria, considerando a metáfora do espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa, minha prática de professor-tutor possibilitou-me a entender que tipo de professor-tutor eu era e em que tipo de professor-tutor me tornei, ou estou me tornando. Pensar narrativamente essas experiências permitiu que eu visse quatro paisagens que ocupei e que ainda ocupo: a paisagem do curso de formação de professores-tutores; a paisagem de minha primeira experiência no curso de

formação de professores; a paisagem da segunda experiência de tutoria; e a paisagem que atualmente estou vivendo na educação básica presencial.

Ao considerar a paisagem do curso de formação de professores-tutores, vejo, hoje, que minha experiência de professor-tutor contribuiu para que eu pudesse perceber que questões tais como a concepção de avaliação da aprendizagem, a presença social e a autoria docente são, frequentemente, desconsideradas nessa paisagem. Isso reverberou em minha prática de tutoria ao viver minha primeira experiência no curso de formação de professores de Letras-Espanhol.

Outra contribuição deste estudo narrativo foi a oportunidade de viver novamente a experiência de tutoria em outro momento, a fim de buscar possíveis respostas para as minhas indagações. Após ter vivido a segunda experiência, e considerando o “extraordinário potencial do contar e recontar as histórias da experiência” (HUBER, CAINE, HUBER, STEEVES, 2013), além das concepções de avaliação, pude perceber outras questões relevantes no processo de ensino e aprendizagem a distância: presença social, autoria docente, texto multimodal e expectativas com relação ao processo de aprendizagem dos alunos.

Ao considerar essas questões a partir da minha segunda experiência, entendo que a aprendizagem que me foi oportunizada, pelos movimentos introspectivo, extrospectivo, retrospectivo e prospectivos, me levou também a pensar e a reconsiderar minha prática docente na paisagem da educação básica presencial, a partir das questões discutidas no capítulo de composição de sentidos.

Outra possível contribuição deste estudo narrativo, considerando a justificativa social, está relacionada à área da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas. A partir das questões discutidas, este estudo poderá contribuir para a formação de professores-tutores, nos contextos presencial e a distância, na elaboração de cursos a distância voltados para professores-formadores e pesquisadores envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem a distância, para que esses indivíduos também possam viver, contar, recontar e reviver outras experiências na educação a distância.

Quanto às limitações deste estudo, ao final desta pesquisa, entendi que eu poderia ter discutido um pouco mais os temas “*O professor-tutor precisa ser autor, ter agência*” e “*Só vale a interação por escrito, e as multimodalidades?*”, que eu considero relevantes no processo de ensino e aprendizagem a distância. Eu poderia também ter me alongado mais na discussão desses temas, mas, infelizmente, durante o percurso do curso de doutorado, não consegui compreender meu processo de composição de sentidos. Esse foi um processo longo e não consegui entendê-lo de imediato. Outra limitação refere-se ao fato de que deveria ter feito mais *print-screens* dos textos de campo. Para a Pesquisa Narrativa, os textos de campo são

fundamentais no momento de contar as experiências; eles me dariam a oportunidade de me relacionar intimamente com minha experiência. Porém, apesar de desconsiderar essa questão, as experiências narradas foram escritas a partir das relações de memória (CONNELLY, CLANDININ, 2000). Mas, infelizmente, durante o meu momento de campo, não me atentei para a necessidade de fazer mais *print-screens* e, depois, não tive mais acesso à plataforma do curso.

A partir deste estudo, outras questões se levantam para futuras pesquisas, como, por exemplo, a questão do papel e da relevância da linguagem multimodal, das multimodalidades, no processo de ensino e aprendizagem a distância. Outra questão para futuras pesquisas refere-se ao desenho do curso a distância e ao design instrucional, pois percebi que minhas dificuldades no desenvolvimento de minha experiência de professor-tutor, durante o curso, estavam relacionadas ao desenho do curso do qual participei. Seria necessário que os cursos a distância tivessem um desenho que proporcionasse um espaço de interação entre alunos-alunos e alunos-professores que não fosse predominantemente um espaço de perguntas e respostas.

Por fim, considerando essas questões e revendo minhas próprias concepções, posso dizer que ser professor-tutor para mim, hoje, é: ser e estar mais engajado com o processo de ensino e aprendizagem; entender que é necessário estar presente, mesmo estando a distância; é proporcionar para os alunos outras possibilidades de aprendizagem e caminhos a seguir; e proporcionar ao aluno a chance de questionar seu próprio processo de aprendizagem.

