

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONDUTAS CONECTADA E SEPARADA DOS
TUTORES DA UAB/UFSM NAS ATIVIDADES DE
ESTUDO FÓRUM NO MOODLE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tatiana Gloor Teixeira

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**CONDUTAS CONECTADA E SEPARADA DOS TUTORES
DA UAB/UFSM NAS ATIVIDADES DE ESTUDO
FÓRUM NO MOODLE**

Tatiana Gloor Teixeira

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dra. Elena Maria Mallmann

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Teixeira, Tatiana Gloor

Condutas conectada e separada dos tutores da UAB/UFSM nas atividades de estudo fórum no Moodle / Tatiana Gloor Teixeira.-2013.

145 p.; 30cm

Orientadora: Elena Maria Mallmann

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Conduta conectada 2. Conduta separada 3. Tutoria
4. Atividade de Estudo Fórum 5. Moodle I. Mallmann,
Elena Maria II. Título.



O trabalho **CONDUTAS CONECTADA E SEPARADA DOS TUTORES DA UAB/UFSM NAS ATIVIDADES DE ESTUDO FÓRUM NO MOODLE**, de Tatiana Gloor Teixeira, desenvolvido no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial - CompartilhaIgual 3.0 Não Adaptada](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/).

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Avaliadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CONDUTAS CONECTADA E SEPARADA DOS TUTORES DA
UAB/UFMS NAS ATIVIDADES DE ESTUDO FÓRUM NO MOODLE**

elaborada por
Tatiana Gloor Teixeira

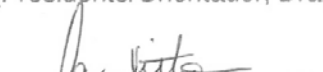
Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



Elena Maria Mallmann

(Presidente/Orientador, Dra.)



Mauro Tilton, Dr. (UFSC)



Taís Fim Alberti, Dra. (UFMS)

Ilse Abegg, Dra. (UFMS)

Santa Maria, 18 de fevereiro de 2013.

Dedico esta dissertação

*Aos que incentivaram,
Aos que oportunizaram,
Aos que confiaram,
Aos que problematizaram,
Aos que colaboraram,
Aos que viveram comigo este sonho.*

AGRADECIMENTOS

Já dizia Mario Quintana:
“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”

Há dois anos, acreditava que o Mestrado era “inatingível”, pois sabia que seria muito difícil a seleção, o curso, a dissertação. Hoje tenho certeza que foi muito difícil, mas imensamente valioso. Por isso, hoje tenho muito a agradecer...

“Uma pessoa é enorme para ti, quando fala do que leu e viveu...Uma pessoa é gigante para ti quando procura alternativas para o seu crescimento, quando sonha junto contigo”... Por isso o meu grande agradecimento é para a Profa. Elena, minha orientadora. Obrigada por confiar em mim desde o início, por ter me oportunizado tantos aprendizados, por ter me mostrado o caminho quando não via a solução, por não me dar todas as respostas e por questionar minhas certezas. Será para sempre um exemplo de orientadora, professora e pessoa que preza sempre pelo nosso melhor. Para mim, você é “enorme”, é “gigante”!

Prof. Fábio, Profa. Ilse, Profa. Tais, Prof. Mauro, muito obrigada pelas problematizações, pelas colaborações, por serem professores tão dedicados e responsáveis. Foram também muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores da banca examinadora pelas excelentes sugestões e orientações.

Ao Curso de Graduação em Letras Português e Literaturas a Distância da UAB/UFMS pela oportunidade de atuar como tutora. Foram anos de muito aprendizado. Obrigada aos professores, tutores e estudantes!

À Daniele, que foi fundamental durante todo o Mestrado. O caminho teria sido muito mais difícil sem você caminhando junto! Obrigada por tudo!

À Íris, que também foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho. Muito obrigada!

Aos colegas Sabrina, Ju, Anna, Muryel e Maurício pelos diálogos e dúvidas compartilhadas!

À Carla, Gabriela, Fabiane, obrigada pelas contribuições.

À amiga Elenara pelo carinho e pelas contribuições durante as disciplinas de Docência Orientada!

À família pela paciência, pela compreensão, pelo amor e orgulho diante de cada conquista!

À pessoa que desejou tanto quanto eu a realização deste Mestrado, que ouviu os problemas, as alegrias, que esteve comigo diante das dificuldades, que duvidou algumas vezes só para me ver escrever mais rápido. À pessoa que foi meu grande exemplo de perseverança, Luis Fernando, muito obrigada por tudo! Estará sempre no meu coração!

À querida e eterna amiga-irmã, Jozi, por tornar todos os momentos que vivemos inesquecíveis!!! Mais uma vitória que vivemos juntas!!! Obrigada por tudo!!!

Aos amigos-irmãos: Raquel, Guilherme, Cris, Andressa, Lu, vocês são os irmãos que eu escolhi!! Perto ou longe, estão sempre presentes! Obrigada por descomplicarem os momentos difíceis e por multiplicarem os momentos felizes!

*Aos meus queridos amigos do Sentinela por fazerem os meus dias mais alegres!
“Eu acredito em todos vocês, de verdade”!*

Ao Práxis Pré-Vestibular Popular, que agradecerei para sempre por despertar meu olhar para a Educação!

E obrigada a todas as pessoas especiais que, mesmo não sendo nomeadas, serão para sempre lembradas!

***Graças a Vocês, sei que não caminho sozinha,
levo comigo cada recordação, cada vivência, cada lição.***

“Lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CONDUTAS CONECTADA E SEPARADA DOS TUTORES DA UAB/UFSM NAS ATIVIDADES DE ESTUDO FÓRUM NO MOODLE

AUTORA: TATIANA GLOOR TEIXEIRA
ORIENTADOR: PROF^a. DRA. ELENA MARIA MALLMANN

O objetivo é compreender como as condutas conectada e separada dos tutores nas atividades de estudo fórum no Moodle potencializam diálogo-problematizador e produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares. Problematizamos as estratégias implementadas pelos tutores nas atividades de estudo fórum do curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM. A análise da conduta dos tutores nas atividades de estudo fórum no Moodle foi realizada com base nos dados oriundos de questionários tipo survey, observação participante e documentos do curso segundo os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação. Os resultados da pesquisa indicam que condutas conectada e separada dos tutores, nas atividades de estudo fórum no Moodle, promovem diálogo-problematizador e produção colaborativa desde que eles desenvolvam fluência nos conteúdos e nas tecnologias. Como conclusão de pesquisa, apontamos que condutas conectada e separada dos tutores nas atividades de estudo fórum no Moodle são basilares para potencializar a problematização e a produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares nos cursos da UAB/UFSM.

Palavras-chave: Conduta conectada. Conduta separada. Tutoria. Atividade de Estudo Fórum. Moodle.

ABSTRACT

Master's Degree Thesis
Education Graduate Program
Universidade Federal de Santa Maria

SEPARATE AND CONNECTED CONDUCTS OF UAB/UFSM TUTORS ON THE FORUM STUDY ACTIVITIES AT THE MOODLE

AUTHOR: TATIANA GLOOR TEIXEIRA
ADVISER: PROF. ELENA MARIA MALLMANN, Ph.D

The aim is to comprehend how the tutors' separate and connected conducts on the forum study activities at the Moodle enhance problem-posing dialogue and collaborative production regarding the curricular contents. The strategies implemented by the tutors on the forum study activities of the Distance Undergraduate Course in Letters – Portuguese and Literatures of UAB/UFSM are problematized. The analysis of the tutors' conducts on the forum study activities at the Moodle was conducted based on data obtained from survey type questionnaires, participant observation and course documents, according to the action research theoretical-methodological presuppositions. The research results indicate that the tutors' separate and connected conducts, on the forum study activities at the Moodle, promote problem-posing dialogue and collaborative production as long as they develop fluency in the contents and in the technologies. In conclusion, it's pointed out that tutors' separate and connected conducts, on the forum study activities at the Moodle, are elementary to enhance the problematization and the collaborative production of the UAB/UFSM courses curricular contents.

Key-words: Connected conduct. Separate Conduct. Tutoring. Forum study activities. Moodle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ideia central da pesquisa.....	30
Figura 2: Tela de monitoramento de acesso ao AVEA.....	47
Figura 3: Tela de monitoramento de acesso a um determinado participante	48
Figura 4: Exemplo de formatação de um Fórum no Moodle	53
Figura 5: Opções de avaliação do fórum no Moodle	55
Figura 6: Esquema da comunicação adaptado	59
Figura 7: Esquema de uma atividade de estudo fórum no Moodle	61
Figura 8: Características da conduta conectada	68
Figura 9: Características da conduta separada.....	71
Figura 10: Composição dos ciclos.....	80
Figura 11: Sequência da pesquisa	81
Figura 12: Sistematização da análise dos dados	88
Figura 13: Enunciado da AEF 1 da disciplina A.....	90
Figura 14: Exemplo de postagens na AEF de um polo	92
Figura 15: Feedback avaliativo.....	93
Figura 16: Enunciado da AEF 2 da disciplina B.....	94
Figura 17: Enunciado da AEF 3 da disciplina B.....	95
Figura 18: Enunciado da AEF 4 da disciplina C	97
Figura 19: Quantidade de vezes que os tutores atuaram no curso.....	100
Figura 20: Quantidade de AEF nas disciplinas.....	100
Figura 21: Exemplo de conduta conectada do tutor	102
Figura 22: Compreensão da experiência do estudante pelo tutor.....	103
Figura 23: Gráfico da compreensão experiências prévias pelo tutor	104
Figura 24: Colaboração realizada pelo tutor.....	105
Figura 25: Produção colaborativa dos tutores	106
Figura 26: Comentário do tutor sem retorno dos estudantes	108
Figura 27: Exemplo de problematização realizada pelo tutor.....	112
Figura 28: Exemplo de conduta separada do tutor.....	113
Figura 29: Desafio proposto pelo tutor evidenciando as duas condutas	114
Figura 30: Fragmento do desafio proposto pelo tutor.....	115
Figura 31: Gráfico sobre a compreensão das orientações dos tutores pelos estudantes....	117
Figura 32: Gráfico sobre o papel do tutor nas AEF	118
Figura 33: Gráfico sobre monitoramento do tutor.....	118
Figura 34: Escalas de avaliação.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz Dialógico-Problematizadora	33
Quadro 2: Relações entre educação freiriana e conduta conectada	69
Quadro 3: Relações entre educação freiriana e conduta separada.....	72
Quadro 4: Síntese dos saberes conectado e separado a partir dos questionários de Pesquisa de Avaliação tipo survey no Moodle	78
Quadro 5: Matriz Temático-organizadora	87
Quadro 6: Critérios de análise das condutas conectada e separada do tutor nas AEF no Moodle	89
Quadro 7: Critérios para avaliar de acordo com as condutas conectada e separada	123
Quadro 8: Matriz Temático-Analítica	127

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

AEF	– Atividades de Estudo Fórum
ATTLS	– <i>Attitudes Towards Thinking and Learning Survey</i>
AVEA	– Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
CEAD	– Centro de Educação Aberta Continuada a Distância
CK	– <i>Connected Knower</i>
COLLES	– <i>Constructivist On-Line Learning Environment Survey</i>
EaD	– Educação a Distância
IES	– Instituição de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MDP	– Matriz Dialógico-Problematizadora
Moodle	– <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
MTA	– Matriz Temático-Analítica
MTO	– Matriz Temático-Organizadora
NTE	– Núcleo de Tecnologia Educacional
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PP	– Projeto Pedagógico
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
SK	– <i>Separate Knower</i>
TIC	– Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice 1 - Questionário aplicado aos tutores – 2012/2	143
---	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
1 DELIMITAÇÃO TEMÁTICA DA PESQUISA	27
1.2 Problema de pesquisa	31
1.3 Objetivos de pesquisa	31
1.3.1 Objetivo geral	31
1.3.2 Objetivos específicos	31
1.4 Matriz Dialógico-Problematizadora.....	32
2 CONDUTAS: PRÁTICA DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA DOS TUTORES ..	35
2.1 Por que desenvolver conduta colaborativa e problematizadora na AEF? ...	35
2.2 Condutas dos tutores na UAB/UFSM	42
2.3 Condutas dos tutores em atividades de estudo fórum no Moodle	50
2.3.1 Atividades de Estudo.....	50
2.3.2 Atividades de Estudo Fórum no Moodle	52
2.4 Processo comunicativo na Educação a Distância	56
3 A TEORIA DOS MODOS DE SABER	67
3.1 Conduta Conectada: colaboração	67
3.2 Conduta Separada: problematização.....	70
3.3 A Teoria dos modos de saber no contexto da Educação a Distância mediada por tecnologias educacionais	73
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	79
4.1 Implementação da pesquisa.....	79
4.2 Organização didático-metodológica das Atividades de Estudo Fórum no Moodle.....	89
4.3 Conduta Conectada.....	98
4.4 Conduta Separada.....	109
4.5 Escalas de avaliação.....	121
CONCLUSÕES	125
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE	141

APRESENTAÇÃO

No capítulo inicial, propomos a explicitação da preocupação temática e os objetivos da pesquisa. Para tanto, apresentamos a contextualização do objetivo geral do trabalho, bem como a Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP), que orientou a pesquisa a partir de dezesseis questões que foram elaboradas com base nos quatro elementos fundamentais da pesquisa-ação: professores, estudantes, temática e contexto, a fim de delimitar o problema de pesquisa: *Como as condutas separada e conectada dos tutores nas atividades de estudo fórum do Moodle potencializam problematização e produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares?*

No capítulo 2, abordamos as condutas dos tutores de acordo com os princípios da tutoria da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tratamos também das condutas dos tutores nas Atividades de Estudo Fórum (AEF) no Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) e a importância de eles desenvolverem colaboração e problematização nessas atividades.

No capítulo 3, apresentamos de forma mais específica a Teoria dos modos de saber, que fundamenta esta pesquisa, e as relações que é possível estabelecer entre as condutas conectada e separada e a educação dialógico-problematizadora de Freire, no contexto da Educação a Distância (EaD).

No capítulo 4, especificamos como foi implementada a pesquisa, explicamos como foi feita a organização didático-metodológica das AEF nos ciclos. Além disso, realizamos a análise dos dados coletados e organizados na Matriz Temático-Organizadora (MTO), a fim de responder às questões da MDP por meio das categorias elencadas: condutas conectada e separada. Propomos, nesse capítulo também, critérios que podem ser utilizados para avaliar os estudantes conforme as escalas de avaliação conectada e separada disponíveis no Moodle.

Ao finalizar o trabalho, apresentamos as conclusões da pesquisa e as respostas às dezesseis questões da MDP por meio da Matriz Temático-Analítica (MTA).

1 DELIMITAÇÃO TEMÁTICA DA PESQUISA

A modalidade de ensino-aprendizagem a distância tem crescido consideravelmente no Brasil. Dias e Leite (2010) explicitam que inúmeros projetos de EaD têm sido criados nos últimos tempos, dando um destaque especial à Universidade Aberta do Brasil, que foi instituída pelo Decreto nº. 5.800, de junho de 2006, com o objetivo de expandir e interiorizar a educação superior pública e gratuita em nosso país. A UAB visa à oferta de cursos na modalidade a distância pelas universidades públicas brasileiras.

Dias e Leite (2010) destacam ainda que são necessárias muitas discussões sobre a EaD, no Brasil, bem como um aprimoramento técnico e pedagógico sobre essa modalidade. Nesse contexto, muito ainda se tem para estudar, pesquisar e aprender sobre EaD, principalmente sobre EaD mediada por tecnologias educacionais. Os Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEA)¹ que são usados atualmente para se desenvolver cursos na modalidade a distância possuem muitos recursos e atividades que nem sempre são conhecidos por quem planeja e implementa as disciplinas.

Dessa forma, é importante que se compreenda que, na EaD mediada por tecnologias educacionais, como não tem encontros presenciais constantes e um processo de interação facilitado pela oralidade, os AVEA mediam esses espaços escolares de colaboração. Por isso, conhecer e utilizar as ferramentas disponibilizadas pelos AVEA são ações fundamentais para desenvolver práticas educativas de qualidade em consonância com as propostas das políticas educacionais.

Nesse contexto, os gestores, professores e tutores precisam compreender que há uma mudança de postura diante da gestão, do planejamento e da implementação de cursos a distância. A partir dos AVEA e das diversas formas de interação que eles proporcionam para a EaD, o foco do processo ensino-aprendizagem não está mais centrado apenas no professor, e sim na construção do conhecimento de forma colaborativa, multidirecional, problematizadora, em que

¹Optamos por trabalhar com a abordagem AVEA (MAZZARDO, 2004, p.10) em detrimento de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a fim de enfatizar o trabalho desenvolvido pelos docentes no planejamento e implementação das atividades didáticas.

todos os interagentes participam do processo.

Desde o planejamento dos cursos e das disciplinas, é fundamental que se compreenda essa mudança de concepção educacional, ou seja, não se pretende mais apenas transferir conhecimento, mas construí-lo de forma colaborativa. Isso implica que as pessoas que trabalham na implementação da EaD tenham conhecimento desses pressupostos. Ou seja, é importante que as pessoas que atuam na EaD tenham conhecimento dos pressupostos que a fundamenta, para que possam selecionar e encontrar as soluções viáveis-possíveis para as situações-limite.

Por isso, acreditamos que práticas pedagógicas pautadas no diálogo-problematizador sejam fundamentais. A partir de atividades de estudos colaborativas, acreditamos que seja possível desenvolver conhecimentos por meio da discussão de argumentos, na compreensão da tese de outras pessoas, na descoberta de novos saberes a partir da experiência alheia, na reflexão crítica em conjunto com os colegas. É a construção social do conhecimento explicitada por Kenski (2003). Para tanto, é importante que sejam realizadas pesquisas as quais investiguem condutas que potencializam a colaboração e a problematização nas atividades de estudo.

Tendo em vista essa necessidade, a proposta desta pesquisa foi analisar como as condutas separada e conectada dos tutores nas atividades de estudo fórum no Moodle potencializam problematização e produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares. Nesse contexto, objetivamos identificar os viáveis-possíveis e as situações-limites das condutas conectada e destacada dos tutores, evidenciando aproximações da Teoria dos modos de saber com a educação dialógico-problematizadora freiriana no contexto da EaD.

A definição do contexto de pesquisa envolveu a vivência na tutoria do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM desde 2009. Durante esse tempo, alguns questionamentos surgiram: a atuação como tutora está colaborando para o aprendizado dos estudantes? Quais as dificuldades que os estudantes têm para participarem de atividades colaborativas? Como podemos melhorar e alcançar de forma mais satisfatória a qualidade esperada de um curso superior em relação ao processo ensino-aprendizagem, de modo que essa modalidade não seja inferiorizada pela sociedade?

Tais questionamentos surgiram devido à preocupação de desenvolver uma

prática que esteja de acordo com os objetivos do curso, contribuindo para que esses desígnios sejam de fato concretizados. Além disso, defendemos a concepção educacional dialógico-problematizadora, em que os sujeitos aprendem de forma colaborativa, ou seja,

para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos [...]. A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 47-48)

Logo, as ferramentas do AVEA que propiciam a colaboração entre os estudantes permitem que se criem oportunidades de eles aprenderem uns com os outros. Isso possibilita que a educação dialógica seja desenvolvida de fato na EaD, evitando que os AVEA se tornem apenas repositórios de conteúdos para os estudantes aprenderem por conta própria.

É nesse sentido que Dougiamas e Taylor (2003), os idealizadores do Moodle, AVEA utilizado nas Instituições que compõem o sistema da UAB, fundamentaram-se na Teoria dos modos de saber, que é composta por duas condutas: conectada e separada. A primeira engloba a ideia de aprendizagem colaborativa, e a segunda envolve a problematização em torno de conhecimentos e argumentos.

Dougiamas e Taylor (2003) defendem que o ideal seria que houvesse um equilíbrio entre as condutas. Isto é, que as pessoas conseguissem ora dialogar e construir o conhecimento em colaboração com outros, ora conseguissem apreender conhecimentos a partir da problematização de argumentos.

Por esse motivo, acreditamos que esta pesquisa, uma vez que buscou encontrar soluções viáveis-possíveis para potencializar a colaboração e a problematização por meio das condutas conectada e separada, contribuiu não só com as nossas práticas educativas, como também com as de outros professores e tutores da UAB. Tal argumento é fundamentado também nas políticas educacionais para a EaD, as quais prezam pelo desenvolvimento da colaboração e da problematização por intermédio das ferramentas colaborativas do Moodle, bem como pelo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFMS.

