

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**  
**Campus Pelotas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação e**  
**Tecnologia**



**MEDIAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM**  
**DO E-TEC-IDIOMAS/INGLÊS:**  
**OLHAR SOBRE OS INDICADORES DA PRESENÇA DE ENSINO**

ÂNGELA PERELLÓ FERRÚA

**PELOTAS**

**2018**

ÂNGELA PERELLÓ FERRÚA

**MEDIAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM  
DO E-TEC-IDIOMAS/INGLÊS:  
OLHAR SOBRE OS INDICADORES DA PRESENÇA DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada e submetida à banca examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Araújo Cunha.

PELOTAS

2018

ÂNGELA PERELLÓ FERRÚA

**MEDIAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM  
DO E-TEC-IDIOMAS/INGLÊS:  
OLHAR SOBRE OS INDICADORES DA PRESENÇA DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada e submetida à banca examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo- visuais e Tecnologias.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Araújo Cunha

Aprovada pela banca examinadora em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Silveira – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Grecco dos Santos – Universidade Federal do Rio Grande.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Doumid Damasceno – Universidade Federal de Pelotas.

PELOTAS, 2018.

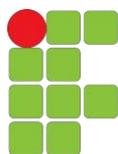
## DEDICATÓRIA

Para aqueles que um dia escutaram: “*Você não é capaz*” e tiveram a bênção de encontrar ao longo da vida pessoas que discordaram disso.

*“I ain’t gonna be just a face in the crowd  
You’re gonna hear my voice  
When I shout it out loud  
It’s my life”*

*(It’s my life - Crush - Bon Jovi - 2000)*

## AGRADECIMENTOS



**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SUL-RIO-GRANDENSE**  
Câmpus Pelotas

**MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

LISTA DE **PRESENÇA**

**Período Letivo: 2/2018 - Turma: MPET 2016**

**Componente curricular: Defesa da Dissertação de Mestrado**

**MEDIAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES EM COMUNIDADE DE  
APRENDIZAGEM DO E-TEC IDIOMAS/INGLÊS:  
OLHAR SOBRE OS INDICADORES DA PRESENÇA DE ENSINO**

**Justificativa:** ao longo desta dissertação o termo PRESENÇA ocorre 162 vezes. Nada mais justo que agradecer a todas pessoas que, através de sua PRESENÇA, tornaram esta conquista possível. Mesmo escrevendo em primeira pessoa, por uma necessidade de senso de apropriação deste trabalho, tenho a plena consciência de que nada seria possível sem cada um de vocês na minha vida e todos os atravessamentos que vivi até digitar a última palavra deste grande NÓS que esta pesquisa.

**Pesquisadora em constante e eterna formação: Ângela Perelló Ferrúa**

PESSOAS PRESENTES	2016	2017	1/2018	2/2018
1. Adriana Silva da Silva	✓	✓	✓	✓
2. Alunos que tive, tenho e terei	✓	✓	✓	✓
3. Ana Paula de Araújo Cunha	✓	✓	✓	✓
4. Anne Moor	✓	✓	✓	✓
5. Ângela de 2003 e de 2015	✓	✓	✓	✓
6. Artur Lopes Filho	✓	✓	✓	✓
7. Banca de Qualificação e Defesa	✓	✓	✓	✓
8. Colegiado do MPET	✓	✓	✓	✓
9. Daiane Franco	✓	✓	✓	✓
10. Edmundo dos Santos Ferrúa	✓	✓	✓	✓

11. Elisabete Maria Andrades Primeiro	✓	✓	✓	✓
12. Elisangela Araújo	✓	✓	✓	✓
13. English Team SM	✓	✓	✓	✓
14. Gisele Cruz da Costa	✓	✓	✓	✓
15. Livian Lino	✓	✓	✓	✓
16. Lydia Tessmann Mulling	✓	✓	✓	✓
17. Mayara Primeiro Telles	✓	✓	✓	✓
18. Marita Balreira	✓	✓	✓	✓
19. Michele Lemões	✓	✓	✓	✓
20. Norma Güetes	✓	✓	✓	✓
21. OFF's	✓	✓	✓	✓
22. Professores-tutores do e-Tec Idiomas/Inglês	✓	✓	✓	✓
23. Suzane Ribeiro	✓	✓	✓	✓
24. Tia Wilma	✓	✓	✓	✓

### REGISTRO DAS **PRESENCAS**

1	My sis, grata pela amizade que se construiu além do e-Tec, por aquela janta no meio da escrita do projeto para eu não me desesperar tanto, pelo incentivo e constante crença em mim. Obrigada por estar comigo no dia da qualificação, te ver ali foi TÃO importante. Sei que ficas feliz na minha alegria, como eu fico na tua
2	Queridos alunos, vocês são fonte inesgotável de motivação e inspiração para seguir. Grata por todos os abraços e palavras e sorrisos, que tornam meus dias muito melhores. Muitas vezes, sem saber, me dão força para continuar e aliviam os dias ruins.
3	Minha orientadora, obrigada por acreditar no meu potencial, por me ajudar a

	<p>dar passos fundamentais na direção de me tornar a pesquisadora que almejo ser. Imensamente feliz por poder executar o projeto que me propus com o seu endosso. Agradeço imensamente por ler tudo o que eu escrevi ao meu lado, sempre sugerindo, jamais impondo, qualquer alteração. Obrigada por não desistir quando o prazo se encerrou, pelas críticas e pelos elogios. Tudo isso se materializada nesta dissertação.</p> <div data-bbox="351 342 1197 495" style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>O texto de Análise está primoroso, demonstrando maturidade investigativa. CONGRATS!!! 🍌🍌🍌 <span style="float: right;">18:26</span></p> </div>
4	<p>Profª Inspiração! Grata pela aposta em mim, quando me chamou para o BMT, ali nasceu uma pesquisadora, ali nasceu a admiração que perdura até hoje. Agradeço por me ensinar a importância vital do “fio condutor” e que um texto, assim como a massa de pão, precisa descansar para crescer. Obrigada por toda a generosidade que acompanha nossos encontros mesmo que poucos, mas sempre felizes, pela oportunidade de vermo-nos.</p>
5	<p>Feliz que você compreendeu que aquele não era o momento em 2003, mas que ao invés de desistir, você apenas adiou a realização deste sonho. Grata por ter dado seu melhor no momento em que percebeu que havia chegado a hora, mesmo que a escrita de um único parágrafo te levasse às lágrimas porque você não estudava a 12 anos.</p>
6	<p>My “bro”Tutu, mago do Lattes! Agradeço por colocar ordem naquele caos e ter a calma de um mestre Jedi sempre que eu pareço o C3PO em curto circuito. Grata pelas cantorias e risadas, pelas comidinhas maravilhosas e por estares em minha vida para além do e-Tec.</p>
7	<p>A palavra generosidade define este conjunto de mulheres esplêndidas que compuseram minha Banca na Qualificação. Grata pela forma como deram os pareceres sobre meu trabalho e pelo acolhimento que senti nas palavras de vocês.</p>
8	<p>Grata pela acolhida pedido de prorrogação do prazo para defesa mediante as atribuições que enfrentei.</p>
9	<p>Agradeço pelo nosso encontro no MPET e a amizade que transcende a sala de aula. Obrigada pelo bom humor e pela parceria nestes dois anos em que tudo ficou mais fácil com o apoio de pessoas como você.</p>
10	<p>Pai, sou grata por teres me dito “sim” em dois momentos que definiriam a minha trajetória pessoal e profissional. Sim, qdo eu pedi para estudar inglês. Sim, para quando você atendeu ao pedido/convite do James para que aos 13 anos eu começasse a traçar meu percurso docente na British House.</p>
11	<p>Mãe do coração, você me acolheu contrariando tudo e todos. Sou grata por cada minuto que vivemos juntas, pois você me faz uma pessoa melhor. Obrigada por acreditar em mim, muito antes de boa parte das pessoas desta lista. Por dizer que me ama e que tem orgulho de mim, mesmo qdo eu mesma</p>

	não tenho tanta certeza. Sou abençoada de ter na minha vida. Ver teu rosto no dia da qualificação transformou a ansiedade em força para ir adiante. Te amo! Tua presença é um presente.
12	Melhor coisa das “Gracinhas” foi nosso encontro. Agradeço por me escutar e sempre ter uma palavra positiva no meio da tempestade das 60h de trabalho e o desafio do Mestrado. Me escutasse tanto que hoje és mestranda no MPET.
13	My Girls, much of this dissertation would not be possible if it were not for you. Thanks for sharing the hard work and responsibilities, as well as, for being so professional and committed to do your best. I am so proud of having you by my side. “English is On, and you are in my heart”
14	Eterna vizinha. Apoio constante. Crença inabalável, mesmo não entendendo uma linha daquilo que eu estava falando! Várias noites em que para não cair no sono eu dissertava e você me fazia companhia produzindo tiaras. São coisas assim que não tem preço, obrigada.
15	Quem faltava para dar aquele empurrão e meu sonho começar a virar realidade. Grata pelo envio do edital para a aluno especial e todas orientações e conversas que me estimularam a tentar a seleção para aluna regular. Por ajudar com a escrita e revisão do projeto na época da seleção, mesmo estando a km de distância. Obrigada por estar comigo no dia da qualificação. Rostos amigos fazem a diferença
16	“ <i>The helping hand</i> ”. O start para a escrita do meu projeto na seleção para aluna regular e a análise dos dados que me propus a fazer não seriam possíveis sem a tua generosidade. Grata pelo envio do PP do e-Tec, pelas listas de professores-tutores e por permitir meu acesso ao Moodle quando eu me encontrei em pleno pânico com a possibilidade de não ter o que analisar.
17	“Baixinha”, muito dessa luta é por ti. Minha vida mudou quando você desceu a escada, me deu um beijo e me acolheu no teu coração como “prima”. És espetacular, um ano azul no meu caminho. Te amo muito.
18	Não há como não buscar inspiração em ti por toda a tua trajetória, superação e conquistas. Te admiro muito e ter sido tua colega foi um grande aprendizado para as mais diversas instâncias da minha vida. Grata pelo convívio e exemplo.
19	Toda a tua competência e comprometimento em fazer aquilo que é certo com excelência e dedicação é exemplo. Obrigada pelo convívio no grupo de pesquisa, pelas conversas e incentivo ao longo do caminho.
20	Marco Zero do meu desejo pela docência. Aulas ímpares. Pessoa contagiante que fazia com que o tempo voasse e eu quisesse saber mais e mais inglês para entender o que o Bon Jovi cantava. Foi em ti que eu reconheci a imensa alegria que é ser uma Teacher e quis fazer isso pelo resto da vida. Muito antes de Garrison e Anderson a tua PRESENÇA na minha vida fez do ENSINO uma escolha e uma paixão. Obrigada pela tua linda passagem neste

	plano!
21	As OFF's mais ON que já se viu. Presente que ficou daquele ano de trabalho. De uma derrota momentânea, surgiram uma série de vitórias. Cada uma de nós tão singular e assim mesmo somos tão plurais nas alegrias e tristezas compartilhadas, na crença do potencial de cada uma e na certeza de que sempre estaremos prontas ao chamado uma das outras. Obrigada por estarem comigo e sentirem a minha alegria como se fosse a de vocês.
22	Não é fácil se despir do medo das possíveis críticas quando pedimos a alguém que nos dê permissão para ler e analisar seu trabalho. Nove pessoas muito generosas se dispuseram a colaborar com a minha pesquisa e eu tenho profunda gratidão por este desprendimento.
23	Havia uma Suzane no meio do caminho. No meio do caminho, havia uma Suzane. E agora Ângela? Agora acontece um daqueles momentos em que nos vimos nos olhos do outro e a admiração e o respeito se consolidam. Aquela ajuda com a revisão do texto do pedido de prorrogação de prazo teve desdobramentos jamais previstos por ti e muito projetados por mim. Não é mesmo Mestranda MPET/2019. Orgulho e gratidão definem.
24	“Se eu perder você me ganha, se eu ganhar você é minha!” Obrigada por seres meu porto seguro. Força e energia pulsantes em mim. Grata pelos conselhos, ensinamentos e por fazer de mim quem sou.

## RESUMO

A presente dissertação é resultante de uma pesquisa de natureza qualitativa consubstanciada na interface das áreas da Educação e da Linguística Aplicada. O objetivo geral traçado é refletir acerca das interações realizadas pelos professores-tutores que atuaram no curso e-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês, investigando as ocorrências significativas da mediação de tais docentes nos fóruns online de discussão, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da identificação das categorias e dos indicadores da *Presença de Ensino*. Em consonância com o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos fecundaram: (i) Investigar se a mediação dos professores-tutores do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês é efetiva, baseando-se nos princípios teóricos e linguísticos preconizados no Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, de Garrison e Anderson (2003, 2011); (ii) Verificar os indicadores da *Presença de Ensino* e como se dá o processo de mediação no contexto em que esses emergem; (iii) Identificar a possível predominância de determinados indicadores da *Presença de Ensino* nas mediações dos professores-tutores; e (iv) Registrar possíveis indicadores emergentes da *Presença de Ensino* nas mediações dos fóruns de discussão analisados, desencadeados pela natureza do ensino de língua estrangeira. Para tanto, a coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada com os professores-tutores em questão. Somando-se a isso foi efetuada a leitura e captura das mediações docentes nos fóruns de discussão das comunidades de aprendizagem investigadas. Uma vez munida dos dados, tratei-os a partir do método de análise de conteúdo, à luz do Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, de Garrison e Anderson (2003, 2011), além de estudos concernentes ao ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias de informação e comunicação, pautados em Leffa (1988, 2005, 2012, 2016), Paiva (1999, 2001, 2016), entre outros. É possível afirmar que os objetivos estabelecidos foram atingidos, sendo razoável dizer que há *Presença de Ensino* efetiva mediante a verificação de diversos indicadores que a compõe. Dentre as três categorias da *Presença de Ensino*, a *Facilitação do Discurso* e *Instrução Direta* foram as que tiveram mais indicadores verificados, demonstrando que as mediações dos professores-tutores se alinham com os princípios linguísticos e pedagógicos componentes de uma comunidade de aprendizagem. Ademais, dois indicadores novos emergiram, tendo sido conceituados e cunhados como *Tradução Orientada* e *Code Switching*. Por fim, além da necessidade e do interesse de aprofundar o estudo do tema proposto acerca dos novos indicadores emergentes à luz da natureza do ensino de línguas estrangeiras, é necessário que os professores-tutores compreendam o papel crucial que a mediação exerce sobre as interações ocorrentes no interior da comunidade de aprendizagem, reverberando na construção de conhecimentos e saberes.

**Palavras-chave:** Mediação; Professor-tutor; Comunidade de Aprendizagem; Presença de Ensino.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a qualitative research, nature embodied in the areas of Education and Applied Linguistics. The overall objective is to reflect about the interactions performed by teachers who worked in the e-Tec Languages Without Borders/English course, investigating significant occurrences of mediation of such teachers in online discussion forums, in Virtual Learning Environment (VLE), through the identification of categories and indicators of the *Teaching Presence*. Associated to the overall objective, the following specific objectives came up: (i) to investigate whether mediation of the e-Tec Languages Without Borders/English teachers is effective, based on theoretical principles and recommended language in the Inquiry Community Model of Garrison and Anderson (2003, 2011); (ii) to check the Teaching Presence indicators and how the mediation process takes place in the context in which they emerge; (iii) to identify the possible dominance of certain indicators of the Teaching Presence in teachers mediations; and (iv) to register Teaching Presence indicators that might emerge from mediations among the analyzed forums, triggered by the nature of teaching a foreign language. To this end, the data collection was carried out through a semi-structured interview with the teachers. Adding to this, the reading and screen printing of teachers mediations in the discussion forums from the Communities investigated was performed. Once the data was fully collected, I treated it through the content analysis method in the light of the model of Community of Inquiry by Garrison and Anderson (2003, 2011), as well as, studies related to the teaching of foreign languages, mediated by information and communication technologies, based in Leffa (1988, 2005, 2012, 2016), P (1999, 2001, 2016), among others. It is possible to affirm that the goals which were set have been achieved, being reasonable to say that there is an effective Teaching Presence identified through the verification of several indicators that compose it. Among the three categories of Teaching Presence, Facilitating Discourse and Direct Instruction were those that had more indicators verified, demonstrating that the mediations of the teacher-tutors align with the linguistic and pedagogic principles components of a learning community. In addition, two new indicators emerge, having been conceptualized and coined as Translation oriented and Code Switching. Finally, in addition to the need and the interest to deepen the study of the proposed theme about the new emerging indicators in light of the nature of foreign language teaching, it is necessary that the tutors understand the crucial role that mediation plays in the interactions that occur within the learning community, reverberating in the construction of knowledge and understandings.

**Key words:** Mediation, Teacher, Learning Community, Teaching Presence,

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Funções da Presença de Ensino e seus indicadores .....	39
Quadro 2 - Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem.....	49

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos de uma Experiência Educacional.....	36
Figura 2 - Gráfico da faixa etária dos Professores Tutores.....	61
Figura 3 - Gráfico da Graduação dos Professores Tutores .....	61
Figura 4 - Gráfico da Pós-graduação dos Professores Tutores.....	62
Figura 5 - Gráfico Professores Tutores que fizeram ou fazem cursos livres de língua inglesa .....	63
Figura 6 - Gráfico da Testagem Internacional .....	63
Figura 7 - Gráfico de Tempo de Magistério Presencial dos Professores Tutores .....	64
Figura 8 - Gráfico Instâncias onde os Professores Tutores atuam. ....	64
Figura 9 - Gráfico de tempo de trabalho no e-Tec idiomas.....	65
Figura 10 - Print 1 - PT1.....	73
Figura 11 - Print 2 - PT1.....	74
Figura 12 - Print 3 - PT1.....	75
Figura 13 - Print 4 - PT1.....	75
Figura 14 - Print 5 - PT1.....	76
Figura 15 - Print 6 - PT1.....	77
Figura 16 - Print 7 - PT1.....	77
Figura 17 - Print 8 - PT1.....	78
Figura 18 - Print 9 - PT1.....	78
Figura 19 - Print 10 - PT1.....	79
Figura 20 - Print 11 - PT1.....	80
Figura 21 - Print 12 - PT2.....	82
Figura 22 - Print 13 - PT2.....	82
Figura 23 - Print 14 - PT2.....	82
Figura 24 - Print 15 - PT2.....	83
Figura 25 - Print 16 - PT2.....	83
Figura 26 - Print 17 - PT2.....	83
Figura 27 - Print 18 - PT2.....	83
Figura 28 - Print 19 - PT2.....	84
Figura 29 - Print 20 - PT2.....	84
Figura 30 - Print 21 - PT2.....	84

Figura 31 - Print 22 - PT2.....	85
Figura 32 - Print 23 - PT2.....	85
Figura 33 - Print 24 - PT2.....	86
Figura 34 - Print 25 - PT2.....	86
Figura 35 - Print 26 - PT3.....	87
Figura 36 - Print 27 - PT3.....	87
Figura 37 - Print 28 - PT3.....	88
Figura 38 - Print 29 - PT3.....	88
Figura 39 - Print 30 - PT4.....	89
Figura 40 - Print 31 - PT4.....	89
Figura 41 - Print 32 - PT4.....	90
Figura 42 - Print 33 - PT5.....	92
Figura 43 - Print 34 - PT5.....	92
Figura 44 - Print 35 - PT5.....	92
Figura 45 - Print 36 - PT5.....	93
Figura 46 - Print 37 - PT5.....	93
Figura 47 - Print 38 - PT5.....	93
Figura 48 - Print 39 - PT5.....	94
Figura 49 - Print 40 - PT6.....	95
Figura 50 - Print 41 - PT6.....	95
Figura 51 - Print 42 - PT6.....	95
Figura 52 - Print 43 - PT6.....	95
Figura 53 - Print 44 - PT6.....	96
Figura 54 - Print 45 - PT6.....	96
Figura 55 - Print 46 - PT6.....	97
Figura 56 - Print 47 - PT6.....	98
Figura 57 - Print 48 - PT6.....	98
Figura 58 - Print 49 - PT6.....	99
Figura 59 - Print 50 - PT7.....	99
Figura 60 - Print 51 - PT7.....	100
Figura 61 - Print 52 - PT7.....	100
Figura 62 - Print 53 - PT7.....	100
Figura 63 - Print 54 - PT7.....	101
Figura 64 - Print 55 - PT7.....	101

Figura 65 - Print 56 - PT7.....	101
Figura 66 - Print 57 - PT7.....	102
Figura 67 - Print 58 - PT7.....	102
Figura 68 - Print 59 - PT7.....	102
Figura 69 - Print 60 - PT7.....	103
Figura 70 - Print 61 - PT7.....	103
Figura 71 - Print 62 - PT7.....	103
Figura 72 - Print 63 - PT9.....	104
Figura 73 - Print 64 – PT9.....	104
Figura 74 - Print 64 – PT9.....	105
Figura 75 - Print 65 – PT9.....	105
Figura 76 - Print 66 – PT9.....	106
Figura 77 - Print 67 – PT9.....	107
Figura 78 - Print 68 – PT9.....	107

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Teses emergentes do BDTD referentes ao período 2012-2016.....	13
Tabela 2 – Teses do BDTD referentes ao período 2012-2016 escolhidas para compor o corpus do estado da arte.....	13
Tabela 3 – Dissertações do BDTD, referentes ao período 2012-2016, escolhidas para compor o corpus do estado da arte.....	16
Tabela 4 – Artigo do BDTD, referente ao período 2012-2016, escolhido para compor o corpus do estado da arte.....	19

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BMT – Banco Multidisciplinar de Textos

CAPES– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEaD – Centro de Educação a Distância

EaD – Educação a Distância

ESP – English for Specific Purposes

LE – Língua Estrangeira

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

MEC – Ministério da Educação

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PCNs– Parâmetros Curriculares Nacionais

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	25
2. TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	9
3. ESTADO DA ARTE .....	12
4. REFERENCIAL TEÓRICO .....	21
4.1 Breve histórico das abordagens/metodologias de ensino de línguas estrangeiras .....	21
4.2 O ensino de língua estrangeira mediado por TIC .....	27
4.3 O ensino de LE no contexto da EaD .....	32
4.4 O Modelo de Comunidade de Aprendizagem.....	34
4.5 A tutoria - a distância, mas jamais distante .....	42
<b>4.5.1 Por que Professor-tutor</b> .....	43
<b>4.5.2 A importância do professor-tutor para os alunos</b> .....	47
4.6 Correlacionando EaD, AVA e Mediação.....	48
<b>4.6.1 Mediação</b> .....	50
<b>4.6.2 Professor tutor e mediação</b> .....	51
5 METODOLOGIA.....	53
5.1 Abordagem de pesquisa .....	53
5.2 Descrição dos sujeitos da pesquisa .....	53
5.3 Contexto investigativo .....	54
5.4 Processo de coleta e análise dos dados .....	58
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.....	60
6.1 Perfil dos professores tutores.....	60
<b>6.1.1 Dados pessoais</b> .....	60
<b>6.1.2 Formação acadêmica</b> .....	61
<b>6.1.3 Experiência profissional</b> .....	63
6.2 e-Tec Idiomas sem Fronteiras.....	66

6.3 Refletindo para além da prática.....	67
7. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	70
7.1 Professora-Tutora 1 .....	73
7.2 Professora-Tutora 2 .....	81
7.3 Professor-tutor 3 .....	86
7.4 Professora-tutora 4 .....	89
7.5 Professora-Tutora 5 .....	91
7.6 Professora-Tutora 6 .....	94
7.7 Professora-Tutora 7 .....	99
7.8 Professora-Tutora 8 .....	103
7.9 Professora-Tutora 9 .....	104
8. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	109
9. REFERÊNCIAS.....	118

## 1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional atual tem no Ensino a Distância (EaD) e no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) uma fonte frutífera de possibilidades para a Educação, sendo capaz de abarcar uma infinidade de públicos e podendo ser usada para os mais diversos objetivos.

Esta dissertação surge a partir do grupo de pesquisa GP - Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias, que se dedica a estudos ligados à área de Linguística, Letras e Artes, em concomitância com o campo da Educação, onde habitam aspectos pertinentes para este trabalho e que conversam com elementos da Educação a Distância (EaD). Neste caso, de forma mais objetiva, a mediação feita por professores-tutores, bem como seu perfil acadêmico. Pessoalmente, minha trajetória, como descrevo em seção a seguir, é permeada por diversos momentos de entrelaçamento com a EaD e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), especificamente o Inglês.

Meu interesse gira em torno de como se estruturam as mediações dos professores-tutores em comunidades de aprendizagem do curso e-Tec Idiomas/Inglês. A fim de buscar referencial teórico que embase esta dissertação, valho-me do conceito de que o professor-tutor, no processo de mediação, faz uso da linguagem não apenas como elemento inteligível, mas como meio de interação e foco da aprendizagem. Em termos ideais, tal mediador traz na sua linguagem elementos que supostamente promovem a interação, demonstrando valer-se de indicadores da *Presença de Ensino*, que são elementos críticos dentro do modelo teórico de Comunidade de Investigação/Aprendizagem preconizado por Garrison e Anderson (2003, 2011).

De forma breve, pois trato com mais profundidade da natureza desses conceitos no capítulo concernente ao referencial teórico, uma Comunidade de Aprendizagem é composta por três elementos que não apenas se integram, mas também se influenciam mutuamente, a saber: a *Presença Cognitiva*, a *Presença Social* e a *Presença de Ensino*. Dentre as três traduções encontradas ao longo das leituras feitas para o termo *Inquiry Community*, de Garrison e Anderson (2003), optei pela tradução Comunidade de Aprendizagem em detrimento de Comunidade de Inquirição e Comunidade de Investigação, pois o verbete aprendizagem se alinha com o delineamento do tema, ou seja, o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Para os autores, a *Presença Cognitiva* é conceituada como a capacidade dos estudantes de construir e confirmar significados mediante reflexão e a partir do discurso dentro de uma comunidade crítica de investigação. Seu objetivo é garantir que aprendizagens relevantes, em meio a um ambiente que suporta o desenvolvimento de capacidades de raciocínio complexo e crítico, ocorram.

A *Presença Social* trata da capacidade dos participantes inseridos nessa comunidade de aprendizagem de se projetarem social e emocionalmente via os meios de comunicação utilizados por ela. Para isso, os estudantes devem se sentir à vontade e em segurança para exprimir as suas ideias num contexto colaborativo dentro daquele ambiente virtual.

Por fim, a *Presença de Ensino*, conceito chave deste trabalho, é tida como o desenho, a facilitação e a orientação de processos cognitivos e sociais no sentido de alcançar resultados de aprendizagem que sejam significativos a nível pessoal e relevantes do ponto de vista educativo. Ela constitui aquilo que o professor faz para criar uma comunidade de aprendizagem, que inclui tanto a *Presença Cognitiva* como a *Presença Social*.

Considerando o exposto, as implicações das referidas presenças nas práticas pedagógicas me inquietam e motivam para a escrita desta dissertação, cujo foco precípua recai sobre a mediação dos tutores do Programa e-Tec – Idiomas Sem Fronteiras, vinculados ao curso de Língua Inglesa. Mais especificamente, busco investigar indicadores da *Presença de Ensino* nas interações mediadas por tais agentes.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é refletir acerca das interações realizadas pelos professores-tutores, investigando as ocorrências significativas da mediação docente nos fóruns online de discussão, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da identificação das categorias e dos indicadores da *Presença de Ensino*, conforme conceituado por Garrison e Anderson (2003, 2011).

Ademais, em consonância com o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos fecundaram: (i) Investigar se a mediação dos professores-tutores do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês é efetiva, baseando-se nos princípios teóricos e linguísticos preconizados no Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, de Garrison e Anderson; (ii) Verificar os indicadores da *Presença de Ensino* e como se dá o processo de mediação no contexto em que esses emergem; (iii) Identificar a possível predominância de determinados indicadores da *Presença de Ensino* nas

mediações dos professores-tutores e (iv) Registrar possíveis indicadores emergentes da *Presença de Ensino* nas mediações dos fóruns de discussão analisados, desencadEaDos pela natureza do ensino de língua estrangeira.

Em termos organizacionais, esta dissertação subdivide-se em capítulos e seções:

No capítulo I - Trajetória da Pesquisadora - discorro sobre minha trajetória; inicialmente, como aprendiz da língua inglesa, posteriormente, como professora deste idioma. Também abordo elementos que, somados, gestaram a motivação da pesquisa realizada.

No Capítulo II - Estado da Arte - apresento toda a revisão bibliográfica efetuada a partir da definição de palavras chave para esta dissertação, como mediação, tutor, EaD, entre outros, e consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que resultaram no escopo inicial de leituras realizadas e na verificação do ineditismo do tema pesquisado.

O Capítulo III trata do Referencial Teórico, onde apoio todo o percurso traçado. Das seções que o compõem, início com um breve histórico das abordagens/metodologias de ensino de línguas estrangeiras, pois creio ser importante situar qualquer leitor que não atue neste universo acerca de sua constituição e de suas características. Em seguida, discorro sobre o ensino de língua estrangeira mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), fazendo o primeiro recorte de alinhamento ao tema proposto versus o ensino de LE e, na sequência, trato deste no contexto EaD, haja vista o foco desta dissertação não se sustentar sem tais considerações. Na continuidade, trago um panorama geral, mas substancial sobre o Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, de Garrison e Anderson (2003, 2011) - teóricos chave para minha proposta, análise e escrita.

Ainda no Capítulo III, discorro sobre a Tutoria em si. Em linhas gerais, falo de como ela se dá, quem são seus agentes e como se conceitua. Todas as considerações feitas buscam traçar um paralelo com o que Garrison e Anderson (2003, 2011) compreendem acerca do tema na constituição do Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem; no caso desta pesquisa, de forma mais pontual, acerca da *Presença de Ensino*. Tal perspectiva aguçou minha percepção de que o Ensino a Distância pode ser tudo, menos distante quando se propõe a ser efetivo. Após, trato de apresentar e justificar a escolha que tomei em chamar o docente que atua em cursos de EaD de professor-tutor em detrimento de apenas tutor, que

corroborar a seção a seguir, onde discorro sobre a importância deste para o aluno que faz parte de uma comunidade de investigação/aprendizagem, pois o enfoque desta dissertação lança olhar sobre a prática dos docentes atuando em ambiente EaD.

Por fim, o Capítulo III, em sua última seção, aborda a correlação entre EaD, AVA e Mediação. Em seguida, há uma subseção em que me ative exclusivamente à Mediação - conceito primordial para o trabalho desenvolvido. Como fechamento do Referencial Teórico, trato de como o Professor-Tutor e a Mediação estão intrinsecamente ligados, haja vista o exposto no capítulo em questão.

A metodologia adotada para o percurso desta dissertação é tratada no Capítulo IV. Início justificando e embasando a abordagem de pesquisa escolhida, ou seja, Pesquisa Qualitativa. Em seguida, descrevo quem são os sujeitos de pesquisa, bem como o contexto investigativo em que se inserem. Ao final, descrevo como será o processo de coleta e análise dos dados, sempre considerando todo o quadro que se adiantou no capítulo anterior.

O Capítulo V se encarrega de apresentar a análise dos dados das entrevistas realizadas. Ao longo de sua composição, houve espaço para traçar o perfil dos sujeitos de pesquisa por meio de seus dados pessoais, formação acadêmica, experiência acadêmica, atuação destes no curso e-tec Idiomas/Inglês e uma breve reflexão sobre sua prática como professor-tutor e para além dela.

O Capítulo VI comporta todo o processo de análise dos dados pautado pelos preceitos do Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, implicando a verificação dos indicadores da *Presença de Ensino* e sua interlocução com todo o referencial teórico já tratado, tendo como base a leitura das mediações nos fóruns de discussão das comunidades de aprendizagem de que os professores-tutores fizeram parte.

A discussão dos dados obtidos através das análises feitas no capítulo anterior e como esses se relacionam com o referencial teórico tomado como norteador para a escrita desta dissertação compõe o Capítulo VII. Nele, teço considerações sobre a performance dos professores-tutores quanto aos indicadores da *Presença de Ensino*, bem como questiono o volume de interações por parte desses versus a qualidade das mediações observadas. Ademais, discorro sobre dois novos indicadores da *Presença de Ensino* que emergiram a partir das análises efetuadas.

O Capítulo VIII encerra esta dissertação, trazendo minhas conclusões e considerações finais ao retomar o objetivo geral e os objetivos específicos definidos

para este trabalho. Nesta perspectiva, justifico a asserção de que tais objetivos foram atingidos, tomando como base as análises dos dados coletados. Por fim, discorro sobre a relevância desta pesquisa para o campo da Educação, bem como ratifico a pertinência de os professores-tutores traçarem um caminho de reflexão e estudo acerca da mediação em comunidades de aprendizagem.

## 2. TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Aprender Inglês surgiu do desejo genuíno de compreender canções do Bon Jovi que tocavam no rádio, em 1989. Um início deveras comum para muitos que se interessam pelo idioma.

Contudo, essa motivação me levou ao estudo formal do idioma em um curso livre. Nesse ambiente, mesmo não fazendo parte de uma Comunidade de Aprendizagem propriamente dita, como conceituam os teóricos que embasam minha pesquisa, pois minhas aulas eram presenciais, posso afirmar que muitos dos meus professores tinham em si características que compõem as três presenças cunhadas no Modelo de Garrison e Anderson (2003, 2011), quais sejam, a Cognitiva, a Social e a de Ensino.

Refletindo sobre meu percurso como aprendiz de língua inglesa, acabei por estabelecer relações com as presenças que amparam o estudo ora proposto, especialmente no que tange à presença de ensino. Esta, por sua vez, identificada, vivida e sentida enquanto aluna da professora Norma Güetes, a qual era dotada de uma notável habilidade de mediar nossas interações de maneira especial. Hoje, então, percebo a razão pela qual muito cedo eu vislumbrei a possibilidade de agregar algo que me dava imenso prazer, aprender Inglês, com minha futura escolha profissional, ensinar Inglês. Agora, isso se estende para meu trabalho como pesquisadora na área do ensino-aprendizagem de línguas.

Entre o término do Ensino Fundamental e o ingresso no Ensino Médio, depois de saber meu interesse em ser professora de Inglês e o tamanho da motivação pelo aprendizado da língua, o dono do curso em que eu estudava, após conversa com meu pai, pois eu era menor de idade, ofereceu-me meu primeiro emprego e, aos 13 anos, fui emancipada e comecei minha carreira docente. Não discorrerei sobre os aspectos pedagógicos da Ângela de 1993 para a de 2015, que se candidatou a aluna especial do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia – MPET, muito menos para a ingressou como aluna regular do mesmo programa em 2016 e que conclui a escrita desta dissertação dois anos mais tarde; mas vale a auto gentileza de mencionar a busca constante pelo aperfeiçoamento e pelo saber.

Embora não fosse uma exigência para a prática docente em língua inglesa, optei por fazer Magistério no Ensino Médio. Penso haver lógica em aproveitar aquela oportunidade e investir na minha constituição como educadora. Foi ali que fiz as

primeiras reflexões teoricamente embasadas e alicersei fundação para esta caminhada que hoje se encontra fecunda neste programa de Mestrado.

O semestre em que ingressei no ensino superior, Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas – na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 1999/01, deu-se concomitantemente ao estágio do curso de Magistério.

Foi na graduação que tive meu primeiro contato com uso da tecnologia vinculado à educação, quando fiz parte do Banco Multidisciplinar de Textos (BMT), sob a tutela da Prof<sup>a</sup> MSc. Anne Moor. Em linhas gerais, o BMT tinha por objetivo fornecer material de apoio para professores de Português, Inglês e Espanhol, tendo no texto autêntico seu ponto de partida; durante minha participação, elaborei o material para o segmento de língua inglesa.