Ser professor-tutor não é apenas tirar dúvidas, elogiar, motivar os alunos, validar, corrigir e dar nota nas atividades. Entendo também que seu papel não se restringe a auxiliar o professor-formador nas atividades. Hoje, percebo que qualquer pessoa na função de professor-tutor tem que participar do processo de ensino e aprendizagem como qualquer outro professor.

Retomando minhas indagações e questionamentos, ainda não sei tudo sobre mediação, sobre o papel do professor-tutor, mas já sei muito mais do que sabia quando iniciei esta pesquisa, e vou continuar me transformando e construindo conhecimento sobre mim mesmo, como professor e como professor-tutor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Formação de professores a distância: a experiência da Universidade Aberta de Portugal. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 09-26, jan./jun. 2009.
- ALVES, A. C.; FELICE, M. I. V. Avaliação Formativa: estudo da coavaliação no ensino médio e superior. In: **Intercâmbio**. V. 25, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10140> Acesso em: 15 out. 2018.
- AMARAL, M. A.; ASSIS, K. K.; BARROS, G. C.; **Avaliação na ead: contextualizando uma experiência do uso de instrumentos com vistas à Aprendizagem**. Anais IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia PUCPR. 2009. Disponível em: http://pucpr.br/.../3259_1706.pdf> Acesso em 11 set. 2017.
- ARAÚJO, J.; ARAÚJO, K. **EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. 246 p
- ARRUDA, B. F. B. P. DE. **Formação de Professores em um Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa em Contexto Virtual**: as relações estabelecidas no fórum de discussão. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, São Paulo-SP, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14824> Acesso em: 13 jun. 2016.
- ATIKINSON, The Life Story Interview as a Bridge in Narrativa Inquiry. In: CLANDININ, D. J.; **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2007. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n9>
- BASSANI, P. S.; BEHAR, P. A. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. In P. A. Behar (Org.), **Modelos pedagógicos em educação a distância** (pp. 93-113). Porto Alegre, RS: Artmed. 2009.
- BAWANE, J.; SPECTOR, J.M. Prioritization of Online Instructor Roles: Implications for Competency-Based Teacher Education Programs. **Distance Education**, v. 30 n. 3, 2009. p.383-397. <https://doi.org/10.1080/01587910903236536>
- BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BENGEZEN, Viviane Cabral. As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19102>> Acesso em: 15 out. 2018.nini
- BERGE, Z.L.; Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. **Distance Education**, n. 21v.1. 2000.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. Trad. Lílian Rochlitz Quintão. São Paulo: Livraria Pioneira Editor. 1983.

BLOOMFIELD, L., **Language**. Oxford, England: Holt, 1933.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para Cursos a distância**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em 01 jan. de 2010.

CAMPOS, F. C. A.; SANTORO, F. M.; BORGES, M. R. S.; SANTOS, N. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

CARELLI, I. M; WADT, M. P. S; SPRENGER, T. M. Um relato de experiência de três professoras virtuais. In: COLLINS, H. FERREIRA, A. **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.129-156.

CERQUEIRA, V. M. M. de. **Mediação Pedagógica e Chats Educacionais**: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediador. 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUCSP. 2005. Disponível em:<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10154/1/Valdenice_Minatel_Melo_de_Cerqueira.pdf> Acesso em: 26 set. 2016.

CELANI, M. A.; COLLINS, H. Critical thinking in reflective sessions and in online interactions. In: **AILA Review** . 2005, Vol. 18 Issue 1, p 41-57. 17.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da Sintaxe**. Tradução de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Sucessor, Coimbra: Armênio Amado Editor, 1978. 372 p. Título original: Aspects of the theory of syntax.

_____. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução de Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix, 1980. 200 p. Título original: Reflections on Language.

_____. **Lectures on government and biding**: the Pisa lectures. 7. Ed. Berlin; New York: Mouton de Gruyer, 1993. 371 p.

_____. **Linguagem e mente**. Tradução de Lúcia Lobato et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 83 p. Título original: Language and mind.

_____. **The Architecture of Language**: The Delhi Lecture delivered in January 1996. New Delhi: Oxford University Press. 2000. 89p.

_____. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 364 p. Título original: New Horizons in the Study of Language and Mind.

CAMPOS, F. C. A., SANTORO, F. M., BORGES, M. R. S., & SANTOS, N. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2003.

CLANDININ, D. J.; **Handbook of narrative inquiry**: Mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2007. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>

CLANDININ, D. J.; **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013 232p.

CLANDININ, D.; CAINE, V.; LESSARD, S.; HUBER, J.; **Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth**. New York-NY: Routledge, 2016. <https://doi.org/10.4324/9781315429618>
<https://doi.org/10.4324/9781315545370>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M.; **Narrative Inquiry**: Experience and Story in Qualitative Research, San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M.; **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 249p. Tradução de: Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M.; **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. rev., Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. 249p. Tradução de: Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J; Narrative Inquiry, 2010.