São por essas razões, portanto, que esta pesquisa foi pautada nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa-ação. A partir dessa abordagem

de pesquisa, pretendemos contribuir para o planejamento, implementação e reflexão da prática dialógico-problematizadora em AEF, no Moodle. A seguir, podemos visualizar a ideia central da pesquisa por meio dos elementos-chave do estudo e a relação estabelecida entre eles:

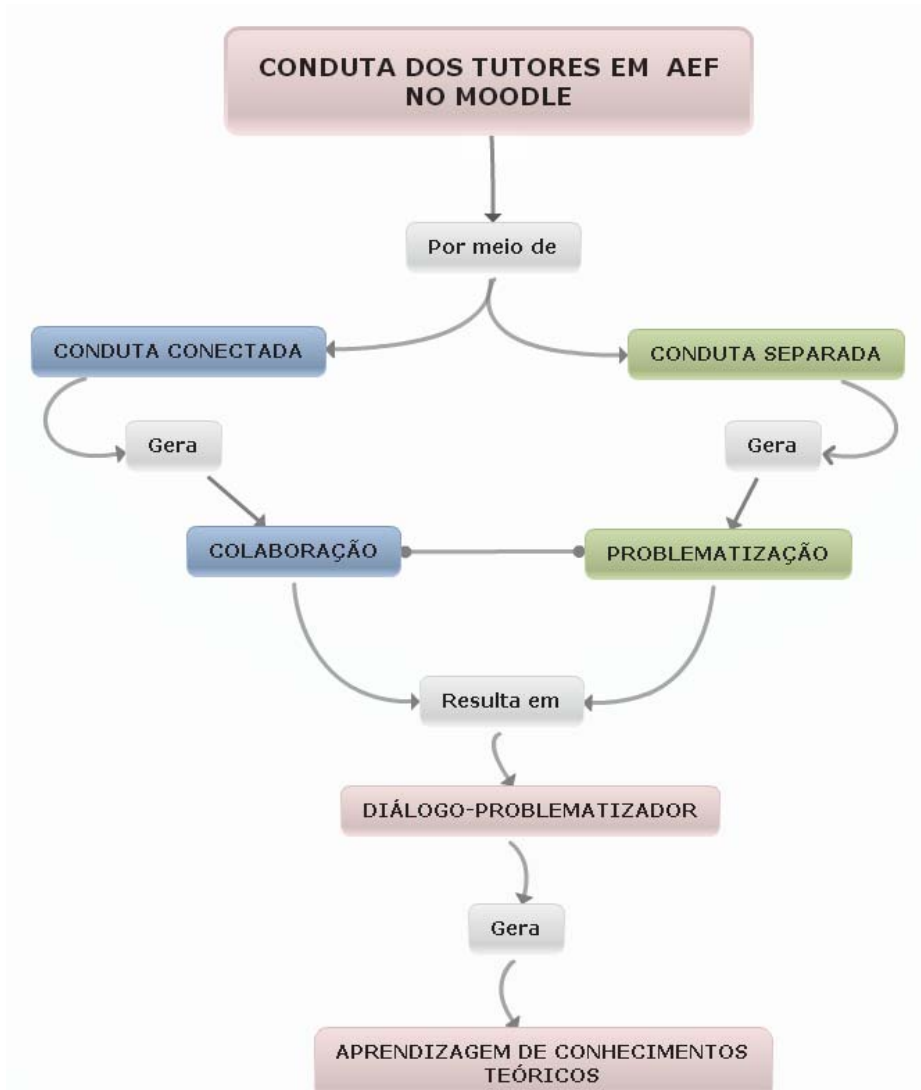


Figura 1: Ideia central da pesquisa

Nesse sentido, a ideia central desenvolvida nesse trabalho, que gerou o problema e incitou o desenvolvimento da pesquisa foi a seguinte: as condutas conectada e separada dos tutores em AEF, no Moodle geram colaboração e problematização, resultando em diálogo-problematizador, que suscita aprendizagem de conhecimentos teóricos. Portanto, todo o referencial teórico, a abordagem metodológica, a coleta e a análise dos dados ocorreram no sentido de desenvolver,

justificar, comprovar, problematizar essa ideia, a fim de que a colaboração e a problematização sejam potencializadas em AEF, no Moodle. Nos tópicos seguintes, especificamos o problema, os objetivos e as questões que orientaram a pesquisa.

1.2 Problema de pesquisa

Como as condutas conectada e separada dos tutores nas atividades de estudo fórum do Moodle potencializam problematização e produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares?

1.3 Objetivos de pesquisa

1.3.1 Objetivo geral

Compreender como as condutas conectada e separada dos tutores nas atividades de estudo fórum do Moodle potencializam problematização e produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares.

1.3.2 Objetivos específicos

- Evidenciar aproximações da teoria dos modos de saber com a educação dialógico-problematizadora freiriana no contexto da Educação a Distância;
- Perceber os viáveis-possíveis e as situações-limites da conduta conectada e separada dos tutores.

1.4 Matriz Dialógico-Problematizadora

Para que conseguíssemos organizar sistematicamente os elementos que circunscrevem a ação da tutoria em relação às condutas conectada e separada, elaboramos as seguintes matrizes: Matriz Dialógico-Problematizadora, Matriz Temático-Organizadora e Matriz Temático-Analítica (a MTO e a MTA serão apresentadas em outros capítulos). Desse modo, elas têm a função fundamental de sistematizar as questões norteadoras da pesquisa, os principais dados coletados, bem como a análise desses dados. Ou seja, elas são a estratégia basilar de organização da pesquisa.

Mallmann (2008) explica acerca das funções, das fontes de dados e das vantagens de utilizar as matrizes. A autora expõe que a MDP organiza as categorias que compõem o foco de análise, ou seja, a preocupação temática investigada, bem como as etapas cíclicas espiraladas da pesquisa-ação. Tal matriz, então, sistematiza os principais aspectos dessa metodologia: professores, estudantes, contexto e tema. Em outros casos, seria possível ampliar a matriz, aumentando a quantidade de questões.

A MDP é elaborada geralmente no início da pesquisa, já que ela contribui para transversalizar os distintos aspectos que integram a pesquisa, como os participantes, a preocupação temática e o contexto de ação. Além disso, podem ser elaboradas inúmeras versões das matrizes ao longo do processo investigativo, sendo possível modificar, adequar as suas questões ao longo da pesquisa, conforme julgarmos mais conveniente ao foco temático.

Os quatro elementos que compõem a matriz desta pesquisa são:

Temática: as condutas separada e conectada dos tutores nas atividades de estudo fórum do Moodle

Professores: Professores e Tutores a distância do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM

Estudantes: Estudantes matriculados no Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM

Contexto: Atividade de estudo fórum do Moodle nas disciplinas do Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM

	PROFESSORES 1	ESTUDANTES 2	TEMÁTICA 3	CONTEXTO 4
PROFESSORES	[A1] Professores e tutores planejam estratégias para a implementação de condutas separadas e conectadas nas AEF no Moodle?	[A2] Os tutores problematizam as respostas e produzem colaborativamente com os estudantes tendo em vista os conteúdos curriculares nas AEF no Moodle?	[A3] Os tutores compreendem as suas atribuições para o desenvolvimento de condutas conectadas e separadas nas AEF no Moodle?	[A4] Os tutores compreendem as especificidades tecnológicas e pedagógicas de atividades de estudo organizadas na ferramenta fórum no Moodle?
ESTUDANTES	[B1] Os estudantes reelaboram/complementam suas contribuições nas AEF no Moodle a partir do <i>feedback</i> do tutor?	[B2] Os estudantes desenvolvem atividades colaborativas entre si a partir das problematizações dos tutores nas AEF no Moodle?	[B3] Os estudantes compreendem o papel do tutor de problematização e colaboração nas AEF no Moodle?	[B4] Os estudantes compreendem as especificidades tecnológicas e pedagógicas de atividades de estudo organizadas na ferramenta fórum no Moodle?
TEMÁTICA	[C1] A conduta dos tutores e os critérios de avaliação estabelecidos pelo professor consideram a argumentação e a colaboração nas AEF no Moodle?	[C2] A conduta dos tutores desafia os estudantes para a participação colaborativa nas AEF no Moodle?	[C3] As condutas separada e conectada dos tutores potencializam problematização e produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares nas AEF no Moodle?	[C4] A conduta dos tutores nas AEF no Moodle é replanejada com base em resultados de pesquisa de avaliação no Moodle?
CONTEXTO	[D1] O PPC do curso de Letras da UAB/UFMS orienta a realização de atividades de estudo colaborativas, como o fórum no Moodle?	[D2] A programação de atividades de estudo na ferramenta Fórum do Moodle desafia os estudantes a desenvolverem colaboração e diálogo em torno dos conteúdos curriculares das disciplinas?	[D3] A fluência tecnológica e pedagógica influencia nas condutas conectada e separada dos tutores nas AEF no Moodle?	[D4] A programação de diferentes tipos de fóruns no Moodle influencia no desenvolvimento de condutas conectada e separada?

Quadro 1: Matriz Dialógico-Problematizadora

2 CONDUTAS: PRÁTICA DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA DOS TUTORES

2.1 Por que desenvolver conduta colaborativa e problematizadora na AEF?

Neste tópico, abordamos algumas diretrizes fundamentais das políticas públicas para a EaD no que tange à temática desta pesquisa, a fim de responder à pergunta: Por que desenvolver conduta colaborativa e problematizadora na AEF? Nesse sentido, destacamos as orientações que enfatizam a interação, a colaboração, a problematização em cursos a distância para demonstrar que elas são princípios que devem perpassar constantemente as práticas educativas dessa modalidade e, conseqüentemente, do curso superior em questão. Abordamos também as orientações apresentadas no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFMS.

Conforme nos explica Possoli (2009, p. 239), políticas públicas podem ser definidas como “conjunto de políticas que permeiam todos os aspectos da vida em sociedade, implementadas com o objetivo de atender às demandas dos grupos sociais”. Além disso, trata especificamente das políticas públicas educacionais, explicitando que essas “têm por função reger todas as decisões que dizem respeito às instituições de ensino, em todas as suas modalidades” (POSSOLI, 2009, p. 240). Ainda em relação a essas diretrizes, Freitas (2009) explica que

Políticas Públicas se expressam por leis, regulamentos, orçamentos e se traduzem em diretrizes governamentais, voltadas para a garantia dos direitos sociais de todos os cidadãos. Objetivam a resolução de problemas da sociedade. Tanto o setor público, quanto o setor privado estão sujeitos à observação e cumprimento das diretrizes e leis que emanam das políticas públicas. (FREITAS, 2009, p.21)

Nesse sentido, verificamos a importância que tais políticas representam diante do cenário educacional brasileiro, uma vez que são indutoras das práticas de gestores, professores e, na EaD, também dos tutores.

Nos últimos anos, com a expansão das TIC, principalmente a internet, a EaD tem crescido consideravelmente. É nesse contexto que, com o intuito de diminuir as desigualdades regionais e expandir o acesso ao ensino superior, oficializou-se a

EaD no Brasil, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação. A partir dessa concessão, garantiu-se à modalidade a distância o incentivo do poder público em um grande espaço de atuação, já que na LDB estão previstos todos os níveis de ensino.

Posteriormente, no Decreto nº. 5622, de 19 de dezembro de 2005, o Governo Federal fixou diretrizes e definiu oficialmente o conceito de EaD:

é uma modalidade educacional na qual a mediação didática-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Em 2007, buscando garantir a qualidade da EaD, o Governo Federal publicou a segunda versão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007). Esse documento está em conformidade com as determinações específicas da LDB, do Decreto nº. 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto nº. 5.773, de junho de 2006, e das portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007. Ele foi elaborado a partir de estudos previamente realizados por especialistas no setor com o intuito de propor linhas organizadoras para as práticas educativas em cursos superiores a distância. Para tanto, as orientações que apresenta são fundamentais para o planejamento e implementação dos recursos e atividades organizados pelos professores, bem como para o monitoramento realizado pelos tutores.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância é um documento que, embora não tenha o valor de uma lei, tem a função de orientar os atos legais do poder público em relação à regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade. Isso significa que os cursos oferecidos a distância devem ser subsidiados pelas suas orientações, a fim de garantirem o ensino superior de qualidade.

Nesse documento, fica explícito que a EaD é uma modalidade com “linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes”. (BRASIL, 2007, p.7) Tais especificidades só fazem sentido se discutidas no âmbito político e pedagógico da ação educativa. Por isso, pesquisas sobre as práticas desenvolvidas nos cursos a distância são fundamentais,

uma vez que esses estudos permitem que se investigue a qualidade com que estão sendo realizadas essas práticas e em que medida estão sendo desenvolvidas estratégias didático-pedagógicas de acordo com as particularidades de cursos e participantes.

Assim, nessa modalidade de educação, para que se alcancem as exigências dos processos pedagógicos, afirma-se nos Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007) que é essencial que “se permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes” (BRASIL, 2007, p. 11). Ou seja, a interação deve ser privilegiada, uma vez que permite que o processo ensino-aprendizagem seja instigante e problematizador.

Desse modo, os Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007) orientam que todo o curso superior descreva em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como ocorrerá essa interação entre os estudantes, professores e tutores e, de forma especial, o modelo de tutoria. Essa especificação tem a finalidade de que as práticas educativas sejam desenvolvidas por meio de um processo interacional entre os participantes do grupo, e não somente centrado no professor, de forma unidirecional.

Observa-se, então, que os Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007), elaborados com o intuito de assegurar a qualidade da EaD no Brasil, enfatizam a interação entre os participantes do grupo, para que se construa o conhecimento de forma colaborativa. Essa é uma orientação que também está especificada no PPC² do curso Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM.

No âmbito educacional, o planejamento (de ensino, administrativo, financeiro entre outros que compõem a gestão educacional) é um fator essencial para o desenvolvimento produtivo da práxis pedagógica. É a partir do planejamento que instituições educacionais procuram implementar as políticas educacionais em consonância com os contextos dessas instituições. Nas universidades, além do Projeto Pedagógico (PP) da instituição, cada curso elabora o seu Projeto Pedagógico de Curso, a fim de orientar o planejamento e as práticas educativas.

O Projeto Pedagógico, de um modo geral, compreende a posição política e a

²Como o PPC do Curso é organizado em arquivos separados e sem o número de páginas, ordenamo-lo da seguinte forma: justificativa, objetivos, estratégias pedagógicas e administrativas, perfil desejado do formando, estrutura curricular, conteúdos das diretrizes curriculares e disciplinas da UFSM. Em seguida, numeramos as páginas conforme essa sequência, da página um à página vinte e dois (sem contar as páginas em branco que existem ao final de algumas seções). Tal organização foi necessária para que pudéssemos indicar exatamente a fonte das citações retiradas do documento.

proposta de instituições educativas e dos cursos superiores. Veiga (2003, p. 268) explica que o PP é “visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso”.

Ou seja, é um documento que visa à garantia do processo educativo articulado com as demandas do contexto atual brasileiro, bem como das demandas da instituição/curso. Para tanto, é necessário que os elaboradores do PPC tenham embasamento dos elementos composicionais do contexto que os envolve, a fim de que proponham objetivos, estratégias pedagógicas e administrativas, perfil dos formandos que estejam em consonância com as diretrizes oficiais e com a realidade da instituição/curso.

Nesse sentido, Pereira (2008, p. 339) esclarece que a elaboração do PPC deve ser uma atividade coletiva desenvolvida por toda a comunidade escolar, para que se construa “uma instituição social promotora da humanização de seus cidadãos”. Isto é, para que a instituição educativa consiga atender às demandas da sociedade, precisa ser organizada a partir de um planejamento grupal, que será materializado, no caso dos cursos superiores, no PPC.

Para isso, o PPC exige reflexão acerca das finalidades do curso, a explicitação de seus caminhos, previsões sobre as ações a serem implementadas por todos os envolvidos no processo educativo (VEIGA, 2008b). A autora ainda explica que “o esforço coletivo implica a seleção de valores a serem consolidados, a busca de pressupostos teóricos e metodológicos postulados por todos” (VEIGA, 2008b, p. 10).

Para se elaborar um PPC, então, é preciso ter clareza de que o “projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2008a, p. 56). Nesse contexto, é fundamental que o PPC esteja não só em conformidade com as demandas locais como também articulado com as políticas e diretrizes educacionais, a fim de que buscar estratégias para a implementação dessas orientações oficiais. Freitas (2009, p. 21) explica que a probabilidade de desempenho escolar bem sucedido aumenta exponencialmente, quando o PPC e as ações da instituição estão articulados com a legislação, as políticas, os planos e programas nacionais, estaduais e municipais e as diretrizes governamentais.

Buscamos, então, no PPC, verificar tais orientações. Nos objetivos do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM, o PPC destaca que um dos desígnios esperados é possibilitar aos estudantes “condições para o desenvolvimento de autonomia de estudos e construção de conhecimento crítico” (PPC, p.4). Ao longo do referencial teórico, que fundamenta os objetivos do PPC, fica explícito que o processo ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido conjuntamente e que o diálogo é um fator essencial para a construção do conhecimento.

Além disso, argumentamos acerca da atividade de perguntar, destacando que a EaD exige uma prática dialógica e problematizadora. No perfil desejado do formando, o que se destaca em termos de interação é que os estudantes, após a conclusão do Curso, tenham habilidade de trabalhar coletiva e cooperativamente, bem como serem capazes de usar a avaliação como elemento integrante do processo ensino-aprendizagem de forma participativa.

Em relação ao sistema de comunicação, especifica-se que será realizado por intermédio de fóruns de discussão, que permitem aos participantes se conhecer, trocar experiências, debater temas pertinentes. Além dessa ferramenta disponível no utilizado no Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM, são citadas também o portfólio, que pode ser usado individual ou coletivamente, a fim de socializar atividades e projetos; o chat, que permite interações em tempo real, gerando ideias coletivamente; a biblioteca, que disponibiliza diferentes materiais de estudo com o intuito de subsidiar a formação, congregando teoria e prática; e a agenda, que disponibiliza as atividades propostas.

Destaca-se, assim, duas ferramentas que possibilitam interação mais efetiva entre os professores, tutores e estudantes, o fórum e o chat. Verifica-se, então, que existe uma preocupação expressa no PPC em proporcionar a interação entre os participantes a fim de refletir, debater e problematizar os conteúdos estudados, as dúvidas dos estudantes, seus argumentos.

Desse modo, constata-se que o planejamento prevê, no desenvolvimento da metodologia para o Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM, viabilizar o processo de interação por meio de tecnologias. Para tanto, deve-se utilizar a plataforma para, entre outros intuítos, fornecer mecanismos de comunicação assíncrono e síncrono. A primeira forma de comunicação permitirá “que professor/aluno trabalhe dentro de seu próprio ritmo de

aprendizagem e em seu tempo disponível” (PPC, p.11), e a segunda exigirá uma participação efetiva no grupo de trabalho para a avaliação do seu progresso” (PPC, p. 11).

Assim, explicita-se no documento que se pretende superar os tradicionais métodos utilizados em salas de aula por métodos que apresentem a informação de um modo mais interativo. Esse modo propiciará uma participação mais ativa na elaboração e construção do conhecimento, não só individual como também coletivamente.

Em relação ao trabalho de tutoria, o PPC explicita que é função do tutor acompanhar as atividades, verificar a participação, identificar avanços e dificuldades da aprendizagem e facilitar a interação entre os integrantes do grupo. Desse modo, observa-se também que, no modelo de tutoria, a função do tutor acerca do processo de interação é fundamental, uma vez que tem o papel de conduzir a interação, tanto entre professor-estudante quanto estudante-estudante.

Conforme Mallmann, Abegg e De Bastos (2010), o monitoramento e a problematização das atividades de estudo desenvolvidas pelos tutores colabora para que os estudantes encontrem respostas e soluções. Verificamos, quanto ao modelo de tutoria, que em seu planejamento o curso prevê as principais funções do tutor e como deve ser efetivado o seu papel, conforme orientam os Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, ao longo da análise do PPC, encontramos também elementos que pressupõem a interação, mas que não são apresentados explicitamente. Na justificativa do PPC e nas estratégias pedagógicas, principalmente, esclarece-se, conforme orientam os Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007), a concepção de educação no processo ensino-aprendizagem. Nessas seções, aborda-se a importância do enfoque crítico-reflexivo da realidade e do conhecimento como sendo um dos princípios norteadores do Curso.

Dessa forma, pensamos sobre quais ações deveriam ser implementadas para viabilizar uma visão crítico-reflexiva. A partir dos pressupostos teóricos desta pesquisa e das próprias orientações das políticas públicas, compreendemos que as atividades realizadas colaborativamente com os colegas, possibilitando a interação e a problematização é um fator primordial para o aprimoramento do senso crítico, já que o debate e a diversidade de argumentos instigam a reflexão e a aquisição dos conhecimentos teóricos-científicos.

Questionamos, então, se o curso prevê a adoção de instrumentos variados de avaliação. Verificamos que o PPC descreve os princípios orientadores que envolvem, entre outros, um processo sistemático continuado e cumulativo. Descreve-se também que, durante a implementação das disciplinas, serão considerados procedimentos básicos, como a abordagem de diferentes atividades, ações e iniciativas didático-pedagógicas, proposição de critérios e padrões de referência. Além disso, delinea-se que a avaliação da aprendizagem faz parte do próprio processo e tem a possibilidade de variar conforme as orientações dos docentes que são responsáveis pelas disciplinas ou de acordo com as necessidades contextuais vigentes durante sua implementação.

Observamos que a descrição é bem ampla e não distingue de fato quais seriam esses instrumentos. Ademais, especifica-se apenas que é obrigatório que se realize uma avaliação através de instrumentos individuais, não descrevendo que atividades desenvolvidas colaborativamente sejam necessárias ao processo avaliativo. Afirma-se ainda que a avaliação deve contemplar não só a dimensão cognitiva, como também o envolvimento do estudante com sua própria formação. Para tanto, precisam ser considerados aspectos como participação, interesse, reflexão sobre o próprio trabalho como professor.

Ou seja, valoriza-se bastante o processo avaliativo individual, não abordando explicitamente que as atividades colaborativas que estimulam a construção do conhecimento por intermédio da interação sejam pertinentes para a avaliação. Contudo, como existe a possibilidade de adequar as avaliações conforme o planejamento dos professores, pressupomos que não se exclui a probabilidade de se utilizar de atividades avaliativas que são desenvolvidas a partir da interação entre os participantes, como o fórum, por exemplo.