Ainda na graduação, também participei de um curso de extensão e ensino sobre *English for Specific Purposes*– ESP (Inglês Instrumental), que mais tarde ganhou uma versão a distância, na qual atuei em conjunto com a mesma professora responsável pelo BMT, quando, então, fui professora substituta na UFPel. Tanto a versão presencial como a distância do ESP, buscava capacitar os alunos dessa instituição para fazerem as provas de proficiência necessárias, por exemplo, quando ingressam num curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Pelotas alguns meses após colar grau, em maio de 2003. Fui aprovada e ingressei na rede pública de ensino. Ademais, segui trabalhando em cursos livres de Inglês, o que já fazia durante a graduação. Dado o contexto que vivia na época, foi necessário despende meu tempo lecionando, em detrimento de continuar meus estudos formalmente.

Em 2010, candidatei-me a uma vaga como tutora do curso de Pedagogia a Distância, pelo Centro de Educação a Distância – CEaD/UFPel. Acreditava que, como Letras e Pedagogia são áreas afins, conseguiria fazer um bom trabalho. Entretanto, estava enganada. À medida que os meses se passaram e a demanda de trabalho se tornava mais pontual em relação às temáticas trabalhadas, percebi claramente que sem a formação adequada minha atuação parecia aquém dos colegas pedagogos. Após séria reflexão sobre tais fatos, solicitei meu desligamento do curso.

A inquietação e o anseio por retomar os estudos de maneira formal sempre foi uma constante em minha vida, mesmo após doze anos de formada. O mestrado parecia a escolha mais assertiva, mas eu ansiava por encontrar um objeto de pesquisa

que despertasse minha curiosidade e que, ao mesmo tempo, contribuísse para o campo do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Foi, então, que uma nova oportunidade profissional conseguiu não somente preencher as lacunas que faltavam, mas fazer com que eu percebesse o quanto minha caminhada estava ligada ao ensino mediado por tecnologias digitais.

No final de 2015, comecei a trabalhar com designer instrucional no Programa e-Tec – Idiomas Sem Fronteiras – Inglês. De forma breve, pois há uma seção neste projeto em que discorro de forma detalhada sobre o programa, o trabalho consistia em elaborar os três módulos do material didático que seria disponibilizado nas versões online e impressa para os estudantes do curso.

Com o intuito de me apropriar do programa, li o projeto pedagógico e busquei saber mais sobre sua aplicação e as atribuições de cada um dos profissionais envolvidos. Após a leitura, observei que, no que tange ao papel do tutor, o documento parecia vago. Quando, então, busquei informações sobre quem eram os tutores em atuação, deparei-me com uma realidade bastante similar à que vivi no curso de Pedagogia a Distância, ou seja, alguns dos tutores tinham a formação em Letras/Inglês, outros não.

Considerando minha trajetória profissional vinculada ao ensino de língua inglesa e ensino a distância, somada às reflexões feitas sobre as mediações dos professores-tutores do Programa e-Tec – Idiomas Sem Fronteiras/Inglês e à leitura atenta que fiz do projeto pedagógico do mesmo, encontrei campo frutífero e instigante para, enfim, gestar um projeto e me candidatar a uma vaga como aluna especial no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto federal Sul-rio-grandense, durante o ano de 2015. No ano seguinte, fiz a seleção para aluna regular e fui aceita no referido programa.

Depois de dois anos vivendo a experiência mais solitária e extenuante, que trouxe à tona várias das minhas limitações, mas também fez emergir potencial que eu desconhecia habitar em mim, sem poder deixar de mencionar o apoio e a generosidade de muitas pessoas, concluí a escrita desta dissertação. Hoje me encontro bastante contente com o percurso traçado, com os dados emergentes das investigações e análises realizadas e motivada a gestar um projeto que deriva, amplia e aprofunda esta dissertação e me candidatar a um programa de Doutorado.

### 3. ESTADO DA ARTE

O contexto contemporâneo, que é cercado pelos avanços tecnológicos, faz com que o acesso à informação seja cada vez mais amplo e rápido. Isso vem transformando a forma como as pessoas interagem, se comunicam e aprendem.

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) não fica imune a tais movimentos de mudança. Uma das combinações mais frutíferas dentre as novas possibilidades que emergem é o ensino de LE na modalidade EaD.

Com o intuito de abarcar todo esse movimento, aqueles que constroem estes cursos, bem como os tutores, se apoiam em diversos recursos tecnológicos que podem tornar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, isto é, audição, fala, leitura e escrita, mais eficiente.

Para tanto, somam-se ao seu trabalho diversos recursos e ferramentas tecnológicas que, supostamente, mobilizam tais habilidades, visando a uma aproximação mais intensa com a cultura da língua alvo e maior autonomia ao longo da aprendizagem, o que pode tornar este processo contínuo e amplo.

Importa ressaltar que, muito embora a EaD não represente mais uma novidade na área da Educação, no que tange ao ensino de línguas, sua propagação e popularização são relativamente recentes. O número crescente de cursos de LEs na modalidade a distância, tanto em nível de graduação, cancelados por universidades, como aqueles de livre acesso, exemplificam a popularização a que me refiro. Com base nessa perspectiva, o ensino de línguas estrangeiras na EaD, os modos como se constitui, as ações de seus agentes, bem como as implicações dessas, são campo fértil de pesquisa e interesse constante para a academia, o que vem a ratificar a relevância do estudo realizado.

Objetivando estar ciente dos trabalhos desenvolvidos recentemente, fiz pesquisas a partir da temática proposta por este projeto, junto ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), organizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. A consulta se justifica, pois tais repositórios contribuem para que haja uma seleção criteriosa de publicações atualizadas sobre temas que conversam, de alguma forma, com os itens pesquisados para o desenvolvimento da pretensa dissertação.

As teses e dissertações encontradas na consulta, após seleção minuciosa, compõem este estado da arte, cujo objetivo é ampliar a temática desenvolvida e buscar subsídios que endossem a relevância deste estudo. Ademais, optei por trabalhos publicados a partir de 2012, valendo-me de palavras-chave que apresentam relação com o foco da pesquisa que pretendo desenvolver.

Após consulta, verifiquei que o BDTD disponibilizou maior número de teses e dissertações em consonância com as palavras-chave pesquisadas, além de publicações mais atuais; portanto, optei em realizar a pesquisa apenas em seu banco de trabalhos, gerando o seguinte resultado (tabela 1):

Palavras-chave	Áreas de pesquisa	Data da pesquisa	Teses e dissertações encontradas
Mediação docente ambiente virtual	Educação/ Linguística	10/06/2016	10
Ambiente virtual de aprendizagem língua inglesa	Educação/ Linguística	10/06/2016	09
Comunidade de investigação	Educação/ Linguística	10/06/2016	08

Tabela 1 – Teses emergentes do BDTD referentes ao período 2012-2016

Após análise detalhada dos trabalhos selecionados com o intuito de compor este *corpus*, foram escolhidas duas teses que têm maior aderência com o tema foco pesquisado por mim. A tabela 2 a seguir sistematiza as escolhas feitas.

Título	Instituição	Autor	Ano
Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de Letras da Universidade Federal do Pará	PUC/SP	Maria Cristina Ataíde Lobato	2012
O agir pela linguagem nas práticas formativas do tutor da educação a distância	UEL	Annie Rose dos Santos	2015

Tabela 2 – Teses do BDTD referentes ao período 2012-2016 escolhidas para compor o *corpus* do estado da arte

A seguir, passo a descrever os aspectos mais relevantes dos percursos teórico-metodológicos das teses supramencionadas.

Primeiro, discorrerei sobre o trabalho defendido por Maria Cristina Ataíde Lobato, pela PUC/SP, no curso de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, no ano de 2012. Em seu estudo, intitulado *Mediações Docentes em Fóruns Educacionais do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará*, a autora investiga o contexto das interações nos AVA, pelo viés do professor. A motivação para a pesquisa foram as demandas de conhecimento envolvidas nas relações de ensino-aprendizagem nos fóruns educacionais virtuais, tendo por foco buscar estratégias e procedimentos metodológicos que otimizassem o desenvolvimento dos alunos. Para Lobato, faz-se necessário retomar os princípios que norteiam a prática pedagógica em ambientes virtuais de construção de saberes, compreender esta prática, para, então, propor estratégias de mediação capazes de favorecer a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Os objetivos específicos da tese em foco são: (a) Descrever e analisar a interação entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem; e (b) descrever e analisar a mediação pedagógica durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem. Já as questões norteadoras do estudo de Lobato são: (a) Como se caracteriza a interação entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem? e (b) Que ações de mediação pedagógica são observadas durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?

A tese transcorreu apoiada na concepção sócio-histórica-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky (1934/2007; 1934/2008). Dentro deste universo, a autora focou nas questões concernentes à mediação. Para fins de análise, Lobato baseou-se nos trabalhos de Garrison e Anderson (2003), no que tange à Presença Social e à Presença de Ensino. Tal escolha se justifica, pois os autores tratam dos diversos componentes de ensino e de aprendizagem em fóruns virtuais

A conclusão do estudo de Lobato registra que, a partir de suas análises, a autora observou que os fóruns são espaços propícios para a interação dos agentes que compõem a modalidade a distância. O processo de aprendizagem e motivação de aprender tem relação direta com as intervenções do professor. Ademais, destaca o estímulo à interação, a incidência na motivação da aprendizagem e dinamização das práticas da comunidade de investigação. Portanto, planejar ações pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD e investir na formação

dos docentes que medeiam tais comunidades para que a aprendizagem dos alunos seja otimizada.

A seguir, discorro sobre a tese defendida por Annie Rose dos Santos, da Universidade Estadual de Londrina, no âmbito do curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, no ano de 2015. Sua tese intitula-se *O Agir pela Linguagem nas Práticas Formativas do Tutor da Educação a Distância*.

Santos investigou, sob a ótica do tutor, o contexto das interações em Ambientes Virtuais Abertos, interpretando a ação e o agir desse sujeito a partir de sua própria prática. Para isso, a autora passa pela identificação das representações construídas sobre o trabalho do tutor em âmbito governamental, atravessa os discursos dos especialistas em EaD, chegando nas representações reais ao analisar o discurso de tutores a distância do curso de Letras, na modalidade EaD, de uma instituição de ensino superior vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Interacionismo Sócio-Discursivo serve como base para que o trabalho seja cunhado com uma metodologia interpretativa, visando à contemplação dos objetivos propostos. Portanto, (i) caracterizar o gênero de atividade profissional do trabalho pela linguagem do tutor da EaD; e (ii) interpretar as representações dos tutores geradas nos textos produzidos por esses profissionais antes, durante e depois da observação da tutoria.

Reiterando, o aporte metodológico baseou-se no Interacionismo Social Discursivo, que bebe no Interacionismo Social. Ademais, Santos recorreu a contribuições de pesquisas dentro do cerne das Ciências do Trabalho, como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade e das Ciências da Linguagem.

Os dados da tese de Santos foram coletados por via de três instrumentos, quais sejam, questionário e entrevista de pesquisa, bem como análise da mediação e transposição didática dos objetos de ensino realizados pelos tutores no AVA. Para fins de análise, a pesquisadora se baseia em categorias analíticas do Interacionismo Social Discursivo, aliadas da Teoria da Atividade e da Transposição Didática. Essa, por seu turno, caracterizou o gênero de atividade de linguagem dos tutores a partir de cujos discursos constituiu seu *corpus* analítico.

Após as análises, Santos conclui que os tutores têm noção da importância de seu trabalho e das demandas que o mesmo impõe; percebendo isso através da mediação feita entre os objetos de ensino, eles mesmos e os alunos com quem

interagem no ambiente EaD. Estes tutores se valem de diversas ferramentas contidas no AVA, possibilitando trabalhar com diversos gêneros textuais. A autora também aposta que a capacidade cognitiva dos tutores é a que mais se desenvolve ao longo da sua atuação. Isso demonstra que o papel do tutor se constrói ao longo da sua prática e isso requer atenção, pois ele é visto como o responsável pelo ensino e aprendizagem dos acadêmicos dessa modalidade de ensino.

Depois de fazer a leitura dos trabalhos selecionados, escolhi três dissertações que conversam com o tema desse projeto de pesquisa e que, somando-se às teses selecionadas, compõem o *corpus* do estado da arte (tabela 3).

Título	Instituição	Autor	A n o
Discussões em fóruns voltados para o trabalho colaborativo on-line: um estudo de caso	UNESP	Micheli Lidiane da Silva	2 0 1 2
A aprendizagem e as interações em um treinamento a distância	UNB	Pedro Koshino	2 0 1 2
Mediação da aprendizagem colaborativa na EaD: percepção de tutores a distancia	UFSE	Elaine dos Reis Soeira	2 0 1 3

Tabela 3 – Dissertações do BDTD, referentes ao período 2012-2016, escolhidas para compor o corpus do estado da arte.

Descrevo agora os aspectos mais relevantes dos percursos teórico-metodológicos das dissertações supramencionadas.

Primeiro, discorrerei sobre o trabalho defendido por Micheli Lidiane da Silva, pela Universidade Estadual Paulista, no curso de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, no ano de 2012. Em seu estudo, intitulado *Discussões em Fóruns Voltados para o Trabalho Colaborativo On-Line: Um Estudo De Caso*, a autora faz uma reflexão acerca das características dos fóruns online em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Neste sentido, o enfoque recai sobre o uso dos AVA como ferramentas que contribuem para o processo reflexivo de ensino-aprendizagem.

Silva coletou dados em um curso de extensão ministrado na modalidade semipresencial, na UNESP /Araraquara e, a partir disso, apresentou um estudo de

caso, baseado em três olhares. O primeiro olhar discorre sobre os pressupostos teóricos que constituem um fórum de discussão. Para tanto, a autora apoia-se em Bakhtin para tratar do conteúdo, do estilo e da forma como se estruturam as composições feitas. Apoia-se, também, em Marcuschi a fim de tratar dos fóruns virtuais, percebidos como gêneros emergentes; ela sugere então, diversas comparações entre eles, onde o gênero é compreendido como um instrumento educacional.

O segundo olhar lançou luz sobre as teorias educacionais que falam da Educação a Distância. Embora dando enfoque à EaD nacional, o estudo apoiou-se na teoria das Comunidades de Investigação e nas *Presenças Social, Cognitiva e de Ensino*, cunhadas por Garrison e Anderson (2003).

Por último, o terceiro olhar trata da análise dos dados coletados que se apoiam nos pressupostos de Eggins e Slade, pois estes conversam com o trabalho de Garrison e Anderson, que constituem a base teórica da investigação de Silva, haja vista buscar respostas quanto as marcas de interatividade nos fóruns dentro dos AVA observados.

Ao concluir sua dissertação, Micheli observou que o AVA-Moodle permite a criação de vários tipos de fóruns, pois conta com recursos múltiplos em si. Tais fóruns possibilitam que diferentes propostas de atividade sejam elaboradas e, com isso, endossam seu uso na modalidade EaD. Silva ainda ressalta que dentro deste formato há espaço para atividades reflexivas e que estimulam a construção do conhecimento. A autora afirma que as três presenças cunhadas por Garrison e Anderson eram identificadas ou não a partir das análises feitas das postagens dos alunos, demonstrando a possibilidade de acompanhamento do processo de aprendizagem e de realização dos trabalhos colaborativos.

Em seguida, passo para o trabalho defendido por Pedro Koshino, pela Universidade de Brasília, no curso de Mestrado em Ciências - Psicologia, no ano de 2012. Em seu estudo, intitulado *A aprendizagem e as interações em um treinamento a distância*, o autor investiga a aprendizagem dos sujeitos que se engajam na modalidade EaD, comparando os resultados daqueles que participam de atividades individuais *versus* atividades colaborativas.

O material utilizado consistia em um pré-teste e pós-teste com distribuição das questões em consonância com os objetivos de aprendizagem do treinamento. Vale ressaltar que as questões foram paradas de acordo com os objetivos de

aprendizagem para que o foco não recaísse exclusivamente sobre as notas finais dos testes e que os mesmos foram avaliados quanto à diferença de dificuldade de resolução com o teste não paramétrico Wilcoxon. Todo esse cuidado foi tomado para que o mesmo critério recaísse para as duas turmas analisadas. Em paralelo, foi feito um estudo exploratório sobre as interações nas turmas, tendo como base o modelo Comunidade de Investigação de Garrison e Anderson (2003).

O objetivo principal do estudo não foi atingido, pois o *corpus* não foi suficiente para que a análise através do teste *t* fosse feito. Logo, os ganhos de aprendizagem das duas turmas não foram calculados. Contudo, foi possível obter resultados do estudo paralelo. A turma cujas atividades eram realizadas em grupo mostrou interação pouco maior do que a turma de atividades individuais, obtendo coeficiente de concordância moderada, conforme o coeficiente Alfa de Krippendorff.

Ao final, o autor aponta que essa discrepância de avaliações pode estar relacionada com a subjetividade presente na análise de conteúdo quando o modelo de Comunidade de Aprendizagem está em foco e sugere nova pesquisa, considerando que seu principal objetivo não foi alcançado.

Por fim, concluindo a seleção de dissertações que compõem este estado da arte, discorro sobre o trabalho defendido por Elaine dos Reis Soeira, pela Universidade Federal do Paraná, no curso Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2013. Em seu estudo, intitulado *Mediação da Aprendizagem Colaborativa na EaD: percepções de tutores a distância*, a autora investiga como a docência é um elemento em construção nas práticas de tutoria a distância, focada na mediação da aprendizagem colaborativa.

O objetivo da autora recai sobre a percepção dos tutores quanto a sua prática, a fim de uma compreensão de como a docência se estrutura. Para isso, Soeira se apoiou na Teoria das Representações Sociais, propondo um estudo qualitativo, e coleta de dados por via de entrevista.

A autora apoia sua pesquisa nos estudos de Anderson e Dron, que desenvolvem estudos na área de definição de gerações pedagógicas específicas para a EaD, cujas atividades atendem modelos cognitivo-condutivistas, sócio-construtivistas e conectivistas. Soeira ainda traz Siemens, para quem a construção de redes de informação, contatos e recursos se aplicam a problemas reais. Nesta perspectiva, o aluno, ao invés de consumir, constrói seu conhecimento, apontando a

necessidade de desenvolver habilidades que permitam encontrar, selecionar, relacionar e aplicar as informações para construir novos conhecimentos.

Soeira, portanto, concluiu que os tutores se percebem como mediadores e ressaltam a importância da mediação e da aprendizagem colaborativa para a educação a distância, assim como a maioria demonstra conhecer a metodologia da aprendizagem colaborativa; porém, nem todas as instituições entendem esse tipo de prática, e muitos docentes ainda não a dominam para colocá-la em prática. Por outro lado, a prática de alguns tutores tem levado essa atividade a ser compreendida como docência. Ela ainda aponta que metodologias focadas no processo de aprendizagem na EaD devem ser estimuladas, pois vem a fortalecer a tutoria como atividade docente (tabela 4).

Título	Instituição	Autor	Ano
Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem	UFPR	Suely Scherer Gláucia da Silva Brito	2014

Tabela 4 – Artigo do BDTD, referente ao período 2012-2016, escolhido para compor o corpus do estado da arte.

Ao final deste Estado da Arte, apresento o artigo de Suely Scherer e Gláucia da Silva Brito, publicado na Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 53-77 da editora UFPR, intitulado *Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem*; cujo objetivo foi analisar possibilidades de aprendizagem cooperativa em AVA de disciplinas e cursos oferecidos na modalidade de Educação a Distância.

A motivação para este estudo parte de uma tese de doutorado (SCHERER, 2005) e duas dissertações de mestrado (OLIVEIRA, 2012; FERNANDES, 2014), em que os dados analisados são recortes de registros de fóruns virtuais de disciplinas e cursos oferecidos a distância. A análise dos dados foi pautada nos estudos sobre cooperação e aprendizagem de Jean Piaget.

De forma geral, Scherer e Brito afirmam que um dos maiores desafios para professores e alunos é ambos serem capazes de se assumirem como habitantes de ambientes virtuais e vivenciarem processos de aprendizagem cooperativa. Além do já exposto, as autoras afirmam que é primordial o professor conhecer e estar disposto a aprender ao longo de sua profissão sobre as características específicas do ensino e

da aprendizagem na modalidade EaD, percebendo-a como um espaço de educação; o que justifica, portanto, a formação continuada para que atuem nessa modalidade.

Por fim, o artigo de Scherer e Brito conclui que é possível vivenciar processos de aprendizagem cooperativa em AVAs. Porém, para tanto, é preciso que alunos e professores tenham o papel de habitantes não apenas do ambiente virtual, mas de tudo o que o compõe. Dentro desse espaço coletivo, um aluno é corresponsável pela aprendizagem do outro, sendo parte dessa comunidade, posicionando-se, com vistas à compreensão do objeto em estudo.

Passo agora a discorrer sobre o referencial teórico que apoia o desenvolvimento deste trabalho, com o intuito de apresentar os teóricos, conceitos e o léxico específico adotados e que conversam diretamente com o tema proposto.

#### **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

Não obstante o foco desta pesquisa recair sobre o ensino de línguas na modalidade EaD, bem como sobre o papel e a mediação do professor-tutor no processo, faz-se necessário traçar um breve panorama histórico das abordagens de ensino que antecederam e, em alguma medida, têm embasado as práticas pedagógicas no campo da LE.

Sucedendo tal contextualização, abordarei, ainda nesta seção, questões que dizem respeito ao ensino de línguas mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), evoluindo para a mediação por intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), até culminar na sua inserção no contexto de EaD.

Com base nos estudos de Garrison e Anderson (2003; 2011), valho-me do conceito de Comunidade de Aprendizagem, cunhado por esses autores, tomando como pressuposto que o ensino realizado em ambientes virtuais de aprendizagem, mais especificamente no âmbito da EaD, congrega um conjunto formado por professores-tutores e aprendizes, que interagem com o conteúdo e as ferramentas disponibilizados, formando uma comunidade de aprendizagem. Eis por que se faz premente a abordagem de tal conceito na sequência desta seção.

##### **4.1 Breve histórico das abordagens/metodologias de ensino de línguas estrangeiras**

Leffa (2016) afirma que não se tem claro até que ponto a escolha de uma metodologia em detrimento de outra determina o sucesso ou não da aprendizagem do aluno e que, além disso, existem inúmeras variáveis que podem afetar a situação de ensino. Logo, tanto o contexto, como o aluno podem superar o método atingindo ou não os objetivos estabelecidos.

Independente das escolhas feitas ao longo das décadas para o ensino língua estrangeira, não busco fazer uma análise comparativa profunda, mas sim apresentar um panorama dos princípios gerais de alguns métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e suas contribuições para o contexto do ensino-aprendizagem das mesmas.

A fim de simplificar o relato proposto nesta seção, optei por não discorrer, tampouco, fundamentar teoricamente a diferença entre “abordagem” e “metodologia”,

pois acredito que este não seja fator determinante para a discussão doravante proposta. Na sequência, passo, então, a discorrer sobre as principais abordagens metodológicas de ensino de línguas.

O Método da Gramática e Tradução, inicialmente conhecido como Método Dedutivo, teve seu período mais popular ao longo da Idade Média. É importante ressaltar que, até o início do século XX, as pessoas tinham interesse em aprender uma língua estrangeira com o intuito de ter acesso à literatura escrita no idioma; e este método, dado o contexto da época, parecia bastante adequado. Portanto, não há foco na prática da comunicação oral e o professor não necessita saber a língua alvo. As atividades visam, portanto, apenas à leitura e à produção escrita, de forma bastante mecânica e sem construção de sentidos.

Tal método dá-se pela tradução de texto da língua alvo para a língua materna. Enquanto procedimento, os alunos tendem apenas a memorizar as regras da gramática imposta pela língua a ser estudada, praticando a tradução por meio de exercícios constantes em que tais estruturas estejam presentes; além de listas de vocabulário, conjunções verbais, etc.

Os estudos no campo da fonética e da fonologia ganharam destaque nas últimas décadas do século XIX e, em 1890, depois de um congresso de professores de línguas modernas na Inglaterra, foi aprovada uma resolução onde a fonética seria a base do ensino de línguas. Surge, então, o Método Direto, que se mantém em foco do final do século XIX até as primeiras duas décadas do século XX.

O método direto visa preparar os alunos para usar oralmente a língua estrangeira. Para tanto, um ambiente monolíngüístico é criado e o processo de ensino-aprendizagem baseia-se apenas na língua alvo, ou seja, a língua materna não é usada, sendo necessário que os alunos tivessem à sua disposição professores nativos.

Nesse método, a segunda língua (L2) é aprendida através de si mesma. Isso ocorre por meio de associações, deduções e inferências que o aluno fará a partir de situações apresentadas a ele, contando com uma série de recursos como gravuras, mímicas, sons, etc....

Portanto, o aluno é um aprendiz ativo e deve pensar na L2, sem que haja tradução para melhor aprendê-la. Este processo se dá com a supervalorização das atividades orais. Contudo, segue sempre a ordem ouvir, falar, ler e escrever, baseando-se em assuntos cotidianos.

Dado o contexto bastante restritivo do Método Direto, houve um movimento de retorno para o Método da Gramática e Tradução, bem como para outras abordagens que priorizavam a leitura.

Após a publicação do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, em 1916, e do livro *Language*, de Bloomfield, em 1933, há toda uma redefinição no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. Soma-se a isso o início da II Guerra Mundial e a criação do *Army Specialized Training Program* – ASTP, como forma de fazer com que os soldados aprendessem os idiomas dos aliados e dos inimigos.

Tendo como base o ASTP, e cercado pela Linguística Estrutural e o Behaviorismo, o Método Audiolingual torna-se popular nas décadas de 1950 e 1960. Somente nos anos 70 ele perde espaço, tendo em vista o novo entendimento de que o ensino de língua estrangeira pautado pela repetição e memorização limitava o desenvolvimento da proficiência na LE.

O Método Audiolingual se baseia na oralidade como pilar do processo de aprendizagem da língua alvo, onde o aluno tem contato com a parte escrita somente quando estiver familiarizado com os sons da L2. Primeiro o aluno escuta, depois fala para então, ler e escrever.

O aprendizado ocorre pela repetição, reforço e memorização do conteúdo, onde o professor é um modelo a ser seguido dentro do processo de ensino-aprendizagem. Dentre as atividades propostas, a mais popular é a memorização e dramatização de diálogos em que o aluno deve soar o mais próximo de um falante nativo da língua alvo.

Aproximadamente na mesma época em que vigorava o Método Audiolingual, passou a ser aplicado, em algumas escolas, o Método da Resposta Física Total. Segundo tal abordagem, o ensino de L2 ocorre através de comandos dados pelo professor e executados pelo aluno. Inicialmente eles são simples, tornando-se mais complexos à medida que o aluno demonstra avanço. Os teóricos desse método acreditam que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Logo, a prática oral se inicia mais tarde.

A Abordagem Natural, bastante utilizada no final do séc. XX, busca transpor para a sala de aula a teoria de Stephen Krashen, ou seja, o “Modelo do *Input*”. Nela, o objetivo é que haja a aquisição da língua alvo, processo no qual o uso das regras gramaticais é inconsciente. O aluno recebe um *input* linguístico adequado ao seu nível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. Entende-se que a fala deva

surgir naturalmente, sem pressão do professor, sendo que as outras habilidades não ganham maior ou menor destaque.

Importa esclarecer que o behaviorismo e cognitivismo foram a base de teorias que dissertavam como um aprendiz teria proficiência em língua estrangeira, dando origem à Aquisição da Linguagem nos anos 1970.

O objetivo maior da Aquisição da Linguagem era identificar os elementos chave que promovem, tanto na língua materna do aprendiz quanto na língua alvo, a almejada proficiência. Todos os estudos realizados acarretaram na evolução dos métodos de ensino que, no início dos anos, 80 deram origem à Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Comunicativa se constitui daquilo que métodos anteriores de ensino de língua estrangeira têm de positivo, combinando tais elementos e agregando outros, a fim de promover um processo de ensino e aprendizagem mais global. Nesse caso, o foco está no significado e no uso da língua alvo através de atividades onde a comunicação é priorizada.

Considerando o que esta abordagem tem como parâmetro primordial e sua fundamentação em princípios sócio construtivistas, seu objetivo é desenvolver o que foi denominado de Competência Comunicativa, que é a junção de outras quatro competências, que são: a Competência Gramatical, a Competência Discursiva, a Competência Sociolinguística e a Competência Estratégica.

A Competência Gramatical trata do conhecimento dos aspectos morfológicos, semânticos, fonéticos, etc, assim como do domínio e uso de vocabulário vasto.

A Competência Discursiva trata da habilidade do aprendiz em se comunicar de forma adequada, ou seja, se ele consegue manter de forma coerente uma conversa nos mais variados contextos.

Já a Competência Sociolinguística é a capacidade da escolha da forma linguística adequada à situação comunicativa na qual o falante está socialmente inserido e a interação que ocorre.

Não menos importante, a Competência Estratégica está na habilidade em fazer uso dos mais diversos recursos verbais e não verbais que auxiliam na comunicação, a fim de suprir possíveis falhas que possam existir, dada alguma limitação linguística do falante.

No que tange às atividades propostas, elas são centradas em funções comunicativas que demonstram a necessidade real de o falante se comunicar, onde

gramática, pronúncia, vocabulário, etc., ganham importância de forma entrelaçada, ganhando um sentido prático para seu uso e uma adequação à realidade em que o aprendiz se insere.

Conforme Leffa,

o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa a poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical. (LEFFA, 2016, p.37)

Ademais, os erros ganham um viés positivo, pois demonstram a tentativa do aluno em aprender. Mesmo a língua alvo sendo primordialmente usada, valer-se da língua materna e das traduções não é algo proibido quando for pertinente para a aprendizagem do aluno. Todo tipo de atividade e recurso é bem-vindo nessa proposta, pois se entende que esses proporcionam ao aluno desenvolver seus próprios mecanismos de aprendizagem, usando a língua alvo de uma maneira consciente e pessoal.

A abordagem Comunicativa tem na interação um elemento chave, pois é através dela que o aluno vai adquirir o sistema linguístico da língua alvo ao longo das suas tentativas de comunicação. Ela se dá de diversas formas, onde o professor, que nesse contexto precisa ter competência comunicativa na língua alvo, é o mediador para que ela ocorra proporcionando múltiplas atividades, sempre conectadas com situações reais e significativas para o aluno que passa a ter papel de protagonista no seu processo de aprendizagem.

Embora o professor tenha esse novo papel descentralizado, sua ação continua sendo fundamental, pois ele vai guiar e orientar, organizar e selecionar material de estudo, além de intervir quando necessário para otimizar aprendizagem, mas sem cercear a autonomia do aluno.

Sobre esse panorama busco apoio em Leffa, quando este argumenta que:

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula, o professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos

interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas. (LEFFA, 2016, p.38).

A forma como é compreendida a avaliação dentro da Abordagem Comunicativa possui duas características básicas, o dinamismo e a flexibilidade, dando prioridade para a reflexão em detrimento da memorização, ao contrário de outros métodos já expostos anteriormente nesta seção.

Não obstante, a avaliação se dá de forma contínua, por meio das diversas atividades propostas pelo professor, que lança mão dos mais variados recursos para desenvolver nos aprendizes as habilidades de recepção (leitura e escuta) e de produção (escrita e fala), que são o foco do ensino comunicativo.

Haja vista que são quatro habilidades diferentes, a maneira de avaliá-las também deverá ser plural. A leitura é avaliada pela capacidade do aluno de interpretar textos originais da língua alvo. A escuta, na capacidade que o aluno demonstra em compreender diálogos nessa língua. Vale ressaltar que a mesma recai sobre conhecimentos anteriormente estabelecidos e dentro dos objetivos da atividade proposta, não sendo uma obrigatoriedade a compreensão das falas em sua totalidade.

Quanto às habilidades de produção, a avaliação da escrita está na capacidade do aluno em se expressar de forma clara e contextualizada e, mesmo que haja erros nela, a valoração se dá no esforço e na capacidade que o aprendiz tem de se comunicar. No que tange à fala, comumente reconhecida como a habilidade em relação a qual os aprendizes têm mais dificuldade, a avaliação ocorre através da observância da capacidade de interação e de comunicação que o aluno demonstra nas atividades propostas pelo professor.

É pertinente retomar a ideia de que durante muitos anos um método novo se sobrepunha a outro, e nada que pudesse ser um elemento de sucesso no processo de aprendizagem do aluno era aproveitado ou levado em consideração.

Leffa (2016) afirma que não se tem claro até que ponto a escolha de uma metodologia em detrimento de outra determina o sucesso ou não da aprendizagem do aluno e que, além disso, existem inúmeras variáveis que podem afetar a situação de ensino. Logo, tanto o contexto, como o aluno podem superar o método atingindo ou não os objetivos estabelecidos.

Com os avanços na busca da melhor forma de ensinar língua estrangeira, mais observações acerca dos alunos foram feitas e, a partir daí, novas práticas foram sendo desenvolvidas, chegando até a Abordagem Comunicativa, que hoje é tida como

a melhor opção dado o objetivo maior, que é fazer com o que o aluno seja competente linguisticamente. Ademais, ela serve de base para outros métodos contemporâneos de ensino de LE, como, por exemplo o *Task Based Learning*<sup>1</sup>.

Assim como a Abordagem Comunicativa tem a sua vigência mais contemporânea, o ensino de línguas permeado por Tecnologia de Informação e Comunicação também vem sendo uma prática pedagógica atual, razão pela qual a próxima seção trará um breve ensaio sobre as TIC e como se relacionam com o ensino da língua estrangeira.

#### **4.2 O ensino de língua estrangeira mediado por TIC**

As TIC vêm se consolidando como ferramentas para o ensino de línguas, tendência observada mundialmente. Estudiosos e pesquisadores da Linguística Aplicada (LEFFA, 1988, 2005, 2010; 2012, 2016; PAIVA, 2001; BARCELLOS e LIMA, 2014, entre outros) vêm desenvolvendo extenso trabalho neste campo.

Leffa (2005), por exemplo, afirma que o uso cada vez mais disseminado do computador na educação obriga-nos a estudá-lo como instrumento mediador da aprendizagem. Para tanto, é essencial uma fundamentação teórica que dê suporte ao ato de ensinar.

O mesmo autor indica, através de suas pesquisas, que a globalização, os ambientes virtuais, as novas formas de aprender, ensinar e manter contato mudam o conceito do que é estar no mesmo lugar ao mesmo tempo, atribuindo às novas tecnologias da informação e comunicação papel preponderante nas transformações que vêm ocorrendo.

Sobre globalização, Leffa (2016) nos diz que:

(...) é na tecnologia que parece estar o fator mais importante da globalização, (...) facilitando as telecomunicações e transformando o mundo numa comunidade digital. A tecnologia não só tornou possível o contato entre empresas de diferentes países, mas também possibilitou a interação de milhões de indivíduos com milhões de outros indivíduos. (2016, p. 129)

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma metodologia cujo enfoque recai sobre uso da língua, onde os alunos realizam tarefas significativas, usando a língua-alvo. Tais tarefas estão sempre vinculadas ao mundo real. A avaliação baseia-se principalmente no resultado da tarefa no mundo real e não na precisão das formas da linguagem utilizada. Isso faz o *Task Based Learning* muito utilizado quando se busca o desenvolvimento da fluência e da autoestima do aluno na língua-alvo. (KRASHEN, 1982, p.123)

No que tange ao ensino de língua estrangeira mediado por TIC, Leffa (2012) constata que a busca por um método ideal deu lugar à combinação de metodologias e abordagens diversas, onde o uso da tecnologia se soma a técnicas e procedimentos variados, aliando o presencial e o virtual, as necessidades do aluno e seu conhecimento prévio, sua cultura e contexto social com o intuito de que haja o que o autor chama de construção coletiva do conhecimento.