COLLINS, H. FERREIRA, A. **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

COLMANETTI, D. P. de M., Narrativas de uma tutora : entendendo a construção do conhecimento prático-profissional do professor tutor. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15493>> Acesso em: 11 set. 2016.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), **Handbook of complementary methods in education research** (p. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

COSCARELLI, C.; NOVAES, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/8118><http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/8118/5807>>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Letramento Digital. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 103, p. 68-73, jan./fev. 2012.

COSER, D. S. **Galanet versus Busuu**: um estudo comparativo das mediações tecnológicas e político-pedagógicas em dois ambientes de aprendizagem colaborativa de línguas online. 2014. 229f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas,

Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000927546&fd=y>> Acesso em: 29 ago. 2016.

COSER, D. S. Mediação, Interação, compreensão: fazendo a diferença entre colaborar e cooperar. In: BUZATO, M. E. K. **Cultura Digital e Linguística Aplicada: travesias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 19-43.

DANTAS, P. F. Ramos., Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. Série Idéias N°8. São Paulo: FDE, p.161-172, 1998.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.

DINIZ, J. S.; RITZEL, L. M. S. IMPASSES E POSSIBILIDADES DO TUTOR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ENSINO TECNOLÓGICO. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. V.6 n.1 2017.

DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. **Entretextos**, Londrina, v. 7, n. 1, jan./dez. 2007a. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/18539/14490>> Acesso em: 11 set. 2017.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 1997.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2006.

FAGNELLO, J.; REIS, dos. E.; GUIMARÃES, M. I. P.; Os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a avaliação formativa em educação a distância. Anais Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016.

FAGNELLO, J.; REIS, dos. E.; GUIMARÃES, M. I. P.; Os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a avaliação formativa em educação a distância. In: LOPES, A.; Desafios e estratégias para a educação a distância Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

FELICE, M. I. V. O processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE. In: SARTORI, A. T. D. S. & SILVA, S. R. D. (Orgs.). **Reflexões em Linguística Aplicada: práticas de ensino de línguas e formação do professor**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V. 7 N.1 2007. Disponível em: < <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/166.pdf>> Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Aprendendo a ensinar(,) a avaliar. In: Intercâmbio. São Paulo: LAEL, v. XI, p. 117-124, 2001.

_____. (Auto-)Avaliação de Ensino-Aprendizagem: Ferramenta para formação de agentes críticos. 2002. 189f. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking and computer conferencing: A model and tool to assess cognitive presence. **American Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, 2001, p. 7-23. Disponível em <http://auspace.athabasca.ca:8080/dspace/bitstream/2149/740/1/critical_thinking_and_computer.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st Century: a framework for Research and Practice**. New York: Routledge Falmer: 2003. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=m4FnFOnZOMC&printsec=frontcover&dq=Elearning+in+the+21st+Century&ei=wJrES9uUE4KUMqzdygcH&cd=1#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 15 out. 2018.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUNAWARDENA, C. N. Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. **International Journal of Educational Telecommunications**, 1 v. 2/3, 1995. p. 147-166.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HASAN, R. Semiotic Mediation and Mental Development in Pluralistic Societies: some implications for tomorrow's schooling. 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993. 197 p.

_____. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1994. 140 p.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

HUBER, J. CAINE, V. HUBER, M. STEEVES, P. Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. **Review of Research in Education**. V. 37. 2013. P. 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>

LENOIR, Y. L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. In: **Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation**. Sherbrook: Éditions du CRP, v. 12, n. 1, p. 9-29, 2009. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUGONES, M. Playfulness, 'World'-Travelling, and Loving Perception In: ALLEN, J. (Org.) **Lesbian Philosophies and Cultures**. Albany. State University of New York Press. 1990. 165p. (SUNY series in feminist phylosophy)

MACHADO, S. F. M. **Mediação Pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2009. Disponível em:< http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_suelen_machado.pdf> Acesso em: 28 set. 2009.

MARIANI, F. Formação de Professores nos Institutos Federais: uma análise das teses e dissertações. In: **Seminário de Educação 2016 - Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educação**, 2016. Anais... Cuiabá: EdUFMT, 2016

MATTAR, J. ABC da EAD. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MELLO, D. **História de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENEZES, A. M. C. de. **A vivência da presença social**: histórias de um curso online para professores de inglês. 2014. 186f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15464/1/VivenciaPresencaSocial.pdf>> Acesso em 21 dez. 2016.

MENEZES, Vera. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora Fale – UFMG; 2001.

MENEZES, Vera. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora Fale – UFMG; 2010.