Nesse caso, uma vez que a interação compreende uma orientação oficial, além de estar prevista no PPC do Curso, passa a ser um elemento-chave do processo de ensino-aprendizagem nesse Curso, não sendo apenas opcional por parte dos docentes e tutores desenvolvê-la, caso não estivesse presente nesses documentos. Ao longo da pesquisa, verificamos, conforme será mais bem especificado no capítulo 4, que ainda podem ser pensadas ações para melhorar a implementação de tais orientações.

2.2 Conduas dos tutores na UAB/UFMS

Mesmo sem haver registros precisos acerca do início da EaD no Brasil, temos como marco histórico a criação das Escolas Internacionais em 1904, que representavam organizações norte-americanas, conforme nos explicam Dias e Leite (2010). Posteriormente, a EaD foi desenvolvida por intermédio do rádio com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, e da Rádio-Escola Municipal também no Rio de Janeiro, em 1934. Além disso, existiam os cursos por correspondência do Instituto Universal Brasileiro, que foi criado em 1939, em São Paulo. Essas eram as formas como funcionavam essa modalidade de ensino até a década de 1970.

A partir dos anos 70, a televisão ganha espaço e com ela os cursos a distância. Um exemplo é o Telecurso, que foi elaborado pela fundação Roberto Marinho e pela Fundação das Indústrias de São Paulo. Esse era um curso supletivo profissionalizante, que utilizava, além das transmissões das aulas via televisão, materiais impressos.

Em 1979, iniciam cursos de extensão a distância na Universidade de Brasília. O sucesso desses cursos deu origem à Coordenadoria de Educação a Distância em 1985. Alguns anos depois, em 1989, essa Coordenadoria deu origem ao Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD). A partir do CEAD, diversas outras ações foram ocorrendo em torno da educação a distância como: Rede Brasileira de Educação a Distância (1989); Universidade Aberta de Brasília (1992); Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal (1994).

Hoje, a partir das novas TIC, como o computador e a internet, a EaD no Brasil progrediu consideravelmente, inclusive em suas práticas educativas. Os AVEA potencializam várias práticas pedagógicas (principalmente as que possibilitam comunicação síncrona e assíncrona) que antigamente não eram possíveis, quando se utilizava as tecnologias tradicionais, como rádio e televisão. Nessas, o processo de interação era afetado, pois os estudantes dificilmente se comunicavam entre si ou com os professores. O processo ensino-aprendizagem acontecia de forma unidirecional, ou seja, os estudantes eram apenas receptores dos conhecimentos. Já nessa abordagem que engloba as TIC, Almeida (2002) explica que ensinar é

organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades, identificar as representações do pensamento do aluno, atuar como mediador e orientador, fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações, realizar experimentações, provocar a reflexão sobre processos e produtos, favorecer a formalização de conceitos, propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno (ALMEIDA, 2002, p. 2).

Além disso, a autora aborda também a perspectiva do aprendiz. Quer dizer que, nessa abordagem da EaD, aprender é

planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e compreender (ALMEIDA, 2002, p. 2).

Nas palavras de Almeida (2002), identificamos, tanto no ato de ensinar quanto no de aprender, elementos como: planejamento, estabelecimento de conexões, reflexão em conjunto, desenvolvimento da interaprendizagem. Nesse sentido, os AVEA permitem que o processo ensino-aprendizagem seja desenvolvido de forma colaborativa, uma vez que se valoriza a interação entre os participantes do curso.

No entanto, é importante destacar que os AVEA, para serem realmente potencializadores de práticas pedagógicas colaborativas e problematizadoras, necessitam que os professores e tutores estejam preparados para explorar as ferramentas disponíveis nesses ambientes. Quer dizer que “por si sós [AVEA], não são capazes de trazer contribuições para a área educacional e [...] eles são ineficientes se usados como o ingrediente mais importante do processo educativo, ou sem a reflexão humana” (REZENDE, 2002, p.1).

Para tanto, os profissionais que atuam na modalidade a distância, mediada por um AVEA, precisam estar cientes de que

a educação mediada pelos AVEA acontece no respeito à diversidade, no diálogo, na autoria e na presença de um formador que tem o papel de criar as condições para que ocorra a aprendizagem, planejando, implementando, mediando quando necessário, ocasionando, assim, a interação entre professor e aluno, o que é fundamental para obtenção de resultados positivos (DE BASTOS; MAZZARDO; ALBERTI; 2005, p. 4).

Nesse contexto, compreende-se que é fundamental que as pessoas que atuam nessa modalidade estejam cientes de que, assim como na modalidade presencial, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Isto é, para que o

processo ensino-aprendizagem tenha êxito, é necessário que tenhamos planejamento e práticas educativas preocupadas em construir conhecimento de forma colaborativa a partir da interação entre os sujeitos.

Na EaD, a demanda de estudantes em cada disciplina tende a ser superior à demanda de estudantes por disciplina de cursos presenciais, já que vários polos são atendidos simultaneamente. Dessa forma, torna-se difícil que apenas um professor consiga atender a todos os estudantes de maneira igual, responder a todas as dúvidas, elaborar o *feedback* de todas as atividades, dialogar nos fóruns, monitorar eletronicamente todos os alunos. Dessa forma, para que todos os estudantes tenham atendimento mais eficiente de todas essas demandas, há a necessidade de outra pessoa para apoiar o professor. Portanto, além do professor responsável pela disciplina, há o tutor para auxiliá-lo no processo ensino-aprendizagem.

Na UAB, o tutor também é uma pessoa graduada na área em que irá atuar. Em relação às suas atribuições, é complexo defini-las em âmbito nacional, pois, no Brasil, isso não está completamente especificado nas políticas públicas que tratam dessa questão, uma vez que não se constitui como uma profissão. Nesse caso, transfere-se para as Instituições de Ensino Superior (IES) a função de definir especificadamente tais atribuições.

Nos Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007, p 21), explicita-se, de um modo geral, que a principal atribuição dos tutores “é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico”. Dessa forma, podemos observar que as atribuições específicas dos tutores ficam a cargo das IES, para que essas definam, nos PPC, a concepção de tutor, o desenvolvimento da tutoria, a quantificação da relação tutor-estudantes, o planejamento da formação, a supervisão e a avaliação dos tutores.

No mesmo documento, ainda se especifica que o tutor tem

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, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 21).

De acordo com o que estabelece os Referenciais (BRASIL, 2007), o tutor a distância seria aquela pessoa que interage com os estudantes do curso, auxiliando-

os a compreender e refletir sobre os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas. Além disso, também colabora com o professor na escolha de materiais e avaliações. Ou seja, o tutor acompanha tanto os professores quanto os estudantes, a fim de que o ensino e a aprendizagem possam estar em consonância. Por isso, o tutor se torna fundamental para uma educação a distância com qualidade, conforme os próprios Referenciais (BRASIL, 2007) afirmam.

Na Resolução nº 26, de 2009, trata-se das atribuições do tutor de um modo amplo, não distinguindo tutores presenciais e a distância. Mais uma vez enfatiza-se a interação entre estudantes e professores, além de outras questões de ordem prática, como o prazo máximo de retorno aos cursistas, apoio à coordenação do curso. Nesse caso, observa-se na Resolução (BRASIL, 2009) apenas uma organização das atribuições que já contempladas nos Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007).

Em um estudo acerca das definições e atribuições do tutor, Schneider e Mallmann (2011) sistematizam um panorama acerca dessas questões. Nesse trabalho, as autoras explicam que não há uma consolidação na parametrização das funções do tutor. Desse modo, mesmo que o número de pesquisas em torno dessa questão seja expressivo, a conceituação e as atribuições não são constantes. Ademais, as pesquisadoras defendem que

a atribuição central do tutor em EaD é promover o diálogo-problematizador em torno dos conteúdos curriculares de acordo com o planejamento dos recursos educacionais e atividades de estudo propostas pelo professor da disciplina (SCHNEIDER e MALLMANN, 2011, p. 9).

O tutor, nesse sentido, não seria apenas um intercessor entre os estudantes e o professor ou alguém disponível para solucionar dúvidas deles. O tutor, nessa acepção, é também compreendido, principalmente, como aquela pessoa que desenvolve conduta dialógico-problematizadora, possibilitando a constituição do processo ensino-aprendizagem reflexivo e crítico acerca dos conteúdos curriculares.

Tal compreensão também é abordada no Guia de Tutores da UAB/UFSM. Esse documento foi elaborado em 2011, com base nas diretrizes das políticas públicas para integração das tecnologias da informação e comunicação e convergência entre as modalidades educacionais. Tem o intuito de parametrizar a prática dos tutores nos cursos dessa Instituição, especificando-se os princípios da tutoria e as atribuições dos tutores na UAB/UFSM.

Em relação aos princípios, são estabelecidos três: tecnologia educacional; investigação; ensino-aprendizagem. O primeiro destaca a fluência tecnológica como um dos preceitos centrais da tutoria, já que os cursos são mediados por um AVEA. A fluência tecnológica é compreendida como habilidade que o tutor adquire para desenvolver interação e solucionar problemas no domínio da tecnologia educacional, nas disciplinas dos cursos, conforme o próprio Guia especifica.

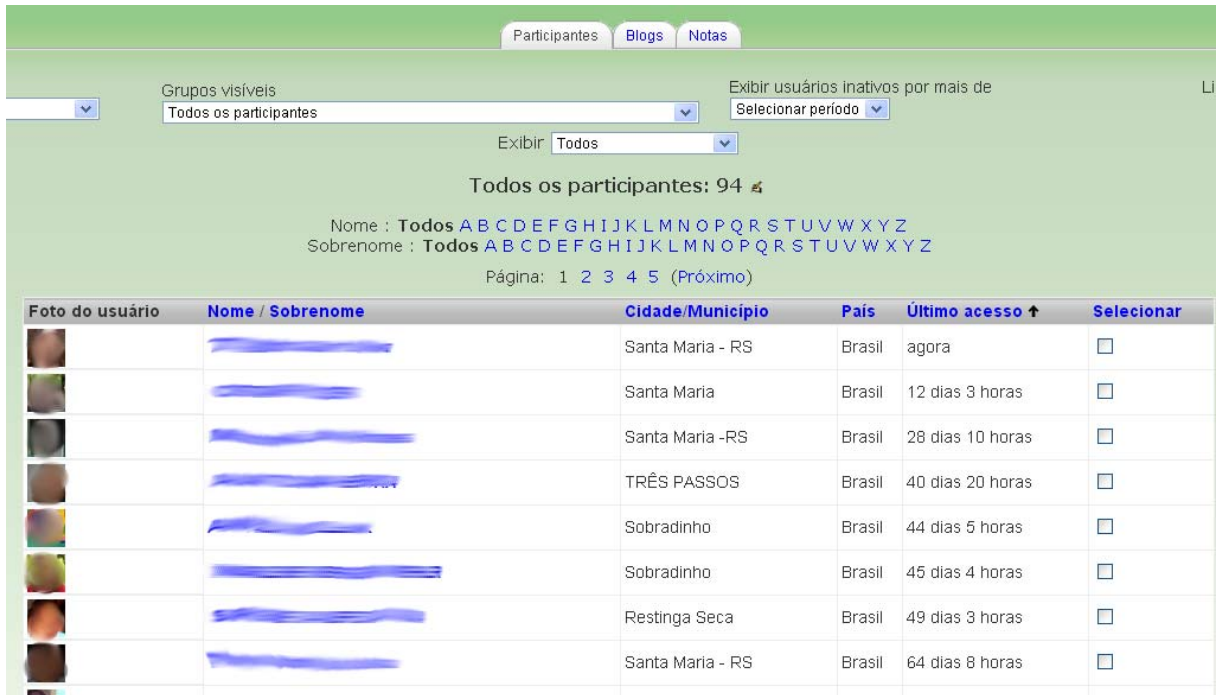
Além disso, é possível observarmos que as capacidades composicionais da fluência tecnológica que o documento destaca aborda verbos como criar, utilizar, compreender. Ou seja, espera-se que o tutor alcance o nível emancipatório de fluência tecnológica, já que esse engloba os outros dois níveis (técnico – é composto por especificidades básicas para o trabalho com o computador – e o nível prático – permite que se compreenda, crie atividades de estudos). Ademais, o terceiro nível possibilita aos tutores que realizem também ações que estejam além dos outros dois níveis. Isso implica que esses profissionais desenvolvam conhecimentos acerca dos aspectos básicos operacionais do sistema, consigam refletir e re/elaborar atividades de estudo. Torna possível, ainda, que compreendam conceitos e relacione-os com outros contextos, prioritariamente, de forma colaborativa, ou seja, permite uma série de ações, de liberdades, que somente os outros dois níveis de fluência não possibilitam.

O segundo princípio da tutoria é a investigação. Nesse, destaca-se uma das principais funções do tutor: monitorar. O monitoramento é essencial para que seja feito o acompanhamento constante dos estudantes, a fim de que se possa identificar a frequência com que acessam o AVEA, os recursos, o envio das atividades. Esse controle possibilita que sejam averiguados os motivos pelos quais os estudantes deixaram de acessar o AVEA ou se o baixo rendimento nas atividades de estudo é em decorrência de não ter visualizado os recursos ou o fórum de dúvidas, por exemplo.

Na AEF o monitoramento é importante para verificar se o estudante acessou os recursos antes de postar sua mensagem no fórum; se acessou o Moodle, mas não acessou a AEF, se acessou a AEF, mas não postou mensagens. Isso pode fazer com o que o tutor busque saber os motivos que levam o estudante a não participar da AEF, suas dificuldades, seu interesse. Por isso, o monitoramento se torna fundamental para o tutor.

No AVEA Moodle, é possível realizar vários tipos de monitoramento: de

acesso, de atividades, de tarefas, de participantes. A seguir, apresentam-se telas que ilustram algumas possibilidades:



The screenshot shows a web interface for monitoring participants. At the top, there are tabs for 'Participantes', 'Blogs', and 'Notas'. Below the tabs, there are filters for 'Grupos visíveis' (set to 'Todos os participantes') and 'Exibir usuários inativos por mais de' (set to 'Selecionar período'). A central heading indicates 'Todos os participantes: 94'. Below this, there are search filters for 'Nome' and 'Sobrenome' (both set to 'Todos') and a pagination bar showing 'Página: 1 2 3 4 5 (Próximo)'. The main content is a table with the following columns: 'Foto do usuário', 'Nome / Sobrenome', 'Cidade/Município', 'País', 'Último acesso', and 'Selecionar'. The table contains 8 rows of data, with names and photos redacted with blue bars.

Foto do usuário	Nome / Sobrenome	Cidade/Município	País	Último acesso ↑	Selecionar
	[Redacted]	Santa Maria - RS	Brasil	agora	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Santa Maria	Brasil	12 dias 3 horas	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Santa Maria -RS	Brasil	28 dias 10 horas	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	TRÊS PASSOS	Brasil	40 dias 20 horas	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Sobradinho	Brasil	44 dias 5 horas	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Sobradinho	Brasil	45 dias 4 horas	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Restinga Seca	Brasil	49 dias 3 horas	<input type="checkbox"/>
	[Redacted]	Santa Maria - RS	Brasil	64 dias 8 horas	<input type="checkbox"/>

Figura 2: Tela de monitoramento de acesso ao AVEA

Uma das possibilidades, apresentadas na figura 2, é selecionar o período e os grupos que se quer monitorar. Dessa forma, investigamos quando ocorreram os acessos dos participantes. Na próxima figura, observamos outra possibilidade de monitoramento:

Semana 0		
Fórum de notícias	-	-
Fórum tira dúvidas	6 mensagens	quinta, 16 junho 2011, 11:12 (1 ano 215 dias)
Apresentação da disciplina	2 visitas	segunda, 17 setembro 2012, 23:41 (120 dias 19 horas)
Sumário e Bibliografia da disciplina	-	-
Avaliações	6 visitas	terça, 12 julho 2011, 00:12 (1 ano 189 dias)
Horários e dinâmica da disciplina	6 visitas	segunda, 17 setembro 2012, 23:40 (120 dias 19 horas)
Como você aprende?	-	-
Semana 1		
Unidade A - texto 1 - Linguagem, texto e discurso	1 visitas	quinta, 5 maio 2011, 16:48 (1 ano 257 dias)
Atividade A1	4 visitas	sexta, 14 dezembro 2012, 09:01 (33 dias 11 horas)
Atividades A2 e A3	1 visitas	segunda, 9 maio 2011, 09:41 (1 ano 253 dias)
Gabarito Atividade A1	2 visitas	terça, 24 maio 2011, 22:19 (1 ano 237 dias)
Gabarito Atividades A2 e A3	1 visitas	terça, 24 maio 2011, 22:19 (1 ano 237 dias)
Fórum: Análise de contexto e gênero discursivo	45 mensagens, Nota: -	domingo, 29 maio 2011, 18:28 (1 ano 233 dias)

Figura 3: Tela de monitoramento de acesso a um determinado participante

Na figura 3, podemos visualizar a possibilidade de se selecionar um determinado estudante. Desse modo, verificamos quais os recursos e atividades que já foram acessadas por ele durante o curso e podemos, então, entrar em contato com os estudantes a fim de conhecermos os motivos pelos quais não está acessando as ferramentas do ambiente.

Todavia, é fundamental que o monitoramento não se restrinja apenas à verificação de relatórios, mas também seja um modo de impelir a comunicação no AVEA. Isto é, o monitoramento investigativo proposto pela UAB/UFSM dispõe que o tutor utilize os recursos educacionais para orientar os estudantes; elabore perguntas aos estudantes; identifique situações-limite; incentive os estudantes a cumprirem os prazos das atividades; problematize, formule desafios mais amplos que os instiguem a pesquisar além dos recursos já disponibilizados; incite os estudantes a participarem das atividades colaborativas. Mallmann et al. (2010) explicam que

[...] o monitoramento eletrônico realizado pelo tutor precisa contribuir, essencialmente, para a problematização de situações-problema no ensino-aprendizagem, que a realização das AE gera, em especial no campo conceitual e fenomenológico de cada disciplina (p. 3).

Nesse sentido, o monitoramento desejado pela Instituição pressupõe que o tutor atue a partir dos três níveis de fluência tecnológica. Dessa forma, é possível

que ele realmente colabore para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

O terceiro princípio é a mediação pedagógica, como o tutor pode colaborar para o processo ensino-aprendizagem. Ou seja, além de monitorar as ações dos estudantes, o tutor tem a função primordial de auxiliá-los não só a compreenderem, como também a refletirem sobre os conteúdos. Nessa função, está intrínseca a conduta problematizadora e dialógica, a fim de propiciar aprendizagem que seja pautada pela problematização e colaboração. Isso faz com que os estudantes pensem mais sobre os conteúdos, compartilhem argumentos, debatam acerca dos temas tratados, construindo aceções conjuntamente.

Freire (1987) explica que

A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum - só se humaniza no processo dialógico de humanização do abundo (FREIRE, 1987, p.10).

Quer dizer que se constrói o conhecimento a partir da relação entre as pessoas, do contato, das reflexões que subjazem as interlocuções. Dotta e Giordan (2007, p. 3) afirmam que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”

Por isso, no contexto da EaD, os tutores assumem a primordial função de incitar a permanente interação entre os participantes da disciplina ou de um curso, a fim de que o processo ensino-aprendizagem seja colaborativo. Nesse contexto, o tutor contribui inclusive para o movimento retrospectivo, no qual ele avalia, juntamente com o professor, os pontos positivos e negativos do período decorrido; e o prospectivo, em que, também na companhia do docente responsável pela disciplina, elaboram o planejamento para as próximas ações que serão desenvolvidas, aprimorando pontos que não foram exitosos.

Por conseguinte, mesmo que não haja ainda um consenso nacional em torno da conceituação e das atribuições dos tutores, no âmbito da UAB/UFSM, essas questões já foram definidas e publicadas no Guia de Tutores. Os três princípios da tutoria foram explicitados porque orientaram esta pesquisa, já que esta foi desenvolvida em Curso da UFSM. Além disso, tais princípios vão ao encontro da

conceituação das condutas conectada e separada, que serão mais bem especificadas no capítulo 3. No tópico seguinte, trata-se de forma mais específica sobre as condutas dos tutores nas AEF, no Moodle.

2.3 Condutas dos tutores em atividades de estudo fórum no Moodle

2.3.1 Atividades de Estudo

Neste tópico, destacamos alguns dos pressupostos teóricos em torno das atividades de estudo. Não objetivamos desenvolver uma abordagem ampla da Teoria da Atividade, pois essa não é a teoria basilar desta pesquisa. Apresentamos alguns elementos importantes dessa teoria a fim de elucidar o que está sendo entendido como atividade de estudo neste trabalho.

Na teoria histórico-cultural da atividade, que surgiu como um desdobramento da concepção histórico-cultural da escola de Vygotsky e, posteriormente, difundida por Leontiev, Davidov e outros, um dos principais conceitos é a atividade, pois é a partir dela que ocorre a mediação entre o homem e a atividade objetiva (LIBÂNEO e FREITAS, 2006). De acordo com Leontiev (1992), atividade se refere

àqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (i.e, objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo (p. 68).