Barcellos e Lima (2014) afirmam que a aprendizagem está estritamente vinculada ao processo de mediação, pelo qual o indivíduo atua no mundo através de dispositivos mediadores, os quais seriam instrumentos físicos e psicológicos. Portanto, apontam como elemento positivo para o ensino de LE o estímulo e a utilização de tarefas colaborativas que propiciem momentos de engajamento social e cognitivo em sala de aula, de modo a favorecer o processo de autonomia dos aprendizes.

Ao correlacionar o ensino de LE e as TIC, as autoras, apoiadas nos pesquisadores que embasam seus estudos, advogam a favor da imersão por parte dos professores em formação no universo do uso das tecnologias em sala de aula para que sejam capazes de aliar estes recursos a sua prática como artefatos mediadores.

Na mesma vertente de pensamento, a pesquisadora Vera Lucia Paiva (2001, 2008) afirma que, somando as TIC ao ensino de Línguas, é possível proporcionar ao aprendiz diversas experiências de comunicação. Segundo a autora, os pontos positivos desta união são: o espaço para a leitura não linear, a ampla variedade de informação, o ambiente multimídia e suas potencialidades, bem como a diversidade de material pré-existente. Já os negativos englobam a dificuldade de escolha, dada à grande variedade de opções, falta de organização de materiais existentes, além da baixa qualidade de alguns desses e a possibilidade inerente de dispersão em virtude do hipertexto.

Similarmente à Paiva, Leffa reconhece as potencialidades de ambientes multimídia permeados pelas TIC no que tange ao incremento do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Neste viés, tais ambientes podem ser espaços propícios à interação, condição importante para a construção de conhecimentos e saberes na língua alvo. Vale acrescentar que tal perspectiva está atrelada à comunicação e à interatividade tecnológica. Aliás, nesta ceara, Silva destaca:

O uso do computador como ferramenta mediadora da comunicação leva-nos a considerar textos que contemplam tanto a “interatividade tecnológica”, onde prevalece o diálogo, a comunicação e a troca de mensagens, quanto à “interatividade situacional”, definida pela possibilidade de agir, interferir no programa e/ou conteúdo (Silva, 2000: pg. 87).

A interatividade digital permite ao aluno e ao professor uma relação pedagógica significativa com o computador, não apenas como simples suporte na aprendizagem, mas como agente decisivo que propicia formas inéditas de interação.

Logo, o ensino de língua estrangeira mediado por NTIC/TDIC pode oportunizar momentos ricos de interação comunicativa, abrindo espaço para ampla reflexão acerca do uso da linguagem na contemporaneidade e, em consequência, do processo de aprendizagem a partir da construção colaborativa de conhecimentos.

No que tange à construção colaborativa de conhecimentos, apoio-me em Torres (2004), a qual afirma que esta proposta ocorre por meio da

participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto. (TORRES, p. 50)

Importa sublinhar que a inclusão e o uso de novas tecnologias não podem ser levados a bom termo sem reflexão e formação adequadas. É necessário que o professor passe por programas de capacitação antes de explorar pedagogicamente as ferramentas tecnológicas.

Para evitar algumas barreiras quanto ao uso das TIC, é crucial uma mudança no pensar pedagógico, na maneira de ensinar, de lidar com o saber e de gerenciar a informação.

Observa-se que o desafio é preparar as pessoas para lidar com essas novas formas de viver, de pensar, de ensinar e de aprender. Pessoas que sejam capazes de produzir sentidos, agir e reagir instantaneamente segundo novas matrizes de construção do saber. Essa nova capacidade é, na verdade, uma nova forma de agir, dado o contexto contemporâneo.

Neste âmbito, o professor tem um novo enfrentamento; ele deve propor formas significativas do uso da língua, que possam ser mediadas pelas novas

tecnologias. Por seu turno, tal abordagem no ensino de línguas implica um repensar das metodologias, bem como dos materiais didáticos que aí estão, pois a aprendizagem de uma língua vai muito além de ouvir, falar, escrever e ler; mas pressupõe, ainda, produzir sentido.

Produzir sentido numa língua envolve um processo multifacetado. Este processo social exige uma maior contextualização e leque amplo de recursos que mesclam vídeo, rádio, arquivos de imagens, som e linguagem verbal sobre os quais as tarefas são reais, porque muitas pessoas podem ter acesso a elas (RIBEIRO, 2007, p. 222). Ou seja, como argumenta Paiva (2001), a partir de suportes teóricos sócio interacionistas, os ambientes da internet propiciam inúmeras oportunidades para o estudante usar a língua, de maneira comunicativa e significativa, com outros falantes ou aprendizes de inglês em tarefas individuais ou colaborativas.

No tocante ao professor, proponente de tais tarefas, espera-se que este se aproprie das tecnologias e delas faça uso para a mediação da construção do conhecimento do aluno, podendo valer-se de materiais que contemplem o multiletramento.

Esses materiais podem ser criteriosamente selecionados, levando em consideração objetivos, habilidades e conteúdo a serem contemplados. Outra possibilidade, neste sentido, é a produção de materiais didáticos em língua estrangeira pelo próprio professor. Este processo, por sua vez, deve ser encarado a partir de um enfoque multimodal, a fim de propor novas formas de construção de conhecimento na língua alvo.

A propósito, Leffa ressalta que

a produção de materiais de ensino é uma área essencialmente prática. A teoria é importante na medida em que fornece suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada. Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. (LEFFA, 2003).<sup>2</sup>

Retomando, em outras palavras, o uso de novas tecnologias da informação e comunicação na produção dos materiais, e também nas práticas de ensino, faz pensar num novo conceito de ensino e aprendizagem de línguas, o qual venha a contemplar abordagens pedagógicas inovadoras que promovam o multiletramento.

---

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.leffa.pro.br/> Acesso em 07/01/2017.

Portanto, quaisquer ferramentas tecnológicas não substituem o professor, mas sim, servem como catalisadoras para as diversas formas de interação que ocorrem entre as personagens do processo ensino-aprendizagem. Logo, ao contrário do que leigos podem assumir como verdade, a interação independente do contexto onde se dá e jamais perderá o elemento humano, pois não será sobrepujada pela tecnologia, mas sim positivamente potencializada pelo uso das NTIC.

No âmbito legal, o uso das referidas tecnologias encontra abrigo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, embora não proponham uma metodologia específica para o ensino de línguas, sugerem uma abordagem basEaDa no sócio Interacionismo, além do estímulo à leitura, adequação ao contexto e necessidade dos alunos.

Por outro lado, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) se aproximam e conversam de forma direta com o cerne deste trabalho, pois aliam ao ensino de línguas a ideia do letramento digital, unindo tecnologia e educação, ultrapassando questões operacionais e fomentando uma aprendizagem crítica e multicultural. Segundo tais orientações, é importante que o aluno tenha acesso a múltiplos espaços, tanto físico como virtuais, mencionando o uso dos benefícios das NTIC nos processos educacionais.

Pautada nessa perspectiva, a prática docente, aliada às NTIC deve conversar com a realidade da escola contemporânea, onde se estabelece espaço para novos conhecimentos, comportamentos e uma nova demanda de alunos. Nesse viés, o computador e outros artefatos como o celular e o *tablet* são vistos como ferramentas complementares e otimizadoras das práticas pedagógicas, e o professor como agente mediador e reflexivo daquilo que propõe como prática pedagógica.

Haja vista o que foi mencionado até aqui, passo a discorrer, na seção seguinte, sobre a relação entre o ensino de língua estrangeira e o ensino a distância, sendo esta uma das formas que o ensino mediado por NTIC tomou e que, nas últimas décadas, ganhou não somente adeptos e defensores, bem como uma série de pesquisas voltadas ao tema. Além disso, essa relação pode ser descrita como o ponto de interseção no qual minha pesquisa habita.

### 4.3 O ensino de LE no contexto da EaD

Faz-se necessário reafirmar, agora através das palavras de Mill (2010), que a influência da tecnologia e a união das telecomunicações com a informática modificaram diversas áreas do conhecimento. Ademais, Hargreaves (2010) afirma que os avanços tecnológicos, tendo na internet seu maior destaque, não apenas facilitam, mas proporcionam uma interação intercultural na forma como as relações de comunicação entre os indivíduos pertencentes ao mundo globalizado se dão. Portanto, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assim como outros conteúdos de ensino, teve de se adaptar às inovações que acompanharam a revolução tecnológica.

É possível dizer que tal revolução fecundou em uma imensa gama de sites que oferecem recursos didáticos cujo objetivo é auxiliar na aprendizagem de línguas estrangeiras. Portanto, não é difícil encontrar textos, exercícios, arquivos de vídeo e áudio e até mesmo *chats* onde é possível conversar, inclusive, com falantes nativos; e, mais atualmente, surgem os repositórios que compilam estes múltiplos recursos. Não cabe aqui uma discussão sobre a qualidade e a autenticidade de tais recursos didáticos. Contudo, creio que dentre todo o material disponibilizado, há recursos capazes de auxiliar no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) mediante ampla pesquisa e análise crítica daqueles que se valerão deles.

Além desses recursos didáticos, cursos online ganharam força como uma nova forma de aprender um idioma. Dentre as possibilidades ofertadas no universo *online*, o Ensino a Distância (EaD) é o terreno pelo qual caminho nesta pesquisa.

Segundo Moran (2005), “[...] educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (p.34). Adiciono a esse conceito, o que Moore (1973) e Trimer (2012) compreendem como EaD,

Educação à distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecanismos e outros (Moore. p.26)

É uma área em que se encontra uma conjunção rara de tecnologia, conhecimento e criatividade e alcançou êxitos formidáveis no desenvolvimento de estratégias e ferramentas de aprendizagem, utilizando todo o espectro de meios a sua disposição. (Trimer. p. 34)

Ainda pautada pelos estudos de ambos os autores, é relevante destacar que a separação espacial e/ou temporal é relativa, conforme a perspectiva adotada e as características das comunidades de aprendizagem que se formam. Portanto, tal separação não deve ser usada como critério a fim de mensurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem na EaD; muito pelo contrário, é fator de relevância positiva nessa modalidade de ensino, pois traz em si características como a flexibilidade e pressuposta maior autonomia do estudante.

Adentrando o segundo componente do terreno por onde esta pesquisa caminha, aprender um segundo idioma potencializa, dentre várias coisas, as experiências socioculturais e as oportunidades profissionais daqueles que se motivam a passar por esse processo. Vale lembrar que o ensino de línguas vai além da decodificação do idioma, pois é preciso que o aluno compreenda não só o conceito, mas também a cultura da língua estudada. Para isso, é preciso ensinar a pensar na nova língua, isto é, comunicar-se e interagir por meio desta. No caso do ensino de línguas, o aprendizado pauta-se nas habilidades: leitura (*rEaDing*), escrita (*writing*), fala (*speaking*) e compreensão auditiva (*listening*). Nesse contexto, o ensino de idiomas na modalidade virtual deve verificar formas eficientes para que todas as habilidades sejam contempladas com o mesmo nível de qualidade.

O ensino de Língua Estrangeira na modalidade EaD vem ganhando destaque e adeptos ao longo das últimas décadas; esses cursos surgem tendo como principal diferencial a possibilidade de interação com professores nativos de diferentes países<sup>3</sup>, a flexibilidade de horários e atividades diversificadas. Tal formato visa proporcionar uma experiência eficaz de aprendizagem, devido ao contato com falantes nativos da língua.

Segundo o exposto acima, ainda que se possa questionar, o processo de ensino-aprendizagem de línguas na modalidade EaD tem sido vislumbrado como possivelmente mais eficaz mediante à exposição do aprendiz a ferramentas pedagógicas autênticas na língua alvo, destacando a importância da comunicação significativa, já que, a priori, é para este uso que as línguas são desenvolvidas.

---

<sup>3</sup> Importa esclarecer o leitor que, neste trabalho, não estabeleço nenhum juízo de valor quanto à qualidade do ensino-aprendizagem de línguas estar associada ao fato de o docente ser ou não falante nativo da língua alvo.

O ensino de LE na modalidade EaD propicia uma gama maior de possibilidades para que se atinja a competência comunicativa através do desenvolvimento pleno das quatro habilidades já mencionadas anteriormente. A produção oral e a recepção auditiva, principalmente no caso da LE, podem ocorrer através de ferramentas como os *chats* e *webconferências*; a leitura e a escrita encontram, em espaços como os fóruns dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e nas redes sociais, ambiente propício para se desenvolverem, de modo que o aluno, ao se valer de qualquer uma das várias ferramentas disponíveis, interaja com a comunidade de aprendizagem na qual se insere.

Quanto às ferramentas utilizadas, é viável dizer que essas auxiliam na aprendizagem da língua alvo e ampliam o leque de possibilidades para o ensino de LE. Entretanto, é premente uma análise crítica das mesmas a fim de proporcionar o desenvolvimento mais específico de cada habilidade. Além disso, várias ferramentas tecnológicas de ensino-aprendizagem de LE surgem numa velocidade suficientemente rápida para que seja necessária constante atenção de quem elabora cursos de LE na modalidade EaD, pois o que hoje é inovador, amanhã já se torna obsoleto ou é lançado com uma versão aprimorada.

Portanto, o ensino de LE na modalidade EaD se apoia nas TDIC como fonte para criar condições de aprendizagem da língua alvo, lidando com a informação de maneira interativa, criativa e orientada quanto aos conteúdos e conhecimentos culturais da LE.

Haja vista o que foi desenvolvido nesta seção, o entorno dos elementos de interesse deste estudo vai se delineando. Passo agora a discorrer sobre o conceito maior em que apoio minha pesquisa. Trata-se do modelo de comunidade de investigação de Garrison e Anderson (2003, 2011).

#### **4.4 O Modelo de Comunidade de Aprendizagem**

Garrison e Anderson (2003, 2011) desenvolveram um modelo de análise cujo propósito era compreender os componentes multifacetados do ensino e da aprendizagem em textos de ambientes educacionais virtuais de nível superior.

Para os autores, a educação virtual possibilita níveis de elevados interação entre professores e alunos, elementos-chave do processo educacional, que, trabalhando em conjunto, poderão desenvolver capacidades cognitivas mais

complexas, resultando em uma aprendizagem rica, coesa e que tem por objetivo aprofundar e explorar o objeto de estudo em questão.

Os pesquisadores (2003, 2011) reconhecem o papel crucial da interação social e do senso de pertencimento ao grupo como elementos fundamentais para a aprendizagem e para a construção colaborativa de conhecimento. Conforme esses apontam, o envolvimento conjunto e colaborativo entre professores e alunos em atividades de ensino, através das quais se constroem significados diversos colaboram para o resultado positivo da aprendizagem.

Essa concepção de construção do conhecimento como atividade social colaborativa está na base do modelo de Comunidade de Aprendizagem, de Garrison e Anderson. Segundo estes, uma Comunidade de Aprendizagem é fundamental para desencadear e manter a crítica pessoal e a construção do significado, pois a colaboração no grupo leva os participantes a assumirem responsabilidades que são importantes para a experiência educacional.

No modelo de Garrison e Anderson (2003, 2011), uma comunidade de investigação é constituída por três elementos interdependentes: a *Presença Social*, a *Presença Cognitiva* e a *Presença de Ensino*, que podem ser observadas através de indicadores agrupados em categorias que, por sua vez, indicam mais claramente cada fase ou aspecto desses elementos.

As três presenças que constituem a comunidade de investigação representam, por meio da *Presença Cognitiva*, o desenvolvimento das competências de análise dos conteúdos; da *Presença Social*, o estabelecimento de um ambiente favorável à partilha das representações individuais em um contexto colaborativo; e da *Presença de Ensino*, o papel daquele que exerce a mediação na concepção e na organização das atividades da comunidade.

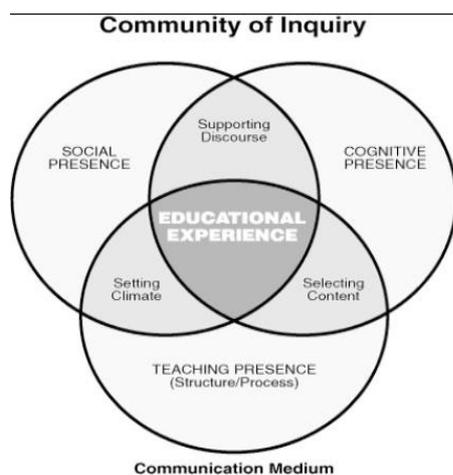


Figura 1 – Elementos de uma Experiência Educacional  
 Fonte: GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 2010, p. 88.

Antes de discorrer sobre cada uma das presenças cunhadas por Garrison e Anderson, é importante ressaltar que tomarei como base para a investigação proposta nesta pesquisa apenas a *Presença de Ensino*, pois creio não haver tempo hábil para me ater, de forma adequada e com nível razoável de aprofundamento, a cada uma delas haja vista a duração diminuta do curso de mestrado a que o trabalho proposto está atrelado.

A *Presença Cognitiva* é a habilidade de projetar a si mesmo como alguém que pensa e que reflete sobre o que aprende; ela é inerente ao processo de ensino-aprendizagem e, para Garrison e Anderson (2003, 2011), está irremediavelmente associada às noções de pensamento crítico e de investigação prática.

Ambos acreditam que a discussão entre os participantes de uma comunidade de investigação deve ser construída a partir do reconhecimento da existência de um problema, e, por meio da exploração e da integração, chega-se em uma solução: “o desafio para os educadores é dirigir a discussão e o desenvolvimento cognitivo individual passando por cada uma das fases da investigação prática” (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 62).

Os autores apontam que, quando a mediação é capaz de estimular e direcionar a expressão do pensamento crítico, levando em consideração os resultados a serem atingidos no processo de aprendizagem e as expectativas dos participantes, dá-se a *Presença Cognitiva*: “a avaliação da natureza do discurso pode fornecer indícios da natureza da transação de ensino-aprendizagem e de quais intervenções podem ser apropriadas” (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 63).

Quanto à *Presença Social* no modelo de Comunidade de Investigação, segundo Garrison e Anderson (2003, 2011), os autores a descrevem como o elemento que diz respeito à habilidade de projetar características pessoais, pois

precisamos compreender a natureza da interação social em um ambiente não verbal de interação social e como ele pode ser utilizado para criar uma comunidade de investigação. Uma comunidade coesa pode ser criada com base no estabelecimento de amizades ou pode se basear em outros propósitos comuns, como metas educacionais específicas. Uma comunidade se sustentará na medida em que os indivíduos e o grupo satisfizerem suas necessidades e alcançarem suas metas (p. 48).

Ao discorrerem sobre a *Presença Social*, os pesquisadores ressaltam o fato de a comunidade ser parte integrante da vida: “é a fusão do indivíduo com o grupo; do psicológico com o sociológico; do reflexivo com o colaborativo” (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 48). Tal entendimento demonstra a opinião dos autores de que o ensino-aprendizagem pressupõe a colaboração, pois está aliada a um sentimento de pertencimento ao grupo e à aceitação das pessoas que compõem esse grupo, com as quais compartilha interesses comuns.

Em consonância com o que os autores afirmam, Geraldini (2003) também se mostra positiva quanto ao fato de que

o potencial de desenvolvimento cognitivo fica limitado quando não há o compartilhamento de informações. Assim, além de evidenciar o caráter fundamental da constituição de um ambiente que favoreça a participação social, a interação e a colaboração, essa posição presume que a concretização de ambientes colaborativos esteja diretamente relacionada à mediação (p. 38).

Assim, é fundamental que haja reflexão sobre o significado que a *Presença Social* tem em uma comunidade de ensino-aprendizagem online: “é inconcebível pensar que alguém poderia criar uma comunidade sem algum grau de *Presença Social*” (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 49).

A *Presença de Ensino*, sobre a qual recai o foco maior desta pesquisa, consiste no papel do professor quanto à promoção do desenvolvimento das *Presenças Social e Cognitiva*, por meio do manejo das ferramentas e gestão do ambiente. Para que essa ocorra é fundamental que estejam envolvidos três campos essenciais: o *Design Instrucional e Indicadores de Organização (Instructional Design and Organization)*, a *Facilitação do Discurso (Facilitating Discourse)* e a *Instrução Direta (Direct Instruction)* (GARRISON; ANDERSON, 2003; GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001).

A presença em questão é compreendida como a habilidade de planejar, facilitar e dirigir a interação que visa à educação. Essa é vista pelos autores como elemento próprio do professor, pois envolve uma série de atribuições tradicionalmente associadas a ele, como identificar os conteúdos tidos como relevantes, propor atividades que favoreçam não somente a reflexão, mas também o discurso crítico, além de diagnosticar e avaliar os resultados da aprendizagem. Portanto, foi nesse sentido que os autores propuseram organizar essas atribuições em três categorias: *Design Instrucional e Indicadores de Organização, Facilitação do Discurso e Instrução Direta*.

A primeira categoria – *Design Instrucional e Indicadores de Organização* – diz respeito à definição do currículo, ao design da metodologia, ao estabelecimento do cronograma de atividades que serão propostas e desenvolvidas, bem como à utilização do meio de comunicação de modo eficiente e o estabelecimento de expectativas em termos de *netiqueta*<sup>4</sup> (Garrison e Anderson, 2003, 2011), ou seja, essa categoria engloba aspectos relacionados ao design, à organização e à coordenação do curso.

A segunda categoria – *Facilitação do Discurso* – representa mais do que a facilitação de contatos sociais. Inclui aspectos como: áreas de concordância e discordância; busca por consenso; incentivo, reconhecimento e reforço relacionados às contribuições dos membros; atração dos participantes; promoção de discussão; e aferição da eficácia do processo (Anderson et al., 2001).

Por sua vez, a terceira categoria – *Instrução Direta* – compreende: apresentação de conteúdo; endereçamento de questionamentos; focalização e síntese de discussões; e inserção de conhecimento originário de fontes diversas (Anderson et al., 2001). Portanto, essa categoria está diretamente relacionada à formação do professor, motivo pelo qual a presença de ensino é o foco desta pesquisa. Além disso, considerando o fato de que os sujeitos participantes da pesquisa proposta são tutores com e sem formação em Letras-Inglês, buscarei verificar se a formação específica do tutor em língua inglesa tem influência na construção da referida presença.

---

<sup>4</sup>Netiqueta é junção dos termos “internet” e “etiqueta” que corresponde ao conjunto de normas de conduta usadas no cotidiano e usadas para conduzir melhor as relações humanas na internet, tendo em vista o respeito aos direitos e aos deveres de cada sujeito que está envolvido nesses processos interativos.

A fim de sistematizar o que venho discorrendo nessa seção, apresento o quadro descritivo referente aos campos de atividades da presença de ensino elaborados por Garrison, Anderson e Archer (2001):

Funções	Indicadores
<b>Design e organização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definição do currículo: apresentação do programa e do planejamento das atividades, por exemplo, apresentando as discussões que serão realizadas;</li> <li>• definição de métodos, por exemplo, explicitando a maneira como devem ocorrer os debates;</li> <li>• estabelecimento de parâmetros de tempo, por exemplo, estipulando prazos para a realização das atividades;</li> <li>• utilização eficiente das mídias, por exemplo, explicitando como devem ocorrer as postagens em fóruns;</li> <li>• estabelecimento da netiqueta, por exemplo, dando instruções acerca do tamanho das mensagens, e tipo de linguagem na interação.</li> <li>• elaboração de comentários gerais sobre conteúdos do curso.</li> </ul>
<b>Facilitação do discurso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificação de áreas de concordância e discordância entre os participantes;</li> <li>• busca por consenso e compreensão;</li> <li>• mensagens de encorajamento, compreensão ou reforço das contribuições dos participantes;</li> <li>• estabelecimento de clima propício para a aprendizagem;</li> <li>• direcionamento de comentários.</li> <li>• avaliação da eficácia do processo;</li> </ul>
<b>Instrução direta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação de conteúdo ou questionamentos;</li> <li>• foco na discussão de assuntos específicos;</li> <li>• apresentação de síntese da discussão;</li> <li>• confirmação do entendimento por meio de feedbacks avaliativos e exploratórios;</li> <li>• diagnóstico de mal-entendidos;</li> <li>• apresentação de informações de outras fontes, como por exemplo, de um livro texto, jornal, internet, experiências pessoais.</li> <li>• auxílio em problemas técnicos.</li> </ul>

Quadro 1 - Funções da Presença de Ensino e seus indicadores  
 Fonte: Elaboração própria, embasada em Garrison, Anderson e Archer (2001, 2003).

As três categorias integrantes da *Presença de Ensino* mencionadas acima atribuem ao professor um papel amplo e não limitado à moderação de uma comunidade.

Garrison & Anderson (2003,2011) criticam a caracterização do professor como simples orientador, pois isso pode fazer com que um elemento fundamental do ensino e aprendizagem em processos educacionais, ou seja, a presença de um especialista em processos pedagógicos e em conteúdos específicos, que é

responsável por intervenções diretas sempre em prol da aprendizagem dos alunos, passe a ser desprestigiado e questionado quanto a sua necessidade.

Portanto, os autores não endossam o conceito de “*guide on the side*” defendido por alguns autores como, por exemplo, Gilly Salmon (2000), no qual o papel do moderador em ambiente virtual é o de mero facilitador, não necessitando de qualquer conhecimento especializado dos conteúdos. Ao contrário disso, Garrison e Anderson defendem que:

Enquanto este conceito pode ter algum valor, às vezes, por si só eles já são limitados, como por exemplo, uma abordagem para EaD. Ele sugere uma separação artificial entre o facilitador e o especialista, entre conteúdo e fala com a distorção potencial de uma experiência educacional que se torna patologicamente basEaDa no egocentrismo do estudante com exclusão da influência de um especialista pedagógico e um especialista conteudista na forma de um professor. Uma abordagem laissez-faire interpreta a abordagem colaborativa-construtivista, a aprendizagem e a importância de construir sistematicamente as experiências de aprendizagem (ou seja, andaimes) para alcançar resultados de aprendizagem pretendidos, de ordem superior. (2011. p.70)

Contudo, os autores ressaltam que, somada a defesa da importância do professor nas comunidades de investigação, todos os integrantes dessa comunidade podem e devem contribuir para que a presença de ensino ocorra. Outrossim, apontam que, à medida que os participantes vão se desenvolvendo social e cognitivamente, a *Presença de Ensino* vai-se tornando gradualmente mais distribuída. Garrison e Anderson (2003, 2011) explicam que,

de fato, se o objetivo final é aprender a aprender, os alunos devem ser incentivados a se autogerenciar e a gerenciar e monitorar a própria aprendizagem de maneira adequada às tarefas e às suas habilidades. Isso se torna ainda mais evidente quando sugerimos designar alunos moderadores. (...) À medida que os participantes se desenvolverem cognitivamente e socialmente, a presença de ensino acontecerá (p. 71-72).

Para os autores, a facilitação do discurso é vista como o maior desafio para o professor no contexto do ensino online, pois se relaciona de maneira mais latente com a criação de uma comunidade de aprendizagem e o estabelecimento de um ambiente propício à aprendizagem colaborativa. Nesta ótica:

O discurso se aloja no núcleo da experiência de aprendizagem onde a interação, que é a força do EaD, encontra-se, sendo a essência de uma experiência educacional como evidenciado por um processo basEaDo em aprendizagem colaborativa. (2011. p. 85)

Com base no exposto, compreendo que os autores reforçam a importância central do professor para a promoção da aprendizagem entre os alunos, o gerenciamento dos tipos de interação discursiva mais adequados aos propósitos cognitivos almejados no contexto educacional. Logo, cabe ao docente a responsabilidade de criar e manter on-line níveis adequados das *Presenças Cognitiva*,

*Social* e de *Ensino*, que possam conduzir a níveis altos de aprendizagem profunda e significativa, almejada pelo modelo (ANDERSON, 2001).

De modo geral, os autores vislumbram o EaD como uma nova forma de aprendizagem, que vem transformando as instituições educativas e as formas como conceitualizamos e experienciamos o ensino e a aprendizagem. Para Garrison e Anderson (2003, 2011), o desafio dos educadores contemporâneos é serem capazes de criar uma comunidade de investigação que integre as presenças social, cognitiva e de ensino, conjugando e dinamizando as múltiplas potencialidades do EaD que, somadas à capacidade de propor um ambiente reflexivo e interativo, estimulam e promovem as aprendizagens a um nível que antes da revolução tecnológica-digital não se tinha precedentes.

Como venho mencionando ao longo do texto, o papel do professor-tutor no ensino de Inglês na modalidade EaD é meu contexto de pesquisa. Considerando o que foi percorrido até então, e tendo na *Presença de Ensino* a representação da atuação didático-pedagógica do professor, quanto ao foco desta pesquisa, é consensual a ideia de que o professor-tutor assume um papel determinante no sucesso da educação na modalidade EaD. Conforme Morgado (2001, p. 64), “a ação do professor num contexto de ausência física, como é o caso do ensino online, adquire especial relevância para a criação de um sentimento de comunidade”.

As comunidades de aprendizagem estabelecem redes de interações estabelecidas nos contextos de ensino-aprendizagem a distância. Dentre os três elementos que a compõe, o terceiro deles, isto é, a *Presença de Ensino*, tem a ver com a forma como o professor gere e monitoriza as dinâmicas sociais e cognitivas no sentido de facilitar a criação da comunidade de aprendizagem e, conseqüentemente, o processo de construção do conhecimento (Garrison e Anderson 2003, 2011).

Ao professor-tutor são atribuídos papéis fundamentais, no sentido de efetivar a presença de ensino. Conforme Anderson (2002), em primeiro lugar cabe-lhe o papel de planejar e organizar as experiências de aprendizagem antes da criação da comunidade e no decorrer da atividade desta. Em segundo lugar, o professor deve promover atividades que estimulem a interação entre os membros da comunidade de investigação a que pertencem, sendo um facilitador do discurso. Em terceiro lugar, o papel do professor-tutor vai mais além da moderação das experiências de aprendizagem, podendo assumir a forma de ensino direto.

Em cada uma dessas dimensões Garrison e Anderson (2003, 2011) fazem uma apresentação detalhada de aspectos e sugestões a considerar pelo professor-tutor no contexto virtual de aprendizagem. Aspectos como o equilíbrio entre atividades de estudo independente e trabalho colaborativo, as oportunidades de comunicação síncrona e assíncrona, a combinação e diversificação dos media utilizados, a avaliação das aprendizagens online, entre vários outros. Portanto, as considerações feitas pelo professor-tutor, suas tomadas de decisões e ações enquanto mediador de uma comunidade de aprendizagem promoverão, ou não, a verificação das três presenças, que no caso dessa pesquisa, tem na *Presença de Ensino* seu cerne de análise.

Na seção, discorro sobre a tutoria como ação fundamental desenvolvida pelo professor-tutor, via AVA, quando participe de uma comunidade de aprendizagem no que tange, tendo na mediação uma de suas principais responsabilidades.

#### **4.5 A tutoria - a distância, mas jamais distante**

Das possíveis definições que o Dicionário Aurélio traz para o verbete tutor, atendo-me à: pessoa a quem é ou está confiada uma tutela, protetor; conselheiro, haste ou vara cravada no solo e à qual se segura uma planta para que não se vergue. Já quanto ao verbete professor, dentre as definições atribuídas, ressalto as que dizem que esse é aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua, etc; que é entendido, perito.

A função do professor-tutor presencial e à distância caracteriza-se, respectivamente, como aquele que primeiro estabelece contato com os alunos para apoio aos estudos *in-locus*, e aquele que estabelece contato com os alunos para apoio aos estudos por meio da internet.

Niskier (1999, p. 393) observa, oportunamente, que o papel do tutor é:

- comentar os trabalhos realizados pelos alunos;
- corrigir as avaliações dos estudantes;
- ajudá-los a compreender os materiais do curso através de discussões e explicações;
- ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos;
- organizar círculos de estudo;
- fornecer informações por telefone, fac-símile e e-mail;
- supervisionar trabalhos práticos e projetos;
- atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;

- fornecer feedback aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes;
- servir de intermediário entre a instituição e os alunos.

Logo, verifico que nessas concepções que o papel do professor-tutor ultrapassa as orientações e o simples acompanhamento discente. O professor-tutor elucida as dúvidas de seus alunos, acompanha seu processo de aprendizagem, corrige trabalhos, fornecendo-lhes um retorno de seu desempenho e, ainda, avalia o aluno. Nessa perspectiva, Litwin (2001, p. 99) destaca que um bom docente “cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão, isto é, guia, orienta, apóia, e nisso consiste o seu ensino”. Portanto, da mesma maneira, o bom professor-tutor precisa incentivar a realização de atividades e amparar sua resolução, limitando-se em apenas mostrar a resposta correta.

Correlacionando tais atribuições com a discussão que tenho levantado aqui, vejo o professor-tutor como o sujeito a quem é confiada a tutela de ensinar os alunos no ambiente à distância, fazendo a transposição didática dos conteúdos, bem como desenvolvendo um conjunto de ações educativas que tem como objetivo potencializar capacidades e habilidades básicas dos sujeitos partícipes da comunidade de aprendizagem que ele medeia ao longo do processo de ensino aprendizagem, a fim de que se verifique os indicadores básicos das três presenças (social, cognitiva e de ensino) cunhadas por Garrison e Anderson (2003,2011).

#### **4.5.1 Por que Professor-tutor**

O professor-tutor ganha destaque no cenário de desenvolvimento do processo formativo através da educação à distância. Ele se constitui por meio de uma prática interativa entre si, o aluno e o objeto do conhecimento, concomitantemente com a articulação da atenção, orientação, colaboração e estímulo dos alunos em direção à participação e ao desenvolvimento de sua autonomia, a fim de promover a qualidade e os resultados na construção dos saberes.

De acordo com Belloni (2009), no contexto da educação a distância, o professor-tutor é aquele que “orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral, participa das atividades da avaliação” (BELLONI, 2009, p.83).

A tutoria que se dá na educação a distância tem no professor-tutor um agente que constrói sua prática por meio do auxílio de ferramentas que possibilitem a comunicação entre os sujeitos de uma comunidade de aprendizagem com ou sem coincidência temporal.

Segundo Pretti,

o professor-tutor constitui um elemento dinâmico e essencial no processo ensino aprendizagem, oferecendo aos estudantes os suportes cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivo e social para que estes apresentem um desempenho satisfatório ao longo do curso. Deverá, pois, ter participação ativa em todo o processo. (PRETTI, 1996, p.45)

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) assinala como tutor presencial aquele “acadêmico com formação superior adequada, que é responsável pelo atendimento dos estudantes no Polo, acompanhando e orientando-os em todas as atividades que envolvem o processo de ensino aprendizagem”. Já o tutor a distância é um “orientador acadêmico com formação superior adequada, que é responsável pelo atendimento pedagógico aos estudantes através dos meios tecnológicos de comunicação (e-mail, fóruns, teleconferências, telefone, entre outros.)” (BRASIL, 2009b).

É possível constatar que não há muita diferenciação, segundo o sistema UAB, entre tutores presenciais e a distância. No que tange aos professores-tutores que atuam na EaD, é pressuposto que tenham domínio do conteúdo a ser desenvolvido, que acompanhem a avaliação do processo educacional, assim como exerçam ação mediadora que se constitui a partir de um suporte dialógico nos processos de ensino e aprendizagem e, por suposição, para a construção coletiva do conhecimento.

De maneira mais específica, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior (MEC, 2007), estabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil, descrevem da seguinte forma a atuação do professor-tutor a distância:

O professor-tutor 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 é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O professor-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, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem. (MEC/SEED, 2007, p.21)

Moore e Kearsley afirmam que “O instrutor é, definitivamente, os olhos e os ouvidos do sistema” (MOORE E KEARSLEY, 2010, p.149). Segundo os autores, as

funções do professor-tutor consistem em: apresentar os conteúdos do curso; fornecer feedback do progresso do aluno; aconselhar e esclarecer dúvidas; responder questões administrativas; aplicar avaliações e corrigi-las; assegurar a realização de reuniões presenciais previstas no cronograma do curso e/ou disciplina; constituir-se como elo entre o estudante e a instituição.