MOITA LOPES, L.P. da **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade); 1996; 192 p.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. 1. ed., 2ª reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NEVES, M. F.; DAMIANI, R. A. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

OLIVEIRA, M. E. de. O papel do Tutor a Distância na Amazônia Paraense: os desafios do curso de especialização em Educação do Campo a Distância Secadi/MEC/UAB/IFPA. In: UNAMA N. 2 2013. Disponível em: <revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/download/776/353> Acesso em: 11 set. 2017.

OYLER, C. **Making room for students**: Sharing authority in Room 104. New York: Teachers College Press. 1996.

PEREIRA, J. R. S. **Crenças sobre feedback**: um estudo com tutores e alunos em um curso de licenciatura em Letras Inglês a distância. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2016.

PEREIRA, M. C. B. **Mediação tecnológica: repercursos na constituição da inteligência coletiva**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2015. Disponível em:<<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5088/2/Dissertação%20-%20Monica%20Pereira.pdf>> Acesso em: 8 set. 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 2007, 183 p

PICCIANO, A. Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, 2002. V. 6 n. 1, p.21-40.

PINHO, I. DA. C. **A Tarefa Colaborativa em Inglês como Língua Estrangeira no Ambiente Virtual**. 2013. 165f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3326/Isis%20da%20Costa%20Pinho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 13 jun. 2016.

RODRIGUES, C. A. C.; LIMA, D. C. B. P.; Avaliação online: interfaces do aprender e do ensinar. In.: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em Educação Online**. Edições Loyola, São Paulo-SP, 2006.

ROMERO, T. Analisando um instrumento de avaliação. **Revista Álvares Penteadó**, FECAP, v.2, n.5, dez. 2007.

SA, H. R. DE. **Mediação Docente e Desenho Didático na Educação Online**: perspectivas de complexidade e de interatividade. 2011. 209f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:<<http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/Helena-Sa-completa.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2016.

SALES, G. L.; PRESTES, P. A. N.; Barroso, G. C., Soares, J. M. Aplicação do Modelo de Avaliação Formativa Learning Vector (LV) à Ferramenta Wiki do LMS Moodle. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.9, p.1 - 10, 2011.

SANTOS, A. R. Dos. **O agir pela linguagem nas práticas formativas do tutor da educação a distância**. 2015. 305f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual

de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina-PR, 2015. Disponível em:<
<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000199473>> Acesso em: 8 set. 2016.

SANTOS, Rodrigo de Andrade Sá. **Diários reflexivos e representações de um professor sobre seu processo ensino-avaliação-aprendizagem.** 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20905>> Acesso em: 15 out. 2018.

SANTOS, S. R. dos. **Experiências de Alunas e Alunos LGBTQS e Identidade de Gênero na Escola.** 2017. 98f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG. 2017.

SHORT, J.; WILLIAMS, E.; CHRISTIE, B. **The social psychology of telecommunications.** London: John Wiley & Sons. 1976.

SKINNER, B. F., **Verbal Behavior.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
<https://doi.org/10.1037/11256-000>

SIEMENS, G., A learning theory for the digital age. 2004. Disponível em:
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> Acesso em: 01 jan. 2018.

SILVA, L.; SILVA, M. **Educação on-line.** São Paulo: Loyola, 2003.

STATHOPOULOU, M. Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing. Bristol: Multilingual Matters. 2015. 320p. <https://doi.org/10.21832/9781783094127>

STUFFLEBEAM, D. L. The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam & T. Kellaghan (Eds.), **The international handbook of educational evaluation.** Boston, MA: Kluwer Academic Publishers. 2003. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4

TAVARES, K. C. A. A auto-percepção do professor virtual: um estudo piloto. In: COLLINS, H. FERREIRA, A. **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 107-128.

TU, C.-H.; MCISAAC, M. The relationship of social presence and interaction in online classes. **The American Journal of Distance Education**, v. 16; n. 3, 2002, p.131-150.
https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603_2

UAB/IFMA. **Guia do Tutor.** São Luís/MA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais> Acesso em: 15 out. 2018.

VYGOTSKY, L. S. Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press. 1987

VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech. Em, R. Rieber and A. Carton (Orgs.) **The Collected Works of L.S. Vygotsky.** New York, Plénum. 1988.

Williams, E.. Teleconferencing: Social and psychological factors. **Journal of Communication**, v. 84, 1978. p.125-131. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01638.x>

YI, Z. The Instructor's Roles in Distance Education for Library and Information Science. In: **Chinese Librarianship: an International Electronic Journal**, 34. URL: Disponível em: www.iclc.us/cliej/cl34yi.pdf Acesso em: 01 jan. 2018.