Nesse sentido, a atividade permite que se realize a mediação entre o sujeito e a realidade objetiva, uma vez que aquele precisa estar em contato com os objetos e os fenômenos do contexto, para que reaja aos estímulos do meio. A atividade consente, então, a relação do ser humano com a sociedade (ALBERTI, 2011).

Conforme Leffa (2005), a atividade humana é constituída por dois aspectos importantes: a necessidade de interação com o meio em que o sujeito está inserido e a consciência do desígnio de uma determinada ação. Isto é, a interação e a consciência de objetivos levam o ser humano à produção de conhecimento. Nesse

caso, perpassa o processo de consecução de um objetivo à mediação.

Atividade é, portanto, “um processo provocado e dirigido por um motivo, ou seja, é preciso compreender o que a atividade representa para o sujeito. Além do motivo, a atividade é composta de ações (objetivos) e operações (condições)” (ALBERTI, 2011, p. 41). Atividade de estudo é um dos tipos de atividade de estudo crítica dos estudantes, envolve um conteúdo e uma estrutura diferenciada e exige um planejamento que é definido por determinadas finalidades. Ela tem a função de ensinar aos estudantes os conceitos que eles precisam aprender no período de escolarização (ALBERTI, 2006). Ou seja, essas atividades de estudo servem para ensinar aos estudantes conceitos que são pertinentes aos estudos escolares.

Davidov (1988) explica que a atividade de estudo possibilita a formação do pensamento teórico, baseado na reflexão, análise e planejamento, conduzindo ao desenvolvimento psíquico (ALBERTI e De BASTOS, 2008). Além disso, Davidov (1988) explica que o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos. Nesse sentido, conforme Alberti (2011), caso consigam desenvolver a atividade proposta pelo docente, isso influenciará o desenvolvimento psíquico geral, a formação da personalidade e a realização de outras tarefas. Ademais, a pesquisadora esclarece que, quando um estudante resolve uma atividade de estudo, aprende a encontrar soluções gerais para problemas específicos e básicos. Esse aprendizado dos conceitos permite que o estudante os contextualize e aplique em outros contextos resolvendo outras atividades.

No caso específico desta pesquisa, a atividade de estudo abordada é o fórum. Por isso, nosso propósito central é encontrar soluções viáveis-possíveis para potencializar o desenvolvimento de condutas conectada e separada como possibilidades de propiciar a colaboração entre os participantes (professores, tutores e estudantes), bem como a problematização dos conteúdos nessa atividade. Alberti (2011) elucida que a

problematização estimula o pensamento dos alunos no sentido de explicar o que ainda não é conhecido, de assimilar novos conceitos e procedimentos de ação, sendo que, o desenvolvimento cognitivo está associado à resolução de problemas (p. 97).

Nesse contexto, é essencial que as principais especificidades da AEF no Moodle sejam mais bem esclarecidas. É primordial que o enunciado da atividade esteja claro, que os recursos disponibilizados deem suporte para o estudo dos

conhecimentos teórico-científicos, além de potencializar a problematização dos conteúdos curriculares. Também é fundamental desenvolver fluência tecnológica nessa ferramenta de atividade, a fim de realizar os monitoramentos que possibilitam verificar as ações dos estudantes no Moodle. A seguir, trata-se mais especificamente dessa atividade de estudo e das implicações da conduta dos tutores durante sua implementação.

2.3.2 Atividades de Estudo Fórum no Moodle

Neste tópico, apresentamos algumas implicações da conduta dos tutores na AEF no Moodle. Começamos por explicitar que o fórum é uma atividade de estudo assíncrona no Moodle, isto é, a comunicação não ocorre de maneira simultânea. As pessoas publicam mensagens que são lidas e respondidas em outros momentos pelos outros sujeitos envolvidos.

Santos e Oliveira (2010, p.8-9) enfatizam que “esse ambiente [fórum] tem como principal objetivo promover debates abordando um determinado tema, permitindo a ocorrência de discussão e interação por meio da troca de mensagens.” Oliveira e Filho (2006) enfatizam que “quando bem trabalhado, o fórum pode tornar-se um grande espaço de intervenção e autoria por parte dos alunos, movimentos necessários, se não indispensáveis, à construção de sentidos, requisito principal da aprendizagem” (p. 3).

Ainda, Silva (2009, p. 48) afirma que a principal função do fórum é “constituir-se espaço para a discussão de um tema. Como o tema é combinado, o fórum digital educacional oferece condições para a construção de um ambiente colaborativo”.

Kenski (2002) explica que

Interagir com o conhecimento e com as pessoas para aprender é fundamental. Para a transformação de um determinado grupo de informações em conhecimentos é preciso que estes sejam trabalhados, discutidos, comunicados. As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e as análises críticas auxiliam a sua compreensão e elaboração cognitiva. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados (p. 258).

Ou seja, o fórum é uma atividade de estudo que permite que ocorra interação, pautada no diálogo-problematizador. Por meio dessa AEF, é possível desenvolver educação dialógica e reflexiva no âmbito da EaD, a fim de se problematizar os conteúdos das disciplinas. Freire (1967, p. 60) confirma isso, quando declara que a “educação dialogal, ativa e voltada para a responsabilidade social e política, caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas.” Portanto, é uma ferramenta de comunicação e avaliação fundamental.

No Moodle, o fórum pode ser programado de várias formas, dependendo dos objetivos pretendidos com essa atividade de estudo:

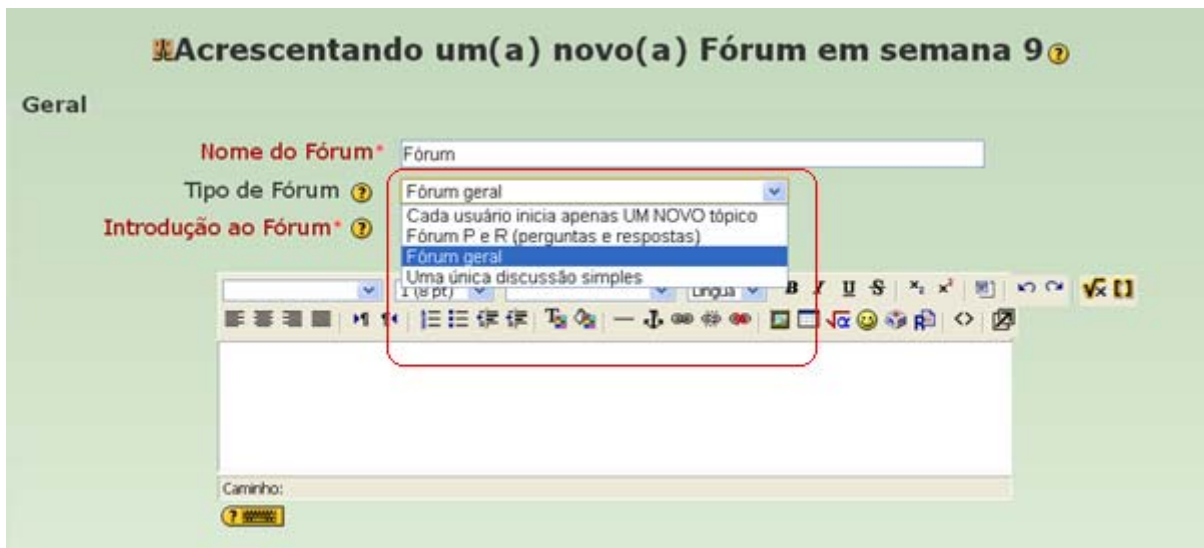


Figura 4: Exemplo de formatação de um Fórum no Moodle

No fórum geral, os participantes podem postar quantas mensagens desejarem. Ou seja, nesta seleção não há restrições. Na opção “cada usuário inicia apenas um novo tópico”, o número de vezes que cada estudante inicia tópicos é limitado, sendo uma boa alternativa para fóruns avaliativos (PULINO FILHO, 2005). Além disso, a opção de um único tópico estimula o criador do tópico a ser mediador da discussão (DUARTE, 2010). No fórum P e R (perguntas e respostas), os participantes só podem ler as mensagens depois que postarem a sua contribuição para o fórum. Essa escolha é uma possível solução para que se evite que os estudantes copiem respostas de outros colegas. E o fórum “uma única discussão

simples” é composto por apenas um tópico, sendo que os participantes não podem iniciar outros.

Em relação às postagens em um fórum, é imprescindível que as mensagens sejam elaboradas de forma clara, coesa e coerente, inclusive e principalmente, com a proposta de discussão da AEF, a fim de gerar colaboração e problematização. A extensão das mensagens é um fator importante. Grassi e Silva (2010) esclarecem que “esta também influencia na leitura, considerando que mensagens muito longas podem fazer com que o leitor perca o foco da leitura e a mesma pode se tornar um discurso cansativo”(p.7). No tópico 2.4, explica-se melhor como ocorre a comunicação nas AEF, destacando-se elementos comunicacionais que interferem na implementação dessa atividade.

O tempo entre as postagens dos estudantes e o *feedback* dos tutores também são importantes para o bom andamento das interações. Brito (2003, p.63) explica que “é preciso que as questões e/ ou considerações efetuadas pelo aluno sejam prontamente respondidas, sob pena de desmotivar o aluno”. Nesse sentido, é fundamental que os tutores mantenham um tempo máximo de 24h, a contar da postagem do estudante, para responder a eles. Essa é uma orientação da UAB e do Guia de Tutores da UAB/UFSM, para que os estudantes não se desestimulem a participar em decorrência da demora dos comentários dos tutores e dos professores.

Em relação ao tempo de duração de cada AEF, não existe um tempo adequado definido. Cada AEF terá um objetivo, portanto, um planejamento específico. Nesse caso, muitas vezes há discordância em relação ao tempo que o professor julga razoável para o desenvolvimento da AEF e ao tempo que os estudantes acreditam que seja necessário. Tudo isso sempre está atrelado ao tempo didático que é o tempo letivo dos calendários institucionais.

Os critérios de avaliação são definidos pelos professores responsáveis pela disciplina, dependendo dos objetivos que pretendem ser alcançados ao final da atividade. No Moodle, é possível optar por atribuições de notas ou por escalas. Entre as escalas, estão as condutas conectada e separada (no Moodle, o termo que corresponde a “separada” é “destacada” devido a uma questão de tradução do termo).

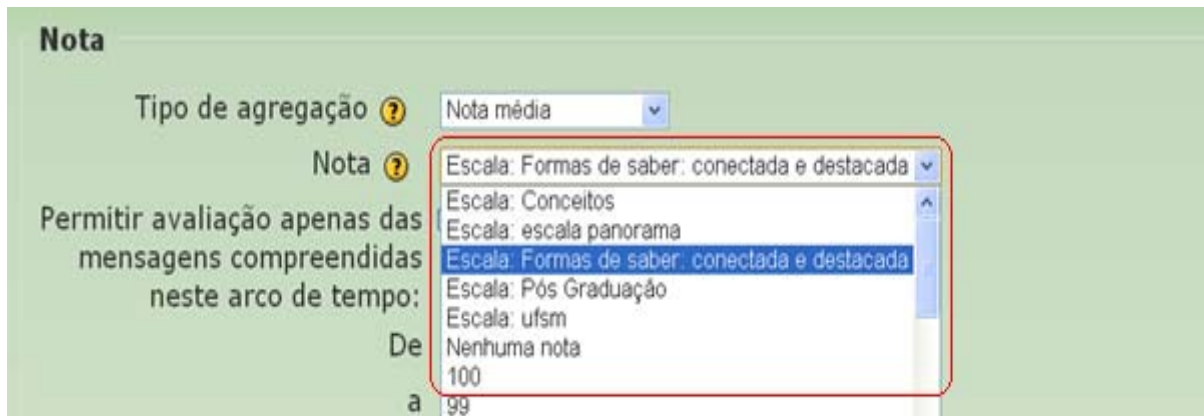


Figura 5: Opções de avaliação do fórum no Moodle

Na forma de avaliação que envolve condutas conectada e separada, devemos analisar se os estudantes desenvolveram mais uma postura colaborativa ou problematizadora (DOUGIAMAS e TAYLOR, 2003). Tais condutas serão mais bem explicadas no capítulo 3. Atualmente, não se identificou algum professor que já tenha utilizado essa forma de avaliação em um fórum do Moodle, no curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM. Na revisão de literatura, também não foi encontrado algum relato da utilização dessa escala no Brasil. Essas constatações foram primordiais para desencadear a realização desta pesquisa.

Acreditamos que essa seja uma forma eficaz de se avaliar uma AEF, uma vez que não se qualifica os estudantes em números, mas em suas condutas no processo de interação. Dougiamas e Taylor (2003) defendem essa forma de avaliar os estudantes e afirmam que em seus cursos incentivam mais uma determinada conduta, pois ela menos desenvolvida que a outra: “Em nosso discurso on-line, tentamos incentivar os alunos a participar como conhecedores conectados a fim de que relações educativas produtivas sejam mais facilmente estabelecidas entre os alunos (online)”.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender mais profundamente a teoria que abrange essas condutas, justamente para que possibilite aos professores e tutores conhecerem e explorarem outras formas de avaliação que possa ser mais eficiente para essa atividade de estudo interativa e colaborativa do Moodle. Além disso, o estudo dessas condutas pode contribuir não só para outra forma de

avaliação, como também no modo de conduzir os fóruns a fim de potencializar colaboração e problematização.

A conduta do tutor, desse modo, é primordial, na medida em que interage com os estudantes, auxiliando-os a desenvolver conclusões que eram intencionais, conforme o objetivo de cada atividade, para serem apreendidas durante os diálogos. A interação professor-tutor-estudante contribui para que os estudantes não percam o foco de discussão, bem como desenvolvam e aprimorem os conhecimentos que possuíam antes de participar pela primeira vez da AEF.

Caso a conduta dos tutores não seja tão eficiente nesse aspecto, e os estudantes não dialoguem entre si, a AEF pode perder uma especificidade fundamental: a de favorecer “a aprendizagem colaborativa, tendo em vista que permite a comunicação e a participação de um grupo de pessoas que buscam objetivos similares” (DIAS e LEITE, 2010, p. 107).

É possível, portanto, observar que o fórum é uma atividade de estudo que propicia a colaboração entre os estudantes e a problematização dos conteúdos curriculares, conceitos que permeiam as condutas conectada e separada. Nessa AEF os tutores podem incitar os estudantes a serem mais colaborativos à medida que procuram entender o posicionamento dos colegas, interagindo com pessoas que possivelmente tenham opiniões divergentes, colocando-se no lugar dessas para apreender melhor seu posicionamento.

Além disso, podem problematizar as mensagens postadas pelos estudantes para que eles reflitam sobre suas respostas e possam reelaborar/complementar, adquirindo conhecimentos teóricos. Isto é, a conduta do tutor no fórum pode possibilitar que os estudantes sejam mais colaborativos, construindo novos significados juntamente com outros colegas, de modo a concretizar a educação dialógico-problematizadora.

2.4 Processo comunicativo na Educação a Distância

Conforme explicitado no tópico 2.2, a EaD passou por várias fases, as quais são diferenciadas, especialmente, pela transição do processo comunicativo. Esse, a partir das TIC, tem a possibilidade de mudar da lógica da distribuição para a lógica

da comunicação, segundo explicam Dotta e Giordan (2008).

Tal afirmação vai ao encontro do que Freire (1987) defende, ao criticar a educação bancária, que privilegia uma educação voltada para a transferência de conhecimentos. Nessa concepção de educação, Freire (1987, p 33.) esclarece que “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” Ou seja, não há reflexão, intercâmbio de opiniões, não se concretiza a ação de construir, apenas de transmitir, do ponto de vista docente, e de receber, do ponto de vista do estudante.

Em oposição a essa concepção, o educador argumenta acerca da importância de se desenvolver a educação dialógica, que tem como fundamento a problematização. Tal concepção aduz que a educação dialógico-problematizadora propõe a superação do ato de apenas transmitir e depositar, transpondo-se para uma prática educativa que vise à libertação. Nessa, a oposição professor-estudante é mitigada, a fim de que o diálogo possa ser desenvolvido, caso contrário

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 1987, p. 40).

Nesse contexto, é necessário que se promova situações que possibilitem a construção de saberes conjuntamente entre professor e estudante, não valorizando apenas as palavras de uma pessoa, mas proporcionando espaços de interação. Tais interações devem ser constituídas por um diálogo-problematizador, já que “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados quanto mais obrigados a responder ao desafio (FREIRE, 1987, p. 40)”. Ou seja, a partir do diálogo, os estudantes são desafiados a encontrar soluções viáveis-possíveis para as situações-limite, de modo a compreender questões que englobam, por exemplo, os conteúdos curriculares de um curso de um modo colaborativo.

Atualmente, a EaD tem as mais variadas ferramentas que possibilitam que a educação dialógica, ou seja, educação desenvolvida colaborativamente a partir da interação entre os sujeitos, seja desenvolvida, por intermédio de fóruns, webconferências, chats, wikis, por exemplo. Além disso, a conduta dos tutores

favorece ainda mais o diálogo em um curso a distância, uma vez que, conforme foram evidenciadas no tópico 2.2 e 2.3, uma das principais funções dos tutores é contribuir para o aprendizado dos estudantes, principalmente através da problematização dos conteúdos.

Nesse contexto, a educação que se fundamenta em colaboração e problematização entre estudantes, tutores e professores é produtiva no sentido de se atribuir novos significados a questões que aparentemente poderiam ser apenas transmitidas pelos tutores e professores. Entretanto, para que tal educação seja desenvolvida com êxito, é primordial que o processo comunicativo seja eficiente. Para tanto, é imprescindível que os elementos comunicacionais estejam adequados ao contexto de produção.

O linguista Jakobson (2007) esclarece os elementos fundamentais da comunicação: emissor, mensagem, receptor, código, canal e contexto.

Nesse sentido, caso um deles falhe, o ato comunicativo é interrompido, ou seja, a mensagem não é compreendida pelo destinatário conforme pretendia o emissor. Por isso, o emissor, aquele que inicia o processo, precisa ter consciência de quem receberá a mensagem, do código (precisa ser comum aos interlocutores), do canal que será propagada, a fim de que o conteúdo seja adequado a todos esses fatores. Nesse caso, os conhecimentos dos participantes da situação comunicativa são imprescindíveis para que a comunicação ocorra realmente em colaboração (FREIRE, 1983), e não em imposição de mensagens. Por isso, é fundamental que outro elemento seja atribuído ao processo, a fim de que se concretize a construção coletiva do conhecimento.

Veraszto et al. (2011) explicam que, olhando esse esquema de forma horizontal, do emitente até o destinatário, é possível observar que uma etapa importante não é incluída, a de ter conhecimento da compreensão da mensagem por parte do receptor. Desse modo, os autores propõem mais um elemento: o *feedback*. Esse, então, é o elemento responsável pelo fechamento do ciclo do processo comunicativo e deve, necessariamente, seguir os mesmos procedimentos de vinda da mensagem. Assim, o emissor e receptor alternam-se constantemente, estabelecendo um processo de interação, que pode ser pautado por colaboração e problematização. A seguir, o esquema de comunicação com o sétimo elemento:

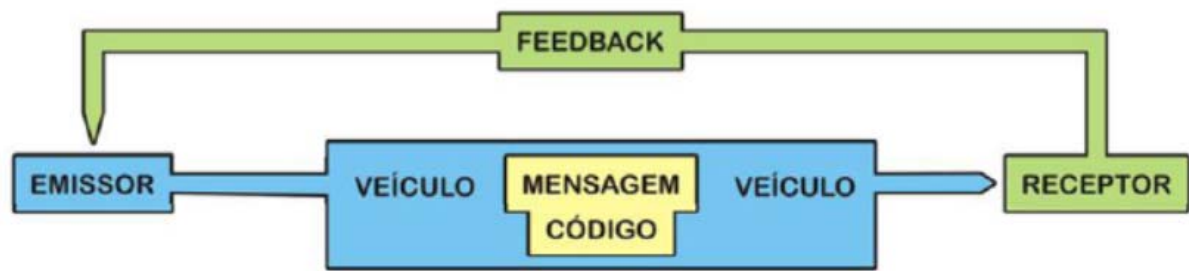


Figura 6: Esquema da comunicação adaptado

Fonte: Veraszto et al. (2011, p. 6)

O dicionário Houaiss (2009) define *feedback* como retroalimentação, indicando uma tradução em português para o termo e conceituando como “qualquer processo por intermédio do qual uma ação é controlada pelo conhecimento do efeito de suas respostas”. Conforme Abreu-e-Lima e Alves (2011), muitos paradigmas de aprendizagem congregam o *feedback*, cada um com suas especificidades, como o behaviorismo (SKINNER, 1958), o cognitivismo (GAGNÉ, 1985;), inclusive modelos mais recentes de construtivismo (JONASSEN, 1991) e por múltiplas abordagens da compreensão (GARDNER, 1999). Em suas origens no behaviorismo, o *feedback* era visto como uma forma de instrução programada aos estudantes sobre as respostas corretas, ao passo que, com o passar do tempo, ele é visto como um elemento importante no processo ensino-aprendizagem (ABREU-E-LIMA E ALVES, 2011; AUSUBEL, 1968; BRUNER, 1990).

Na EaD, o *feedback* é imprescindível, uma vez que ele não se constitui apenas como uma resposta às mensagens emitidas pelos estudantes, mas também como uma forma de estabelecer a interação. Nesse sentido, Flores (2009) entende o *feedback* na EaD como um ato de comunicação, explicando que

o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Entende-se portanto que o *feedback* é um ato de **comunicação** (p. 3).