Os referidos estudiosos apontam que “o ensino a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia” (MOORE; KEARSLEY, 2010, p.152).

Dado o que foi apresentado, tendo claro o papel crucial do professor-tutor para a EaD, e em concomitância com o que Garrison e Anderson (2003, 2011) compreendem sobre o papel do professor-tutor dentro de uma comunidade de aprendizagem, que se torna nítido, ao elencar os indicadores da Presença de Ensino que regem esta pesquisa, opto pela adoção do termo “professor-tutor” em detrimento do termo “tutor”, de caráter reducionista.

Ademais, essa escolha também é feita a partir do momento em que identifico a visível discrepância de status atribuída ao tutor e ao professor que atuam na EaD. Como também atuante na área, tenho observado a forma como a tutoria é definida e tratada nas diversas leituras feitas acerca do Sistema UAB, incluindo Projetos Pedagógicos na EaD, como o próprio projeto pedagógico do e-Tec Idiomas sem Fronteiras, que serve de pano de fundo para esta pesquisa que, de maneira geral, desqualificam o tutor. Em outras palavras, a descrição oficial de seu papel não contempla todo o espectro de ações pedagógicas exercidas pelo tutor. É razoável pressupor que tal diminuição de status seja uma estratégia para endossar a diferença de remuneração do tutor em comparação com a percebida pelo professor.

O professor-professor-tutor é quem que está na linha de frente do trabalho em EaD, logo, separar os termos professor e professor-tutor é enfraquecer a importância e o papel de cada um deles. Portanto, adoto o termo Professor-Tutor tendo com intuito que esta pesquisa contribua não apenas para o campo acadêmico do ensino aprendizagem de inglês em ambiente EaD, mas também para que as discussões que contemplam o papel do professor-tutor ganhem força e que este seja valorizá-lo enquanto profissional.

Professor-tutor, seu papel na comunidade de aprendizagem que medeia

Uma das grandes discussões, quanto ao papel do professor tutor na EaD, é sua vinculação como figura determinante no processo de mediação em uma comunidade de aprendizagem. Sua função básica é contribuir para a aprendizagem do aluno, assim como é fundamental para comunicar a proposta pedagógica da instituição. Ele se faz presente através de contatos mediados; em fóruns que promovam a discussão de temas; em mensagens esclarecendo dúvidas aos alunos; em incentivos que motivam a produção do conhecimento (JUSTINO, et. al, 2010).

Conforme Cortelazzo (2008, p. 310), a interação social é o ponto de partida para uma parceria sólida e produtiva, essencial à realização de projetos que impliquem construção conjunta, tanto na educação presencial quanto na modalidade a distância. Além disso, a qualidade da interação na EaD é o que minimiza os efeitos da distância física, existente entre tutor e aluno (PIMENTEL, 2010). Portanto, o professor-tutor é o agente fundamental da mediação no processo de ensino e aprendizagem. Ele otimiza meios e formatos que possam ser mais fáceis para comunicar determinada informação ou conteúdo.

Dentro de uma comunidade de aprendizagem é necessário que haja o incentivo ao engajamento e à integração dos alunos com o ambiente virtual de aprendizagem. O professor-tutor, por sua vez, é o responsável por promover tais processos como um todo.

Além de promover a interação e o relacionamento dos participantes é vital para que essa comunidade se estabeleça que o professor tutor possua uma série de habilidades e competências, sendo elas tecnológicas, sociais e profissionais, como aponta Maia (2002, p.21).

No que tange à competência tecnológica, estão o domínio técnico suficiente para atuar com naturalidade, agilidade e aptidão no ambiente que está utilizando. É preciso ser um usuário dos recursos de rede, conhecer sites de busca e pesquisa, usar e-mails, conhecer a netiqueta, participar de listas e fóruns de discussão, ter sido mediador em algum grupo (e-group). O professor-tutor deve ter um bom equipamento e recursos tecnológicos atualizados, inclusive com plug-ins de áudio e vídeo instalados, além de uma boa conexão com a Web. O professor-tutor deve ter participado de pelo menos um curso de capacitação para professor-tutoria ou de um curso online; preferencialmente, utilizando o mesmo ambiente em que estará desenvolvendo sua professor-tutoria.

Quanto às competências sociais e profissionais, é importante que ele tenha a capacidade de mediar a comunidade de aprendizagem e administrar talentos, habilidade de criar e manter o interesse do grupo pelo tema, ser motivador e

empenhado. Ele precisa ter domínio sobre o conteúdo a fim de ser capaz de esclarecer possíveis dúvidas referentes ao tema abordado nas aulas, conhecer os sites internos e externos, a bibliografia recomendada, as atividades e eventos relacionados ao assunto. A professor-tutoria deve agregar valor ao curso. O professor-tutor também deve deixar claras as regras do curso; ser capaz de comunicar-se textualmente, com clareza, não deixando margem para questões e colocações dúbias que venham a prejudicar a aprendizagem.

A professor-tutoria é necessária para orientar, dirigir e supervisionar o ensino-aprendizagem. Ao estabelecer o contato com o aluno, o professor-tutor complementa sua tarefa docente veiculada através do material didático, dos grupos de discussão, listas, correio-eletrônico, chats e outros mecanismos de comunicação. Assim, torna-se possível traçar um perfil completo do aluno: por via do trabalho que ele desenvolve, do seu interesse pelo curso e da aplicação do conhecimento pós-curso.

#### **4.5.2 A importância do professor-tutor para os alunos**

Na modalidade de ensino online, o papel do professor-tutor é pautado na melhoria dos processos pedagógicos que visam facilitar a forma como os alunos interagem entre si e com os conteúdos dos cursos em que os mesmos são matriculados, além de prestar todo o apoio no processo de aprendizagem.

O professor-tutor é o especialista dos conteúdos e materiais que estão sendo dinamizados em determinado curso. Ele deve ser a ponte de informações visando ao saneamento de dúvidas. Além disso, é o professor-tutor que oferece feedback aos alunos sobre qualquer demanda que o mesmo possa ter.

Outro papel de grande importância da professor-tutoria diz respeito ao estímulo a novas perspectivas diferenciadas em debates feitos em fóruns, incluindo desenvolver a habilidade de cooperação e interação entre os alunos de cada comunidade de aprendizagem, além de estimular a aprendizagem de forma colaborativa, na qual cada aluno pode se ajudar, e incentivar projetos e atividades em grupo, promovendo, por conseguinte, a construção de conhecimentos e saberes de forma coletiva.

Além disso, é crucial também que o professor-tutor EaD busque sempre estratégias que possam, de alguma maneira, favorecer uma aprendizagem por parte dos alunos cada vez mais significativa, levando em conta seus conhecimentos e suas experiências prévias.

A fim de que a professor-tutoria se torne cada vez mais eficiente e benéfica para o aluno, é interessante que o professor-tutor busque sempre refletir sobre sua prática e identifique suas fragilidades e encontre, assim, subsídios para superá-las.

#### **4.6 Correlacionando EaD, AVA e Mediação**

A Educação a Distância demanda um fazer pedagógico que ultrapassa aquilo que se denomina técnico. É vital que haja preocupação com as relações metodológicas e didáticas. O uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem pressupõe a compreensão de que os elementos comunicativos, temporais e espaciais não ocorrem em sincronia. A ferramenta AVA vem sendo utilizada de forma clara, ativa, como um espaço de compartilhamento, troca de informações, discussões, construções coletivas, problemáticas, presente no cotidiano dos envolvidos. Aliado a encontros presenciais intervalados, relacionamento nas redes sociais, que coloca em dúvida o mito do distanciamento temporal e geográfico que existia entre as pessoas envolvidas nesse espaço, é possível encurtar distâncias geográficas quando o professor tutor realmente faz uso das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Para tanto, é preciso que o professor tutor esteja permanentemente propiciando interação, proximidade. Enfim, situações para que o aluno atue como protagonista autônomo e que aprenda a lidar com os desafios emergentes dessa modalidade de ensino (MEDEIROS, 2013).

Portanto, um curso nesse modelo deve ter uma metodologia e uma didática que estimulem e desenvolvam a autonomia, a autodisciplina e o autodidatismo dos alunos. Ademais, o professor tutor responsável por essa comunidade de aprendizagem precisa ter, de forma clara, qual é seu papel. Além disso, esse deve compreender o processo de ensino no âmbito de ambientes virtuais como um cerne em que a disposição para aprender junto deve ser uma constante, valendo-se de modelos comunicativos, metodologias e didáticas construídas a partir do conceito das comunidades de aprendizagem, como já discutido anteriormente.

É razoável afirmar que a mediação exercida pelo professor tutor nos AVA é fundamental para o desempenho do aluno na EaD e elemento potencializador das relações de ensino e aprendizagem que envolvem os participantes de uma comunidade de aprendizagem, em cursos nessa modalidade. Logo, a forma como tal mediação ocorre é fator determinante para a contemplação ou não das presenças social, cognitiva e de ensino (cf. GARRISON e ANDERSON, 2003, 2011). É

importante, pois, que haja fluxo constante de discussões, interatividade e diálogo, que permearão a construção de conhecimentos e saberes entre os alunos.

Segundo Masetto, considera-se como mediação pedagógica

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, apresentando-se a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a construção da aprendizagem, ou melhor, sendo uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz consiga chegar aos seus objetivos, ou seja, intensificar a presença do professor tutor no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é de extrema importância, visto que possibilitará uma relação dialógica e de proximidade. (MASETTO, 2002, p.57 ).

Conforme os teóricos que embasam esta dissertação, mediação é um processo transacional em que os componentes de uma comunidade de aprendizagem, ou seja, o professor tutor e os alunos, construirão significado a partir de experiências pessoais, refinando-as e as confirmando pelas colaborações que se dão dentro da comunidade. Vale dizer que dentro das categorias que os autores criaram para cada Presença não há uma chamada “Mediação”, pois há a compreensão, por parte dos mesmos, de que ela se dá constantemente pelas ações dos sujeitos atuantes na comunidade de aprendizagem e é verificada através dos diversos indicadores das três presenças, conforme se pode observar no quadro 2 a seguir.

Elementos	Categorias	Indicadores (somente exemplos)
Presença Cognitiva	Evento desencadeador Exploração Integração Resolução	Reconhecimento do problema Intercâmbio de informações Conexão de ideias Aplicação de novas ideias
Presença Social	Afetividade Comunicação aberta Coesão do grupo	Expressão de emoções Expressões livres Incentivo à colaboração
Presença de Ensino	Desenho e organização Facilitação do discurso Instrução direta	Definição de currículos e métodos Compartilhar significados pessoais Foco na discussão

Quadro 2 - Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem  
Fonte: GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 30.

Na próxima seção, tratarei da mediação de forma mais pontual, trazendo alguns conceitos e discussões que acredito serem válidas para esta pesquisa.

#### 4.6.1 Mediação

O processo de mediação, conforme Vygotsky (1984), pode ser explicado como uma ação que ocorre quando uma intervenção humana deixa de ser direta, passando a ser mediada por algum elemento. Quando penso no AVA e sua aplicação no âmbito educacional, tanto na modalidade presencial como a distância, a mediação ganha cunho pedagógico, sendo uma intervenção intencional e sistematizada, assumindo um papel importante no processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Ainda apoiada sobre o mesmo autor, é possível dizer que o homem é um ser social, constituído a partir das relações sociais que estabelece com o outro e com o meio, sendo ao mesmo tempo produto e produtor destas relações num processo sócio histórico. Assim, entendo aprendizado como resultado deste processo de relações sociais, onde o sujeito se apropria das estruturas linguísticas e cognitivas do grupo a que pertence. Esse processo interno de reconstrução é chamado de internalização, ou seja, é onde a atividade externa se modifica em processos internos no sujeito. Assim, em situações de EaD, como no caso desta pesquisa, pode-se dizer que compete ao professor-tutor mediar o processo de ensino e aprendizagem, partindo do nível de conhecimento real do aluno, no sentido propiciar um nível de desenvolvimento potencial<sup>5</sup>, que é aquilo que esse será capaz de aprender.

Para que este aluno seja capaz de reconstruir seu conhecimento real e formar novos conceitos sobre o mundo, agindo e reagindo frente àquilo que o cerca, os processos de mediação em modelo de aprendizagem devem se embasar nas necessidades da sociedade atual, devendo, ainda, ser dinâmicos. Ademais, precisam levar em conta os saberes e os processos mentais que o aluno é capaz de realizar. Tais características são prementes, pois há a necessidade humana de interação social no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é através desta, nas relações com os outros, que se constroem os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental dos sujeitos. No caso desta pesquisa, refiro-me aos alunos do curso e-Tec/Inglês.

---

<sup>5</sup> Refiro-me aqui ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cunhado por Vygotsky, segundo o qual ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p.97).

Tanto no que diz respeito ao conceito de educação a distância, como ao conceito de comunidade de aprendizagem, todos os sujeitos envolvidos são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, ainda que sob a mediação docente, considerando sua capacidade de formação independente e autônoma. Nesta perspectiva, o uso das tecnologias na educação deve estar apoiado numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes oportunidades de interação e, principalmente, a construção de conhecimentos e saberes (MEC, 2007).

#### **4.6.2 Professor tutor e mediação**

Pessoas com pouca leitura sobre o tema aqui abordado podem acreditar que a função do professor tutor é muito simples, levando à crença equivocada de que não há necessidade de preparo, reflexão, leitura ou estudo. Afinal, esse deve fazer mediações e interlocuções por meio das ferramentas do ambiente/plataforma de ensino utilizado no curso, e manter ativa a participação dos alunos. Porém, a mediação pedagógica efetiva e eficaz demanda um conjunto de ações que pressupõe observação, análise, reflexão e estudo constantes, sendo elemento fundamental na ação dos professores tutores, ocorrendo em contextos educacionais de EaD.

Vectore (2006) enfatizou o comportamento do mediador a partir de uma Escala de Comportamentos Mediacionais, sendo elas: *Focalização*, *Expansão*, *Afetividade ou Significação*, *Recompensa e Regulação do Comportamento*. Quando em foco a modalidade EaD, algumas alterações se fazem necessárias, dadas ao contexto e às características dessa. Conforme artigo de Mafra, Camargo e Giulliania (2014), novas categorias foram estabelecidas.

A *Focalização* é a atitude do mediador direcionando o foco do aluno para a tarefa proposta. Explicações, demonstrações, exemplificações, perguntas e frases que chamem atenção do aluno para retornar ao objetivo. Já a *Expansão* compreende as ações que visem propiciar uma expansão do pensamento do aluno através de explicações e comparações emitidas pelo mediador que auxiliem a compreensão de conteúdo e o estabelecimento de novas relações, indo além do contexto de sala de aula. O mediador dá exemplos concretos para explicação dos conteúdos. Aproveita qualquer comportamento do aluno para reforçar o conteúdo. A *Significação* dá conta de manifestações do mediador na busca de auxiliar o aluno a compreender o significado dos conteúdos e/ou atividades.

Já a *Afetividade* abarca as manifestações do mediador que expressem seu envolvimento afetivo com o aluno, através do incentivo à participação e à iniciativa do mesmo. Elogia as ações por ele executadas. Reconhece o empenho do aluno. Cria um clima harmonioso e amigável no ambiente. Há compreensão e empatia sobre a situação do aluno. Conseqüentemente, a *Recompensa* inclui as manifestações do mediador para com o aluno, expressando sua satisfação pelo empenho deste, explicando o motivo do elogio.

Não menos importante, a *Regulação* trata das intervenções do mediador no sentido de auxiliar o aluno a organizar sua ação, implicando o planejamento para alcançar o objetivo, bem como o *Gerenciamento* dá conta de ações do mediador que busquem orientar o aluno sobre como proceder, abrangendo comportamentos, atitudes, procedimentos específicos da modalidade EaD. E, por último, a *Reflexão* trata dos questionamentos e perguntas do tutor ao aluno, visando à solução de um problema. Implica, necessariamente, uma ação consciente ou intencional do mediador em provocar o raciocínio crítico do aluno. O mediador não fornece respostas, mas instiga a busca dessas pelo próprio aluno.

Encerro este capítulo ressaltando que as ações de mediação preconizadas por Vettore (2006) são contempladas no modelo de comunidade de aprendizagem de Garrison e Anderson (2003, 2011) que as trata de maneira mais completa e aprofundada, o que justifica a escolha dos mesmos como a fundamentação teórica desta dissertação.

No capítulo a seguir, discorro sobre o percurso metodológico escolhido como parâmetro para atingir os objetivos traçados para este estudo.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 Abordagem de pesquisa

Para que os objetivos traçados fossem atingidos, utilizei a abordagem qualitativa como norteadora do percurso teórico-metodológico desta pesquisa. Ao refletir sobre o que me propus investigar, encontrei apoio em Minayo (1994), no tocante a sua compreensão do que é um estudo qualitativo, pois tal abordagem

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO 1994, p. 21-22)

Portanto, o estudo proposto caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, a qual utilizou a Análise de Conteúdo como método para tratamento dos dados coletados. Compreendo tal método analítico como adequado à investigação, haja vista se tratar de

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

Nesse contexto, o percurso metodológico compreendeu, como uma de suas instâncias, a coleta dos dados, que foi feita mediante entrevista semiestruturada, que contava com cinco pontos focais distintos e aprofundados conforme o interesse da pesquisa, já exposto anteriormente nos objetivos traçados para esta dissertação. Os cinco pontos focais dados foram: (I) Dados Pessoais, (II) Formação, (III) Atividade Profissional, (IV) e-Tec Idiomas sem Fronteiras/Inglês e (V) Refletindo além da prática. Após a realização das entrevistas, foi feita a leitura e o delineamento do perfil dos sujeitos da pesquisa, leitura e análise dos fóruns em que os mesmos atuaram. Na sequência, procedi à compilação e aos recortes que culminaram na constituição do *corpus* analítico. Finalmente, debruçei-me sobre a análise propriamente dita, incluindo inferências e conclusões.

### 5.2 Descrição dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa eram professores-tutores do e-Tec/Inglês, os quais atuaram nos doze polos em que o programa se fazia presente. Dos doze professores-tutores contatados, nove aceitaram participar da pesquisa. Destes, oito mulheres e um homem, 66% possuem algum tipo de pós-graduação e a maioria está na casa dos 35/44 anos.

Num segundo momento, de julho a agosto do ano de 2018, observei e selecionei fóruns online de discussão de que participaram tais professores tutores, tendo como foco a identificação de indicadores da *Presença de Ensino* em suas mediações, a fim de gerar dados que foram analisados como forma de produzir uma base de respostas para as questões propostas na investigação.

Em consonância com o tema do estudo, tratarei, pontualmente, do contexto que serviu de base para o despertar das inquietações que me levaram à proposta da investigação desenvolvida, ou seja, o Projeto Pedagógico dos Cursos e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, no âmbito da Rede e-Tec Brasil.

### **5.3 Contexto investigativo**

Como o contexto foco da pesquisa ora proposta recai sobre fóruns online do E-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês, tendo como interagentes estudantes, sob a mediação de tutores, importa situar o leitor acerca do curso em questão. Para tanto, recorro ao conteúdo de seu Projeto Pedagógico, o qual será exposto na sequência.

O Projeto Pedagógico dos Cursos e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, na modalidade EaD, no âmbito da Rede e-Tec Brasil, está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e a legislação sobre EaD conforme o Decreto 5.622, de 19.12.2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB) que considera que:

A educação contemporânea deve estar voltada para a formação de cidadãos capazes de participar na construção de uma sociedade melhor, conscientes de seus direitos e deveres e preparados para acompanhar as transformações do mercado de trabalho e do mundo. (PCN, 1998, 115).

Assim, o programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras surge a partir da observação do contexto político educacional onde há demanda de oferta de conhecimento linguístico para que estudantes se tornem competentes em LE nas mais diversas situações comunicativas e assim, mais qualificados para o mundo do trabalho, o que também pautou a escolha dos idiomas escolhidos – Inglês e Espanhol. Sendo também ofertado o curso de Português para estrangeiros considerando as parcerias feitas com diversas instituições que trazem estrangeiros para o Brasil.

O projeto foi elaborado em conjunto entre o Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional – atual CPTe – do Instituto Federal Sul-rio-grandense com o grupo de trabalho composto por professores pesquisadores dos Institutos Federais do Rio Grande do Norte (IFRN), Sul-Rio-Grandense (IFSul) e do Ceará (IFCE) e com o Fórum

de Relações Internacionais dos Institutos Federais (FORINTER). Como estratégia de aplicação, o modelo EaD foi entendido como melhor opção para que esse letramento global da linguagem fosse efetivado.

Os cursos do e-Tec atendem servidores e estudantes da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), sendo que 255 das vagas oferecidas devem contemplar estudantes da rede municipal e estadual de ensino. Atualmente os cursos são ofertados em 14 pólos de apoio presencial em: Pelotas (3), Camaquã (1), Bagé (1), Santana do Livramento (1), Sapucaia do Sul (1), Venâncio Aires (1), CharquEaDas (1), Passo Fundo (1), Jaguarão (1), Sapiranga (1), Gravataí (1), Novo Hamburgo (1).

Sete diretrizes compõem a metodologia dos cursos ofertados. São elas: o (1) Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, onde os estudantes ao final dos três módulos ofertados deverão atingir o nível B1; (2) Temas Transversais, pois há a compreensão de que no aprendizado de um idioma não existe apenas a dimensão linguística, mas também sócio históricas, entre outras; (3) Abordagem Comunicativa que objetiva desenvolver as habilidades de recepção e produção da forma autêntica; (4) História vinculada às aulas, animações que aula a aula potencializam a aquisição da linguagem gradualmente, indo além da comunicação verbal e estabelecendo conexões que ultrapassam o conteúdo comunicativo; (5) Narrativa Transmídia, sendo ofertado: o caderno de conteúdos, mídias integradas e atividades. Eles tratam da história que está sendo desenvolvida e servem como elemento de significação e fonte de motivação para o aprendizado. (6) Flexibilidade e Interatividade, o professor formador tem a liberdade de adequar o material a realidade e necessidades de seus estudantes adicionando atividades e também é responsável pela elaboração das avaliações. Já a interatividade corresponde à relação estabelecida entre os materiais desenvolvidos e os estudantes. Por fim, (7) Autonomia do Estudante, onde o conjunto das outras diretrizes faz com que este sujeito possa adequar seu tempo e características como aprendiz ao que o curso oferece e tem por objetivo para os mesmos.

Um curso completo possui três módulos, cada um deles tem vinte aulas, contabilizando um total de 200h, ou seja, um semestre por módulo. A carga horária prevê uma de ambientação do estudante ao AVA Moodle e uma para a avaliação do módulo.

O discente tem acesso ao Guia do Estudante, um caderno com instruções gerais sobre o curso, bem como a três cadernos de conteúdos que podem ser impressos ou vir no formato DVD com os arquivos no formato PDF-interativo, atividades e mídias digitais. O material didático foca não somente na língua, mas também nos aspectos culturais dos países falantes dela. Também compõem o conteúdo dezoito vídeos que contam a história tema do módulo e denotam a ação comunicativa a ser desenvolvida em cada aula. Por fim, todo material é disponibilizado via internet, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle de cada instituição que oferta o curso.

Para ser aprovado o estudante deve atingir média 7 de um total de 10 pontos. Deste total, 3 pontos correspondem a realização de no mínimo 70% das atividades no ambiente, essa porcentagem também é utilizada para comprovar a frequência do mesmo e balizar o mínimo que ele deve interagir no ambiente. Os outros 7 pontos correspondem a um conjunto de provas que buscam verificar o desempenho nas habilidades de produção e recepção oral, escrita, auditiva e leitora que se dão de forma presencial no polo o qual o estudante está inscrito na modalidade *online*. O estudante reprovado pode solicitar a recuperação da nota na qual um novo conjunto de provas é aplicado.

Embora haja o Projeto Pedagógico dos Cursos e-Tec Idiomas Sem Fronteira na modalidade EaD no âmbito da Rede e-Tec Brasil e o Guia do Formador, nenhum deles aborda de forma específica o papel do tutor. No entanto, basEaDo nestes documentos, observa-se que tanto o tutor presencial, como o tutor a distância são elementos ativos dentro das diretrizes metodológicas. Ao longo de ambos os textos algumas de suas funções são mencionadas, bem como a estrutura e funcionamento do curso são expostos, porém não há uma seção ou capítulo destinados a esclarecer e nortear o papel desse profissional. Observa-se inclusive, que havendo a função de professor formador e de tutor previstas no PP do e-Tec, ambos deveriam ser contemplados com uma guia, porém não há o guia para o tutor.

Enquanto metodologia de aplicação do curso definida pela equipe de produção do material, os tutores devem estar a par tanto da história desenvolvida em cada módulo dos seus respectivos cursos, da ação comunicativa que está sendo abordada a cada aula, ter domínio do conteúdo desenvolvido, bem como estar familiarizados com as ferramentas tecnológicas utilizadas na realização do curso. Ou

seja, o tutor deve ter domínio linguístico e instrumental para que consiga exercer sua função da forma mais satisfatória possível.

Com isso, percebe-se a importância deste profissional para que o estudante tenha êxito no seu processo de aprendizado uma vez que seu papel é interagir e mediar o desenvolvimento do conhecimento por parte dos estudantes incentivando diretamente a construção da autonomia e monitorando o processo de ensino-aprendizado que não somente envolve o conteúdo linguístico, mas questões relativas à afetividade e características próprias de cada sujeito.

Embora haja um projeto de lei – PL2435/2011 – que busca regulamentar a função do tutor, ressalta-se que esta atividade ainda não é reconhecida como profissão. Para tanto, há que se ter em vista que esta atividade envolve a função docente considerando os pressupostos de interação, de mediação e de facilitação do processo de ensino-aprendizado. Com base neste cenário, o profissional que exerce essa função não possui vínculo empregatício com a instituição a que presta serviços, ou seja, a remuneração desta atividade se dá por meio de fomento, onde os tutores são bolsistas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que através da RESOLUÇÃO Nº 18, DE 16 DE JUNHO DE 2010 altera a Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, estabelecendo uma série de orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil).

Segundo esta resolução, item 2.7 da RESOLUÇÃO Nº 18, DE 16 DE JUNHO DE 2010, são atribuições do tutor:

Exercer as atividades típicas de tutoria a distância ou presencial; assistir aos alunos nas atividades do curso; mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; apoiar o professor da disciplina nas atividades do curso; acompanhar as atividades do ambiente virtual de aprendizagem (AVA); coordenar as atividades presenciais; elaborar os relatórios de regularidade dos alunos; estabelecer e promover contato permanente com os alunos e aplicar avaliações e elaborar os relatórios de desempenho dos alunos nas atividades.

Ainda sob tutela da mesma resolução, os deveres do tutor são:

Estar presente no polo para atividades presenciais conforme o cronograma de atividades; estar presente na instituição de ensino para atividades online; acessar regularmente o AVA para acompanhamento dos cursistas; elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos.

No que diz respeito aos direitos dos tutores, são eles:

Receber a bolsa enquanto desenvolver as atividades de sua função; ter acesso ao AVA e participar das atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino.

Com base nesta resolução, observam-se claramente as atribuições, os deveres e os direitos dos tutores. Falta ainda, uma política que se faça efetiva no cumprimento de tais parâmetros, mas este não é o enfoque da minha pesquisa.

O recorte teórico-metodológico feito pelo Projeto Pedagógico dos Cursos e-Tec Idiomas sem Fronteiras na modalidade EaD no âmbito da Rede e-Tec Brasil não se baseia em apenas uma das teorias de aprendizado de Língua Estrangeira. Ele se vale de uma tendência contemporânea que, mediante o objetivo a ser alcançado, o público alvo e contexto em que se dá o aprendizado faz-se uma mescla de teorias e métodos/abordagens em prol do objetivo maior que é o ensino-aprendizado da língua alvo.

Considerando a situação regida pela RESOLUÇÃO Nº 18, DE 16 DE JUNHO DE 2010, associada aos processos metodológicos de ensino-aprendizado de outro idioma, destaca-se que ainda não há dados que registrem como os tutores (presenciais e a distância) do curso de Língua Inglesa atuam no processo de ensino-aprendizado de estudantes vinculados ao Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras. Tal afirmação se baseia em informações fornecidas pela e pesquisa feita no Banco de Teses da Capes, o que torna esta proposta de pesquisa relevante.

Dado o exposto até o presente momento, considero que, tanto o contexto desta pesquisa, quanto o projeto federal no qual os professores tutores participantes atuaram estão claros. Dando prosseguimento, a fim de tornar o texto mais fluido, passo a me referir ao e-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês como e-Tec/Inglês.

#### **5.4 Processo de coleta e análise dos dados**

Considerando que o objetivo geral deste trabalho é refletir acerca dos movimentos de intervenção realizados por professores-tutores do e-Tec Idiomas/Inglês, investigando as ocorrências significativas da mediação docente ao longo das interações nos fóruns online de discussão, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da identificação de categorias e indicadores de Ensino, conforme conceituado por Garrison e Anderson (2003, 2011), adotei uma sequência de ações que buscam coletar dados para futura análise, almejando responder aos questionamentos traduzidos nos objetivos específicos.

A fim de investigar se a mediação dos tutores do e-Tec Idiomas/Inglês é efetiva, baseando-se nos princípios teóricos, linguísticos e metodológicos, a partir dos quais o material foi construído, a leitura do projeto pedagógico do e-Tec, assim como

a captura das telas dos fóruns de discussão foram feitas e analisadas mediante os indicadores da *Presença de Ensino* selecionados como parâmetros, sem descartar a necessidade de redefinir e/ou ampliar tais indicadores.

A leitura do projeto pedagógico, somada à captura das telas, sua leitura e análise, além de entrevistas semiestruturadas com os tutores do e-Tec Idiomas/Inglês tiveram como intuito dar aporte para os objetivos específicos que tracei. Leiam-se: (i) Investigar se a mediação dos professores-tutores do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês é efetiva, baseando-se nos princípios teóricos e linguísticos preconizados no Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, de Garrison e Anderson; (ii) Verificar os indicadores da *Presença de Ensino* e como se dá o processo de mediação no contexto em que esses emergem; (iii) Identificar a possível predominância de determinados indicadores da *Presença de Ensino* nas mediações dos professores-tutores e (iv) Registrar possíveis indicadores emergentes da *Presença de Ensino* nas mediações dos fóruns de discussão analisados, desencadeados pela natureza do ensino de língua estrangeira.

Logo, depois de feita a coleta e análise dos dados, por meio do método de Análise de Conteúdo, procurei inferir sobre as respostas que por hora me tomaram em curiosidade e motivação para realizar, de modo prático, o que discorro aqui, pois creio que foi a forma de projetar vias pulsantes para esta pesquisa, que não se esgota em si, mas se multiplica em possibilidades acadêmicas para o campo do ensino de língua inglesa em ambiente EaD.

Importa esclarecer que, no intuito de manter o sigilo e a ética desta pesquisa, ao fazer referência aos professores-tutores que atuaram na tutoria do e-Tec/Inglês, optei, como código de identificação, pela abreviatura PT acrescida do número que atribuí a cada um deles.

## 6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

### 6.1 Perfil dos professores tutores

Nesta seção, traço o perfil dos professores-tutores que fizeram parte do E-tec Idiomas/Inglês. A coleta dos dados aqui utilizados foi feita mediante entrevista semiestruturada, que contava com cinco pontos focais distintos e aprofundados conforme o interesse da pesquisa, já exposto anteriormente nos objetivos traçados para esta dissertação. Os cinco pontos focais dados foram: (I) Dados Pessoais, (II) Formação, (III) Atividade Profissional, (IV) e-Tec Idiomas sem Fronteiras e (V) Refletindo além da prática. Cada ponto focal contava com questões que buscavam extrair dos tutores entrevistados informações que enriquecem e contribuem para não apenas delinear o seus perfis, mas também elencar dados que, cruzados com as análises dos fóruns em que estes tutores atuaram, sirvam para identificar os diversos indicadores que compõem a *Presença de Ensino*.

O grupo investigado possuía vínculo institucional com o IFSul-rio-grandense/ Campus Pelotas, na categoria bolsista, para atuarem como tutores a distância do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês. Este termo difere do que defendo e utilizo na dissertação, ou seja, não uso *tutor a distância*, mas sim *professor-tutor*. Contudo, é o termo encontrado no projeto pedagógico do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras. O link para tal projeto consta nas referências desta dissertação. Tomarei aqui a liberdade de seguir utilizando aquele que acredito ser o termo adequado.

No total, doze professores tutores atenderam, respectivamente, doze polos dentro do Estado do Rio Grande do Sul, onde o Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras se fazia presente. Cada polo contava com uma única comunidade de aprendizagem. Utilizo aqui o pretérito, pois o programa foi encerrado pelo Governo Federal em outubro de 2017. Porém, já sinaliza retomada para o ano em que esta dissertação será defendida. Dos doze professores tutores, consegui estabelecer contato com onze deles e nove responderam o questionário. Portanto, os dados aqui apresentados correspondem à essa amostra.

#### 6.1.1 Dados pessoais

O primeiro ponto focal da entrevista buscou investigar os dados pessoais dos professores tutores. A informação central era a faixa etária do grupo, que pode ser um fator determinante nas escolhas discursivas dos mesmos quando mediando os fóruns dos quais faziam parte.

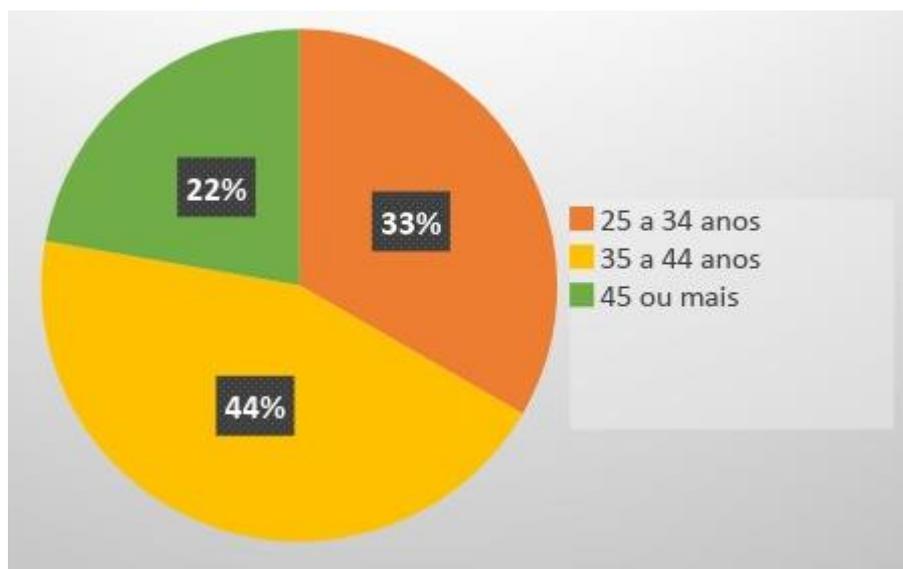


Figura 2 - Gráfico da faixa etária dos Professores Tutores

Observei que o grupo possui faixa etária equivalente, onde há dois representantes para cada seguimento de idade.

### 6.1.2 Formação acadêmica

O segundo ponto focal tratava da Formação Acadêmica dos professores tutores. Busquei saber sobre a formação universitária, se fizeram pós-graduação, curso livre de língua inglesa e/ou testagem internacional. Dentre as respostas obtidas observei que seis deles (67%) fizeram Licenciatura em Letras –Inglês e dois (22%) dos professores tutores fizeram Licenciatura em Letras – Português/Inglês. Por outro lado, um (11%) dos professores-tutores não possui formação acadêmica que condiz com sua atuação no e-Tec/Inglês; sua área de formação são as Ciências Biológicas.