Desse modo, o diálogo é um elemento imprescindível para efetivar o *feedback* como um ato comunicacional. Beurlen et al. (2006) afirmam que

O uso eficiente do *feedback* permite ao “curso” estabelecer um diálogo através do qual o estudante interage com o objeto de aprendizagem. Sem

esta interação, a solução torna-se apenas uma lista de informações publicada na rede (p.4).

Nesse contexto, o *feedback* é uma forma de desenvolver o diálogo-problematizador em torno dos conteúdos estudados. Essa é, portanto, uma possibilidade de se romper com o processo ensino-aprendizagem unilateral, em que o único retorno dado aos estudantes seria uma nota, que equivalesse a estar certa ou errada sua resposta, conforme as aceções do professor. O *feedback* é uma possibilidade de construir o conhecimento, de permitir que os estudantes reelaborem sua compreensão sobre determinado assunto e, em algumas atividades, possam colaborar com os outros estudantes, tutores e professores. Desse modo, não se desenvolve o processo ensino-aprendizagem de maneira unilateral, e sim por meio da colaboração. Freire (1987, p.39) afirma que “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa”.

Assim, ocorre um ciclo constante durante o diálogo, constituindo o processo comunicativo, em que o emissor e o receptor da mensagem são intercambiáveis a fim de desenvolver colaboração. Nas AEF, esse processo é iniciado pelo professor que, com o apoio dos tutores, elabora uma questão que norteará a discussão. Os estudantes, por sua vez, postarão sua contribuição para o debate, recebendo, em seguida outras respostas (de professores, tutores ou dos próprios colegas), que o orientarão para uma conclusão mais adequada ou uma reiteração e um destaque dos pontos adequados e importantes, bem como, em alguns casos, os dois procedimentos podem ocorrer. Considera-se, portanto, o *feedback* como um ato comunicativo que colabora para a reflexão acerca de uma mensagem postada.

No contexto da EaD, uns dos principais responsáveis pelo *feedback* são os tutores, que tem como atribuição monitorar os estudantes e contribuir para a apreensão dos conteúdos. Por isso, encontrar formas de conduzir a AEF de modo que se propicie reflexão e interação mais promissora é um dos intuitos fundamentais desta pesquisa. Além disso, baseando-nos em princípios da Teoria dos modos de saber, compreendemos também que é fundamental fazer com que os próprios estudantes elaborem *feedback* para seus colegas, pois isso estimula a colaboração, elemento primordial da conduta conectada e da educação dialógica freiriana.

A seguir, apresentamos um esquema que resume o processo comunicativo

em uma AEF. Tal esquema foi pautado nas condutas conectada e separada, conceitos centrais desta pesquisa, bem como nos princípios de problematização e colaboração entre professores-tutores-estudantes:

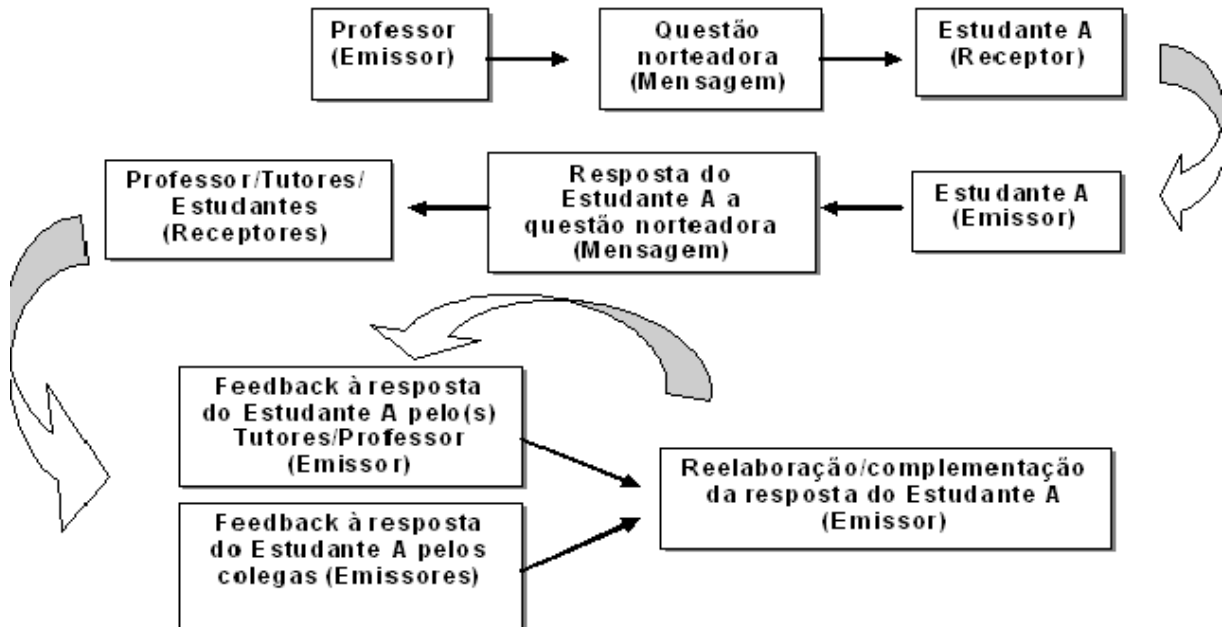


Figura 7: Esquema de uma atividade de estudo fórum no Moodle

No âmbito da EaD mediada por tecnologias educacionais, há uma questão que permeia o processo comunicativo: a produção de textos escritos. Como o contato é praticamente virtual, os elementos que contribuem para a comunicação oral, como gestos, expressões, impostação da voz, são eliminados nos casos em que não são utilizados vídeos ou sistemas de comunicação *online*, como televídeo ou webconferências. Isso pode prejudicar a elaboração dos argumentos, da problematização e da produção colaborativa. Ou seja, quando os professores, tutores, estudantes desenvolvem a prática dialógico-problematizadora, pode haver uma interpretação equivocada por parte do autor da mensagem problematizada, não compreendendo os questionamentos realizados em torno de sua proposição.

Esse é um fator relevante que interfere no desenvolvimento de condutas conectada e separada das AEF no Moodle. Por isso, é imprescindível pensar sobre

alguns fatores conversacionais a fim de que as mensagens elaboradas para desenvolver as condutas conectada e separada sejam recebidas pelos estudantes mantendo a intenção com que foi produzida. Quer dizer que é importante refletir sobre como elaborar mensagens que potencializam a produção colaborativa e argumentação em torno dos conteúdos curriculares, a fim de que sejam bem interpretadas pelos receptores.

Em um curso de graduação em Letras, como muitas vezes os conteúdos curriculares estudados são relacionados aos recursos e construções linguísticas, é primordial ter determinado cuidado em problematizar as mensagens dos estudantes, pois isso pode fazer com eles se sintam receosos em participar de atividades de estudo colaborativas. Nesse caso, cuidar a seleção lexical, por exemplo, por contribuir para o desenvolvimento das condutas conectada e separada, uma vez que isso colabora para a compreensão de uma mensagem. Por isso, a seguir, abordamos alguns desses fatores que contribuem para o desenvolvimento das condutas conectada e separada na AEF.

Mehrabian e Ferris (1967), nesse contexto, estudaram as interações humanas e atingiram um coeficiente de “7-38-55”. Quer dizer que apenas sete por cento da comunicação se realiza por intermédio de elementos verbais. Os 38% equivalem aos elementos da prosódia, como tonalidade, intensidade, ritmo, e 55% são referentes à linguagem corporal, como postura, expressão facial, gestos. Por isso, para que o ato comunicativo na EaD mediada por tecnologia não seja prejudicado, é necessário utilizar outras estratégias para que as mensagens alcancem o objetivo pretendido.

Abreu-e-Lima e Alves (2011) sugerem a utilização de duas estratégias: os recursos na esfera tipográfica, como *emoction*, repetição de letras, negrito, itálico, sublinhado, e o tom utilizado para elaborar a mensagem, que pode ser de vários modos, como um tom agradável, orientador, reflexivo, autoritário, entre outros. A recorrência da utilização do primeiro tipo de recurso depende do grau de informalidade que se pretende atribuir à mensagem. O segundo tipo dependerá do contexto comunicativo e do objetivo da mensagem.

No caso dessa interação ser desenvolvida em um âmbito educacional, o segundo tipo dependerá também dos pressupostos teóricos pedagógicos da instituição, do curso, do professor da disciplina. No contexto da segunda estratégia, a escolha das palavras, dos modos e tempos verbais, dos sinais de pontuação, entre outros fatores, contribui para definir qual o tom conferido à mensagem. Tal estratégia

é fundamental para desenvolver as condutas conectada e separada, visto que, para os estudantes entenderem as problematizações e produzirem de forma colaborativa, precisam compreender que o professor ou tutor não têm um tom autoritário, mantendo apenas a intenção de corrigir a mensagem, por exemplo.

Grice (1975) acredita que determinadas atitudes realizadas pelos interlocutores das mensagens contribuem para a eficácia do processo comunicativo. Nesse sentido, o autor define quatro máximas conversacionais: máxima de quantidade, máxima de qualidade, máxima de relevância e máxima de modo.

A três primeiras abordam o conteúdo proposicional do que é informado. A última máxima aborda como o conteúdo é informado. A máxima da quantidade trata da quantidade de informações que são necessárias para que a mensagem se torne compreensível. A máxima de qualidade trata da veracidade das informações mencionadas, ou seja, é preciso ter cuidado para não comunicar informações que talvez não sejam verdadeiras ou informações que não possuam evidências suficientes para serem comprovadas. A máxima de relevância trata sobre a pertinência das informações em relação ao objetivo central da mensagem. E a máxima de modo trata de como a mensagem é expressa, isto é, relaciona-se à clareza com que é produzida a mensagem, à organização das ideias, à estruturação dos períodos.

Nesse sentido, Grice (1975) aborda elementos que são fundamentais para o processo comunicativo, pois orienta o produtor do texto a fornecer informações que sejam verdadeiras, em quantidade suficiente, relevantes e claras (ALVES et al., 2009). Tais máximas englobam os quatro elementos fundamentais para a implementação de AEF em relação à produção das mensagens: a veracidade das informações; a extensão das mensagens; a relevância e a clareza das proposições. Quando uma das máximas tem falhas, pode haver problemas na compreensão da mensagem tanto pelos tutores, professores quanto pelos demais colegas.

Uma mensagem que segue as quatro máximas é compreendida mais facilmente, contribuindo para o desenvolvimento da atividade, por isso é imprescindível considerar a parte linguística durante o desenvolvimento das AEF. A clareza da mensagem é fundamental para que as condutas conectada e separada dos tutores e professores sejam compreendidas pelos estudantes, potencializando a produção colaborativa a elaboração de argumentos.

Em relação à comunicação escrita, ainda há outro elemento que transcorre o

processo de interação na EaD mediada por tecnologias educacionais: discriminações e preconceitos linguísticos em relação às mensagens que não atendem ao padrão culto da língua. Em um Curso de Letras, esse é um problema que fica mais evidenciado. Como os AVEA são um meio acadêmico, o mais adequado é que se produzam textos usando a norma padrão da língua. Contudo, muitos estudantes, assim como na modalidade presencial, não dominam essa variedade linguística, o que, muitas vezes, é motivo para que professores e tutores critiquem os textos dos estudantes. Tais críticas, em algumas ocasiões, não são bem recebidas ou bem interpretadas pelos estudantes, mesmo que a tarefa dos professores e tutores seja de orientar os estudantes sobre a norma culta da língua.

Durante as observações no Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM, acompanhamos relatos dos estudantes acerca de suas impressões diante de alguns comentários feitos por professores e tutores. Alguns estudantes afirmaram que se sentiram inferiorizados diante de alguns comentários que exigiam o conhecimento da norma padrão da língua em decorrência do curso que estavam realizando.

Além disso, expressaram certo receio em participar de fóruns de discussão, por exemplo, a fim de evitar que fossem julgados negativamente pelo texto produzido. Ou seja, em Curso de Letras, a exigência do domínio da norma culta é mais evidente, já que os futuros especialistas em Língua Portuguesa precisam conhecê-la profundamente.

Como consequência dessa exigência pelo domínio da norma culta, observamos, desse modo, uma interferência no andamento de atividades de estudo, como o fórum. Em algumas vezes, uma das causas da pouca participação dos estudantes é devido ao receio que criaram em se expressar num espaço coletivo. Isto é, os estudantes acabam tendo certa insegurança em produzir textos nos fóruns, com receio que sejam criticados diante dos colegas.

Tal reação acaba prejudicando o desenvolvimento de condutas conectada e separada, conseqüentemente, a construção do conhecimento a partir da colaboração e da problematização, principais objetivos dessa atividade de estudo. Contudo, especialmente por se tratar de um Curso de Letras, a reflexão crítica acerca do uso da norma culta é uma forma de desenvolver conduta separada, isto é, a problematização dos conteúdos curriculares que se espera dos tutores. Por isso, é importante que isso seja especificado aos estudantes desde o início do curso, a fim

de que eles compreendam o papel do tutor.

A realidade da educação brasileira por vezes demonstra que o problema de muitos estudantes em não dominar a norma culta da língua é um problema complexo, que é decorrente desde a educação básica. Silva (2009) elaborou uma reportagem sobre o analfabetismo funcional, afirmando que 15% dos jovens brasileiros não têm habilidades de leitura e escrita compatíveis com sua escolaridade.

Dessa forma, muitos estudantes do Curso Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância desenvolvem os conhecimentos mais aprofundados da variedade padrão da língua no próprio curso superior. Então, como proceder nesses casos? Como a prática dos tutores que acompanham constantemente os estudantes pode interferir nisso?

Nesse contexto, Bagno (2007) destaca que

Da parte do professor em geral, e do professor de língua em particular, essa mudança de atitude deve refletir-se na não aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho: a norma culta.

Do ponto de vista teórico, esta nova postura pode ser simbolizada numa simples troca de sílaba. Em vez de REPETIR alguma coisa, o professor deveria REFLETIR sobre ela. Diante da velha doutrina gramatical normativa, o professor não deveria limitar-se a transmiti-la tal e qual ela se encontra compendiada nos manuais gramaticais ou nos livros didáticos.

É necessário lançar dúvidas sobre o que está dito ali, questionar a validade daquelas explicações, filtrá-las, tomando inclusive como base seu próprio saber linguístico, [...] (p. 107). (grifo nosso)

Entende-se, desse modo, que o ato comunicativo, que se constitui nos processos de interação, precisa ser valorizado nos cursos EaD, através de ferramentas colaborativas. Entretanto, cremos que tal comunicação tem que ser baseada em modo multidirecional. Ou seja, que não apenas um sujeito seja responsável por sanar todas as dúvidas, mas que seja de fato estabelecido diálogo-problematizador, aberto a reflexões de todos os interlocutores, pois, conforme questionava Freire (1987, p. 46) “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? [...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?”

Quer dizer que, especialmente no Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância, é preciso encontrar maneiras de contribuir para a aprendizagem dos estudantes de uma forma que suas produções sejam, de fato problematizadas (conduta separada) nos aspectos que não atendem os objetivos da

atividade de estudo e desafiadas prospectivamente para elaboração colaborativa (conduta conectada) que não desvalorize as suas produções. Devemos valorizar as contribuições dos estudantes e investigar formas de potencializar a problematização e a colaboração, a fim de que os conhecimentos teóricos que precisam apreender para serem especialistas sejam efetivados e não prejudicados.

Por isso, nesta pesquisa, buscamos compreender melhor o processo interacional nos fóruns, fundamentando-nos na Teoria dos modos de saber, analisando as condutas dos tutores (estratégias implementadas). Com isso, conseguimos conhecer melhor a forma como os professores, tutores e estudantes conduzem as discussões em atividades de estudo colaborativas, para que a educação dialógica seja desenvolvida, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem na EaD.

3 A TEORIA DOS MODOS DE SABER

A Teoria dos modos de saber foi originalmente desenvolvida no campo da investigação sobre gênero por autores como Belenky, Clinchy, Goldberger e Tarule. Esses autores procuraram delinear dimensões das diferenças individuais na epistemologia pessoal. Nessas pesquisas, Belenky et al. (1986) identificaram as epistemologias do saber conectado e separado. Como essa teoria trata acerca de modos de agir em um contexto colaborativo, julgamos ser mais adequado denominar esses dois modos de conduta conecta e separada.

A pesquisa em torno das condutas descobriu que elas são dimensões não correlacionadas ou independentes (KNIGHT et al., 1995). Ou seja, não estão relacionadas à capacidade de raciocínio formal, vocabulário e capacidade de raciocínio abstrato (KNIGHT, ELFENBEIN, MARTIN, 1997). Nos tópicos a seguir, especificamos melhor as duas condutas. A separação das condutas foi realizada para manter a clareza da explanação, inclusive por se tratar de uma temática ainda pouco difundida no Brasil. Nesse sentido, salientamos que as duas condutas coexistem e é fundamental que sejam desenvolvidas concomitantemente para o desenvolvimento da prática dialógico-problematizadora.

3.1 Conduta Conectada: colaboração

A conduta conectada foi estudada para ser positivamente correlacionada com a tomada de perspectiva, a preocupação empática e a tendência a ser sensível e reativo à conduta dos outros (KNIGHT E ELFENBEIN, 1998). Knight et al. (2000) explicam que a conduta conectada é uma abordagem em que os sujeitos assumem a perspectiva dos outros em uma tentativa de compreender as suas ideias.

Além disso, Belenky et al. (1986) propuseram que a conduta conectada surge da experiência de relacionamento: ela requer familiaridade e igualdade entre o eu e o objeto (BELENKY et al., 1986; CLINCHY,1996). Refere-se também a uma abordagem epistemológica que é subjetiva, em que a pessoa cria tentativas de compreender as ideias das outras, assumindo a sua perspectiva.

Clinchy (1996) explica que, quando uma pessoa desenvolve conduta conectada, questiona “por que você acha isso?”, não está somente preocupada com a justificação lógica ou empírica, pois ela está perguntando: “Qual a experiência que a levou a tal ponto de vista?” Logo, ela está preocupada não com a certeza da posição, mas com o seu significado. Ademais, tenta conhecer novas ideias, procurando atribuir um sentido, mesmo em posições que parecem, inicialmente, equivocadas, colaborando com os colegas. Ou seja, a conduta conectada não tem o objetivo fundamental de testar a validade das informações, mas de compreendê-las.

Na caracterização da conduta conectada, são bem recorrentes verbos como: compreender, interagir, refletir, entender. Dessa forma, acreditamos que o princípio fundamental é a colaboração.

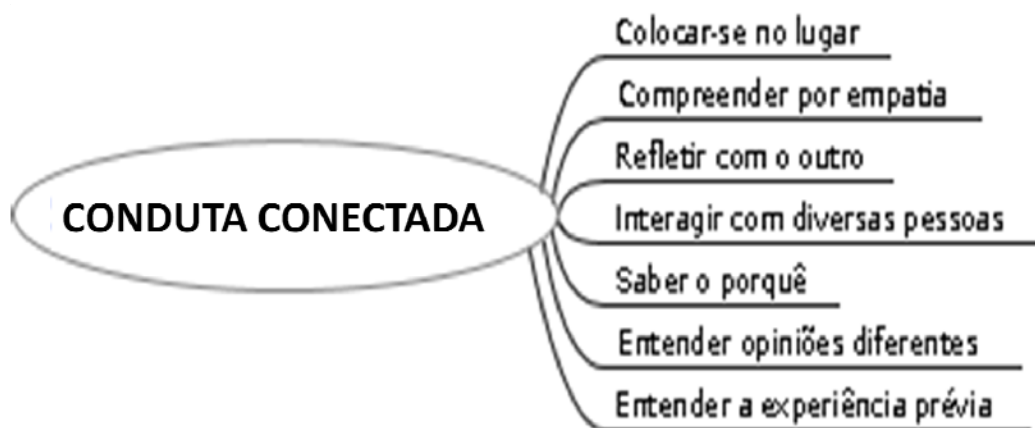


Figura 8: Características da conduta conectada

Isso porque os as pessoas que desenvolvem a conduta conectada tendem a aprender a partir da interação, colaborando para a construção de conhecimentos de forma coletiva. Nesse sentido, a interação é entendida como uma ação mútua entre dois ou mais sujeitos que viabiliza a socialização, a obtenção de competências e habilidades, objetivando o ensino-aprendizagem ativo. Freire (1987) afirma que

a palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o ser humano só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização (p. 108).

O autor destaca que o processo de humanização ocorre a partir do diálogo, ou seja, aprendemos por meio da colaboração, que é compreendida como “característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre os sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função (FREIRE, 1987, p. 96)”. Além disso, Freire (1987) afirma que o diálogo promove um pensar crítico e que, não havendo o diálogo, não existe também a comunicação, logo não existe a verdadeira educação.

É nesse sentido que estabelecemos relações entre a Teoria dos modos de saber e a educação dialógico-problematizadora freiriana. No quadro 2, podemos visualizar as relações entre a educação freiriana e a conduta conectada:

EDUCAÇÃO FREIRIANA	CONDUTA CONECTADA
Ensinar exige disponibilidade para o diálogo	Refletir com os outros em torno do objeto de debate
Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação	Colocar-se na posição de outro Tentar compreender Conviver com diversos tipos de pessoas
Ensinar exige querer bem aos educandos	Compreender por empatia
Ensinar exige saber escutar	Gostar de ouvir opiniões
Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos	Entender a experiência prévia das pessoas
Ensinar exige curiosidade	Saber por quê

Quadro 2: Relações entre educação freiriana e conduta conectada

Freire (1996, p.88) explica que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Nesse caso, ensinar exige disponibilidade para o diálogo a fim de refletir com os outros, propondo relações entre teoria e prática. Isso implica a aceitação do novo, rejeição à discriminação. Para tanto, é fundamental colocar-se no lugar do outro, procurar compreender e respeitar suas experiências prévias.

Por isso, é importante incitar questionamentos, dúvidas, a fim de que os estudantes despertem sua curiosidade para aprender, que Freire (1996) chama de

curiosidade epistemológica. “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa” (FREIRE, 1996, p. 53), por isso tentar saber o porquê das coisas se torna instigador do processo ensino-aprendizagem dialógico. A conduta conectada, desse modo, procura compreender por empatia o porquê de determinada tese, de determinados argumentos, instigando a reflexão em torno do objeto que originou a curiosidade (CLINCHY, 1996). Assim, as pessoas estabelecem novos conhecimentos de forma colaborativa.

Conhecer opiniões, questionar, estar disposto a dialogar é a base para a educação dialógico-problematizadora. Nesse sentido, a conduta conectada, que envolve a interação entre diversas pessoas, a compreensão por empatia, o entendimento das experiências prévias, contribui para a implementação de um processo dialógico, que é fundamental na EaD mediada por tecnologias educacionais. O tutor, quando desenvolve conduta conectada, colabora com os estudantes, incita sua curiosidade, fazendo com que eles encontrem soluções, apresentando-as ao grupo. Com isso, iniciam possibilidades de diálogo que permitem a aquisição de conhecimentos teóricos conforme o princípio central da teoria da atividade de estudo (DAVIDOV, 1988; ALBERTI, 2011).

3.2 Conduta Separada: problematização

A conduta separada é uma abordagem na qual os sujeitos questionam as ideias, os argumentos dos outros, preferindo desafio, dúvida. Nesta conduta, são mais recorrentes os seguintes verbos: questionar, argumentar, analisar. Essa conduta refere-se a uma abordagem em que os sujeitos desenvolvem pensamento crítico por meio da defesa de seus argumentos pessoais diante do argumento de outras pessoas.

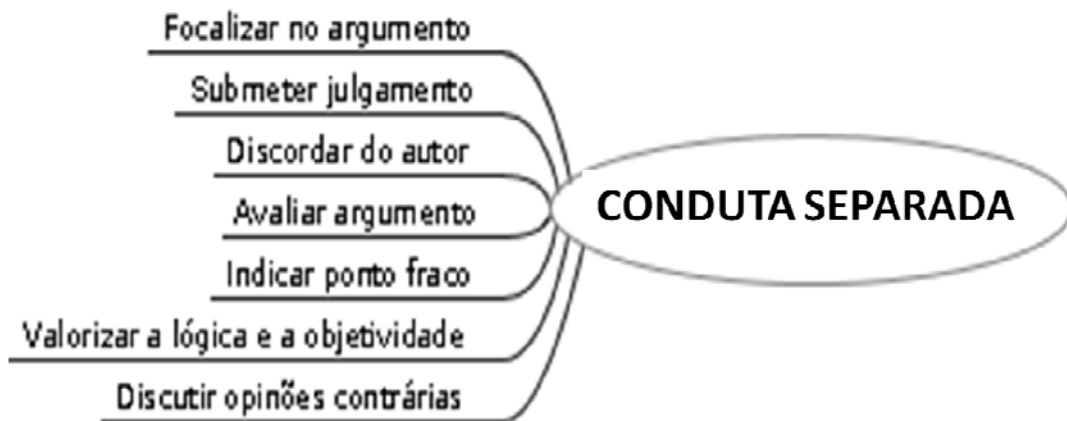


Figura 9: Características da conduta separada

Assim, acreditamos que o princípio fundamental dessa conduta é a problematização. Problematizar significa tornar os estudantes agentes de sua aprendizagem, à medida que os tutores e professores os fazem refletir, pesquisar, repensar posicionamentos a partir de suas indagações, em vez de apenas apresentar respostas prontas. Freire (1987) explica que

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo encha de conteúdos. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (p. 38).

Nesse sentido é que pessoas que desenvolvem conduta separada podem envolver-se em debates, ao invés de simples afirmação e contra-afirmação, a fim de julgar argumentações de verdade. As pessoas que assumem a conduta separada por vezes têm dificuldade de compreender as respostas dos outros, de forma que o modo típico de discurso é a argumentação. Tais pessoas procuram defender suas opiniões e são um tanto impassíveis às opiniões dos outros. Portanto, parece ficar evidente que na EaD mediada por tecnologias educacionais, especialmente em atividades de estudo do tipo fórum, é necessário que os envolvidos desenvolvam as duas condutas de modo equilibrado. Somente assim, os objetivos das atividades de estudo poderão gerar desenvolvimento intelectual (pessoal e profissional) com base nos conteúdos curriculares específicos das unidades programáticas de cada disciplina.

Clinky (1996) explica que, se uma pessoa ler um texto com a perspectiva separada, examinará os argumentos criticamente, esperando que o autor justifique cada ponto. Dessa forma, procuraria por falhas no raciocínio, considerando-se interpretações alternativas que poderiam ser feitas e se o autor poderia estar omitindo provas que contradizem a sua posição.

Em relação à educação freiriana, também é possível estabelecer correlações entre ela e a conduta separada. No quadro 3, podemos visualizar tais relações:

EDUCAÇÃO FREIRIANA	CONDUTA SEPARADA
Ensinar exige criticidade	Focalizar na qualidade do argumento; Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática
Ensinar exige rigorosidade metódica	Discordar do autor Indicar o ponto fraco Usar critérios para avaliar
Ensinar exige disponibilidade para o diálogo	Reforçar discutindo
Ensinar exige problematização	Submeter a julgamento

Quadro 3: Relações entre educação freiriana e conduta separada

Criticidade, segundo Freire (1996), é a superação da curiosidade ingênua que se torna curiosidade epistemológica, que é a curiosidade que foge ao senso comum, possuindo uma rigorosidade metódica. Criticidade seria, dessa forma, examinar, estabelecendo uma análise criteriosa, focalizando na qualidade do argumento e refletindo sobre a prática. Nesse caso, é possível discordar do autor, indicar o ponto fraco do argumento a partir de critérios precisos.

No contexto da conduta separada, também é fundamental ter disponibilidade para o diálogo, uma vez que é possível reforçar uma ideia por meio do debate e da busca de novos argumentos (CLINKY, 1996). Freire (1996) afirma que é no respeito às diferenças e na disponibilidade da realidade que se constitui a segurança. Portanto, nas relações com os outros, que não fizeram exatamente as mesmas escolhas e não tiveram as mesmas experiências que se estabelece o debate e a

curiosidade que geram a aquisição de conhecimentos teóricos. A submissão ao julgamento, nesse sentido, demonstra a consciência do inacabamento e demonstra a importância da problematização.

Desse modo, não intencionamos, nesta pesquisa, afirmar que uma conduta seja superior a outra, pois ambas as condutas são aprendidas e são esforços deliberados para adquirir conhecimento (BELENKY et al., 1986; CLINCHY, 1996). Na realidade, as duas condutas podem e coexistem no mesmo indivíduo, apenas com certa tendência ao desenvolvimento mais de uma do que de outra, podendo também variar ao longo do tempo a predominância de uma das condutas.

Intencionamos, sim, nesta pesquisa, explicitar que é fundamental que as condutas conectada e separada aconteçam de forma concomitante. Isso porque a conduta conectada mantém a relação com outro de forma a compreendê-lo, considerando suas experiências; enquanto que conduta separada problematiza os elementos que podem ser repensados pelos estudantes por meio da reflexão crítica, relacionando teoria e prática. Nesse sentido, do ponto de vista d educação dialógico-problematizadora, é importante que ambas as condutas sejam desenvolvidas a fim de haja colaboração e problematização.

A seguir, tratamos, então, de forma mais específica como a Teoria dos modos de saber foi inserida na EaD mediada por tecnologias, especialmente os AVEA, e como ela contribui para o desenvolvimento da educação dialógico-problematizadora.

3.3 A Teoria dos modos de saber no contexto da Educação a Distância mediada por tecnologias educacionais

No âmbito da EaD mediada por tecnologias educacionais, a Teoria do modos de saber é abordada por Dougiamas e Taylor, os idealizadores do Moodle. Esses pesquisadores, pautados nos pressupostos teóricos e metodológicos da investigação-ação, propostos por Kemmis e McTaggart (2000), desenvolvem pesquisa a fim de responder a questões como esta: quais as estruturas e interfaces incentivam ou dificultam os participantes no desenvolvimento do diálogo reflexivo em uma comunidade de aprendizagem? Nesse contexto, explicam que as perspectivas teóricas que prevalecem em seus trabalhos são o socioconstrutivismo e

construcionismo social. Tais pressupostos apresentam posições epistemológicas baseadas na colaboração e no desenvolvimento individual através da construção e compartilhamento de textos e outros recursos.

Essa teoria contribuiu para que Dougiamas e Taylor (2003) desenvolvessem uma estrutura a fim de monitorar a qualidade do discurso em atividades colaborativas de AVEA. Os autores destacam, assim, dois modos de saber diferentes para desenvolver a aprendizagem, que, conforme explicamos no capítulo anterior, chamamos de conduta conectada e conduta separada. A fim de explicar tais conceitos, Dougiamas e Taylor (2003) argumentam que

conhecedores conectados tendem a aprender de forma cooperativa, sendo mais agradáveis e dispostos a construir sobre as ideias dos outros, enquanto que os conhecedores separados tendem a assumir uma postura mais crítica e argumentativa no processo de aprendizagem (*online*, tradução nossa).

Nesse sentido, comentam ainda que tais condutas são independentes da capacidade de aprender e independentes uma da outra, já que qualquer pessoa pode desenvolver ambas as condutas em momentos distintos. Entretanto, os autores destacam que procuram incentivar o aprendizado dos estudantes a partir da conduta conectada, a fim de que relações educativas mais produtivas sejam estabelecidas mais fluentemente entre eles, pois em suas pesquisas observaram que os participantes desenvolviam pouco essa conduta (DOUGIAMAS E TAYLOR, 2003).

Em nossa pesquisa, pretendemos defender que as duas condutas ocorram conjuntamente, já que as duas se complementam para o desenvolvimento de atividades de estudo colaborativas. Elas contribuem para a realização de práticas educativas que estejam em consonância com as políticas públicas educacionais e com a concepção de educação do curso. Contribuem também para o bom andamento de atividades que exigem interação, já que potencializam colaboração e problematização.

Nesse contexto, Dougiamas e Taylor (2003) defendem uma teoria que trata sobre o conhecimento emancipatório, esclarecendo como a autocrítica e a reflexão podem levar à mudança de perspectiva. Essa concepção vai ao encontro dos pressupostos da pesquisa-ação e da educação dialógico-problematizadora freiriana, que fundamenta esta pesquisa. Elliott (1978) explica que, nesse tipo de pesquisa, as análises são diagnósticas e obtidas de forma reflexiva e deliberativa. Além disso,

essa concepção de pesquisa é distinguida por ser mais dinâmica em relação à realidade, proporcionando maior interação social. Assim, permite maior participação e reflexão crítica, bem como uma intencionalidade transformadora das práticas.

É justamente a partir do princípio emancipatório que defendemos, nesta pesquisa, a concepção educacional dialógico-problematizadora. Dessa forma, acreditamos que seja possível, por meio da análise dos princípios necessários à prática da tutoria, perpassando ensino-aprendizagem, investigação (monitoramento) e fluência nos três níveis (técnica, prática e emancipatória), encontrar estratégias para que a conduta dos tutores contribua para o desenvolvimento de atividades colaborativas.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi ao encontro do objetivo de Dougiamas e Taylor (2003): entrelaçar teorias a fim de habilitar professores e tutores a problematizar a cultura do aprendiz para atender aos interesses de todos os estudantes. Essa é a teoria que eles chamam de aprendizagem transformadora, que se fundamenta pela participação no diálogo reflexivo.

O processo investigativo e reflexivo do professor e do tutor em torno de sua prática, nesse sentido, é fundamental, a fim de que o diálogo possa ser instaurado com êxito em atividades de estudo interativas e colaborativas como o fórum. De acordo com Freire (1987, p. 83),

o Diálogo começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando ele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Assim, um processo dialógico é a inquietação em torno do conteúdo do diálogo, que é também a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”

Ainda nesse mesmo contexto, os estudos de Freire (1987) acerca da educação para a liberdade mostram que isso significa constituir o saber conjuntamente, construindo-o a partir do diálogo, ou seja, é uma construção coletiva. Ademais, o educador afirma que “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração (FREIRE, 1987, p. 96).

Nesse caso, os pressupostos teóricos do criador do Moodle vão ao encontro da concepção educacional defendida por Freire (1967; 1987; 1996). Logo, nesta pesquisa, um dos intuítos foi justamente incentivar a compreensão do discurso do outro por meio do diálogo-problematizador.

Por isso, esta pesquisa pautou-se nos conceitos inerentes à prática reflexiva

(COUTINHO et al. 2009): reflexão na ação, que compõe o processo de observação durante a prática letiva; reflexão sobre a ação, que ocorre num momento posterior à primeira, revendo as ações realizadas; reflexão sobre a reflexão na ação, que contribui para o aprimoramento ou alteração nas práticas docentes, visando formular e reorientar novas práticas. Essas práticas reflexivas permitem que o pesquisador compreenda melhor a problemática que envolve a sua ação docente, no caso desta pesquisa, ação de tutoria, permitindo mudanças teóricas e metodológicas frente os objetivos subjacentes à educação.

Nesse contexto, para desenvolverem a pesquisa acerca do discurso colaborativo em AVEA, Dougiamas e Taylor (2003) monitoraram um curso realizado através do Moodle, utilizando principalmente dois instrumentos de pesquisa integrados como ferramentas de atividades Pesquisa de Avaliação. No Moodle, as ferramentas de Pesquisa de Avaliação disponíveis são: *Attitudes Towards Thinking and Learning Survey* (ATTLS); *Constructivist On-Line Learning Environment Survey* (COLLES) e Incidentes Críticos. A primeira ferramenta pode medir até que ponto uma pessoa é um “connected knower” (CK) ou “separate knower” (SK), que traduzimos por conectado ou separado. A segunda ferramenta pode ajudar a avaliar as questões-chave sobre a qualidade de um aprendizado em um AVEA. E a terceira é respondida pelos discentes de forma descritiva, a partir destes tópicos: em que momento você esteve mais envolvido? Em que momento você esteve menos envolvido? Qual das ações de outros participantes nos fóruns você achou mais elucidante ou útil? Qual das ações de outros participantes nos fóruns você achou mais desconcertante ou confusa? Qual evento foi mais surpreendente?

Assim, pessoas com valores CK maiores tendem a ser mais colaborativas, agradáveis e mais dispostas a construir sobre as ideias dos outros. Já aqueles com escores SK mais altos tendem a assumir uma postura mais crítica, desenvolvendo problematização. Desse modo, conhecendo o perfil das pessoas, é possível refazer um planejamento de forma a potencializar certas práticas que são muito importantes, principalmente, em um curso mediado por tecnologias educacionais, como a prática colaborativa.

COLLES é um formulário programado para ajudar os docentes a avaliar, por meio de uma perspectiva social-construtivista, a qualidade do ambiente de aprendizagem elaborado por eles. O ATTLS é o questionário que foi desenvolvido por Galotti et al. (1999) a fim medir até que ponto uma pessoa desenvolve conduta

conectada/separada. Esse questionário também foi aplicado aos estudantes que participaram da atividade de estudo fórum durante esta pesquisa. Muitos consideraram desenvolver a conduta conectada, mas os dados coletados, discutidos no capítulo de análise, não demonstraram exatamente isso na prática das atividades de estudo.

Esses instrumentos de pesquisa estão integrados ao Moodle e fornecem gráficos e tabelas automaticamente com os resultados das pesquisas. A partir do questionário ATTLS do Moodle e do referencial teórico apresentado, é possível sintetizar as principais características da conduta conectada e separada, conforme o quadro 4:

CONECTADA	Perguntas relacionadas	SEPARADA	Perguntas relacionadas
Colocar-se no lugar	Quando as opiniões de uma pessoa me parecem totalmente estranhas, procuro me colocar no lugar dessa pessoa, para entender o porquê dessas opiniões.	Fazer a parte do advogado do diabo	Eu gosto de fazer a parte do advogado do diabo - argumentar em modo contrário ao que alguém está dizendo.
Compreender por empatia	A empatia facilita a compreensão das opiniões de outros, diferentes das minhas.	Manter a objetividade	Quando faço análises, procuro ser muito objetivo.
Colocar-se na posição de outro	Quando discuto questões polêmicas, tendo a colocar-me na posição dos outros para entender o ponto de vista deles.	Focalizar na qualidade do argumento	Quando avalio uma argumentação, me concentro na qualidade do discurso, e não na pessoa que o apresenta.
Tentar compreender	Gosto de entender a experiência prévia das outras pessoas, e o que as levou a sentirem o que sentem.	Reforçar discutindo	Acho que posso reforçar a minha posição discutindo com alguém que não concorda comigo.
Refletir com os outros	Procuro refletir junto com os outros em vez de ser contrário a eles.	Submeter a julgamento	Pode-se afirmar que o meu modo de analisar as coisas é como 'submetê-las a julgamento' porque considero todas as evidências com muita atenção.
Conviver com diversos tipos de pessoas	Sinto que a melhor forma de atingir a minha própria identidade é interagir com diversos tipos de pessoas.	Discordar do autor	Frequentemente discordo de autores de livros que leio, e procuro uma explicação lógica que comprove que eles estão errados.
Saber por quê	Estou sempre interessado(a) em saber por que as pessoas dizem	Usar critérios para avaliar	Avalio as argumentações segundo critérios precisos.

	e acreditam em certas coisas.		
Gostar de ouvir opiniões	Gosto de ouvir as opiniões de outras pessoas com background diferente do meu - isto me ajuda a compreender porque as mesmas coisas são vistas de formas tão diversas.	Indicar o ponto fraco	Tento indicar o ponto fraco dos argumentos dos outros para ajudá-los a esclarecer as ideias apresentadas.
Entender pessoas diferentes	O aspecto mais importante da minha educação tem sido aprender a entender pessoas que são diferentes de mim.	Dar mais valor à lógica	Quando resolvo problemas, dou mais valor ao uso da lógica e da razão do que à satisfação dos meus interesses pessoais.
Entender a experiência prévia das pessoas	Gosto de entender a experiência prévia das outras pessoas, e o que as levou a sentirem o que sentem.	Verificar o que está errado	Eu me dedico a descobrir o que está 'errado' nas coisas. Por exemplo, procuro argumentações insuficientes em interpretações literárias.

Quadro 4: Síntese dos saberes conectado e separado a partir dos questionários de Pesquisa de Avaliação tipo survey no Moodle

Durante a realização da pesquisa, os pesquisadores procuraram possibilitar uma flexibilidade na programação e implementação nas atividades de estudo para que alcançassem um melhor equilíbrio entre reflexão individual e discussão coletiva. Além disso, concluíram que, a partir da modelagem do Moodle pautada nos pressupostos teóricos da colaboração e da problematização, visando à aprendizagem transformadora, é possível mudar a conduta dos participantes em relação ao ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa, nosso objetivo foi muito semelhante. Isso porque nos propomos a refletir sobre a própria prática, pautando-nos na pesquisa-ação, a fim de encontrar soluções viáveis-possíveis para potencializar a colaboração e a problematização nas AEF, no Moodle. Nos capítulos seguintes, abordamos, então, como ocorreu a implementação da pesquisa e análise dos dados coletados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Implementação da pesquisa

Entende-se que a pesquisa-ação busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade na qual se desenvolvem as ações. Ademais, tem por objetivos as mudanças, a compreensão da prática, por isso a práxis, a teoria aliada à prática, é essencial. Nesse sentido, essa abordagem de pesquisa tem muito a acrescentar no campo educacional, pois permite que as ações e as transformações sejam pensadas e re/construídas por aqueles que atuam no contexto em que é desenvolvida a investigação.

Nesse sentido, o ciclo espiral, conforme Lewin (1946), é essencial para essas pesquisas. Esse ciclo envolve a retomada em processo das ações, análises, reflexões, em uma dinâmica sempre evolutiva. Isto é, o processo não é estático, mas está em constante formulação e reformulação.

Nesta pesquisa, o objetivo primordial foi analisar como as condutas conectada e separada dos tutores nas AEF, no Moodle potencializam problematização e produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares. Por isso, os ciclos foram organizados de acordo com as disciplinas do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM em que atuamos, envolvendo planejamento, atuação, observação e reflexão. Em todas as disciplinas, foi realizada pelo menos uma AEF, na maioria por decisão do professor e em uma por nossa influência no planejamento das disciplinas apoiando o professor. Os *feedbacks* selecionados que serviram de exemplos ao longo do texto são de tutores diferentes. Os tutores não foram diferenciados porque nosso intuito foi centrar no *feedback*.