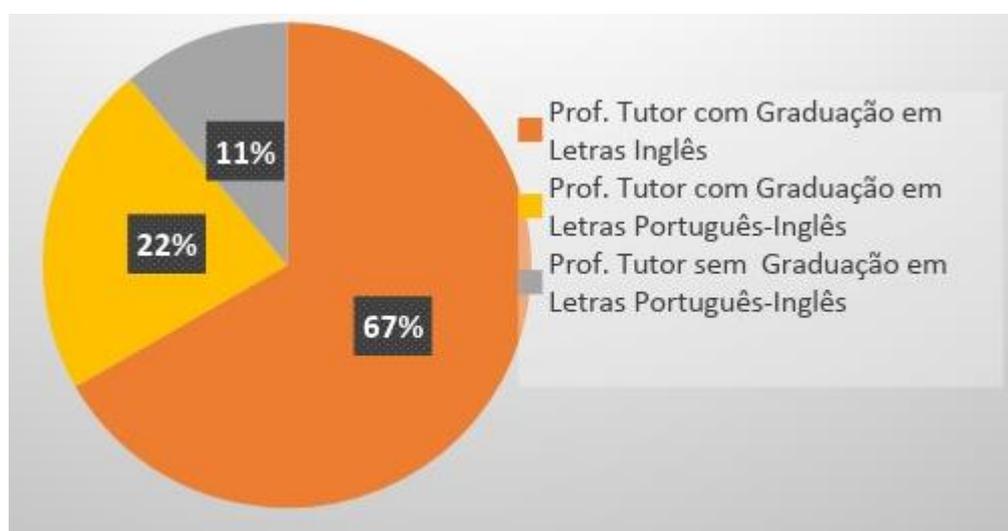


Figura 3 - Gráfico da Graduação dos Professores Tutores

No que tange ao campo da Pós-Graduação a distribuição dos entrevistados é bastante variada. Foram considerados todos os professores tutores, inclusive aquela que não possui graduação na área de interesse desta dissertação.

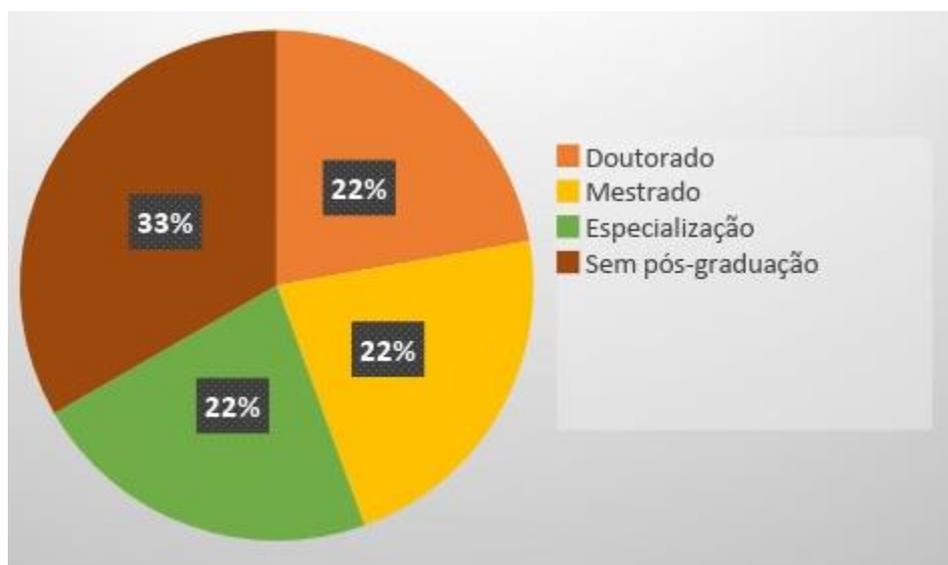


Figura 4 - Gráfico da Pós-graduação dos Professores Tutores

É importante ressaltar que, dentro do subgrupo de professores-tutores que têm formação em Letras, duas têm uma segunda graduação que não é em Letras – Comunicação Social e Análise de Sistemas, e uma delas também possui especialização e mestrado em Linguística Aplicada, embora os trabalhos de conclusão não dialoguem com o ensino de LE, bem como outra professora tutora tem.

Outro ponto que busquei investigar é se os professores-tutores, em algum ponto de sua trajetória, fizeram ou ainda fazem curso livre de língua inglesa. O objetivo desse questionamento era encontrar o ponto de contato entre a língua inglesa e aqueles professores-tutores que não possuem formação em Letras – Português/Inglês. A hipótese levantada por mim se confirmou, ou seja, a professora tutora sem tal formação está incluída nos 56% daqueles que fizeram curso livre de língua inglesa.

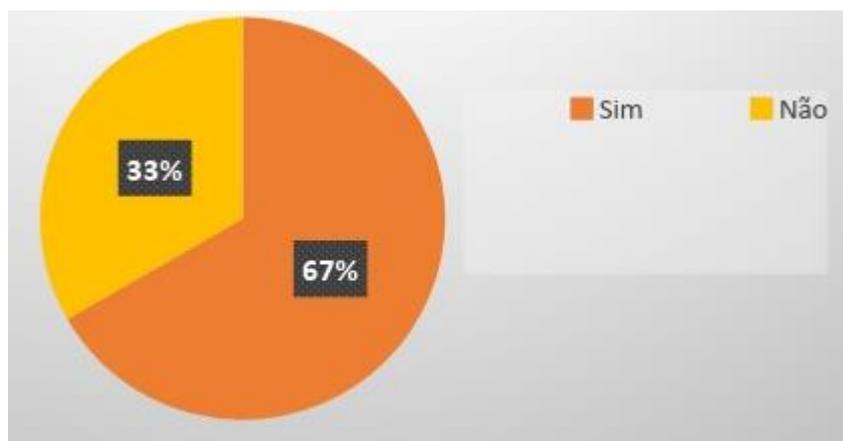


Figura 5 - Gráfico Professores Tutores que fizeram ou fazem cursos livres de língua inglesa

Por fim, questionei se os professores-tutores fizeram algum tipo de testagem internacional, a fim de verificar se eles procuram, em sua trajetória profissional, ter respaldo de alguma instituição fora do país que certifique o domínio da língua inglesa. Isto pode ser observado no gráfico a seguir.



Figura 6 - Gráfico da Testagem Internacional

### 6.1.3 Experiência profissional

O terceiro ponto focal da entrevista tratou da experiência profissional dos professores-tutores. As questões feitas buscaram descobrir o tempo de magistério que cada um possui, onde atuam, que disciplinas lecionam, bem como o tempo de atuação no e-Tec Idiomas/Inglês. Ainda foi questionado se já foram professores-tutores e/ou professores formadores em outros cursos e/ou instituições e se já desenvolveram material didático. A intenção ao fazer tais perguntas é ter como associar, se necessário, a atuação profissional destes professores tutores com as diferentes formas de verificar a presença de ensino na prática nos fóruns das comunidades de aprendizagem investigadas.

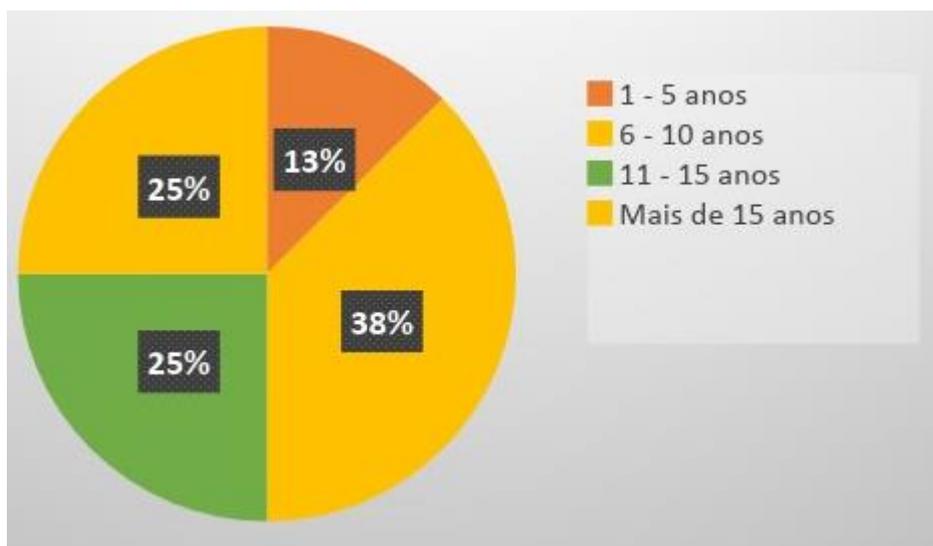


Figura 7 - Gráfico de Tempo de Magistério Presencial dos Professores Tutores

Em relação ao tempo de magistério presencial dos professores-tutores entrevistados, é possível afirmar que todos já possuem uma certa trajetória quanto ao ensino de línguas. Contudo, nem todos lecionam apenas Inglês. Dentre as disciplinas citadas no questionário estão: Português, Literatura e Produção Textual; além disso, uma professora tutora afirmou que, embora possua graduação em Letras Português/Inglês, durante toda a sua carreira no magistério, apenas lecionou língua portuguesa.

Outro fator que identifiquei é que os professores tutores trabalham nas mais diferentes esferas e alguns atuam em mais de uma ao mesmo tempo. Observe.

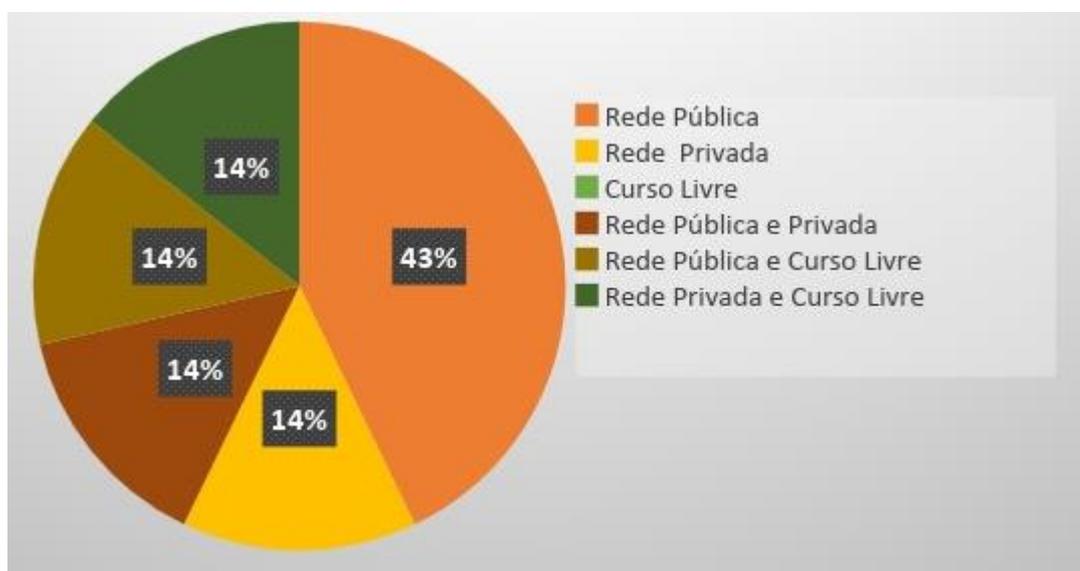


Figura 8 - Gráfico Instâncias onde os Professores Tutores atuam.

Com relação ao tempo de trabalho como professor tutor no e-Tec Idiomas não houve grande oscilação no grupo. O fato mais interessante é que a professora-tutora

com maior experiência no e-Tec Idiomas é justamente aquela que não possui formação acadêmica em Letras Português/Inglês.



Figura 9 - Gráfico de tempo de trabalho no e-Tec idiomas

Também procurei saber se algum dos professores-tutores possui experiência dentro da modalidade EaD. Da amostra total, dois entrevistados já tinham passado por tal vivência. Um dos entrevistados atuou no Curso de Educação no Campo – UAB – UFPel, como Professor Pesquisador<sup>6</sup>. O outro atuou como tutor em dois cursos da UAB – UFPel, Educação no Campo e Pedagogia. Importa ressaltar que, diferentemente do professor pesquisador, o professor tutor trabalha diretamente com as comunidades de aprendizagem, foco desta investigação.

Quatro dos entrevistados relataram ter experiência como Professor Conteudista<sup>7</sup>; um deles elaborou material didático para a Disciplina de Leitura e Produção Textual na modalidade EJA/EaD e outro compôs, em conjunto com outros profissionais, um banco de atividades extras de língua inglesa para serem utilizados na modalidade EaD. O terceiro entrevistado elaborou material didático para alunos do curso livre de idiomas em que trabalhava. Embora não na modalidade EaD, o material focava no ensino de Língua Estrangeira. Todos os profissionais que relataram

<sup>6</sup> O professor pesquisador planejar, desenvolver e avaliar novas metodologias de ensino adequadas aos cursos, podendo ainda atuar nas atividades de formação; adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho dos cursos;

<sup>7</sup> O professor conteudista tem como atribuição principal elaborar os conteúdos para os módulos do curso; realizar a adequação dos conteúdos dos materiais didáticos para as mídias impressas e digitais; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; elaborar relatórios sobre a aplicação de metodologias de ensino para os cursos na modalidade a distância

experiência além do e-Tec Idiomas sem Fronteiras/Inglês possuem formação acadêmica em Letras Português/Inglês.

## 6.2 e-Tec Idiomas sem Fronteiras

O quarto ponto focal dado para a entrevista iniciava buscando identificar os conceitos acerca da terminologia e das funções exercidas pelos professores-tutores no e-Tec Idiomas através da seguinte solicitação: Considerando a terminologia empregada no projeto pedagógico do e-Tec Idiomas/Inglês, defina os termos: TUTOR E PROFESSOR-FORMADOR, bem como suas atribuições.

Dentre as respostas obtidas, duas delas resumem, de forma completa, o que foi relatado pelos professores tutores informantes:

*O tutor atua como um mediador e facilitador no processo de aprendizagem. Cabe-lhe sanar dúvidas, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, apontar caminhos, promovendo o diálogo e a interação em um ambiente virtual de aprendizagem. (PT7)*

*O tutor faz o contato imediato com o aluno, auxiliando na orientação das tarefas, na correção das atividades realizadas, respondendo e-mails de dúvidas, responder e participar dos fóruns e chats e apoiar o professor pesquisador nas atividades desenvolvidas. (PT 6)*

Os entrevistados, ao conceituarem o que é ser (professor) tutor, se valem de palavras-chave que conceituam este fazer, como interação, mediação e *feedback*. Tomando como base os indicadores da *Presença de Ensino*, de Garrison e Anderson (2012), concluo que, mesmo sem possuir leitura sobre estes teóricos, desconhecendo, por conseguinte, os termos e conceitos cunhados por eles, os (professores) tutores do e-Tec idiomas são capazes de conceituar e compreender as diversas atribuições pertinentes ao exercício da tutoria.

Quanto ao termo Professor Formador, duas respostas também ganharam destaque, por sintetizar aquilo que o grupo de entrevistados conceitua como tal:

*O professor-formador é, de certo modo, o coordenador do grupo, de modo que está responsável por elaborar o plano de ensino, acompanhar os tutores e as atividades desenvolvidas, elaborar material e atividades, desenvolver atividades em momentos/aulas presenciais.(PT 7)*

*Professor formador organiza toda a estrutura do curso de formação, é responsável por preparar tutores, conteúdos e atividades que serão desenvolvidas durante o processo.(PT4)*

O professor formador é visto como um elo de ligação entre os tutores e o material que é utilizado e/ou produzido. Ele gerencia o grupo de tutores que atuam com as comunidades de aprendizagem. As colocações dos informantes da pesquisa reiteram tais atribuições. Entretanto, acrescentam outras que extrapolam a alçada de

um professor formador, tais como a organização da estrutura do curso e a elaboração de materiais, os quais competem à equipe de conteudistas, conforme consta no Projeto Pedagógico do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras.

Na sequência, questionei sobre as dificuldades e os desafios no exercício da tutoria no e-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês. Quatro itens se destacaram, a saber: (I) evasão dos alunos; (II) dúvidas sobre a seriedade do ensino na modalidade EaD por parte dos alunos; (III) falta de comprometimento por parte dos alunos; e (IV) questões estruturais – problemas de conexão via internet.

Por fim, procurei investigar sobre a realização de reuniões pedagógicas ao longo do período letivo e os pontos usualmente discutidos. Daquilo que foi relatado, pude observar que as reuniões eram feitas regularmente. Dentre as temáticas abordadas, a evasão dos alunos, os conteúdos trabalhados, os *feedbacks*, atividades para motivar os alunos, o tempo para dar os *feedbacks*, as avaliações, as atividades extras e a relação entre tutor e alunos foram os mais discutidos. Estranhamente, nenhum de tais participantes mencionou como ponto de discussão aspectos referentes aos materiais didáticos com os quais trabalhavam. Tão pouco relacionavam esses aspectos com o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira alvo. Ora, é razoável inferir que, em alguma medida, isso pode ter repercussões nas práticas pedagógicas dos professores tutores envolvidos, especialmente em suas mediações nos fóruns de discussão. Estes, vale lembrar, também constituem o foco de atenção desta pesquisa, representados como comunidades de investigação, nos termos de Garrison e Anderson (2003, 2011).

### **6.3 Refletindo para além da prática**

O último encaminhamento da entrevista buscava, primeiramente, a opinião dos tutores quanto à necessidade da formação em Letras-Inglês para o exercício da Tutoria no e-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês e, em segundo, saber se é possível perceber diferenças na atuação pedagógica dos professores tutores com e sem formação em Letras-Inglês. Neste caso, a única informante a manifestar não ser imprescindível a licenciatura em Letras para o bom desempenho da tutoria foi a aquela que não possui tal formação.

Das falas colhidas, cito aqui àquelas que mais se adequaram às hipóteses que levanto e busco verificar nesta dissertação. Sendo elas,

[...] se você tem formação na área consegue ter uma visão mais ampla que abrange a parte didática e de conteúdo. (PT7)

[...] a formação na área é fundamental para detectar possíveis dificuldades com relação à LA que os alunos possam ter, e assim prover o suporte necessário de acordo com as necessidades de cada estudante. (PT4)

[...] essencial, tanto para a análise do material na L2 e por consequência, sua constante atualização e correção de eventuais erros de ordem gramatical, por exemplo. (PT5)

Outra fala que também se destaca é a da professora tutora que tem graduação simples em Língua Inglesa, pois esta aponta algo que não previ. Ela julga não somente a formação em Inglês necessária, mas também aponta a necessidade da habilitação em Português, e relata sentir falta de um aprofundamento maior de seus conhecimentos na língua materna.

O último questionamento feito aos informantes buscava extrair sua opinião quanto às suas percepções sobre a diferença na atuação pedagógica dos tutores com e sem formação em Letras/Inglês. Ressalto que, mesmo sem base científica, a intenção por trás dessa pergunta estava em pontos relacionados a: (i) vivência de cada um deles enquanto tutor do e-Tec Idiomas sem Fronteiras; (ii) discussões de que participaram; e (iii) os relatos que ouviram enquanto parte daquela equipe de trabalho.

Os professores tutores correlacionam o benefício de ter a formação acadêmica em Letras/Inglês como garantia de um *feedback* personalizado e diferenciado, bem como um maior domínio das estratégias que regem o ensino de LE, já que têm propriedade do assunto que a graduação, em tese, os garante. Contudo, as respostas dadas por quem não possui a graduação em Letras/Inglês se respaldam no fato de que o domínio do idioma vem com o estudo do idioma em si, que não necessariamente precisa ser na graduação. Quanto à prática pedagógica, há a defesa de que aquilo que se vivencia na academia não necessariamente contempla o ensino diário de LE, e que a prática em si, ao longo do exercício da profissão, pode contribuir tanto quanto ou mais para a construção deste professor que por hora atua na tutoria de um curso de língua inglesa. Eis um ponto passível de reflexão e discussão, o que procurarei fazer a *posteriori*, subsidiada, também, pelos dados coletados a partir da observação dos fóruns de discussão selecionados.

Portanto, após concluir as entrevistas e análise do perfil dos sujeitos participantes, destaco que, dentre os professores-tutores que atuaram no e-Tec/Inglês, 89% têm formação em Letras Português/Inglês ou Letras Inglês; 66% têm curso de pós-graduação, e 75% já fizeram teste de proficiência internacional. Válido ressaltar, também, que eles compreendem o conceito e as atribuições de suas

funções e julgam ser importante a formação acadêmica na área em que atuam. Apenas a professora-tutora que não possui formação consonante com sua atuação no e-Tec/Inglês diz não ser necessário tê-la, e levanta alguns argumentos pertinentes, sobre os quais farei observações posteriormente.

*Sou graduada em outra área, porém atuo e sempre atuei como professora de inglês. Conheço pessoas graduadas em Letras que não sabem muitas vezes explicações simples e gramática ou uma pronúncia. Conheço ainda pessoas atuantes como professores que não possuem fluência no idioma a ser ensinado. (PT1)*

*Notar a diferença na atuação pedagógica dos tutores com e sem formação em Letras – Inglês depende de como cada pessoa se esforça para transmitir o conhecimento. Ter o título de professor de inglês somente por ser formado em Letras muitas vezes não diz muita coisa, depende do quanto a pessoa vai atrás para ser bom no que faz. O mesmo com quem não tem formação em Letras. Se a pessoa sabe falar inglês, porque aprendeu em cursinho ou por experiência em intercâmbio, por exemplo, precisa saber de regras básicas da língua para poder ensinar, então tem que ir atrás. Eu sou exemplo de quem correu atrás e que se dedicou e não ficou somente como uma pessoa que fez anos de curso de inglês, eu quis mais, quis ser professora de inglês por tanto gostar do idioma. (PT1)*

Dado o panorama exposto, passo agora a discorrer sobre a análise dos dados observados através da leitura dos fóruns de discussão do e-Tec Idiomas/Inglês sob a ótica do conceito de comunidade de aprendizagem e da verificação dos indicadores da *Presença de Ensino*.

## 7. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No capítulo Análise e Discussão dos Dados objetivo apresentar o estudo analítico das presenças preconizadas por Garrison e Anderson (2003, 2011), mais precisamente a *Presença de Ensino*, por meio da investigação de categorias e indicadores específicos de mediação encontradas nas interações realizadas pelos professores tutores do e-Tec Idiomas/Inglês nos fóruns de discussão das comunidades de aprendizagem as quais pertenciam.

Escolhi como foco a *Presença de Ensino*, pois dentre as presenças cunhadas pelos autores supracitados, esta é aquela cuja ação do professor tutor, no que tange à sua conduta na comunidade e domínio dos saberes linguísticos, pedagógicos e dialógicos é mais abrangente. Nas palavras de Garrison e Anderson (2003, 2011), em um contexto online de educação é fundamental a participação do professor tanto no planejamento quanto na gestão do processo de ensino/aprendizagem. No que tange ao professor-tutor, sua participação na comunidade de aprendizagem compreende a tarefa de mediação do processo, alvo de análise deste estudo.

A *Presença de Ensino* conta com três categorias chave: *Desenho e Organização*, *Facilitação do Discurso* e *Instrução Direta*. Cada uma dessas categorias é identificada através de uma série de indicadores que as compõem.

*Design Instrucional* é o elemento que busca delinear e organizar a comunidade de aprendizagem considerando o contexto em que ela ocorre. Esta categoria remete às decisões estruturais tomadas antes e ao longo do curso, baseadas nas interações entre os componentes da comunidade de aprendizagem. Os indicadores organizacionais têm natureza flexível e não prescritiva, que influencia a questão colaborativa da comunidade de aprendizagem, já que os alunos são vistos como parte do processo, logo, são considerados quanto ao que deve ser estudado e qual abordagem a ser usada. Dentre os indicadores da categoria *Desenho e Organização* temos:

- Estabelecimento do currículo
- Estabelecimento de métodos
- Estabelecimento de parâmetros de tempo
- Utilização do meio de modo efetivo
- Estabelecimento de “netiqueta”
- Estabelecimento de comentários sobre o conteúdo do curso

No que tange à categoria *Facilitação do Discurso*, esta é a fusão entre o propósito, o processo e o resultado. Quando um indicador deste elemento é identificado, observa-se que ele visa construir compreensão dentro da comunidade de aprendizagem capacitando e encorajando a construção de significado pessoal e compreensão entre os pares. Seu objetivo é monitorar o discurso no *e-learning* para oportunizar momentos de aprendizagem válidos e produtivos, bem como engajar os alunos para que as metas propostas se cumpram, ou seja, não apenas tópicos instrucionais, mas uma conexão colaborativa visando ao entendimento daquilo que está sendo estudado. Os indicadores da *Facilitação do Discurso* são:

- Identificação de áreas de acordo/desacordo;
- Busca do Consenso/Entendimento
- Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos;
- Estabelecimento de Clima para a Aprendizagem
- Engajamento dos Participantes, Promoção da Discussão
- Avaliação da Eficácia do Processo

A última categoria é a *Instrução Direta*. Esta, por seu turno, está ligada diretamente à responsabilidade do processo de ensino e a expertise do professor tutor, considerado capaz de delinear de forma adequada a experiência do *e-learning*, que é compreendida por Garrison e Anderson (2003, 2011) como um conjunto de aspectos essenciais em qualquer processo educacional, pois é dentro dessa categoria que o professor-tutor será capaz de demonstrar e mediar situações em que ideias e conceitos válidos sejam estudados, revistos e retomados. Dos indicadores que compõem a *Instrução Direta* temos:

- Apresentação do conteúdo/questões
- Focalização da discussão em assuntos específicos
- Resumo da discussão
- Confirmação do entendimento por meio da avaliação e *feedback* explanatório
- Diagnóstico de erros
- Introdução de conhecimentos de diversas fontes, como, por exemplo, livro didático, artigos, internet, experiências pessoais
- Resposta a perguntas técnicas

Ainda sobre a *Presença de Ensino*, é primordial dizer que esta se materializa quando há a construção colaborativa e a confirmação do entendimento pelos alunos que, junto com os professores-tutores compõem uma comunidade de aprendizagem. Seu enfoque é o desenvolvimento cognitivo em um ambiente de aprendizado positivo,

o que me leva a ressaltar que, embora as Presenças Social e Cognitiva não sejam o foco das minhas análises, observa-se que ambas estão presentes nas mensagens analisadas nos fóruns de discussão selecionados, por meio de seus indicadores.

Importa destacar que Garrison e Anderson (2011) apontam, de forma contundente, para o crescimento da importância da *Presença de Ensino*, em relação a qual o apoio e a expertise do professor-tutor tem papel fundamental na aquisição do conhecimento. Além disso, afirmam que a interação e o discurso têm papel essencial em uma comunidade de aprendizagem e que dela depende a participação e a qualidade das respostas produzidas. Portanto, a *Presença de Ensino* está relacionada com um senso de conexão e aprendizagem por parte dos alunos, sendo também associada a um senso de comunidade.

Considerando todos os aspectos da *Presença de Ensino*, suas categorias e seus indicadores, percebo-a como o elemento que conversa diretamente com os objetivos geral e específicos da minha pesquisa. A fim de retomá-los, o objetivo geral deste trabalho é refletir acerca das interações realizadas pelos professores-tutores, investigando as ocorrências significativas da mediação docente nos fóruns online de discussão, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da identificação das categorias e dos indicadores da *Presença de Ensino*, conforme conceituado por Garrison e Anderson (2003, 2011).

Ademais, em consonância com o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos fecundaram: (i) Investigar se a mediação dos professores-tutores do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês é efetiva, baseando-se nos princípios teóricos e linguísticos preconizados no Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, de Garrison e Anderson; (ii) Verificar os indicadores da *Presença de Ensino* e como se dá o processo de mediação no contexto em que esses emergem; (iii) Identificar a possível predominância de determinados indicadores da *Presença de Ensino* nas mediações dos professores-tutores e (iv) Registrar possíveis indicadores emergentes da *Presença de Ensino* nas mediações dos fóruns de discussão analisados, desencadeados pela natureza do ensino de língua estrangeira.

Concluindo esta seção, é importante esclarecer que o grupo de professores-tutores colaboradores da pesquisa, em sua totalidade, atuaram em comunidades de aprendizagem do Módulo 1 e 2 do curso de Inglês do e-tec Idiomas/Inglês. O que diverge entre eles são os pólos em que atuam e o período em que cada Módulo

ocorreu, pois sua duração era semestral. Pontuo tais dados no momento da análise de cada um dos contribuintes.

A seguir, apresento as análises dos dados coletados a partir dos fóruns nos quais cada professor-tutor atuou, sob a ótica da *Presença de Ensino*, suas categorias e seus indicadores.

### 7.1 Professora-Tutora 1

A professora-tutora número um, que passará a ser tratada como PT1 a partir de agora, possui 43 interações capturadas dos fóruns de discussão do polo pertencente ao município de Charqueadas. Tais interações, por seu turno, referem-se ao módulo 2/Turma 1 do curso de Inglês, ocorrentes no período compreendido de dezembro de 2015 a maio de 2016.

Ao fazer a análise dos indicadores da *Presença de Ensino* ao longo dos fóruns em que PT1 interagiu, pude observar vários dos elementos das três categorias que a compõem. Optei por expor minhas análises seguindo a ordem em que se apresentam na obra *E-Learning in the 21st Century* (2003, 2011) de Garrison e Anderson, que embasam teoricamente toda esta dissertação.

Quanto à categoria *Design Instrucional*, os indicadores *Estabelecimento do currículo* e *Estabelecimento de métodos* buscam elucidar e direcionar o aluno quanto ao que será estudado, discutido, revisado, numa determinada atividade proposta, e esclarecer como o que está sendo proposto vai acontecer. Tais indicadores estão presentes na interação de PT1, quando, por exemplo, esta afirma: “*Esta semana iniciamos a Lição 8 e temos a proposta de testarmos a ferramenta CHAT pela primeira vez.*”.

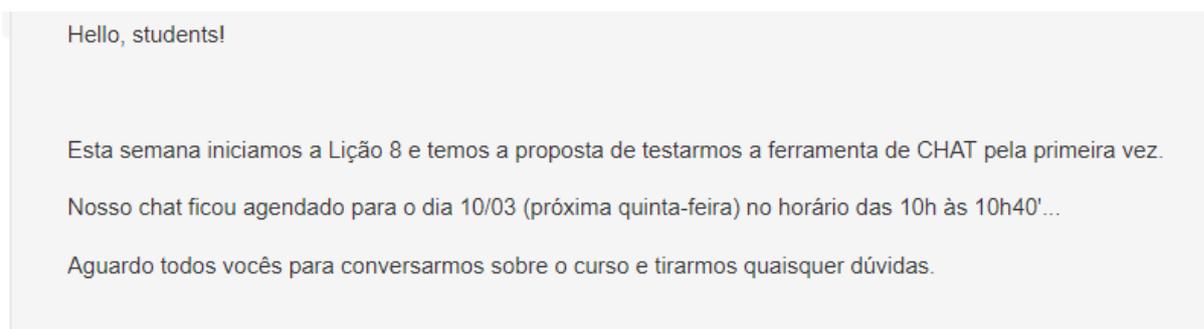


Figura 10 - Print 1 - PT1

Neste extrato, faz-se presente o indicador *Estabelecimento de Parâmetros de Tempo* quando PT1 diz: “*Nosso chat ficou agendado para o dia 10/03 (próxima quinta-*

*feira) no horário das 10h às 10h40'...".* Quando este indicador está presente, há a intenção do professor-tutor em situar o aluno para que ele possa participar de uma atividade, neste caso o *CHAT*, bem como estabelecer prazos, marcar atendimentos *online*, etc.

Garrison e Anderson (2003, 2011) ressaltam que a categoria *Design Instrucional* traz indicadores que, embora sejam determinados anteriormente ao início do curso, esses são passíveis de mudanças conforme as interações ocorrem no que os autores chamam de transações educacionais. Logo, tal categoria serve como norteadora do processo pelo qual professor-tutor e aluno passarão, além de servir para delimitar parâmetros a serem seguidos, mas importa reiterar o fato de essa ser passível de alterações conforme o avanço do curso.

Por fim, destaco que três dos seis indicadores da categoria *Design Instrucional* não foram verificados nas interações mediadas por PT1, dentre eles: *Utilização do Meio de Modo Efetivo*, *Estabelecimento de "netiqueta"* e *Estabelecimento de Comentários* sobre o Conteúdo do Curso.

Quanto à categoria *Facilitação do Discurso*, o indicador que PT1 mais utiliza é *Encorajar, compreender ou reforçar as contribuições dos alunos*. Em seus feedbacks, ela sempre estimula os alunos a contribuírem mais, a darem sua opinião, e verbaliza, através do feedback positivo, as conquistas dos alunos. O excerto a seguir é exemplo disso.

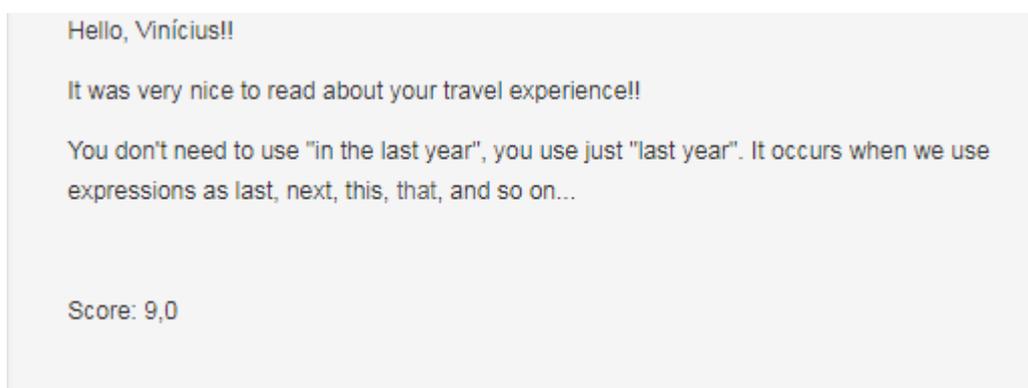


Figura 11 - Print 2 - PT1

Ao dizer *"It was very nice to read about your travel experience"*, a professora-tutora demonstra ter compreendido a contribuição do aluno e, ao validar sua contribuição, supostamente o encoraja a prosseguir.

Outro elemento presente nas interações de PT1 é o *Estabelecimento de Clima para a Aprendizagem*. A presença deste indicador demonstra a preocupação

do professor-tutor em fazer com que o aluno se sinta confortável em contribuir, pois o espaço oferecido para tal é justamente onde a ação deve ocorrer. Muitas vezes o professor faz uma pequena contextualização/ambientação como forma de situar o aluno, como quando PT1 diz: *“My favorite holiday in Brazil is Christmas... because it is time to see my family and friends...”* falando de seu feriado favorito que é o Natal.

Concomitantemente, PT1 também apresenta outro indicador, o *Engajamento dos Participantes, Promoção da Discussão*, em que o professor-tutor se vale das mensagens enviadas para estimular os alunos a interagirem nos fóruns e, assim, compartilharem mais informações sobre si e, no caso desta pesquisa, utilizando a Língua Inglesa como meio de comunicação, como se lê em: *“And what are your favorite holidays, students?”*, pois, ao lançar a pergunta sobre qual o feriado favorito dos alunos, essa os estimula a participar do fórum e a responder utilizando a língua alvo do curso.

My favorite holiday in Brazil is Christmas... because it is time to see family and friends, to enjoy every moment and to forget difficulties and problems...

I always go to my hometown and stay there during those days...

And what are your favorite holidays, students?