Os ciclos serão especificados como forma de explicar melhor a coleta de dados. A análise foi realizada a partir de duas categorias: conduta conectada e conduta separada. Ou seja, na análise por categorias, realizamos a triangulação dos dados coletados durante os ciclos da pesquisa. A separação das condutas por categorias foi uma opção metodológica. Jamais intencionamos separar

conceitualmente as duas condutas, já que as ambas são fundamentais para o desenvolvimento da prática dialógico-problematizadora. Desse modo, apresentamos o contexto da investigação, nossa inserção durante o estudo, os instrumentos de coleta de dados e como foram organizadas as AEF analisadas.

Atuamos na tutoria do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM desde 2009. As disciplinas de atuação variaram de acordo com a necessidade do curso. Durante esse percurso, tivemos a oportunidade de trabalhar com outros tutores e alguns professores, somando aproximadamente doze pessoas. Ao longo das disciplinas, os tutores sempre tiveram uma participação ativa tanto no planejamento quanto na implementação das atividades propostas pelos professores, o que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa-ação como uma forma de estudar estratégias para aprimorar a prática de tutoria.

A pesquisa constitui-se por três ciclos compostos por quatro AEF, que podem ser assim visualizados:

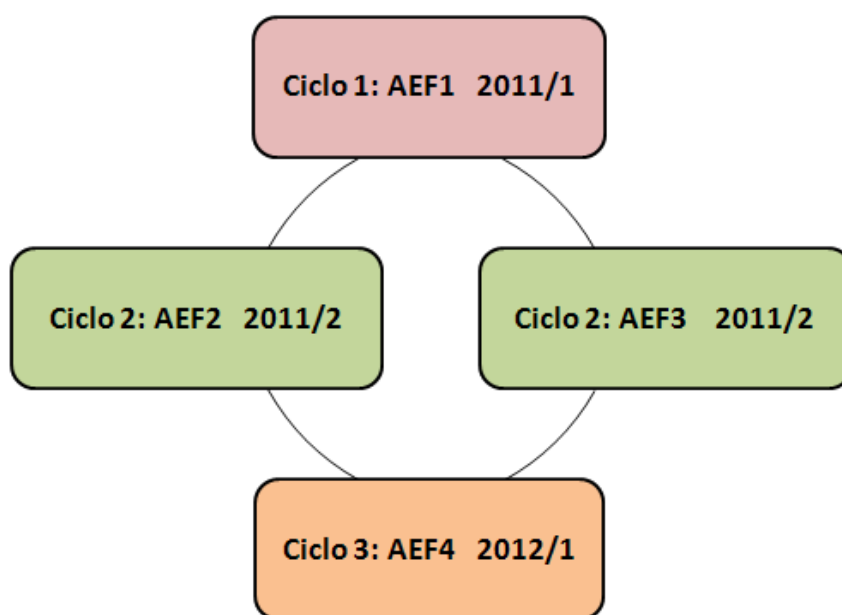


Figura 10: Composição dos ciclos

Os ciclos da pesquisa foram compostos por quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão, caracterizando o movimento proposto pela pesquisa-ação para o percurso investigativo. Na figura 12, demonstramos como ocorreu a sequência da pesquisa:

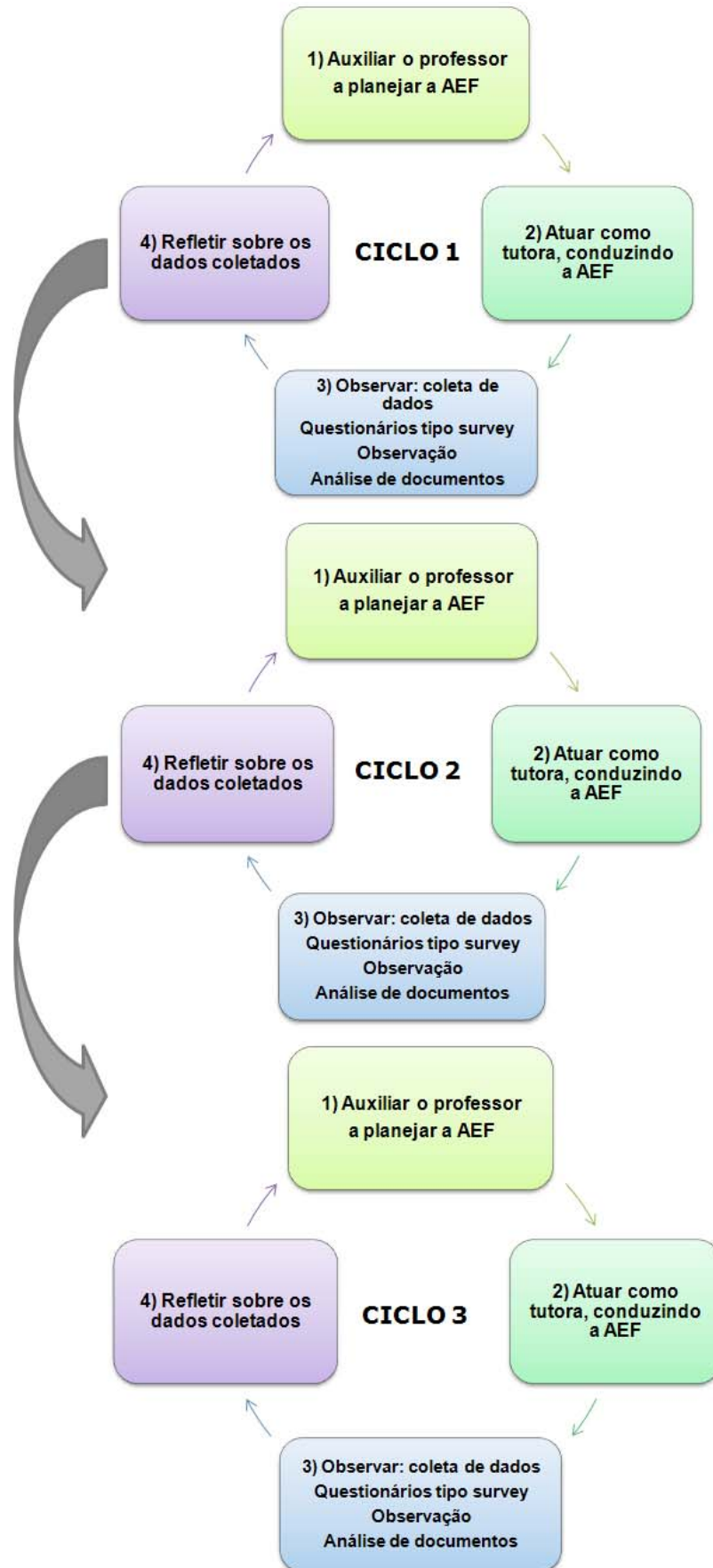


Figura 11: Sequência da pesquisa

Durante os dois primeiros ciclos, os estudantes foram os mesmos e a maioria estava acompanhando a sequência de disciplinas propostas pelo PPC. No final do segundo ciclo, observamos que houve mais reformulações dos comentários a partir do *feedback* dos tutores e dos professores e mais colaboração entre os participantes, em relação aos fóruns anteriores. Acreditamos que isso aconteceu em decorrência da conduta dos tutores que instigou mais os estudantes e procurou fazê-los compreender melhor o papel das condutas nas AEF. Outro fator que indicou contribuir para o desenvolvimento das AEF foi a relação dos conteúdos curriculares com as práticas escolares. Os estudantes participaram mais das AEF que tratavam dessas questões.

Os tutores que trabalharam nessas disciplinas possuíam cursos de capacitação distintos, alguns realizaram em 2009, outros nos anos seguintes. Foi possível observar que os tutores que realizaram os cursos mais recentes aprenderam mais sobre as ferramentas do Moodle durante a realização do curso. Os demais tutores aprenderam ao longo da prática com o AVEA. Um material importante foi o tutorial sobre o Moodle disponibilizado no site³ do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da UFSM, pois, quando surgiam dúvidas, ele foi consultado.

Observamos também que houve pouca procura dos tutores do curso de Letras pelos outros cursos de capacitação oferecidos pela instituição, como o Curso de Capacitação em Fluência Pedagógica para Tutores. Isso influencia nos estudos acerca da educação a distância, que contribuem para a atuação dos tutores.

Em relação às orientações da coordenação do curso, esta sempre realizou pelo menos uma reunião antes do início do semestre para orientação dos tutores. Em todas as reuniões, retomaram-se as funções do tutor definidas pela UAB. Também se destacou que é importante tratar o estudante com muito respeito, procurando sempre manter contato seguidamente, cumprindo a orientação da UAB sobre o prazo máximo de 24 horas para responder aos estudantes.

Nesse caso, acreditamos que ainda seja possível que a coordenação trabalhe mais as orientações do PPC tanto com professores quanto com tutores. Além disso, já que a procura pelos cursos de capacitação por tutores e professores do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM é pequeno, é importante que a coordenação incentive mais a participação de todos

³O tutorial pode ser consultado no site do NTE da UFSM através do seguinte endereço:
<http://nte.ufsm.br/moodle/>

nos cursos de capacitação oferecidos pela UFSM. Isso porque o PPC pode esclarecer melhor a concepção educacional e de linguagem que devem fundamentar o planejamento das disciplinas e a atuação dos tutores. E os cursos de capacitação podem colaborar para o aprimoramento dos conhecimentos em relação à EaD mediada por tecnologias, que são imprescindíveis também para a conduta dos tutores e professores, inclusive sobre as ferramentas do Moodle e as possibilidades de monitoramento dos estudantes.

Ao monitorar e problematizar as atividades em ambientes virtuais, o tutor ajuda o estudante a buscar respostas e soluções. Esse monitoramento não se reduz à simples conferência dos relatórios de acesso dos estudantes, mas à utilização dos recursos educacionais para apoiar a comunicação, ampliar a interação, auxiliar no gerenciamento do tempo e dos estudos, mediar as discussões nos fóruns, mantendo registro e contato regular com os estudantes durante todo o curso (MALLMANN et al., 2012, p. 6).

Em relação aos métodos de coleta de dados, no âmbito da pesquisa-ação, os que mais se aplicaram à pesquisa foram: a) os questionários (pesquisa tipo *survey*, aplicados por meio do Moodle e outros específicos para os tutores); b) a observação sistemática, que consiste em diário de campo, contendo o relato de situações vivenciadas ao longo da pesquisa, que são pertinentes para o momento de reflexão crítica sobre a prática; c) a observação participante, que se relaciona ao diálogo e interação entre os participantes ocorridos por meio das ferramentas do Moodle e dos encontros presenciais com os estudantes nos polos da UAB/UFSM; d) análise das postagens nos fóruns; e) análise de documentos, que consiste no exame de documentos que fundamentam as ações desenvolvidas no curso de graduação pesquisado.

Pesquisa tipo *survey* é uma ferramenta de investigação que envolve uma coleta de dados a partir de várias questões, que são realizadas em diferentes fases de uma investigação. No Moodle, conforme apresentamos no capítulo 3, as pesquisas de avaliação que podem indicar o desenvolvimento de condutas conectada e separada são pesquisas tipo *survey*. No âmbito das pesquisas educacionais, proporcionam uma forma de averiguar, em etapas distintas, o processo ensino-aprendizagem, pois abrange uma coleta de dados sobre os seus diferentes momentos. Assim, possibilitam que avaliemos a qualidade do processo em cada etapa.

Quando os *survey* são informatizados, tornam-se ferramentas que têm a

capacidade de monitorar uma quantidade maior de atividades e estudantes em um determinado tempo se comparado a um monitoramento realizado manualmente. Além disso, essas ferramentas são capazes de averiguar vários critérios simultaneamente, proporcionando resultados mais imediatos, que resumem os principais resultados, por exemplo, gerando gráficos. Isso colabora para o controle das avaliações no processo ensino-aprendizagem, uma vez que sintetiza as informações investigadas.

Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu por meio de várias fontes de dados. As observações ocorreram em vários momentos: reuniões, encontros presenciais nos polos, monitoramento das disciplinas. Para orientar a coleta dos dados, produzimos a MDP, que foi elaborada desde o início da pesquisa e reelaborada ao longo do processo investigativo. A fim de organizar a triangulação dos dados, organizamos a Matriz Temático-Organizadora, que sintetiza os dados coletados durante os três ciclos da pesquisa. A seguir, apresentamos a MTO, que contém os tópicos dos principais dados coletados, a fim de responder às questões da MDP:

	PROFESSORES 1	ESTUDANTES 2	TEMÁTICA 3	CONTEXTO 4
P R O F E S S O R E S A	<p>[A1] Observação participante: Ciclo 1: A profa. e os tutores conversaram sobre como deve ser a proposta do fórum para que instigue os estudantes a colaborarem, A profa. Explicou que o ideal é que se formulem questões que gerem polêmica e permitam a troca de opiniões, além dos comentários dos tutores fazer os estudantes desenvolverem mais seus conhecimentos iniciais sobre os conteúdos.</p> <p>Ciclo 2: A profa. orientou os tutores a não apenas avaliar as postagens dos estudantes, mas também procurar interagir com eles.</p> <p>Ciclo 3: A profa. e os tutores conversaram sobre a possibilidade de transformar uma das atividades de estudo “tarefa” em fórum. Decidiu-se que era melhor a tarefa. Um dos tutores propôs, então, que se fizesse um fórum simultâneo às tarefas, no qual os tutores iriam construir ideias com os estudantes sobre os conteúdos.</p>	<p>[A2] Nos 3 ciclos: Há postagens em que os tutores problematizam a resposta dos estudantes, além de procurar acrescentar informações novas ao debate. (telas problematização e colaboração).</p>	<p>[A3] Questionário: Os tutores concordam em parte ou plenamente que entre suas atribuições estão as ações de problematizar as respostas dos estudantes e promover a colaboração durante a atividade de estudo fórum do Moodle</p>	<p>[A4] Nos 3 ciclos: alguns tutores não acreditam que AEF possibilita a aquisição de conhecimentos teóricos. Nas observações e no questionário aplicado, há os que afirmam não conhecer as especificidades tecnológicas da ferramenta fórum no Moodle, e alguns não demonstraram conhecimento de como conduzir uma AEF.</p>

<p>E S T U D A N T E S</p> <p>B</p>	<p>[B1] Ciclo 1: Poucos estudantes seguiram participando do Fórum depois do <i>feedback</i> dos tutores. Algumas vezes era apenas para responder questões bem específicas, não priorizando a construção colaborativa de significados.</p> <p>Ciclo 2: A maioria dos estudantes que postaram suas colaborações no fórum com alguns dias de antecedência do encerramento da atividade voltaram para acrescentar informações após o <i>feedback</i> do tutor. Houve muitos estudantes que postaram no último dia e no horário próximo ao encerramento. Nesse caso, mesmo o tutor postando o <i>feedback</i>, os estudantes não responderam novamente.</p> <p>Ciclo 3: Houve estudantes que voltaram a participar do fórum depois dos comentários dos tutores.</p>	<p>[B2] Ciclo 1: houve pouquíssimas interações entre os estudantes. (tela em que o estudante questiona se pode interagir). A grande maioria apenas formulou e acrescentou informações às próprias respostas.</p> <p>Ciclo 2: Houve mais interações entre os estudantes que no ciclo 1, geralmente para se discutir questões que se relacionavam diretamente com as práticas educativas. A maioria das postagens era para postar uma resposta ou para acrescentar alguma informação à própria resposta.</p> <p>- Na pesquisa de avaliação os estudantes afirmam ser mais colaborativos.</p> <p>Ciclo 3: Os estudantes que participaram procuraram interagir com os colegas.</p>	<p>[B3]– Durante o primeiro ciclo, alguns estudantes, em um encontro presencial, comentaram que em algumas vezes se sentem muito julgados pelos comentários de tutores nos fóruns e que têm receio de cometer erros durante esta atividade que serão vistos por todos.</p> <p>- Ciclo 2: “De maneira geral, os fóruns não despertam muito interesse, já que a opinião dos estudantes parece não ser levada em conta, e sim, aspectos previamente definidos pelos professores. Ou seja, falta uma definição mais clara de qual é o objetivo do fórum. Outra coisa desagradável são certas observações impertinentes para um ambiente público; muitas vezes constrangendo os estudantes (isso já foi conversado entre os colegas). Lembrando que não são todas as disciplinas desta forma; a grande maioria dos fóruns é agradável e os professores excelentes. Muitas disciplinas, incluindo a do ciclo 2, foram ótimas, ficando aquela sensação de busca do conhecimento” (resposta do estudante E em relação ao momento que esteve mais envolvido no curso).</p> <p>- No ciclo 3, muitos estudantes demonstraram compreender a orientação dos tutores no fórum. (telas com comentários dos estudantes)</p>	<p>[B4]- Nos 3 ciclos, há estudantes que assinam o nome ao final da mensagem, outros “pedem licença” para interagir com os colegas.</p> <p>- Comentário de um estudante: acredito que as tarefas e os fóruns se complementam. As participações de nossos colegas são muito importantes nos fórum.</p> <p>- Comentário de outro estudante: nas tarefas há a oportunidade de refletir sobre as questões e expressar os entendimentos e dúvidas. Os fóruns são importantes para a troca de experiências e para saber o que os colegas compreendem sobre as questões colocadas, mas não chegam a ser decisivos para uma aprendizagem mais significativa.</p>
---	---	---	--	---

T E M Á T I C A	<p>[C1] No primeiro e no segundo ciclo, as orientações foram no sentido de promover a interação e a construção de reflexões de forma coletiva. Os fóruns eram avaliados considerando todo o processo, da primeira até a última postagem de cada estudante e cobrava-se que eles interagissem com os colegas.</p>	<p>[C2] Os tutores algumas vezes instigaram os estudantes a colaborar com os outros no fórum, propuseram desafios (telas).</p>	<p>[C3] Quando os tutores conseguiram desenvolver problematizações e produzir colaborativamente com os estudantes, estes desenvolveram mais os conhecimentos teóricos.</p>	<p>[C4] Observação participante: A conduta dos tutores não foi baseada em resultados de pesquisas de avaliação. As orientações propostas pelo professor para os ciclos seguintes foram baseadas nas participações dos estudantes no fórum, visando melhorar a interação e instigar uma participação maior dos estudantes. Questionário: alguns tutores afirmam que as atividades de estudo fórum são replanejadas com base com base nas pesquisas de avaliação.</p>
C O N T E X T O D	<p>[D1] Em várias partes do PPC aparecem orientações para a proposição de atividades de estudo comunicativas como o fórum.</p>	<p>[D2] Nos ciclos 1 e 2, em que os fóruns eram atividades avaliativas, a grande maioria dos estudantes postou pelo menos uma resposta. No ciclo 3, em que o fórum acompanhou as tarefas, não sendo avaliativo, apenas 8 estudantes participaram do fórum, de 60 inscritos na disciplina.</p>	<p>[D3] - Pouco conhecimento das ferramentas do Moodle influenciou a conduta dos tutores para a realização do monitoramento durante as AEF; - Fatores pedagógicos, como disposição para a interação por parte dos estudantes; <i>feedback</i> do tutor, ou seja, a forma como elabora a problematização a partir das respostas dos estudantes. Alguns estudantes interpretaram mal algumas declarações dos tutores desde outras disciplinas, conforme relataram em um encontro presencial.</p>	<p>[D4] O fórum geral permite a criação de vários tópicos pelos estudantes, mas acaba dispersando um pouco as discussões; O fórum “cada usuário inicia apenas um novo tópico” concentra um pouco mais as discussões.</p>

Quadro 5: Matriz Temático-organizadora

Ao longo da análise dos dados, foram inseridos os elementos da MDP, indicando as questões dessa matriz a que se relacionam as informações, por exemplo, [A1], [C3]. Com isso, intencionamos explicitar as respostas atribuídas às questões da MDP, bem como desenvolver as afirmações realizadas na Matriz Temático-Analítica.