Figura 12 - Print 3 - PT1

Garrison e Anderson (2003, 2011) apontam a capacitação e construção de experiências significativas como fundamentais para que a comunidade de aprendizagem se estabeleça. A propósito, quando encontro tais indicadores nas interações de PT1, observo que esta encoraja respostas apropriadas e relevantes vinculando indicadores, conferindo sentido para suas ações e também fazendo com que os alunos percebam isso e possam corresponder às suas expectativas.

Adiante na análise dos fóruns, quando em uma das interações PT1 diz: *“A colega Milene me comunicou de erros na minha correção,...”*, a professora-tutora apresenta o indicador *Identificação de áreas de acordo/desacordo* em seu discurso, pois assume para si o erro feito e busca solução para o ocorrido.

Dear students:

A colega Milene me comunicou de erros na minha correção, então, por isso, algumas notas sofreram alterações...

Peço que vocês confirmem e me avisem se eu tiver errado mais alguma coisa, ok??

Figura 13 - Print 4 - PT1

No mesmo extrato também é possível observar o indicador *Avaliação da Eficácia do Processo* nas interações mediadas por PT1. Tal indicador busca esclarecer qualquer mal entendido quanto à interpretação, tarefa, feedback, etc., que tenha ocorrido nas interações da comunidade de aprendizagem. Quando essa traz à tona o erro que cometeu e solicita que os alunos verifiquem as notas e avisem caso haja alguma discrepância, PT1 busca comunicação efetiva e funcional com os alunos, o que conversa com duas características que Garrison e Anderson apontam como importantes na categoria *Facilitação do Discurso* no que tange à enunciação; esta, por seu turno, deve ser focada e produtiva.

Ainda neste extrato, quando PT1 afirma: “*Peço que vocês confirmem e me avisem se eu tiver errado mais alguma coisa...*”, esta se vale do indicador *Busca do Consenso/Entendimento* e, ao confirmar dizendo: “*...ok??*”, a professora-tutora reforça a sua disposição em retificar qualquer outro erro que não tenha visto, mediante apontamento dos alunos de forma tranquila.

No que tange à categoria *Instrução Direta*, as interações mediadas por PT1 trazem alguns dos indicadores que a compõem, como a *Apresentação do Conteúdo/Questões* e *Focalização da Discussão em Assuntos Específicos*, que podem ser observados no extrato abaixo, quando a professora-tutora não apenas apresenta o conteúdo que será tratado, mas também foca naquilo que o aluno deve deter sua atenção.

WRITING: Indirect Questions – 10 pontos (1,42 cada)

Os alunos serão avaliados pelo uso das expressões de Indirect Questions e suas estruturas no contexto das perguntas.

Figura 14 - Print 5 - PT1

Conforme Garrison e Anderson (2003, 2011) apontam, a referida categoria possui indicadores que, ao se fazerem presentes nas interações mediadas pelo professor-tutor, demonstram que este faz intervenções proativas e que supostamente sustentam um aprendizado eficiente e efetivo.

Ainda considerando as palavras dos autores, verifiquei a presença do indicador *Confirmação do Entendimento por Meio da Avaliação e Feedback Explanatório*, quando a professora-tutora retorna o comentário de uma aluna e diz: “*...minha avaliação foi principalmente em relação a capacidade de elaboração de frases usando o vocabulário sugerido.*” Neste caso, PT1 dá o *feedback* sobre como a

avaliação foi realizada e ainda confirma que a aluna entendeu corretamente a informação sobre o uso de alguns itens já pré-determinados

Hello, Rose!!

Realmente tens razão sobre que podiam ser usados os itens referidos ou não... De qualquer forma, minha avaliação foi principalmente em relação à capacidade de elaboração de frases usando o vocabulário sugerido.

Figura 15 - Print 6 - PT1

O mesmo acontece quando PT1 afirma: “*Espero ter conseguido esclarecer e me fazer entender*”, após diagnosticar erros dos alunos.

Hello, Rose!

Em questão de tradução, devemos sempre pensar o que fica melhor na língua para a qual estamos traduzindo. No teu caso, o português.

No inglês a estrutura do present perfect indica uma ação que inicia no passado e que se mantém até o presente. Mas nem sempre traduzir literalmente fará sentido no português.

Não costumamos usar 'Eu tenho visto a chuva', mas podemos usar 'Eu vejo a chuva' - frase que para nós indica que podemos ter começado a observar em algum momento do passado ou não...

No segundo caso, já há duas alternativas. Não fica errado dizer 'Ele tem estado ocupado?', mas é mais comum dizermos 'Ele está ocupado?'

Espero ter conseguido esclarecer e me fazer entender...

Pensa sempre naquilo que soa normal na nossa língua, na forma como nós usamos.

Figura 16 - Print 7 - PT1

Dando sequência às análises, o elemento que mais aparece nas mediações de PT1, considerando todas as categorias e os indicadores da Presença de Ensino, é o *Diagnóstico de Erros*. Este indicador traz em si a identificação dos erros cometidos pelos alunos e também pressupõe orientação para que o aluno seja capaz de compreender o porquê errou. Quanto a esse indicador, Garrison e Anderson (2003, 2011) apontam que a expertise do professor-tutor é necessária, pois mesmo em um ambiente colaborativo, ele é responsável pelo direcionamento daquilo que é produzido pelos alunos e que necessita de correção.

Hello, Rose!

Em questão de tradução, devemos sempre pensar o que fica melhor na língua para a qual estamos traduzindo. No teu caso, o português.

No inglês a estrutura do present perfect indica uma ação que inicia no passado e que se mantém até o presente. Mas nem sempre traduzir literalmente fará sentido no português.

Não costumamos usar 'Eu tenho visto a chuva', mas podemos usar 'Eu vejo a chuva' - frase que para nós indica que podemos ter começado a observar em algum momento do passado ou não...

No segundo caso, já há duas alternativas. Não fica errado dizer 'Ele tem estado ocupado?', mas é mais comum dizermos 'Ele está ocupado?'

Espero ter conseguido esclarecer e me fazer entender...

Pensa sempre naquilo que soa normal na nossa língua, na forma como nós usamos.

Figura 17 - Print 8 - PT1

É importante ressaltar aqui que PT1 inicia seu *feedback* de forma positiva e aponta o que foi bom no trabalho da aluna em: “*Well Done! Your sentences are well structured.*”. Ao passar para o diagnóstico dos erros da aluna, PT1 introduz o assunto dizendo: “Just some problems:”, ou seja, “Apenas alguns problemas”, e os lista de forma breve. Penso ser relevante apontar também que a professora-tutora ainda sugere a utilização de mais pontos do que vírgulas pela aluna, de maneira polida, em: “*maybe you should use more points instead of commas*”. Ou seja, como defendem Garrison e Anderson (2003, 2011), experiências significativas e que tragam ideias e conceitos válidos para o aprendizado dos alunos devem ser consideradas. Eis um movimento notadamente corrente nas mediações da professora-tutora em questão.

Quanto ao indicador *Introdução de Conhecimentos de Diversas Fontes*, há uma ocorrência focada em ampliar o arcabouço de consulta e acesso ao conteúdo dos alunos, onde PT1 aponta site para que os alunos possam retomar questões sobre um tópico gramatical específico.

Hello, students!!!

Uma pequena revisão do passado contínuo para auxiliar aqueles que ainda têm dificuldade no conteúdo: <http://www.supletivounicanto.com.br/docs/cd/Ingl%EAs/2%B0%20ano/05-Lesson%204.pdf>

Figura 18 - Print 9 - PT1

O último indicador presente nas mediações de PT1 é *Resposta a perguntas técnicas*. Este traz em si a ideia de que o professor-tutor precisa dominar o ambiente *online* em que atua, muitas vezes sendo capaz de prover o passo a passo de alguma ação para que os alunos possam executar determinada atividade.

Hello, students!!

Nosso momento de chat será logo mais as 10h. Portanto, os passos para entrar no Chat são:

- abrir o chat: Talking Time;
- clicar em 'Clique aqui para entrar no chat agora'; abrirá uma nova aba, espaço no qual acontecerá o chat.

Aguardo vocês!!!

Figura 19 - Print 10 - PT1

No momento em que PT1 explica: “*abrir o chat: Talking Time*” e “*clicar em “Clique aqui para entrar no chat agora.”; abrirá uma nova aba, espaço no qual acontecerá o chat.*”, essa demonstra conhecimento técnico e de, antemão, já soluciona possíveis questionamentos por parte dos alunos.

Considerando o que expus, também destaco que PT1 raramente utiliza um único indicador da Presença de Ensino em suas postagens. A professora-tutora tem o cuidado de saudar os alunos, fazer os apontamentos necessários e despedir-se dentro dos parâmetros esperados para que se consolide uma comunidade de aprendizagem, reforçando, por assim dizer, o que que Garrison e Anderson (2003, 2011) cunharam como Presença Social.

É importante ressaltar que PT1, ao fazer uso do discurso para pontuar aquilo que o aluno não foi capaz de atingir naquele momento, sempre o faz de maneira sistemática. Todavia, importa sublinhar, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, a observância da ocorrência de indicadores da Presença Social e da Presença Cognitiva, pois as instruções dadas buscam a melhora e a percepção do aluno para que a aprendizagem se dê. Isso não deve causar surpresa haja vista o fato de Garrison e Anderson (obras citadas) apontarem para a imbricação das três presenças dentro de seu Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem.

Cabe esclarecer que, ao construírem o Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, os autores não tinham em mente contextos específicos de ensino-aprendizagem de línguas, razão pela qual alguns indicadores de tais realidades não tenham sido categorizados. Por outro lado, no que tange à presente pesquisa, cujo contexto compreende um curso de Inglês como LE na modalidade à distância, foi possível observar nos fóruns selecionados a Presença de Ensino e seus respectivos indicadores acrescida do que aponto como sendo um novo indicador, tanto em relação à categoria *Facilitação do Discurso* como à *Instrução Direta*. Escolhi chamá-lo de *Tradução Orientada*, pois sua presença nas mediações ocorre quando o professor-tutor escreve algo na língua materna do aluno a fim de deixar claro para

este quais são as orientações que deve seguir, bem como itens a repensar em suas próximas interações e produções.

A *Tradução Orientada* preenche os requisitos de um *facilitador do discurso*, pois visa construir para a compreensão dentro da comunidade de aprendizagem, capacitando e encorajando a construção de significado e compreensão entre os pares. É importante deixar claro que quando adoto o termo *Tradução*, não é a mera passagem de uma instrução ou explicação da língua alvo para a língua materna deliberadamente. Por isso, somo a este termo o adjetivo *Orientada*, pois acredito que dentro de uma comunidade de aprendizagem os recursos de que o professor-tutor se vale para evitar o uso da língua materna são mais limitados se comparado com os que se valem os professores numa sala de aula presencial utilizando desenhos, mímica, cartazes, etc.

Dessa forma a *Tradução Orientada* é a utilização da língua materna como meio para facilitar a comunicação entre professor-tutor e alunos de uma comunidade de aprendizagem com vistas a promover a compreensão de instruções, orientações gerais e esclarecimento de dúvidas que surjam ao longo do curso. Importante ressaltar que a *Tradução Orientada* pode se fazer presente em uma parte da mensagem trocada entre professor-tutor e aluno, havendo uma mescla da língua alvo e língua materna, sem prejuízo para sua comunicação.

Hello, students!!!

Gostaria de comentar sobre as avaliações no sentido de que foram cuidadas as expressões/sequência de verbos e palavras sugeridas na atividade (a falta de qualquer delas acarretou desconto na nota final). Desta forma, avaliaram-se os itens:

1. Uso do past simple, past continuous e simple present;
2. Uso das sequence words, e.g. firstly, then, after that, in the end...;
3. Uso dos discourse markers e.g. when, while, but, however...;
4. Criatividade para desenvolver a história.

Figura 20 - Print 11 - PT1

Observo que a professora-tutora saúda os alunos e usa a terminologia adequada na língua alvo, mas explica a questão avaliativa na língua materna a fim de que não haja ruído na comunicação entre ela e os alunos.

Considerando o exposto anteriormente, o indicador *Tradução Orientada* se alinha com o objetivo dos indicadores da *Facilitação do Discurso*, o que inclui monitorar a mediação no *e-learning* para oportunizar momentos de aprendizagem válidos e produtivos, bem como engajar os alunos para que as metas propostas se

cumpram, ou seja, não apenas tópicos instrucionais, mas uma conexão colaborativa visando ao entendimento daquilo que está sendo estudado.

Aliás, há de se apostar na expertise do professor-tutor de delinear de forma adequada a experiência do *e-learning*, que é compreendida por Garrison e Anderson (2003, 2011) como um conjunto de aspectos essenciais em qualquer processo educacional.

Contudo, ao fazer isso, devo abrir margem para dizer que a *Tradução Orientada* também pode ser um indicador de outra categoria que compõe a *Presença de Ensino*, a *Instrução Direta*. Esta categoria trata de tópicos pontuais e têm natureza específica, como apontam os teóricos que utilizo na pesquisa, considerando que nela a questão da influência do professor-tutor como autoridade se manifesta de forma mais explícita. A *Instrução Direta* é composta por indicadores que prezam pelo entendimento, pela clareza e elucidação de conceitos, ideias e possíveis más interpretações que ocorrem nos fóruns de uma comunidade de aprendizagem. Portanto, o uso da língua materna pode ser lançado como recurso na interação professor-tutor/aluno e, assim, dar-se-á a identificação da *Tradução Orientada* como indicador cabível dentro da categoria em questão. Neste sentido, ao cunhar a *Tradução Orientada* assumo que esta pode ser reconhecida tanto como indicador da categoria *Facilitador do Discurso*, bem como da *Instrução Direta*.

Ciente da necessidade de um estudo mais aprofundado perante a descoberta de um novo indicador, opto por tratar da *Tradução Orientada* isoladamente ao final do percurso analítico acerca de cada uma das categorias que compõe a *Presença de Ensino*, observáveis nas interações de cada professor-tutor nos fóruns selecionados. Pauto tal decisão no intuito de utilizar esta mesma pesquisa em estudos futuros, tendo dados iniciais previamente organizados.

## **7.2 Professora-Tutora 2**

A professora-tutora número dois, que passará a ser tratada como PT2 a partir de agora, possui mais de 100 interações capturadas dos fóruns de discussão pertencentes aos polos dos municípios de Charqueadas, Sapucaia e Novo Hamburgo. Tais interações referem-se ao módulos 1/Turma 1 do curso de Inglês, ocorrentes no período compreendido de fevereiro de 2014 a dezembro de 2015.

PT2 utiliza vários indicadores das três categorias que, juntas, constituem a *Presença de ensino*. Quanto à categoria *Design Instrucional*, o primeiro indicador a ser observado, mais de 15 vezes, foi *Estabelecimento de métodos*.

Hello!  
Todas as correções e comentários foram enviados em mensagem privada.  
Att

Figura 21 - Print 12 - PT2

A professora-tutora, ao avisar o aluno acima (e a tantos outros nas capturas de interação similar) que as correções dela estavam prontas e que as enviou através de mensagem privada, estabelece como vai proceder, buscando, acredito eu, não expô-lo no fórum. Tal atitude conversa bastante com indicadores da *Presença Social*, mas não discorrerei sobre isto nesta dissertação.

Outro indicador presente é o *Estabelecimento de Parâmetros de Tempo*, observável no excerto a seguir.

Good Afternoon,  
Como você não reenviou sua tarefa, a nota dada vale somente pelo envio da mesma no dia 22/12.

Figura 22 - Print 13 - PT2

Quando a professora-tutora diz “Você não reenviou sua tarefa”, essa retoma questões referentes a datas e prazos com a aluna em questão. Na modalidade a distância é fundamental que tais parâmetros sejam sempre bem definidos, pois o cumprimento do prazo indica a possibilidade de envio e avaliação dos trabalhos.

Good Morning Elizabete,  
Favor refazer a tarefa" Christmas Eve dinner - ho HO ho hO!" pois, seu texto ficou pequeno o que impossibilita uma avaliação satisfatória. Você pode enviá-la até 29/12/2014.

Figura 23 - Print 14 - PT2

Na interação acima destaco outro exemplo de *Estabelecimento de Parâmetros de Tempo*, bem como o indicador *Utilização do Meio de Modo Efetivo*, já que a professora-tutora é capaz de se valer da postagem para solicitar algo que o aluno precisa fazer sendo concisa, objetiva e clara.

Quando passo para a categoria *Facilitação do Discurso*, observo que os indicadores *Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos e Promoção da Discussão* se fizeram presentes nas interações de PT2.

How about you students? What sports can you practice?

Figura 24 - Print 15 - PT2

Nesta interação o indicador *Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos* está presente. Quando PT2 pergunta quais esportes os alunos praticam, essa os estimula a serem alunos ativos na comunidade de aprendizagem de que fazem parte. A professora-tutora também encoraja os alunos a irem além daquilo que a tarefa pedia quando recomenda um filme e solicita que os alunos digam se gostaram ou não de assistir, como na captura abaixo.

Good evening, guys!

Do you like movies? How about watching this one? " Confessions of a Shopaholic" <http://www.youtube.com/watch?v=j8wLRrTBgUo>

Please, let me know if you liked watching it.

Have fun!

Figura 25 - Print 16 - PT2

Além disso, PT2, em várias capturas obtidas, e como exemplifico abaixo, elogia o esforço feito pelos alunos, estimulando assim não só a sua participação, mas trabalhando a sua confiança em executar as tarefas solicitadas.

Hello, Carolina

Good job!

Você escreveu um bom texto, porém, poderias ter escrito um pouco mais, sobre suas atividades praticadas no tempo livre.

Figura 26 - Print 17 - PT2

Na sequência, observei o indicador *Engajamento dos Participantes e Promoção da Discussão*, à medida que a professora-tutora abre margem para que os alunos questionem sempre que tiverem necessidade e, juntos, possam tornar o processo de aprendizagem mais profícuo.

Hi, Guys

Don't you have any question?

Figura 27 - Print 18 - PT2

Passando para a categoria Instrução Direta, identifiquei que PT2 traz em suas interações nos fóruns de discussão dois indicadores com bastante frequência, sendo eles *Confirmação do entendimento por meio da avaliação e feedback explanatório e Diagnóstico de erros*.

Good afternoon, Aline

Congratulations, you did a good job!

Porém, atenção para algumas questões gramaticais, Preto se diz *black* não *bllack*, use o artigo " a" um, uma antes de student.

Há duas formas de dizer também: Usa-se *also* depois do sujeito ou *too* no final da frase. Exemplo : "I also like to work with gardening and to do patchwork ou I like to work with gardening and to do patchwork too."

Att.

Figura 28 - Print 19 - PT2

Na interação acima, PT2 diagnostica as questões gramaticais que precisam ser revistas pelo aluno, provê *feedback* com intuito de fazer com que o aluno compreenda a ortografia e o uso de determinadas palavras e, ainda, exemplifica, contextualizando o que foi explicitado para o aluno. Na captura abaixo, também observo que a professora-tutora faz o apontamento dos erros, indo novamente adiante ao dar sugestões de correção para o aluno a fim de que este compreenda seus erros de maneira mais nítida.

Hi

Good text, Alex. Porém, atenção quanto a pontuação do mesmo.

Segue entre parênteses algumas sugestões e correções.

" Hello, this my son (**and**) his name is Marco Antonio. he (**He**) is 14(**fourteen**) and is preparing for the labor(ou **job**) market as a shareholder of (**from** em vez de of) senai(Senai). and(recomece uma nova frase) He is a great friend.

Thank you and good afternoon.

Sua nota é 25.

Figura 29 - Print 20 - PT2

Importa sublinhar que há uma característica nas postagens de PT2, quanto ao feedback em que a professora-tutora avaliava seus alunos, que ganhou destaque. Em vários momentos, PT2 informa, via fórum, que tanto os comentários quanto a nota atribuída ao desempenho do aluno, serão enviados por intermédio de mensagem privada.

Dear Arthur

Comments and grade will be sent by personal message.

Figura 30 - Print 21 - PT2

Contudo, cabe citar que, à medida que o semestre se desenrola, PT2 diminui tal prática e passa a comentar e dar as notas dos alunos no próprio fórum de discussão.

O próximo indicador está bastante presente nas interações de PT2 e, particularmente, aprecio que isto tenha ocorrido, pois acredito que o papel do professor-tutor deva caminhar para além do provimento de *feedback* frente às tarefas solicitadas e interações que ocorrem. Por isso, fiquei grata ao ver que o indicador *Introdução de conhecimentos de diversas fontes* aparece em várias capturas, como é possível observar a seguir.

Do you know where the world's tallest skyscrapers are being built?

If you want to know it, take a look at the CNN report on <http://edition.cnn.com/2014/07/18/business/top-100-tallest-skyscrapers/index.html>.

Have fun!

Figura 31 - Print 22 - PT2

Aqui, PT2 sugere que os alunos se informem onde os maiores arranha céus estão sendo construídos, fornecendo um *link* para que os alunos acessem a fim de obterem tal informação. Abaixo, trago outro exemplo, quando a professora-tutora posta o texto sugerido para a leitura dos alunos, apontando, em vez do *link* de acesso, para o sistema de medidas utilizado em países de língua inglesa.

**International Clothing and Shoe Size Conversions**

Há diferentes numerações para representar os tamanhos de calçados (shoes) e vestuários (clothing). As medidas podem ser descritas em centímetros (centimeters) ou polegadas (inches). A polegada (inch) é a medida de comprimento mais comumente utilizada nos Estados Unidos, uma polegada equivale a 2,54cm.

Observe a tabela abaixo:

**Women clothing size chart**

Standard Size	S		M		L		XL									
<b>US Size</b>	2	4	6	8	10	12	14	16								
<b>Europe Size</b>	32	34	36	38	40	42	44	46								
<b>UK Size</b>	6	8	10	12	14	16	18	20								
	inch	cm	inch	cm	inch	cm	inch	cm								
<b>Bust</b>	32 ½	83	33 ½	84	34 ½	88	35 ½	90	36 ½	93	38	97	39 ½	100	41	104
<b>Waist</b>	25 ½	65	26 ½	68	27 ½	70	28 ½	72	29 ½	75	31	79	32 ½	83	34	86
<b>Hips</b>	35 ½	93	36 ½	92	37 ½	96	38 ½	98	39 ½	101	41 ½	105	42 ½	109	44 ½	112
<b>Hollow to Hem</b>	58	147	58	147	59	150	59	150	60	152	60	152	61	155	61	155
<b>Height</b>	63	160	65	160	65	165	65	165	67	170	67	170	69	175	69	175

Figura 32 - Print 23 - PT2

Como já explicitado na análise de PT1, passo agora a tratar em específico do indicador *Tradução Orientada* nas capturas de PT2. A professora-tutora ao responder

a dúvida da aluna, utiliza a língua materna, primeiro, para confirmar que se trata de uma tarefa, depois explica como fez a correção para que a aluna compreenda as observações feitas. Porém, a correção em si está toda na língua alvo. A língua materna é retomada quando PT2 chama a atenção da aluna para a posição dos substantivos e adjetivos, além das preposições.

Hello!

Sim é uma tarefa. Marquei em negrito os erros e coloquei respostas e explicações entre parênteses.

My name is Laiza Bentes de Ávila, and yes, I like **very much** to go the movies and to Japanese restaurants (very much). I am a **photograph** (photographer), and I'm from Charqueadas. I'm twenty-nine years old. I study **in** (at) Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, I will graduate in **Technologist in Internet Systems** (Internet Systems Technology).

My email adress is: laizinhaavila@hotmail.com

My **movie** favorite(movie) is the Fast Furious, I am Capoeirista **from my five years of age**. (since I was five - desde meus cinco anos ou for five years-há cinco anos?)

Atenção quanto a posição de substantivos e adjetivos nas frases e preposições(in, at..).

Figura 33 - Print 24 - PT2

Ao fazer uso da língua materna da forma como verificada na captura acima, PT2 traz este uso para o cerne da *Tradução Orientada*, ou seja, o uso da L1 como facilitador do discurso, a fim de dar uma instrução direta para a aluna. Era necessário uma mensagem clara que propiciou o entendimento da aluna ao fazer a leitura da postagem. O mesmo procedimento é observado na captura a seguir.

Hello!

Marquei em negrito as palavras incorretas e respostas e explicações entre parênteses.

My name is Temis Lacerda da Silva, I **have** (am - usa-se sempre o verbo to be para se referir a idade) sixteen years old. I'm from Charqueadas. (I) study **in**(at) Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. I like **very from** traveling (very much), listening (to) music, **walk of** (riding a) bike, and **see** (watching) tv.

Se formes usar um verbo depois do verbo gostar **like** o mesmo deve vir na forma do infinitivo. Ex: I like to travel, ou no gerúndio I like traveling.

Figura 34 - Print 25 - PT2

Portanto, é possível observar nas interações de PT2 que vários indicadores que formam as categorias da *Presença de Ensino* estão presentes, bem como o indicador extra que venho apontando como novo elemento a ser considerado nas capturas dos fóruns de discussão dos quais os professores-tutores do e-Tec Idiomas/Inglês analisados fazem parte.

### 7.3 Professor-tutor 3

O professor-tutor número três, a partir de agora, PT3, possui 14 interações capturadas dos fóruns de discussão pertencentes aos polos dos municípios de Pelotas e Sapiranga. Tais interações referem-se ao módulo 1/Turmas 1 do curso de

Inglês, ocorrentes no período compreendido de novembro de 2014 a fevereiro de 2015.

A quantidade diminuta de interações de PT3 tornou mais difícil a observação dos indicadores da *Presença de Ensino*. Não verifiquei indicadores da categoria *Design Instrucional*. Quanto aos indicadores da categoria *Facilitação do Discurso*, identifiquei o indicador *Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos*. Verifiquei que PT3 congratula os alunos por sua performance, como forma de motivação e incentivo pela tarefa executada no exemplo abaixo.

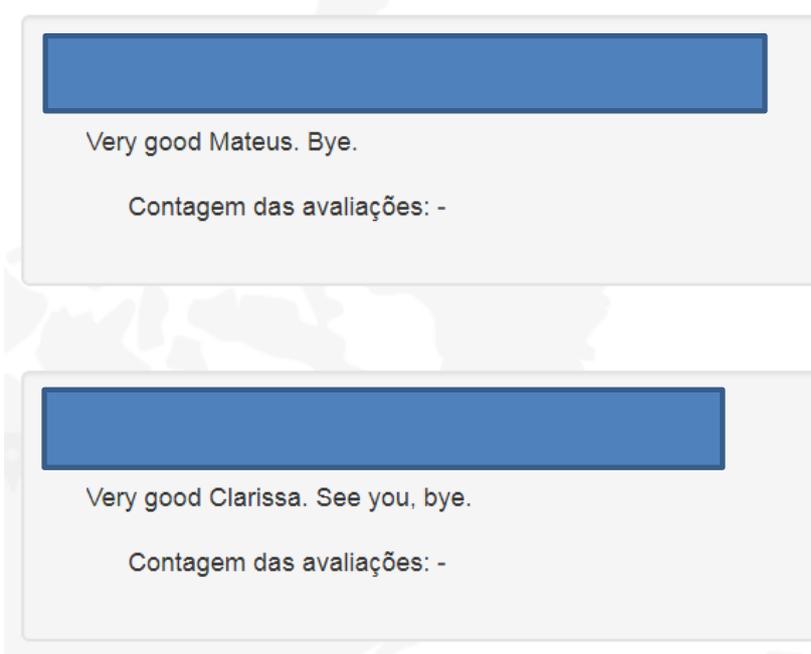


Figura 35 - Print 26 - PT3

PT3 também estimula que uma de suas alunas siga fazendo as tarefas, embora, conforme observei, ela tenha demonstrado alguma dificuldade em executá-la.

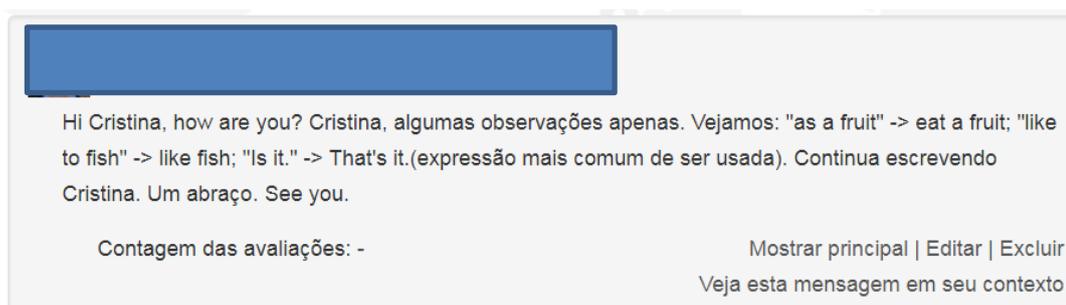


Figura 36 - Print 27 - PT3

Quanto à categoria *Instrução Direta*, observei a presença de dois indicadores, quais sejam, o *Diagnóstico de erros* e a *Introdução de conhecimentos de diversas fontes*.

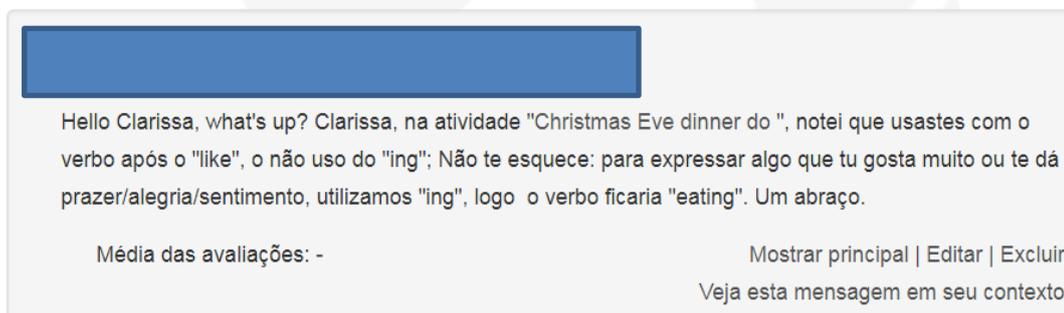


Figura 37 - Print 28 - PT3

Acima, PT3 aponta para aquilo que a aluna precisa estar mais atenta nas tarefas subsequentes. Chama-me atenção que PT3, ao falar do uso do “*Infinitivo seguido por to ou -ing*”, não se vale da metalinguagem, mas, isto sim, orienta quanto à utilização efetiva daquilo que a aluna desejou expressar, o que considero uma estratégia positiva, pois foca na aplicação prática da língua alvo.

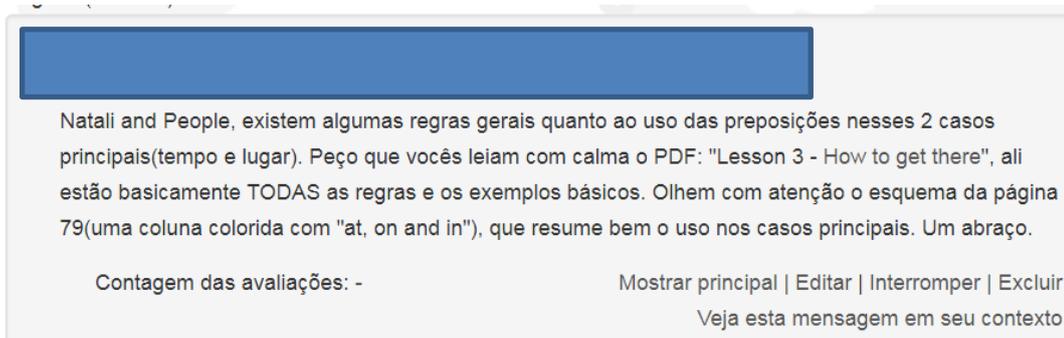


Figura 38 - Print 29 - PT3

O indicador *Introdução de conhecimentos de diversas fontes*, é verificado na interação acima, em que PT3 aconselha que a leitura do PDF “*Lesson 3 - How to get there*” seja feita como consulta e apoio para as possíveis dúvidas que os alunos tenham.

Concluindo a análise de PT3, não verifiquei a presença do indicador *Tradução Orientada* nas interações deste professor-tutor. Por outro lado, um outro possível indicador emerge na medida em que o professor-tutor em questão opta por usar a língua portuguesa para instruir, de maneira direta, quanto ao procedimento a ser seguido pelos alunos no cumprimento da tarefa proposta. Nesta perspectiva, considero pertinente nomear tal indicador de *Code Switching*, isto é, a mudança de um código para outro, no âmbito da categoria *Instrução Direta*.

#### 7.4 Professora-tutora 4

A professora-tutora número quatro, a partir de agora, PT4, possui 78 interações capturadas dos fóruns de discussão. Ela atuou nos polos de Passo Fundo e Pelotas. No primeiro polo, PT4 atendeu as Turmas 1 e 2 do Módulo 1, respectivamente, de outubro de 2014 a março de 2015 e de novembro de 2014 a março de 2015. Em Pelotas a professora-tutora era responsável pela Turma 1 do Módulo 1, de março de 2014 a novembro de 2015.

Apesar do número expressivo de interações de PT4, verifiquei que apenas um dos indicadores da categoria *Design Instrucional*, a saber “*Estabelecimento de métodos*”, o qual se repetiu, de maneira idêntica, quarenta e seis vezes, representada pelo imperativo “*Poste suas dúvidas neste espaço*”.

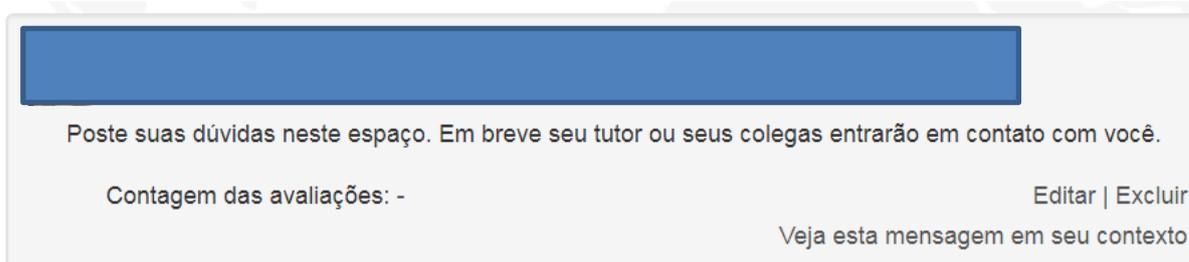


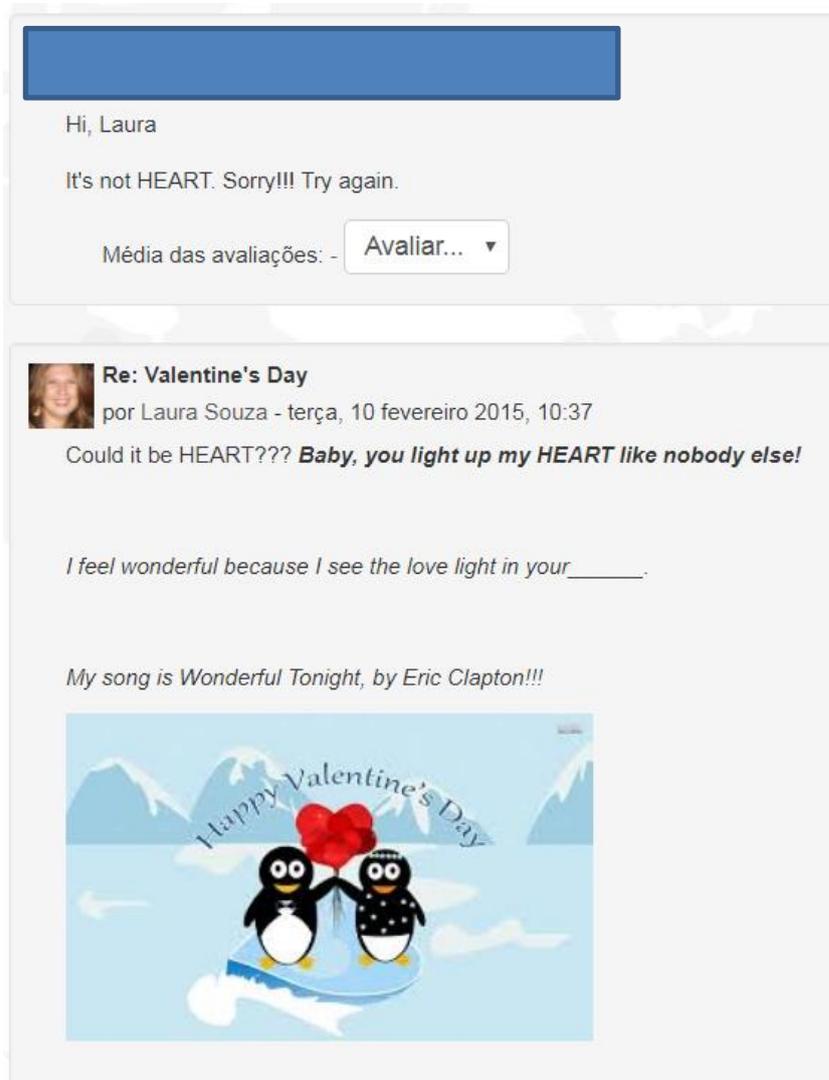
Figura 39 - Print 30 - PT4

No que tange à categoria *Facilitação do Discurso*, observei o indicador *Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos*, conforme ilustração a seguir. Nesta, PT4 interage com os alunos das três comunidades de ensino das quais fez parte enviando-lhes questões que, como pude verificar, podem ser caracterizadas como *warming up activities*, cujo foco é acessar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema que será abordado na tarefa a ser realizada.



Figura 40 - Print 31 - PT4

Na sequência, dentro da categoria *Instrução Direta*, identifiquei uma interação que traz o indicador *Diagnóstico de erros*. A fim de melhor contextualizar a correção de PT4, posto a interação de ambas, professora-tutora e aluna, para que fique claro o motivo pelo qual a primeira efetua tal correção.



Hi, Laura

It's not HEART. Sorry!!! Try again.

Média das avaliações: - Avaliar...

**Re: Valentine's Day**  
por Laura Souza - terça, 10 fevereiro 2015, 10:37

Could it be HEART??? **Baby, you light up my HEART like nobody else!**

*I feel wonderful because I see the love light in your \_\_\_\_\_.*

*My song is Wonderful Tonight, by Eric Clapton!!!*



Figura 41 - Print 32 - PT4

Por fim, quero tratar brevemente de uma observação quanto às interações de PT4. Quando a postagem da professora-tutora em questão está no cerne da categoria *Facilitação do Discurso* e sob o indicador de *Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos*, essa escreve as questões na língua alvo, Inglês, e logo em seguida escreve a tradução das mesmas. Não irei discutir aqui a validade e a pertinência dessa postura, mas preciso dizer que não considero tal ação como uma ocorrência legítima do indicador *Tradução Orientada*, tendo em vista não se tratar do esclarecimento de uma dúvida ou uma explicação, tampouco, a correção de um erro, o que conecta o indicador à categoria *Instrução Direta*. Em outras

palavras, para ser compreendida como ocorrência da *Tradução Orientada*, é necessário que haja interação entre professor-tutor e aluno, onde a decisão de utilizar a língua alvo tem por objetivo claro esclarecer, explicar ou corrigir um determinado tópico junto à comunidade de aprendizagem.

### **7.5 Professora-Tutora 5**

A professora-tutora cinco, a partir daqui, PT5, participou de três comunidades de aprendizagem. As três turmas cursaram, ao longo de um semestre, o Módulo 1 e pertencem a dois polos, um deles o Campus CAVG (Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça) e o outro Santana do Livramento, entre outubro de 2014 e maio de 2016.

PT5 possui 34 interações entre as comunidades de aprendizagem de que fez parte. No que tange à categoria *Design Instrucional*, os indicadores *Estabelecimento de Métodos* e *Estabelecimento de Parâmetros de Tempo* aparecem nas interações da professora-tutora quando esta explica aos alunos como vai proceder. Já o segundo indicador se apresenta quando PT5 provê feedback aos alunos sobre áudios que recebeu, pontuando que até determinado horário, todos foram executados com sucesso.

A professora-tutora também faz uso de mais um indicador desta mesma categoria, a saber, *Estabelecimento de comentários sobre o conteúdo do curso*, quando essa adiciona ao seu *post* uma *Grammar Note* (nota/observação gramatical), que não apenas chama a atenção para um tópico que é pertinente para a execução da tarefa com excelência, mas também instrumentaliza o aluno, haja vista o fato de PT5 apresentar exemplos.

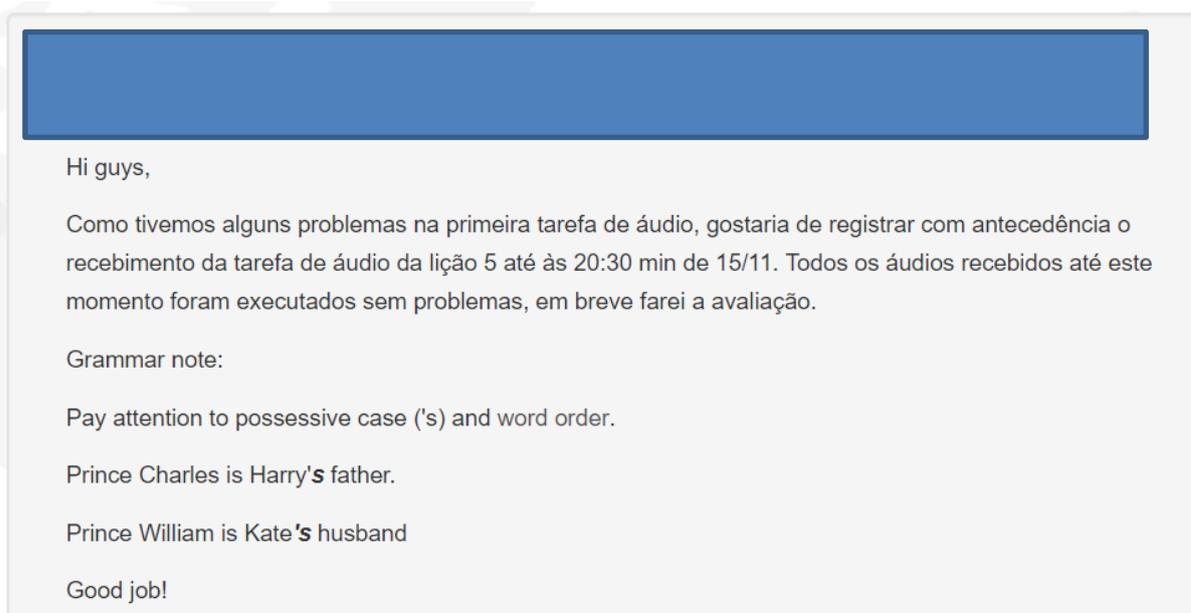


Figura 42 - Print 33 - PT5

Quanto à categoria *Facilitação do Discurso*, o indicador que se fez presente é o *Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos*. Nas interações utilizadas aqui como exemplo, observei que PT5 congratula duas de suas alunas por terem executado a tarefa proposta como solicitado e, no último, procura incentivar a aluna que tem dificuldade, tratando como natural e parte do processo de aprendizagem aquilo que, num primeiro momento, parece complicado. Assim, a professora-tutora procura fazer com a que sua aluna não perca a confiança em seu aprendizado.



Figura 43 - Print 34 - PT5



Figura 44 - Print 35 - PT5

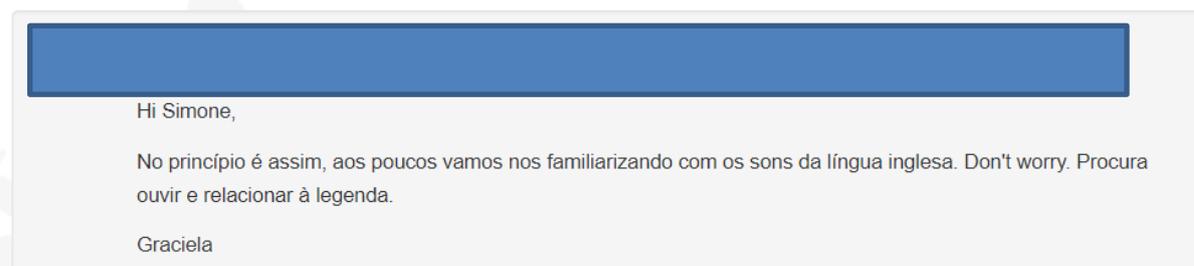


Figura 45 - Print 36 - PT5

Ao analisar a última categoria que compõe a *Presença de Ensino*, ou seja, a *Instrução Direta*, observo que o indicador *Introdução de conhecimentos de diversas fontes* se faz presente quando PT5 aconselha que, para um estudo mais aprofundado sobre a pronúncia do *-ed*, os alunos verifiquem uma determinada página do livro. O mesmo indicador é identificado quando a professora-tutora questiona se os alunos gostam do seriado *Friends* e sugere que os alunos visitem o link dado e assistam a um episódio. A pauta sobre as diversas ferramentas que estimulam e potencializam a aprendizagem de uma língua estrangeira passa longe do cerne desta dissertação. Contudo, creio ser positiva a atitude de PT5, pois é senso comum a premissa de que assistir a seriados na língua alvo tende a trazer benefícios para o processo de aprendizagem do aluno, como ampliação de vocabulário, melhora do desempenho da escuta, entre outros.

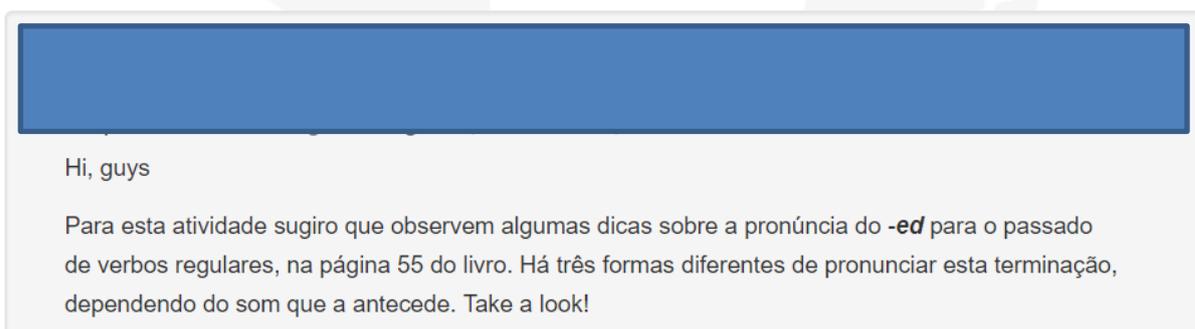


Figura 46 - Print 37 - PT5

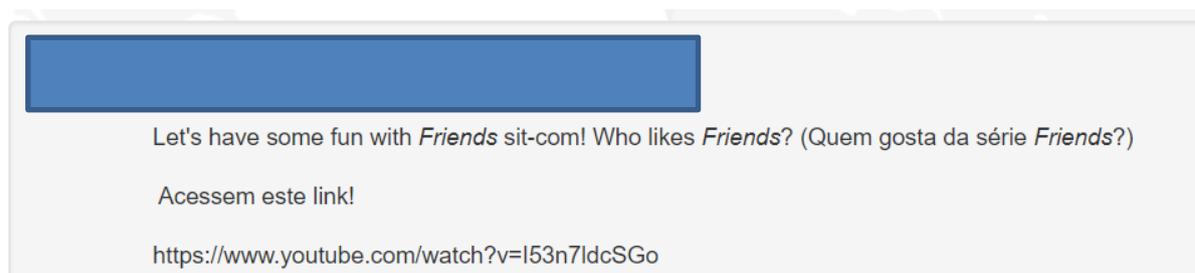


Figura 47 - Print 38 - PT5

Ao longo da leitura das interações de PT5, pude identificar um exemplo de *Tradução Orientada*. Nele, a professora-tutora se vale da língua portuguesa para pontuar o uso do verbo *To Be* e do verbo *To Have* quando atribuímos características à alguém ou alguma coisa. Este extrato é compreendido como ocorrência de tal indicador porque contribui para que o aluno tenha a explicação adequada sobre em que contexto(s) cada verbo deve ser utilizado. Todavia, todas as demais anotações sobre o tópico estão em inglês.

Hi guys.

Pay attention:

1. Ao expressar a idade utilizem o verbo "**to be**", não "to have". Ex.: She **is** 27 years old.
2. Ao relatar cor da pele, estrutura física ou altura utilizem o verbo "**to be**". Ex.:
  - I'm black.
  - She **is** tall and slim.
3. hair and eyes: Ex.:
  - He has **short brown hair**: adjetivo (característica) + substantivo
  - "He has green eyes". ou "His eyes are green"

Keep it up!

Have a nice weekend!

Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Figura 48 - Print 39 - PT5

## 7.6 Professora-Tutora 6

A professora-tutora seis, a partir daqui, PT6, participou de três comunidades de aprendizagem, sendo todas pertencentes ao polo de Camaquã. No segundo semestre de 2014, a professora-tutora trabalhou com uma Turma 1, que cursou o Módulo 1 do curso de Inglês. Ao longo de 2015, ainda no mesmo polo, essa trabalhou com as Turmas 1 e 2 dos Módulos 1 e 2 do mesmo curso.

Dentre as 38 interações de PT6, observei o indicador *Estabelecimento de parâmetros de tempo*, que faz parte da categoria *Design Instrucional*. Neste caso, a professora-tutora instrui o aluno a não deixar para fazer as postagens no último dia, para evitar qualquer tipo de imprevisto.

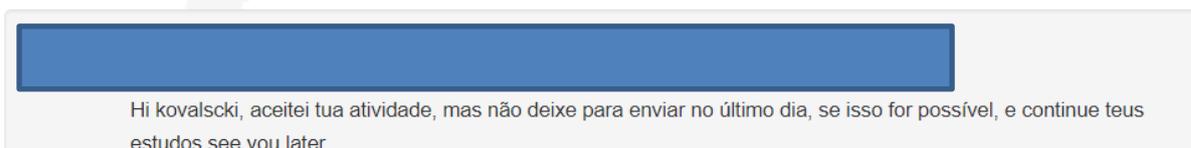


Figura 49 - Print 40 - PT6

Outro indicador do *Design Instrucional* é o *Estabelecimento de métodos*. Este, por sua vez, pode ser verificado quando a professora-tutora instrui a aluna em relação ao que deve fazer a fim de atingir o objetivo da tarefa proposta.

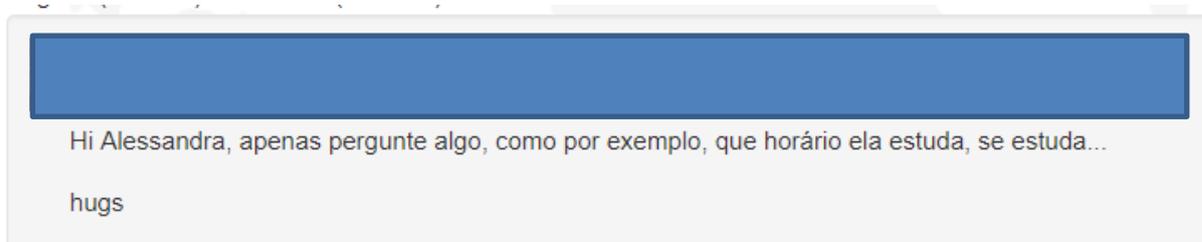


Figura 50 - Print 41 - PT6

Alguns indicadores da categoria *Facilitação do Discurso* foram encontrados, como, por exemplo, *Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos*, conforme os extratos a seguir.

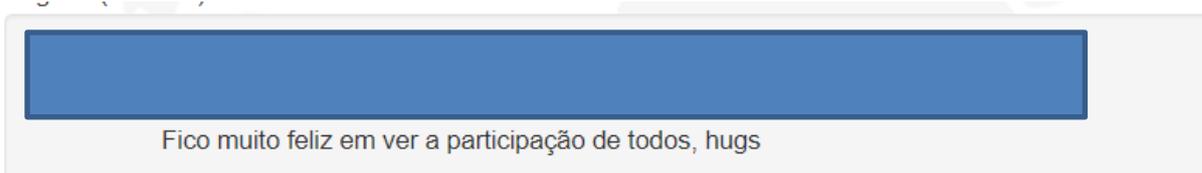


Figura 51 - Print 42 - PT6

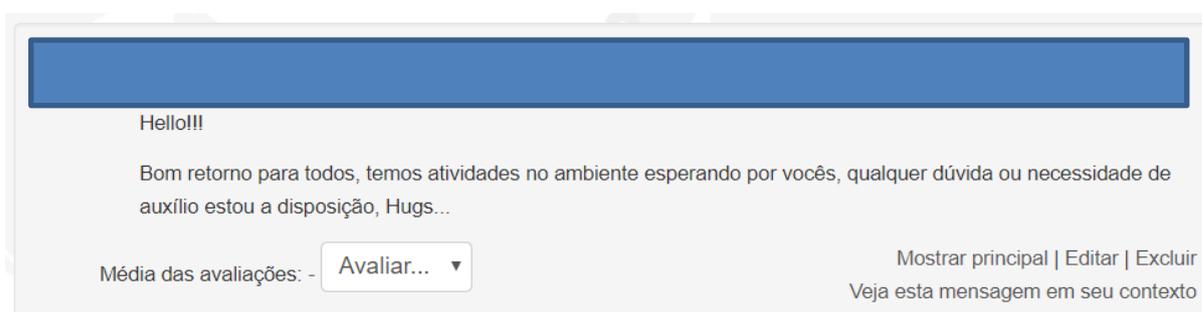


Figura 52 - Print 43 - PT6

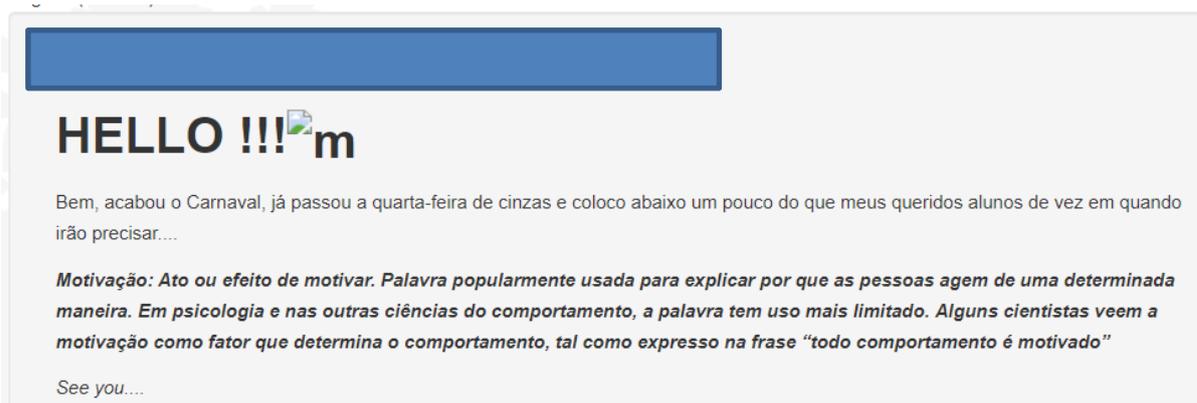


Figura 53 - Print 44 - PT6

Ainda analisando a mesma categoria, pode observar que o indicador *Avaliação da Eficácia do Processo* também se faz presente nas interações de PT6. Dentre as que trazem tal indicador, observei que PT6 procura estimular que os alunos sigam fazendo as tarefas propostas, mas tenta ajustar o que não está adequado. Na situação ilustrada a seguir, o local dentro do ambiente virtual utilizado em que a aluna fez a postagem da tarefa foi o foco de atenção e ajuste.

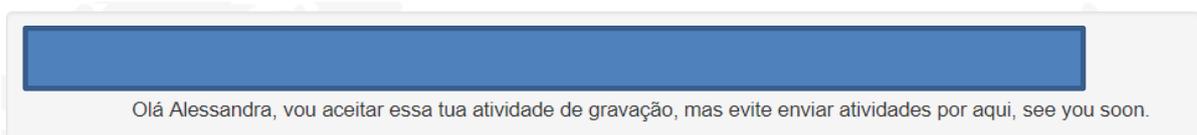


Figura 54 - Print 45 - PT6

No que tange à categoria *Instrução Direta*, observei que, dentre as interações dos professores-tutores analisados na pesquisa, PT6 é aquela cujo indicador *Introdução de Conhecimentos de Diversas Fontes* esteve mais presente. Ao longo de sua atuação nas comunidades de aprendizagem, PT6 postou diversas dicas e explicações para os alunos, bem como imagens com resumos dos conteúdos que vinham sendo trabalhados ao longo do semestre com cada turma.

Fazer o *print* das telas em que tal conteúdo extra aparece foi inviável porque eram grandes demais para serem coletadas em sua completude. Portanto optei por salvar as imagens e postá-las individualmente, a fim de exemplificação.

## 15 maiores erros em inglês

Parte 1

- ### 1. Your/ You're

A palavra "your" - "seu" ou "sua" em português - é um pronome possessivo	Já o termo "you're" é uma contração de "you are", que quer dizer "você é"
--	---
- ### 2. It's/ Its

"It's" é uma abreviação de "it is" ou "it has"	A palavra "its", por sua vez, é um pronome possessivo
--	---

Evite o erro: basta substituir o "its" por "it is" e ver se a sentença continua com sentido
- ### 3. There/ Their/ They're

A palavra "there" quer dizer "lá"	O termo "they're" é usado para dizer "eles/ elas são"
-----------------------------------	---

Já a palavra "their" é um pronome possessivo usado na terceira pessoa
- ### 4. Affect/ Effect

A palavra "affect" é um verbo que significa afetar ou assalar	"Effect", por outro lado, é um substantivo e quer dizer efeito ou resultado
---	---
- ### 5. Then/ Than

O termo "then" pode ter muitos significados, como um determinado tempo no passado: "things were better then"

Já a palavra "than" é usada em situações de comparação
- ### 6. Loose/ Lose

O termo "loose" é um adjetivo que significa solto, frouxo ou folgado	Já o verbo "lose" indica a ação perder ou extraviar
--	---

Figura 55 - Print 46 - PT6

Logo após esta imagem, a professora-tutora ainda indica uma leitura para os alunos por meio do contato com autores clássicos da língua inglesa, como Mark Twain, no sentido de que possam expandir seu vocabulário.

Uma forma muito interessante de conseguir aumentar o vocabulário em uma segunda língua é a leitura.

**Disponibilizo abaixo os links para download do livro de Domínio público de Mark Twain** - Tipógrafo, impressor, colunista, entregador, piloto de barcos a vapor, mineiro, repórter, editor, palestrante, humorista e escritor.

Este foi **Samuel Langhorne Clemens**, popularmente conhecido pelos seus trabalhos literários sob o pseudônimo **Mark Twain**.

**As aventuras de Huckberry Finn:**

**Adventures of Huckberry Finn de Mark Twain (em inglês)**

Parte 1  
 Parte 2  
 Parte 3  
 Parte 4  
 Parte 5  
 Parte 6  
 Parte 7  
 Parte 8

Espero que curtam!!! **See you...**

Ativar o Windows  
 Acesse Configurações para ativar o Windows.

Figura 56 - Print 47 - PT6

Quanto à *Tradução Orientada*, verifiquei sua presença também em uma das interações em que a professora-tutora traz informações adicionais para os alunos, por intermédio da imagem em destaque.



Figura 57 - Print 48 - PT6

Após esta imagem, PT6 traz uma longa explicação quanto à utilização de *nice* nos mais diversos contextos, para que os alunos saibam como utilizar o vocábulo sempre que desejarem. Em virtude da longa extensão, segue apenas um recorte da referida interação.

Se você acha que já sabe tudo sobre a palavra *nice*, então é melhor ler a dica de hoje. Nela você vai encontrar expressões úteis e comuns, que pode ainda não ter visto.

1 – Cumprimentar alguém:

- *(It's) Nice to meet you.* [Prazer em conhecê-lo (a).]
- *(It's) Nice to see you.* [É bom te ver.]

2 – Despedir-se de alguém:

- *Thank you. Have a nice day!* [Obrigado. Tenha um bom dia!]
- *Bye! Have a nice trip!* [Tchau! Tenha uma boa viagem!]
- *It's been nice talking to you, but I have to go.* [A conversa está boa, mas eu tenho que ir.]

3 – Dizer "divertir-se" em inglês

- *Have a nice time!* [Divirta-se!]
- *Did you have a nice time?* [Você se divertiu?]

Figura 58 - Print 49 - PT6

## 7.7 Professora-Tutora 7

A professora-tutora sete, a partir daqui, PT7, participou de duas comunidades de aprendizagem, uma no polo de Sapucaia do Sul e outra no polo de Passo Fundo. Respectivamente, 2014/2 e 2015/2, Módulo 1, Turma 2 e Módulo 2, Turma 1. Verifiquei que PT7 possui 49 interações nos fóruns das comunidades de aprendizagem de que fez parte.

Considerando a primeira categoria, cujos indicadores demonstram a *Presença de Ensino*, ou seja, *Design Instrucional*, pude verificar que, na ação da professora-tutora, o indicador *Estabelecimento de Métodos* se faz presente quando PT7 discorre sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Faço menção aqui sobre a importância de tal atitude para que os alunos compreendam que aprender uma LE não se dá de forma instantânea, mas sim de maneira processual.

Ademais, vejo como positiva a forma como a professora-tutora busca que o aluno encontre incentivo e motivação, mesmo nos pequenos avanços, intrinsecamente ligados a sua autoconfiança, como a compreensão de palavras em músicas de que esse gosta.

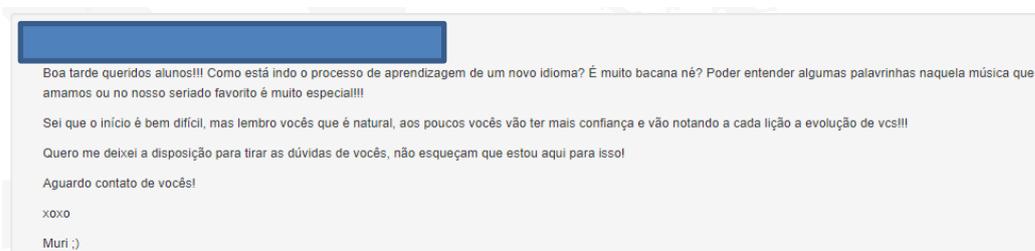


Figura 59 - Print 50 - PT7

O indicador *Estabelecimento de Comentários sobre o Conteúdo do Curso* é verificado quando PT7 busca, em linhas gerais, instruir os alunos a como falar sobre suas rotinas. Pontuo aqui que, embora a professora elicite questões gramaticais, estas servem para que uma ação comunicativa maior aconteça, que é habilidade do aluno em descrever seu dia a dia.

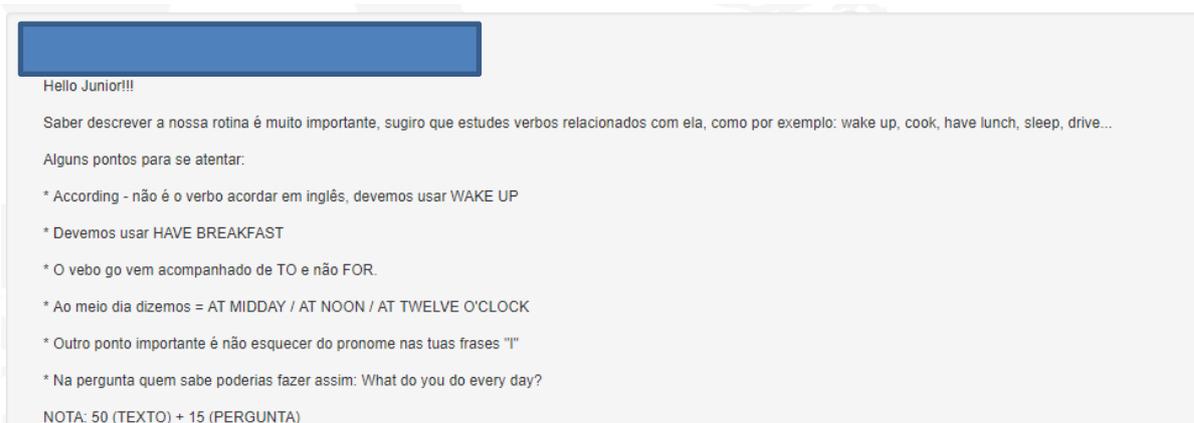


Figura 60 - Print 51 - PT7

Quanto a categoria *Facilitação do Discurso*, no que tange ao indicador *Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos*, pode observar que PT7, no âmbito das minhas convicções e de meus estudos na área de Linguística Aplicada ao Ensino de L2/LE quanto à maneira adequada de dar *feedback* para os alunos, parece ter a melhor performance dentre os professores-tutores que colaboraram com esta dissertação. O *feedback* da professora-tutora se destaca por iniciar estrategicamente com os pontos positivos do aluno, mantendo um discurso bastante motivador para as habilidades que este possui.

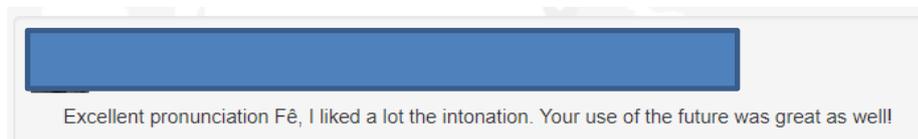


Figura 61 - Print 52 - PT7



Figura 62 - Print 53 - PT7

O indicador *Estabelecimento de Clima para Aprendizagem* busca mobilizar os alunos para um processo de aprendizagem motivador e estimulante. PT7, através de

uma proposta inusitada, valoriza os alunos que são ativos na comunidade de aprendizagem, bem como propõe revisão e ampliação de conteúdo já trabalhado.

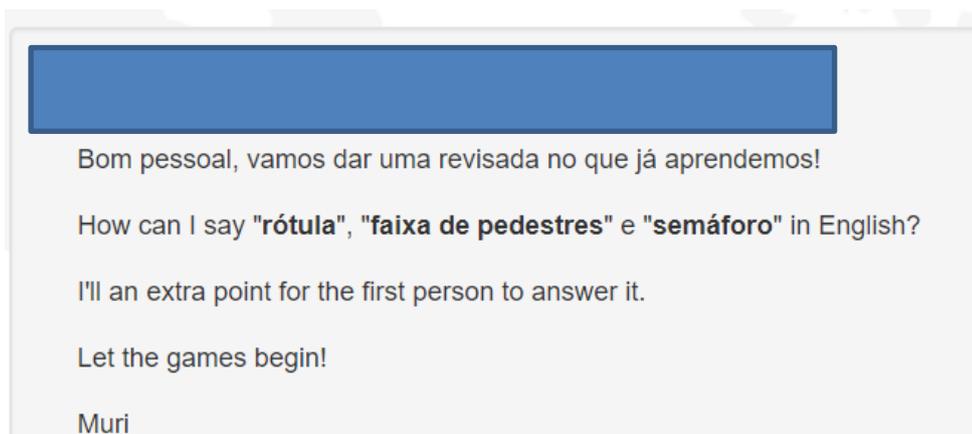


Figura 63 - Print 54 - PT7

Ainda na categoria *Facilitação do Discurso*, o indicador *Engajamento dos Participantes, Promoção da Discussão* também foi verificado. PT7 procura incentivar os alunos para que sejam ativos em seu processo de aprendizagem, bem como se disponibiliza a ajudá-los com o que for necessário.

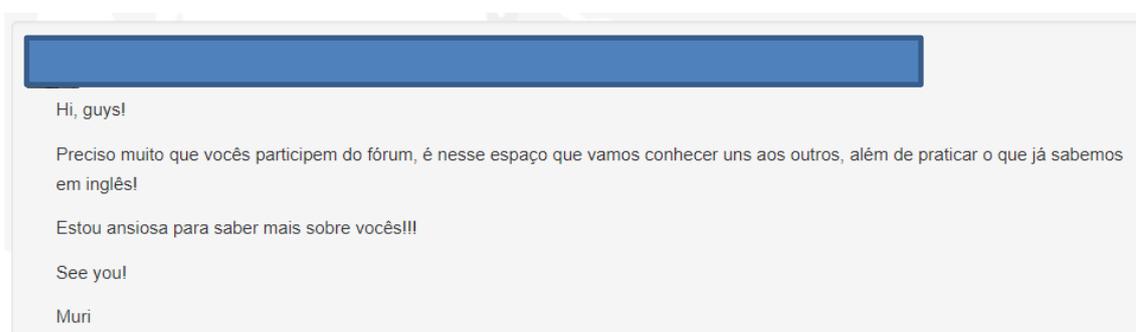


Figura 64 - Print 55 - PT7

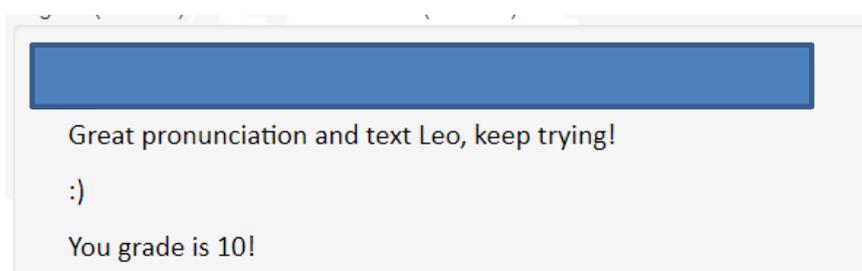


Figura 65 - Print 56 - PT7

O indicador *Avaliação da Eficácia do Processo* também foi verificado nas da professora-tutora. Aqui, após identificar uma dificuldade ao escutar o áudio de um aluno, PT7 solicita que o aluno refaça a atividade, para que ela possa escutá-lo de maneira adequada e, assim, avaliá-lo.

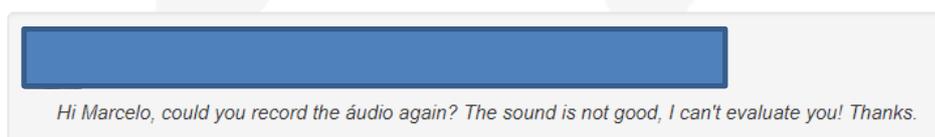


Figura 66 - Print 57 - PT7

Acerca da categoria *Instrução Direta*, o indicador *Confirmação do Entendimento por meio da Avaliação e Feedback Explanatório* emerge em meio a uma situação de conflito entre a professora-tutora e os alunos da comunidade de aprendizagem do polo de Sapucaia do Sul. PT7 reforça e explicita a necessidade de os alunos executarem as tarefas solicitadas como ponto chave para o aprendizado efetivo da língua alvo. Sua fala atua justamente no alerta para esta necessidade, bem como reforça sua plena disposição para ajudá-los, caso tenham dificuldade.

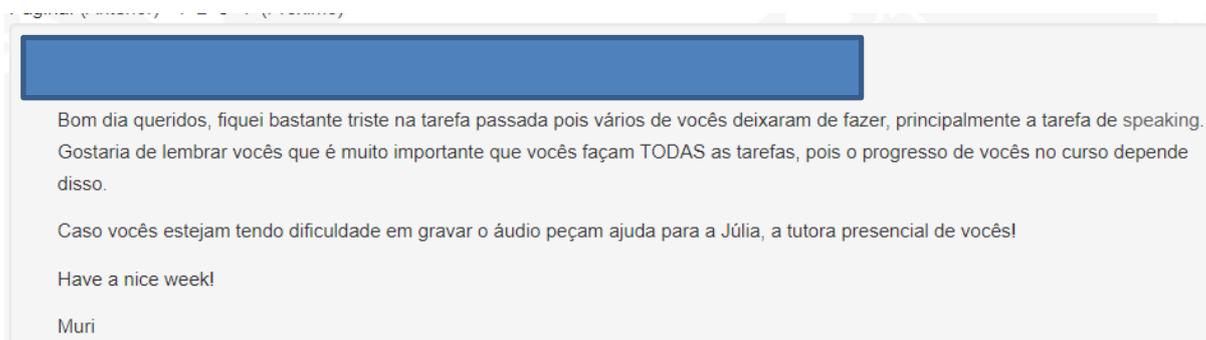


Figura 67 - Print 58 - PT7

Verifiquei, frequentemente, o indicador *Diagnóstico de Erros* nas interações de PT7. Ao fazer tal diagnóstico, a professora-tutora sempre busca fazer a correção indicando como seria a forma correta para que o aluno fique atento e possa compreender o que errou.

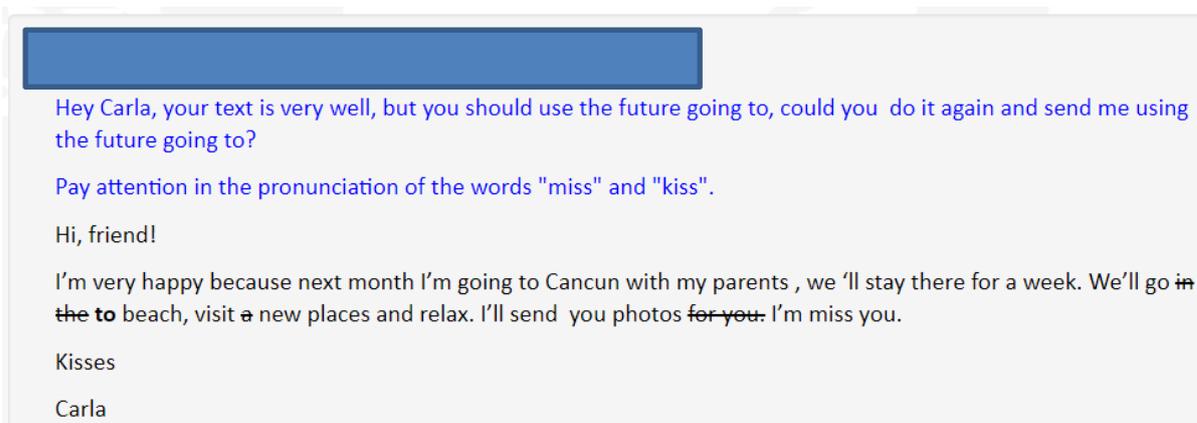


Figura 68 - Print 59 - PT7

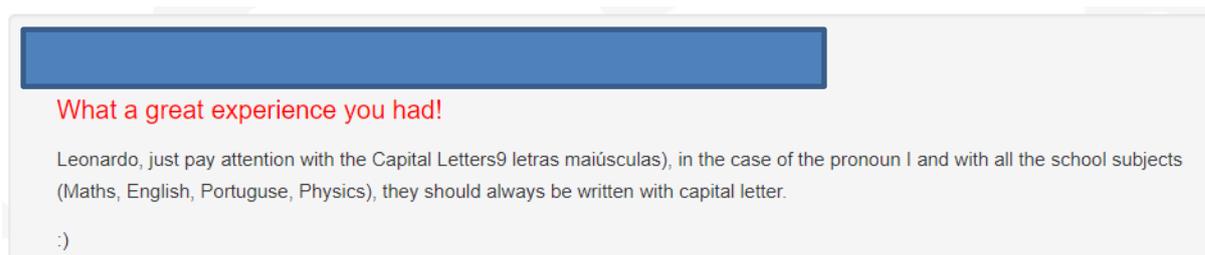


Figura 69 - Print 60 - PT7

O penúltimo indicador verificado foi *Introdução de Conhecimentos de Diversas Fontes*, quando a professora-tutora sugere que a aluna verifique os sites indicados como instrumento para melhorar sua pronúncia.

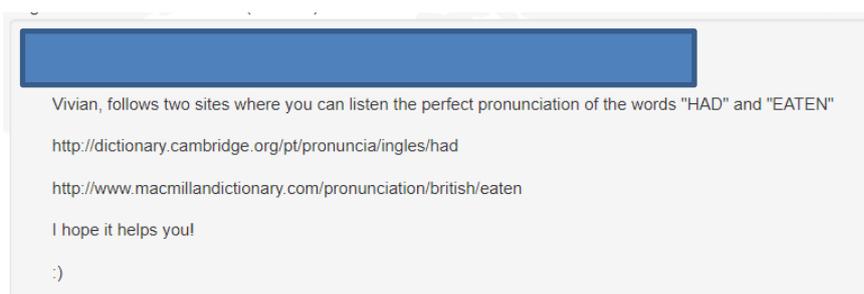


Figura 70 - Print 61 - PT7

Por fim, o indicador *Respostas Técnicas* se fez presente em uma das interações de PT7, pontualmente quando esta alerta os alunos para uma discrepância na atividade *Rosa's e-mail*, relativa a Lição 4.

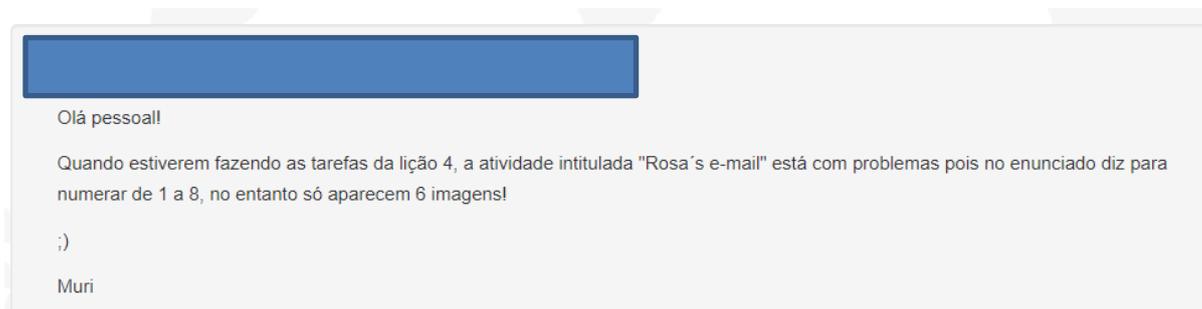


Figura 71 - Print 62 - PT7

## 7.8 Professora-Tutora 8

A *professora-tutora* oito, a partir daqui, PT8, destoa dentre o grupo de profissionais que fazem parte desta pesquisa, pois o polo ao qual essa estava vinculada contava com uma turma de oito alunos e, após o tempo previsto para a realização de duas tarefas, todos desistiram. No site do Idiomas Sem Fronteiras, ao fazer a pesquisa pelo nome de PT8, não constam informações quanto ao polo,

módulo, turma e ano. Portanto, os registros de possíveis interações da *professora-tutora* com os alunos não puderam ser analisados.

### 7.9 Professora-Tutora 9

A professora-tutora número nove encerra a análise dos dados coletados. Passo a tratá-la como PT9 a partir de agora. PT9 possui um total de 29 interações em cinco fóruns distintos. Das interações observadas, sete foram capturadas dos fóruns de discussão do polo pertencente ao município de Jaguarão e referem-se ao módulo 1/Turma 1 do curso de Inglês, ocorrentes no período compreendido de julho a dezembro de 2014, e mais oito interações no mesmo contexto, porém no período compreendido de março a junho de 2015. PT9 também possui oito interações capturadas no período referente ao segundo semestre letivo de 2014 e cinco interações capturadas do período correspondente ao primeiro semestre de 2015 em fóruns de discussão do polo pertencente ao município de Gravataí. Por fim, PT9 apresenta uma única interação capturada no fórum de discussão do polo pertencente ao município de Lajeado e refere-se ao módulo 1/Turma 1 do curso de Inglês, ocorrentes no período compreendido de julho a dezembro de 2015. Passo agora a fazer a análise global das interações da professora-tutora, buscando verificar os indicadores da Presença de Ensino ao longo dos fóruns em que PT9 interagiu.

Quanto à categoria *Design Instrucional*, encontrei apenas o indicador *Estabelecimento de Métodos* presente nas interações de PT9, quando esta se dirige individualmente aos alunos e esclarece que será a professora-tutora deles.

Hi Gabriell! I'm going to be your tutor! Nice to meet you! :P

Figura 72 - Print 63 - PT9

Ao lançar meu olhar sobre a categoria *Facilitação do Discurso*, observo que nas interações de PT9 capturadas o indicador *Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos* está presente.

Hi Neilza! So good to hear from you!  
So you work together, hun? Very nice!!  
What about the others colleagues? Where are they? :/  
So, I'm here for what you need. If you have any questions, let me know, ok?

Figura 73 - Print 64 - PT9

Ao comentar que a aluna e uma outra pessoa trabalham juntas ela estimula a aluna a contar mais sobre o assunto. Também observei que, ao questionar a aluna sobre os outros colegas e onde estão, a professora-tutora demonstra interesse e desejo de que todos interajam no fórum, ou seja, o indicador *Engajamento dos Participantes*, *Promoção da Discussão* está presente também nas interações da professora-tutora. O mesmo indicador também aparece na captura de tela a seguir.

Hi guys! I'm still waiting for you!

Nice to meet you Erick! I'm here for what you need. What about the other students?  
Heeeeeey! I'm waiting for you!

Figura 74 - Print 64 – PT9

Quando passei a analisar os indicadores da categoria *Instruções Diretas*, observei dois indicadores da *Presença de Ensino*. O primeiro foi *Confirmação do entendimento por meio da avaliação e feedback explanatório*, onde PT9 explica quais pontos não estão corretos em uma parte do material que os alunos utilizam.

Item 3.4 - Question words: whose

Na página 117 e no início da 118 está correto. É apresentada a estrutura com WHOSE (Whose + coisa possuída + verbo to be + pronome demonstrativo) e são citados alguns exemplos.

Porém, nos exemplos citados embaixo das figuras, a ordem dos elementos nas frases está incorreta.

Whose is this cell phone?  
correto: Whose cell phone is this?)

Whose is that bicycle?  
correto: Whose bicycle is that?)

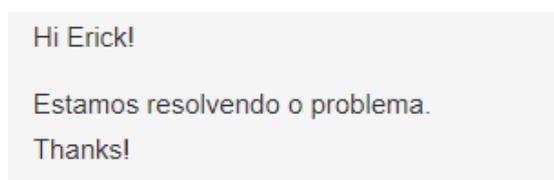
Whose are these books?  
correto: Whose books are these?)

Whose are those bags?  
correto: Whose bags are those?)

Atenciosamente,

Figura 75 - Print 65 – PT9

O segundo indicador foi *Resposta à Perguntas Técnicas* no que tangia a algum problema no Moodle. Ambiente virtual que o e-Tec Idiomas/Inglês utiliza.



Hi Erick!  
 Estamos resolvendo o problema.  
 Thanks!

Figura 76 - Print 66 – PT9

Fazer a análise das interações de PT9 foi desafiador, pois muitas capturas continham a mesma mensagem variando apenas o polo em que foi publicada. Além disso, não havia uma quantidade de indicadores das categorias que juntas compõem a *Presença de Ensino*, além das elencadas acima. Portanto, não posso afirmar que nas comunidades de aprendizagem de que PT9 foi professora-tutora a *Presença de Ensino* se deu de forma consistente e efetiva.

Com o intuito de verificar se o cerne do problema tem ligação com as interações dos alunos das comunidades de aprendizagem que PT9 mediou, fiz a releitura das postagens discentes nos fóruns. Não irei expor aqui nenhuma captura de tela, pois como essas (postagens dos alunos) não eram meu foco, não tenho autorização para registrá-las, mas verifiquei que, embora parcas, são condizentes com aquilo que a professora-tutora responde.

As conclusões que tiro a respeito dessa constatação e como isso conversa com os objetivos da pesquisa que, dentre outras questões, questiona se a formação acadêmica em Língua Inglesa é fator determinante na prática pedagógica do professor-tutor que administra uma comunidade de aprendizagem de LE, serão abordadas no capítulo adequado, mais adiante nesta dissertação.

Por hora, quero retomar o indicador *Tradução Orientada* dentro das interações de PT9. Dentre tudo o que não pude verificar quanto à prática desta professora-tutora, fui capaz de ver nela o uso de tal indicador. Nas poucas interações que ela estabeleceu com os alunos, o uso da língua alvo é uma constante, exceto em duas postagens. Ambas trazem o indicador já especificado quando mencionadas acima, mas também servem de exemplo do indicador *Tradução Orientada*, pois PT9 se vale da língua materna como forma de facilitar o discurso e promover a compreensão dos alunos para duas questões pontuais. A primeira, o esclarecimento sobre um erro no Moodle.

Hi Erick!  
 Estamos resolvendo o problema.  
 Thanks!

Figura 77 - Print 67 – PT9

A segunda, em que PT9 chama a atenção dos alunos e indica correção para erros numa determinada seção do livro onde imagens e legendas não coincidiam.

Item 3.4 - Question words: whose

Na página 117 e no início da 118 está correto. É apresentada a estrutura com WHOSE (Whose + coisa possuída + verbo to be + pronome demonstrativo) e são citados alguns exemplos.

Porém, nos exemplos citados embaixo das figuras, a ordem dos elementos nas frases está incorreta.

Whose is this cell phone?  
 correto: Whose cell phone is this?)

Whose is that bicycle?  
 correto: Whose bicycle is that?)

Whose are these books?  
 correto: Whose books are these?)

Whose are those bags?  
 correto: Whose bags are those?)

Atenciosamente,

Figura 78 - Print 68 – PT9

Observo que PT9, ao utilizar a língua materna no excerto em questão, o faz com o objetivo de deixar claro que o conteúdo da postagem não tem a ver com qualquer outra situação interativa que poderia ser levada a cabo na língua alvo. Como se trata da correção de um erro no material que os alunos utilizam, a presença do indicador *Tradução Orientada* demonstra a preocupação da professora-tutora quanto à percepção da natureza do erro produzido e seu respectivo reparo.

Ao fazer a análise das interações dos professores-tutores do e-Tec Idiomas/Inglês que colaboraram com esta pesquisa percebo que sua atuação está em consonância com o referencial teórico que escolhi tomar como base, ou seja, o conceito de *Comunidade de Aprendizagem* de Garrison e Anderson (2003, 2011), que se constitui através da verificação dos indicadores da *Presença Social*, *Presença*

*Cognitiva e Presença de Ensino*, sendo esta última a norteadora de todas as observações e considerações aqui desenvolvidas.

## 8. DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo das leituras dos fóruns em que as interações ocorreram destaque, no âmbito da *Presença de Ensino*, na categoria *Design Instrucional*, o indicador *Estabelecimento de Métodos* como o mais recorrente, tendo sido utilizado por 75% dos professores-tutores investigados. Ademais, destes, 37,5% lançam mão do indicador *Estabelecimento de parâmetros de tempo* em suas mediações.

Duas professoras-tutoras, a constar, PT1 e PT2, demonstram de maneira mais contundente aquilo que a referida categoria pressupõe, ou seja, através de suas mediações, a preocupação em orientar os alunos acerca das diretrizes traçadas quanto à execução das atividades propostas, bem como em relação ao processo avaliativo, a fim de que esses pudessem atingir êxito em sua performance, em consonância com o que aponta Paiva (2006, p.242) quando diz que o retorno dado pelo professor deve propiciar a metacognição do aluno, ou seja, a capacidade de monitorar a própria aprendizagem e de ter consciência de suas dificuldades, planejamento e organização do seu processo de aprendizagem.

A categoria *Facilitação do Discurso*, conforme Garrison e Anderson (2003, 2011), busca a promoção, o suporte e a regulação das interações e das discussões, assegurando a construção de significado e a compreensão mútua entre os membros da comunidade de aprendizagem. O indicador *Encorajamento, Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos* esteve presente nas interações de 100% dos professores-tutores, o que demonstra sua constante busca pela motivação dos alunos e a compreensão de que aprender é um processo no qual cada avanço deve ser celebrado. Já a metade dos professores-tutores em questão apresentaram o indicador *Engajamento dos Participantes, Promoção da Discussão* em suas mediações. Também vale destacar o fato de que 37,5% dos professores-tutores tiveram os indicadores *Estabelecimento de Clima para a Aprendizagem* e *Avaliação da Eficácia do Processo* identificados em suas postagens.

Portanto, retomando os indicadores que compõem a categoria *Facilitação do Discurso*, observo que esta possui um número de ocorrências substancial considerando as mediações analisadas. Não menos importante, dentro da amostra analisada, a referida categoria foi identificada nas mediações de todos os professores-tutores.

Ao lançar meus olhos para a última categoria da *Presença de Ensino*, a *Instrução Direta*, posso afirmar que assim como a categoria anterior, os professores-tutores possuem, com grande incidência, ao menos quatro dos sete indicadores que a compõem. Neste sentido, 37,5% dos professores-tutores possuem em suas mediações os indicadores *Confirmação do entendimento por meio da avaliação e feedback explanatório* e *Resposta a perguntas técnicas*. Já 62,5% dos professores-tutores tiveram o indicador *Diagnóstico de Erros* presente em suas mediações. Além disso, o indicador *Introdução de conhecimentos de diversas fontes* foi observado nas postagens de 75% dos professores-tutores.

Dessa forma, aquilo que os professores-tutores demonstraram em suas mediações corrobora o entendimento de Garrison e Anderson (2003, 2011) sobre a categoria *Instrução Direta*. Esta, por sua vez, está associada ao papel do professor enquanto especialista, providenciando informação, clarificando mal-entendidos ou interpretações errôneas dos conteúdos e orientando as discussões e a aprendizagem para se alcançarem resultados relevantes.

No que tange à quantidade das interações observadas por parte dos professores-tutores que colaboraram com esta pesquisa, algumas considerações se fazem pertinentes. Ao relacionar o volume de interações com a verificação de uma maior quantidade de indicadores relacionados às categorias que compõem a *Presença de Ensino* e o conteúdo das mensagens, julgo ser possível afirmar que, embora alguns professores-tutores contassem com um número expressivo de mediações, estas não tinham o que opto por chamar de diferencial qualitativo, ou seja, eram pouco expressivas em seu conteúdo, não suscitando análises que contribuíssem para o enriquecimento e avanço desta pesquisa. Destaco aqui o trabalho desenvolvido por PT1 e PT7, que tiveram, respectivamente, 43 e 49 mediações, apresentando um total de 15 e 12 diferentes indicadores em suas postagens.

PT1 e PT7 não apenas buscavam encorajar o aluno a participar da comunidade de aprendizagem, mas sempre tiveram o cuidado de primeiro tecer um elogio e depois pontuar, de maneira coerente e exploratória, os erros detectados, tratando-os como parte do processo de aprendizagem. Em ambas também encontrei o estabelecimento de métodos com o cuidado de agregar informações que proporcionam ao aluno a segurança em executar a tarefa solicitada. Outro destaque é a busca constante em trazer material extra que possa somar àquilo que os alunos estudam, várias vezes indo além, buscando elementos culturais como ponto de partida para ampliar a ideia

de que aprender um idioma não se restringe a regras gramaticais. A forma como PT1 e PT7 construíram suas interações trazendo os indicadores da *Presença de Ensino* conversa com e materializa aquilo que Leffa trata ao dizer que

o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. (...) A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical. (LEFFA, 2016, p.37)

Ressalto, portanto, que com uma quantidade intermediária de mediações, considerando que PT2 registrou mais de 100 ocorrências e PT3 registrou 14, PT1 e PT7 fizeram de suas mediações momentos em que o *feedback* e as instruções dadas tinham caráter formativo e somativo para os alunos pertencentes às comunidades de aprendizagem das quais faziam parte. Cabe ainda destacar que, embora sendo o professor-tutor com o menor número de mediações verificadas, PT3 suscitou a descoberta de um novo indicador, o *Code Switching*. Considerando o exposto, penso que a verificação da *Presença de Ensino* não está atrelada ao volume das mediações, mas, isto sim, à qualidade pedagógica com que são feitas.

Para além da *Presença de Ensino* e seus indicadores, estabelecidos por Garrison e Anderson (2003, 2011), e voltando meus olhos para o ensino de inglês, acabei identificando dois novos indicadores desta *Presença*, a *Tradução Orientada* e o *Code Switching*, que incitam estudos futuros, podendo compor uma releitura desta categoria sob o viés da LE.

Ainda considerando as afirmações feitas nesta seção, importa sublinhar que os professores-tutores do e-Tec Idiomas/Inglês, conforme minhas análises, demonstram, sim, constituir com seus alunos comunidades de aprendizagem onde a *Presença de Ensino* se desenlaça por meio de suas mediações.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o percurso desta pesquisa, embebida por minha trajetória profissional, acadêmica e pessoal, tracei um objetivo geral e quatro objetivos específicos que permearam a escrita do meu projeto de qualificação e, subsequentemente, desta dissertação.

O objetivo geral que estabeleci foi refletir acerca das interações realizadas pelos professores-tutores, investigando as ocorrências significativas da mediação docente nos fóruns online de discussão, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da identificação das categorias e dos indicadores da *Presença de Ensino*, conforme conceituado por Garrison e Anderson (2003, 2011). Tomando como norte tal objetivo, posso afirmar tê-lo atingido, considerando que, após realizar as leituras das mediações feitas pelos professores-tutores do e-Tec Idiomas/inglês nos fóruns de discussão das comunidades de aprendizagem das quais participaram, fui capaz de as correlacionar com as categorias e os indicadores que compõem a *Presença de Ensino* e refletir acerca da forma, do conteúdo e do volume dessas mediações, haja vista o capítulo referente à análise dos dados coletados.

Ademais, em consonância com o objetivo geral, quatro objetivos específicos emergiram. O primeiro foi investigar se a mediação dos professores-tutores do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras/Inglês é efetiva, baseando-se nos princípios teóricos e linguísticos preconizados no Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, de Garrison e Anderson. Neste sentido, é razoável afirmar que a mediação dos professores-tutores é efetiva, tendo em vista a verificação de diversas ocorrências em que esses constroem suas mediações. Os professores-tutores buscam, constantemente, estabelecer um trabalho colaborativo que encontra representação no número relevante de diversos indicadores das três categorias da *Presença de Ensino* - *Design Instrucional*, *Facilitação do Discurso* e *Instrução Direta*, emergentes ao longo das leituras que fiz dos fóruns de discussão das comunidades de aprendizagem as quais estes pertencem. A forma como a *Presença de Ensino* se constitui no decorrer das análises feitas, compõe e consolida as comunidades de aprendizagem, uma vez que se ancora na preocupação que os professores-tutores demonstram, não apenas com o conteúdo que é mediado, mas também com a qualidade do que está sendo exposto nas mediações que estabelecem. Portanto, todos os elementos que coabitam e emergem no cerne do material analisado estão em consonância com os princípios

teóricos e linguísticos preconizados no Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, cunhados pelos teóricos chave desta dissertação,

Ao refletir sobre o segundo objetivo - verificar os indicadores da *Presença de Ensino* e como se dá o processo de mediação no contexto em que esses emergem -, ficou clara a ampla utilização dos mais variados indicadores pertencentes às três categorias, a saber, *Design Instrucional*, *Facilitação do Discurso* e *Instrução Direta*. A forma como este processo emerge da necessidade de traçar parâmetros gerais do curso para os alunos, bem como estimular e guiar a participação e atuação dos mesmos, auxiliando-os a identificar, refletir e tomar ciência de seus erros, que são pertinentes ao processo de aprendizagem e, portanto, observáveis nas comunidades de aprendizagem em questão.

O penúltimo objetivo traçado foi identificar a possível predominância de determinados indicadores da *Presença de Ensino* nas mediações dos professores-tutores investigados. De fato, alguns desses ganharam destaque. Na categoria *Design Instrucional*, os dois indicadores com maior incidência foram *Estabelecimento de Métodos* e *Estabelecimento de Parâmetros de Tempo*. Isto demonstra que os professores-tutores buscam deixar os alunos cientes de como as atividades irão ocorrer, bem como acerca do que está sendo solicitado, procurando manter os alunos atentos para os prazos a serem cumpridos, fator importante quando se trata de EAD. Na categoria *Facilitação do Discurso*, ganharam destaque os indicadores: *Encorajamento*, *Reconhecimento ou Reforço das Contribuições dos Alunos*, *Estabelecimento de Clima para a Aprendizagem* e *Engajamento dos Participantes*, *Promoção da Discussão*. O número expressivo de ocorrências desses indicadores traz à tona a percepção dos professores-tutores para o cunho processual que é a aprendizagem de uma língua estrangeira e lança luz para a importância do papel motivador que o professor-tutor exerce enquanto mediador de uma comunidade de aprendizagem. Por fim, na categoria *Instrução Direta*, dois indicadores tiveram maior ocorrência, a saber, *Diagnóstico de erros* e *Introdução de conhecimentos de diversas fontes*. Esse contexto indica que os professores-tutores são capazes de mediar a correção dos alunos quando necessário, demonstrando, também, a preocupação em expandir suas fontes de referência para além do material que o curso, neste caso, o e-Tec Idiomas/Inglês, propõe.

Meu último e mais ambicioso objetivo foi registrar possíveis indicadores emergentes da *Presença de Ensino* nas mediações dos fóruns de discussão

analisados, desencadeados pela natureza do ensino de língua estrangeira. Nesta perspectiva, após a leitura e análise das mediações docentes nos fóruns de discussão, dois novos indicadores emergiram. Optei por chamá-los de *Tradução Orientada* e *Code Switching*.

A *Tradução Orientada* emerge nas mediações em que o professor-tutor escreve algo na língua materna do aluno a fim de deixar claro quais são as orientações que devem ser seguidas por este, bem como elicita itens a serem repensados em suas próximas interações e produções. Quanto à escolha pelos termos que definem este novo indicador, opto por *Tradução*, mas não como a simples passagem de uma instrução ou explicação da língua alvo para a língua materna deliberadamente; e, por isso, somo a esta o adjetivo *Orientada*, pois entendo que no ambiente de uma comunidade de aprendizagem as estratégias de que o professor-tutor se vale para evitar o uso da língua materna acabam por ser mais limitados se comparados com os que se valem os professores numa sala de aula presencial utilizando diversos recursos. Logo, a ideia que permeia a escolha do termo *Orientada* busca suprir quaisquer possíveis lacunas existentes em virtude da diferença como a mediação do conhecimento se dá nos ambientes virtual e presencial.

Quando busquei definir a qual categoria da *Presença de Ensino* o indicador *Tradução Orientada* pertence, acabei por conseguir relacioná-lo com duas das três categorias constitutivas do Modelo de comunidade de Investigação/Aprendizagem, de Garrison e Anderson (2003, 2011). Enquanto possível componente da *Facilitação do Discurso*, o indicador em questão visa construir a compreensão dentro da comunidade de aprendizagem, capacitando e encorajando a construção de significado e compreensão entre os pares. Dessa forma, a *Tradução Orientada* é compreendida como sendo a utilização da língua materna como meio para facilitar a comunicação dos membros da comunidade no sentido de promover a compreensão de instruções, orientações gerais e esclarecimento de dúvidas que surjam ao longo do curso, em uma interação que mescla língua alvo e materna, sem prejuízo para a sua comunicação. Portanto, este indicador emergente está alinhado com o objetivo dos indicadores componentes da *Facilitação do Discurso*, a saber, monitorar a mediação no *e-learning* para oportunizar momentos de aprendizagem válidos e produtivos, engajando os alunos para que as metas propostas se cumpram, não apenas na dimensão dos tópicos instrucionais, mas constituindo uma conexão colaborativa visando ao entendimento daquilo que está sendo estudado.

A segunda categoria da *Presença de Ensino*, da qual a *Tradução Orientada* pode fazer parte, é a *Instrução Direta*. Esta categoria é composta por indicadores que prezam pelo entendimento, pela clareza e elucidação de conceitos, ideias e possíveis más interpretações que ocorrem nos fóruns de uma comunidade de aprendizagem. Partindo desses pressupostos, ao lançar mão da língua materna o professor-tutor o faz como um recurso para que a interação seja mais efetiva, visando à completude daquilo que está sendo exposto para os alunos.

Neste sentido, ao lavrar a *Tradução Orientada* assumo que esta pode ser compreendida tanto como indicador da categoria *Facilitação do Discurso*, como da *Instrução Direta*, pois ambas tratam de tópicos pontuais e têm natureza específica, como apontam os teóricos que utilizo na pesquisa, considerando que nelas a questão da influência do professor-tutor como autoridade se manifesta de forma mais explícita. Portanto, mais uma vez está justificada a escolha do recorte feito, priorizando as análises desenvolvidas sob a ótica da *Presença de Ensino* nos fóruns de discussão do e-Tec Idiomas/Inglês, haja vista esta ter intrincamento direto com a atuação do professor-tutor.

O segundo possível indicador emergente foi denominado *Code Switching*. Diferentemente da *Tradução Orientada*, que combina língua alvo e língua materna numa mesma interação, este indicador se caracteriza pela escolha do professor-tutor em se valer da língua materna para instruir, de maneira objetiva, quanto ao procedimento a ser seguido pelos alunos no cumprimento da tarefa proposta. Nesta perspectiva, considero a nomenclatura *Code Switching*, ou seja, a mudança de um código para outro, adequada para designar tal indicador. No que tange à categoria a que este possivelmente pertence, considero que a *Instrução Direta* é a mais adequada, já que a transposição direta de uma língua para a outra possui em si toda a objetividade que esta traz em sua constituição, como vem sendo explicitado e exemplificado ao longo deste trabalho.

Acredito, por conseguinte, que atingi os objetivos traçados para esta dissertação em sua totalidade. Destaco especialmente o resultado atingido por meio do quarto e último objetivo proposto, em que cunhei e conceituei dois possíveis indicadores que conversam com a *Facilitação do Discurso* e a *Instrução Direta* - categorias componentes da *Presença de Ensino*. Entretanto, compreendo que perdura a necessidade de estudo mais aprofundado acerca da *Tradução Orientada* e do *Code Switching*, bem como de pesquisa e novas escritas acerca da fundamentação

teórica e linguística que os constitui, suscitando nova pesquisa no que tange à análise das categorias e dos indicadores da *Presença de Ensino* em contexto de ensino de línguas estrangeiras.

Para além dos resultados obtidos, e transcendendo o ensino de língua estrangeira, faz-se pertinente, visando ao fechamento coeso desta dissertação e atribuindo-lhe relevância no campo de estudo da Educação e Tecnologia, discorrer a respeito de como o elemento humano que sustenta, justifica e atua como peça chave desta pesquisa e dos cursos a distância - o professor-tutor - se relaciona com a materialização de sua prática, ou seja, como ele produz as mediações que estabelece nas comunidades de aprendizagem das quais faz parte.

Percebo que uma das inquietações que tenho como pesquisadora do campo do ensino a distância perdura e se justifica tendo como base as análises feitas através da leitura das mediações dos professores-tutores nos fóruns de discussão do e-Tec Idiomas/Inglês e da verificação de quais indicadores da *Presença de Ensino* foram mais recorrentes. Dado este contexto, penso ser necessário que as coordenações pedagógicas de cursos a distância propiciem espaços para um processo de ampla reflexão e formação acerca do tema mediação. Considero relevante que os professores-tutores de cursos a distância tenham clara noção da pertinência que é produzir conhecimento sobre mediação para sua ação pedagógica.

Advogo a favor dessa prática considerando que algumas mediações observadas, quando no processo de análise dos dados para a composição desta dissertação, resultaram na verificação de um número diminuto de indicadores das categorias da *Presença de Ensino* em contraponto ao volume de mediações contabilizadas por cada professor-tutor. Além disso, constatei a ausência de capítulo ou seção que aborde o tema mediação docente no Projeto Pedagógico do e-Tec Idiomas/Inglês.

Encerro esta dissertação ciente da relevância e da contribuição dos tópicos tratados para o campo da Educação e Tecnologia, particularmente no que tange ao Ensino a Distância como um todo. Permaneço desejosa de que aqueles que atuam nestes campos compreendam a importância da discussão e valorização do tema e passem a tratar a mediação como elemento de crucial importância no EaD.

Afirmo tal intenção no intuito de que se estabeleçam debates sobre a mediação nos espaços que constituem os cursos a distância, a fim de que os professores-tutores possam se valer dos mais diversos recursos linguístico-

pedagógicos, materializados em mediações nas quais diversos indicadores da *Presença de Ensino* são observados, tornando, assim, o ensino nas comunidades de aprendizagem mais efetivo.

## 9. REFERÊNCIAS

- AMARILLA FILHO, Porfírio. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA E DIDÁTICA A PARTIR DOS AMBIENTES VIRTUAIS**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a04v27n2.pdf>> acesso em setembro de 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011. 254p.
- BARCELLOS, P. S. C. C. ; LIMA, M. S. . **O ensino de línguas mediado por computador: relações de pesquisa nos contextos brasileiro e canadense**. *Interfaces Brasil Canadá*, v. 14, p. 175-196, 2014.
- BRASIL, Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching** 4. ed. New York: Longman, 2000.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Macmillan, 1938. 91p.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **EaD in the 21st Century**. London: RoutledgeFalmer, 2nd ed., 2011. 161p.
- HARGREAVES, L. H. H. **Ensino de inglês à distância, análise de diferentes cursos**. Brasília: Clube dos autores, 2011
- KOSHINO, P.A **aprendizagem e as interações em um treinamento a distância**.2012. Dissertação (Mestrado em Ciências - Psicologia Mestrado) – Curso de Mestrado em Ciências – Psicologia, Universidade de Brasília
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, New York, NY: Pergamon, 1982. p.123.
- LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, V. J. **Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade**. *Calidoscópio (UNISINOS)*, São Leopoldo, v. 3, n.1, p. 21-30, 2005.
- LEFFA, Wilson J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, p. 389-411, 2012.
- LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira – Ensino e Aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.
- LOBATO, M. C. **Mediações Docentes em Fóruns Educacionais do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná**. 2012. Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Pará. 254p.

LUDKÉ, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R.;

MORAN, J. M. Tendências da educação on-line no Brasil In: RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

MOORE, M. Towards a theory of independent learning and teaching. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 44, n. 12, pp. 661-679, dez. 1973. Disponível em: <<http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/theory.pdf>> Acesso em dezembro de 2016.

MORAN, J. M. **Contribuições para uma pedagogia da educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 12p.

PAIVA, V.L.M.O. **O papel da educação a distância na política de ensino de línguas**. In: MENDES et ali (Org.) Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. **A WWW e o ensino de inglês**. Revista brasileira de linguística aplicada, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. **Uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008, no prelo. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acessado em dezembro de 2016.

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO DO ETEC. Disponível em <[http://portal2.ifsul.edu.br/proen/site/catalogo\\_curso.php?cod=228](http://portal2.ifsul.edu.br/proen/site/catalogo_curso.php?cod=228)>. Acesso em: janeiro 2017.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis. 232p RJ: Vozes, 2007. 232p.

SANTOS A. R. **O agir pela linguagem nas práticas formativas do tutor da educação a distância**. 2015. Tese (Doutoramento em Estudos da Linguagem) – Curso de doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina.

SCHERER, S.; BRITO, G. S. **Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 53-77. editora UFPR

SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2000

SILVA, M. L. **Discussões em Fóruns Voltados para o Trabalho Colaborativo On-Line: Um Estudo De Caso.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Curso de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista

SOEIRA, E. R. **Mediação da Aprendizagem Colaborativa na EaD: percepções de tutores a distância.** 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná

SOUZA, C. A. et al. **Tutoria na Educação a Distância.** 2004. Disponível em: . Acesso em: 23 de agosto 2016.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação.** Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TRIMER, R. Livros e apostilas em EaD. In. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **O estado da arte.** 2. ed. v. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

<http://www.leffa.pro.br> - Acesso em: setembro de 2016.