A análise dos dados foi fundamentada pela Teoria dos modos de saber, com o intuito de identificar os viáveis-possíveis e as situações-limites das condutas conectada e separada dos tutores. A partir dessa teoria, tecemos relações com os

estudos de Paulo Freire acerca da educação dialógica e as implicações que tais condutas ocasionam para o processo ensino-aprendizagem. A conclusão da análise foi realizada na MTA, em que respondemos as questões propostas inicialmente na MDP. Podemos visualizar a sistematização da análise dos dados na figura 13:

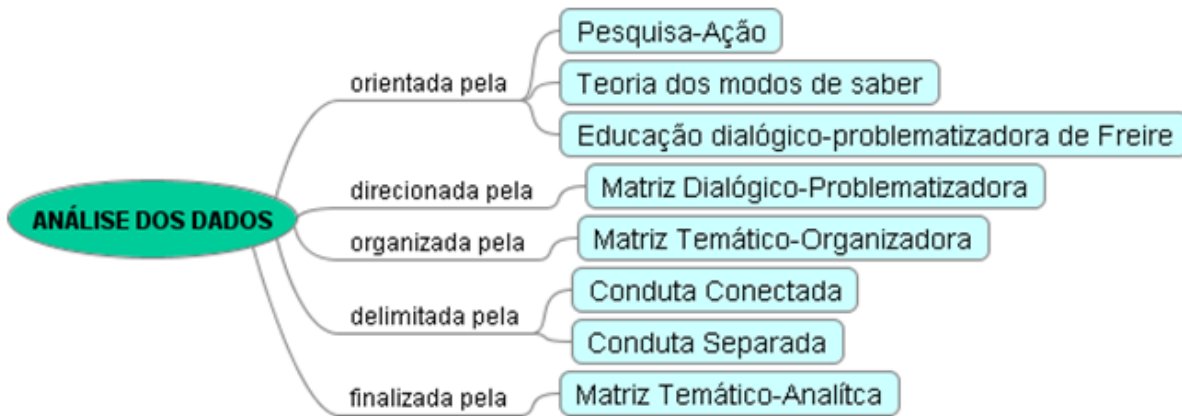


Figura 12: Sistematização da análise dos dados

Para realizar a análise, foram desenvolvidos critérios com base nos estudos realizados em torno da Teoria dos modos de saber (condutas conectada e separada), estabelecendo relações com a educação dialógico-problematizadora de Freire. Como estratégia de orientação e identificação das condutas dos tutores nos fóruns, os critérios foram elaborados como questionamentos, possibilitando, assim, a procura de respostas para tais perguntas. Essa ideia de elaboração dos critérios de verificação e análise das condutas dos tutores nas AEF foi especialmente pautada na estrutura das pesquisas de avaliação tipo *survey* disponíveis no Moodle (COLLES, ATTLS, Incidentes Críticos):

CONDUTA CONECTADA	CONDUTA SEPARADA
O tutor participou das discussões durante todo o período do fórum mantendo o foco no enunciado?	O tutor apresentou seus argumentos de forma clara e concisa?
O tutor demonstrou compreensão sobre os argumentos dos outros participantes?	O tutor avaliou os argumentos dos outros?
O tutor demonstrou interesse pelos diferentes argumentos dos estudantes?	O tutor relacionou os conteúdos teóricos da atividade de estudo com aspectos técnico-práticos?
O tutor considerou importante a experiência prévia dos estudantes?	O tutor indicou equívocos em comentários de outros estudantes ou do autor do texto discutido?
O tutor partiu das respostas dos estudantes para apresentar mais informações sobre o conteúdo curricular da AEF?	O tutor reafirmou seu posicionamento discutindo com outros participantes?
O tutor procurou produzir colaborativamente com os estudantes?	O tutor questionou comentários dos estudantes?

Quadro 6: Critérios de análise das condutas conectada e separada do tutor nas AEF no Moodle

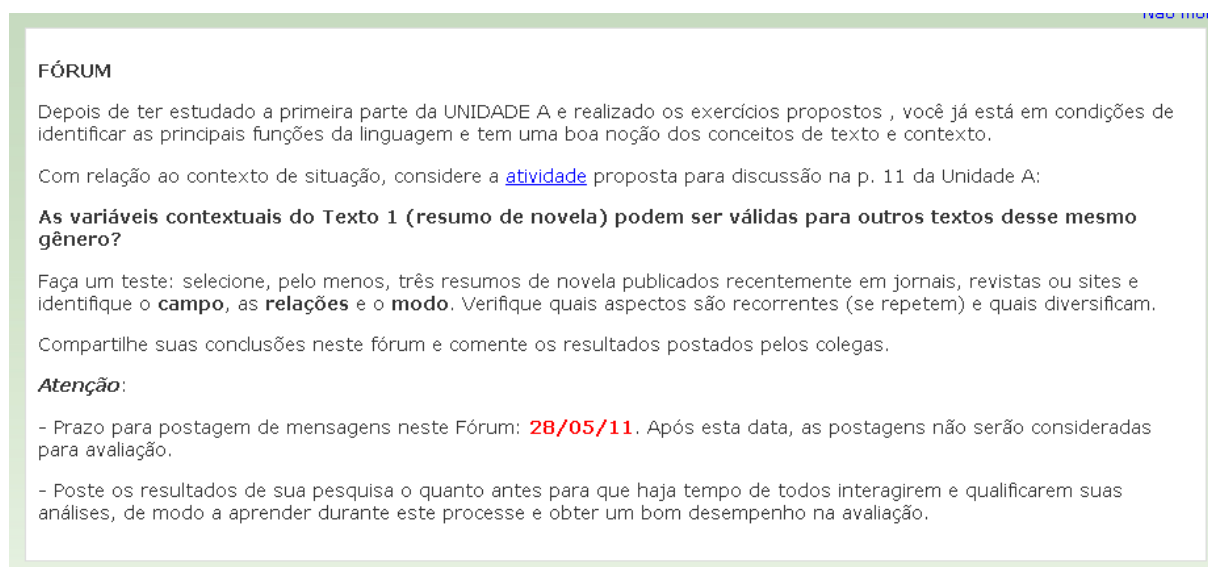
4.2 Organização didático-metodológica das Atividades de Estudo Fórum no Moodle

Os ciclos da pesquisa foram organizados de acordo com as disciplinas em que foram realizadas tutoria. Em cada ciclo foram realizadas as quatro etapas da pesquisa-ação: planejamento das AEF juntamente com o professor e os demais tutores das disciplinas; ação, que envolveu a atuação na tutoria; observação, que abrangeu a coleta de dados e reflexão, inclusive em conjunto com o professor e os tutores. Neste tópico, então, são descritas as etapas que envolveram cada ciclo da pesquisa.

O ciclo 1 da pesquisa abrangeu as quatro etapas realizadas durante a disciplina A⁴, ao longo do primeiro semestre de 2011. A grande maioria dos

⁴Por critérios de orientação ética da pesquisa em educação, optamos por não mencionar o nome das

estudantes estava cursando o terceiro semestre do curso. A AEF foi uma atividade aplicada na primeira Unidade dos conteúdos programados e tinha como objetivo compreender alguns conceitos-chave para o trabalho com gêneros textuais. Ou seja, era uma disciplina bastante conceitual, apresentando ideias que eram ainda praticamente desconhecidas dos estudantes. A seguir, apresentamos o enunciado elaborado como orientação para a realização da atividade:



FÓRUM

Depois de ter estudado a primeira parte da UNIDADE A e realizado os exercícios propostos, você já está em condições de identificar as principais funções da linguagem e tem uma boa noção dos conceitos de texto e contexto.

Com relação ao contexto de situação, considere a [atividade](#) proposta para discussão na p. 11 da Unidade A:

As variáveis contextuais do Texto 1 (resumo de novela) podem ser válidas para outros textos desse mesmo gênero?

Faça um teste: selecione, pelo menos, três resumos de novela publicados recentemente em jornais, revistas ou sites e identifique o **campo**, as **relações** e o **modo**. Verifique quais aspectos são recorrentes (se repetem) e quais diversificam.

Compartilhe suas conclusões neste fórum e comente os resultados postados pelos colegas.

Atenção:

- Prazo para postagem de mensagens neste Fórum: **28/05/11**. Após esta data, as postagens não serão consideradas para avaliação.
- Poste os resultados de sua pesquisa o quanto antes para que haja tempo de todos interagirem e qualificarem suas análises, de modo a aprender durante este processo e obter um bom desempenho na avaliação.

Figura 13: Enunciado da AEF 1 da disciplina A

O enunciado demonstra que o conteúdo a ser trabalhado na atividade de estudo já tinha sido proposto aos estudantes, portanto a intenção era aprofundar os conhecimentos. O recurso disponibilizado aos estudantes foi a unidade A do material elaborado para a disciplina. Embora esse material seja bem explicativo e contenha exemplos da mesma análise que os estudantes deveriam fazer com exemplares do gênero textual, acreditamos que poderiam ter sido disponibilizados mais recursos no ambiente. Isso porque era um conteúdo curricular novo para os estudantes.

Há também no enunciado um detalhamento dos passos que os estudantes deveriam seguir a fim de ampliar a aprendizagem do conteúdo, apresentando, posteriormente, suas conclusões na AEF. Também observamos que o enunciado

evidencia a interação entre os colegas e o prazo final para postagens para que a atividade de estudo resultasse de fato no aprofundamento dos conhecimentos teóricos dos estudantes em torno do conteúdo.

A proposta do fórum e os critérios de avaliação foram discutidos entre o professor e os tutores, durante algumas reuniões. **[A1]** Para a avaliação da AEF, os critérios de avaliação englobaram a interação entre colegas, bem como o aprofundamento das respostas apresentadas pelos estudantes após o *feedback* dos tutores. **[C1]** O professor orientou que era importante sempre destacar aspectos positivos das respostas dos estudantes, instigando-os a complementá-las ou reformulá-las quando necessário. Os tutores também foram orientados a elaborar um *feedback* para todas as postagens dos estudantes na AEF.

Essa AEF foi disponibilizada aos estudantes no dia 14 de maio, encerrando o período de avaliação no dia 28 de maio. O material da disciplina estava disponível no AVEA desde o dia 11 de maio. Ou seja, os estudantes tiveram alguns dias antes de iniciar a AEF para realizar as leituras, mesmo assim, os estudantes só começaram a postar seus comentários a partir do dia 18 de maio. As postagens foram intensificadas após uma mensagem elaborada na AEF pela professora que desafiou os estudantes a desenvolverem o aprofundamento em torno dos conhecimentos teóricos sobre o conteúdo.

Embora a professora e os tutores tenham enviado mensagens pelo próprio fórum e por mensagens individuais, instigando os estudantes a participarem da AEF, as contribuições foram relativamente poucas, já que a atividade permaneceu aberta no ambiente vários dias. Ou seja, durante duas semanas era possível que os estudantes tivessem postado seus primeiros comentários e, posteriormente, tivessem complementado-os a partir da interação dos tutores e do apoio dos colegas. Abaixo, exemplificamos a quantidade de participações de um dos polos:



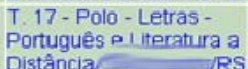


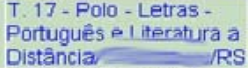


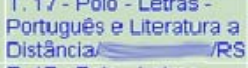


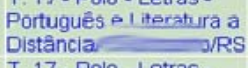


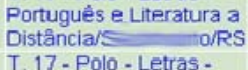

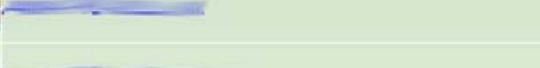
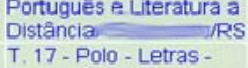

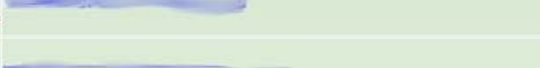
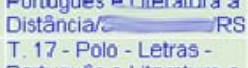



		T. 17 - Polo - Letras - Português e Literatura a Distância/  /RS	3	
		T. 17 - Polo - Letras - Português e Literatura a Distância/  /RS	2	
		T. 17 - Polo - Letras - Português e Literatura a Distância/  /RS	3	
		T. 17 - Polo - Letras - Português e Literatura a Distância/  /RS	3	
		T. 17 - Polo - Letras - Português e Literatura a Distância/  /RS	3	
		T. 17 - Polo - Letras - Português e Literatura a Distância/  /RS	3	
		T. 17 - Polo - Letras - Português e Literatura a Distância/  /RS	1	
		T. 17 - Polo - Letras - Português e Literatura a Distância/  /RS	1	

Figura 14: Exemplo de postagens na AEF de um polo

Em relação ao tempo de duração do fórum, houve poucas postagens dos estudantes **[D2]**, além de poucas reformulações, reelaborações **[B1]** diante dos *feedbacks* elaborados pelos tutores **[A2]**. Nesse caso, observamos que o tempo é um fator bastante relativo e bastante problemático. Algumas questões podem ser propostas em relação ao tempo: quantas disciplinas os estudantes estavam cursando no semestre? Quantas atividades estavam sendo realizadas em cada disciplina? Qual o trabalho que os estudantes exercem além do curso superior que cursam? Eles possuem acesso constante à internet para participar diariamente da atividade?

Muitos fatores relacionados à disponibilidade de tempo podem ser elencados. Tais fatores também interferem na participação dos estudantes na AEF e podem resultar em discussões sobre a própria organização das disciplinas e o tempo dispensado para cada uma ocorrer de forma que permita maior envolvimento dos estudantes com as atividades propostas. Nesse sentido, é fundamental que o planejamento do curso, o planejamento das disciplinas sejam sempre re/pensadas para que consigam atender às necessidades dos estudantes, inclusive de disponibilidade de tempo. Assim, a conduta dos tutores pode, inclusive, ter um êxito maior para que eles adquiram os conhecimentos teóricos objetivados nas atividades de estudo de modo a gerar o desenvolvimento intelectual desejado.

Em relação à colaboração entre os colegas, esta ocorreu poucas vezes [B2], apenas um estudante interagiu com seu colega. Após o encerramento da AEF, foi realizada uma reunião com o professor e os tutores, a fim de refletir sobre as poucas interações. O professor sugeriu que em outros fóruns os tutores tentassem demonstrar menos em seus *feedbacks* que estavam avaliando as respostas dos estudantes a fim de que eles se sentissem mais livres para elaborar comentários. A seguir, apresentamos um exemplo de comentário que visava mais à avaliação do que a fazê-lo refletir sobre o conteúdo curricular.

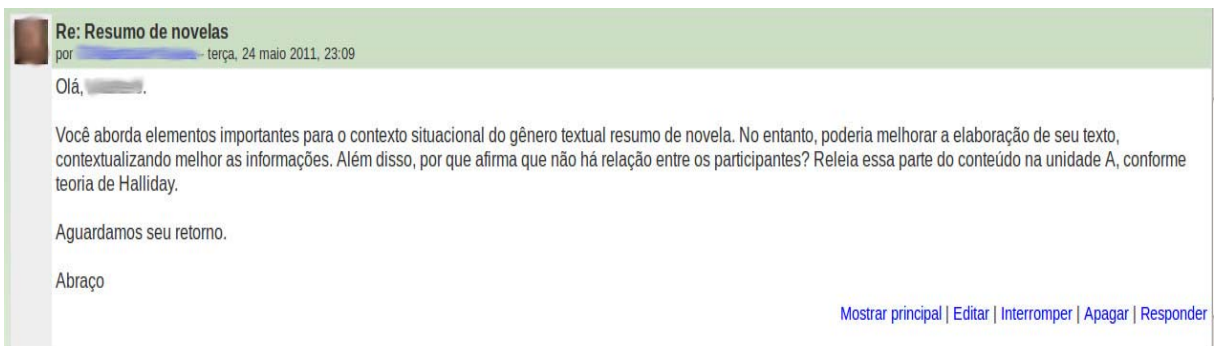


Figura 15: Feedback avaliativo

Nesse caso, prevalece a orientação de que não era exatamente a resposta esperada e que, por isso, o estudante deveria ler novamente os textos teóricos para fundamentar mais adequadamente seu comentário. Mesmo o estudante tendo retornado ao fórum, reelaborando sua resposta inicial, o comentário feito pelo tutor não priorizou a construção colaborativa, apenas indicação do que era preciso ser feito.

Em relação ciclo 2 da pesquisa, esse envolveu as quatro etapas realizadas durante a disciplina B, ao longo do segundo semestre de 2011. Nesse ciclo foram realizadas duas AEF: AEF 2 e 3. A grande maioria dos estudantes estava cursando o quarto semestre. A AEF 3 foi uma atividade aplicada na primeira Unidade dos conteúdos programados e tinha como objetivo discutir algumas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e sua relação com as práticas escolares de Língua Portuguesa, ou seja, abria possibilidades de os estudantes relacionarem os conteúdos com suas experiências ou a fazê-los pensar sobre ela. Abaixo, apresentamos o enunciado elaborado como orientação para a realização da AEF:

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN) para os anos finais do Ensino Fundamental recomendam o ensino de língua portuguesa a partir de **gêneros textuais**.

Com base nos seus conhecimentos sobre gênero textual, língua portuguesa e literatura brasileira (abordados nas disciplinas que você cursou até este momento) e na leitura atenta dos PCN disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

reflita sobre esta questão:

As recomendações dos PCN sobre o ensino de língua na perspectiva de gêneros textuais são pertinentes? Por quê? Como implementá-las em sala de aula?

Para auxiliá-lo a posicionar-se sobre essa questão e elaborar argumentos, leia os PCN para Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. Após o seu contato com esse documento, elabore um comentário conciso que exponha o seu posicionamento sobre a questão acima destacada.

Poste sua contribuição neste Fórum e, depois, **comente o ponto de vista apresentado por outro colega**.

Data de encerramento do Fórum: **18/10/11**

Figura 16: Enunciado da AEF 2 da disciplina B

O enunciado da AEF procura retomar conhecimentos adquiridos pelos estudantes em outras disciplinas já cursadas nos semestres anteriores do Curso, a fim de relacionar esses conhecimentos com as recomendações dos PCN. Além dos PCN, foi disponibilizada como recurso a unidade A do material da disciplina, o que favoreceu a leitura dos PCN pelos estudantes, já que o material da disciplina tratava também desse documento.

Observamos, além disso, que, no enunciado da atividade de estudo, há uma orientação sobre a extensão do comentário: que ele seja conciso. Grassi e Silva (2010) explicam que esse é um fator importante para que a leitura das postagens não se torne cansativa, resultando em pouca interação entre os participantes. Aliás, a importância de os colegas colaborarem uns com outros está evidenciada também no excerto que orienta os estudantes a comentarem o ponto de vista apresentado pelos colegas. O prazo de postagem também está definido, foram oito dias reservados para essa atividade.

Os critérios de avaliação foram decididos em reunião, entre o professor e os tutores. **[A1]** Dentre os critérios de avaliação, procuramos avaliar todo o processo, verificando a evolução dos estudantes ao longo das postagens, inclusive nas interações com os colegas e o aprofundamento das respostas após o *feedback* dos

tutores. **[C1]** O professor orientou que era importante sempre destacar aspectos positivos das respostas dos estudantes, além de enfatizar menos que os *feedbacks* denotam avaliação, ou seja, era para colaborar mais com estudantes, não apenas avaliá-los. Outra orientação foi a de que os tutores deveriam propor um *feedback* para todas as postagens dos estudantes no fórum.

Nesse fórum, não houve separação por grupos, todos os estudantes poderiam interagir entre si. Houve interações entre os colegas **[B2]**, muitas relacionadas com as práticas em sala de aula, já que alguns estudantes já são professores ou já tiveram alguma experiência em escolas. Os tutores elaboraram alguns *feedback* destacando a experiência dos estudantes, realizando questionamentos em torno de práticas escolares realizadas por eles, a fim de que fosse desenvolvida uma reflexão entre teoria e prática, partindo da experiência dos estudantes. Nesse sentido, os estudantes questionavam uns aos outros quando se tratava de práticas pedagógicas, de sugestões de atividades. Muitos estudantes ainda postaram as respostas muito próximas à data e ao horário de encerramento do fórum. E ainda houve estudantes que não retornaram ao fórum após o *feedback* dos tutores.

O ciclo 2 da pesquisa é composto ainda pela AEF 3, que ocorreu também na disciplina B, durante o segundo semestre de 2011. A AEF 3 foi uma atividade de estudo da Unidade 3 e tinha como intuito debater os tipos de ensino de língua portuguesa. Apresentamos, a seguir, o enunciado elaborado como orientação para a realização da atividade:

Com base nos seus estudos prévios sobre a linguagem e na leitura da [Unidade C](#), comente o tipo de ensino de língua que você considera mais relevante no contexto atual da sociedade brasileira. Poste seu comentário, com argumentos e exemplos. A seguir, comente as respostas dos colegas, buscando contribuir para a discussão, com mais exemplos e comentários.

Data de encerramento deste Fórum: [13/11/2011](#).

Figura 17: Enunciado da AEF 3 da disciplina B

O enunciado da AEF novamente propõe que os estudantes retomem conhecimentos adquiridos anteriormente, a fim de que relacionem com tipos de

ensino de língua portuguesa, concluindo qual seria o mais adequado no contexto atual da sociedade. Há recomendação sobre o que é importante conter nos comentários: argumentos e exemplos.

Nesse caso, julgamos que, apesar de o material da disciplina ser bem esclarecedor em relação aos tipos de ensino, contendo exemplos de atividades realizadas em cada um, poderia ter sido disponibilizados mais materiais a fim de que os estudantes pudessem ter uma dimensão maior sobre o assunto. Inclusive porque essa atividade envolve também práticas escolares que muitos ainda não tinham vivenciado.

No enunciado, a interação entre os colegas é enfatizada também na parte que orienta os estudantes a comentarem as respostas dos colegas. O prazo de postagem novamente está definido. Nessa AEF, os estudantes tiveram em torno de duas semanas para participarem.

Na AEF 3, também não houve separação por grupos e houve várias interações entre os colegas **[B2]**, também relacionadas muito às práticas escolares. Como na AEF 2, muitos estudantes postaram seu comentário ou retornaram ao fórum após o primeiro comentário em período bem próximo ao encerramento da atividade de estudo, o que prejudica a colaboração no fórum, a fim de desenvolver a resposta inicial **[C1]**. Durante esse período, os tutores enviaram mensagens (por meio da ferramenta mensagem do Moodle) aos estudantes tratando da AEF, procurando instigá-los a participar da atividade. Alguns estudantes, após as mensagens enviadas pelos tutores, participaram da AEF e relaboraram seus comentários iniciais. Ao final da AEF 3, em reunião, o professor e os tutores, apesar de alguns estudantes ainda terem participado pouco, julgaram a AEF como uma atividade em que os estudantes que participaram assiduamente desenvolveram os conhecimentos iniciais por meio da colaboração com os outros participantes. Nos tópicos seguintes, evidenciamos melhor a conduta dos tutores nas AEF.

O terceiro ciclo da pesquisa ocorreu durante a disciplina C, ao longo do primeiro semestre de 2012. Nesse ciclo ocorreu a AEF 4. A grande maioria dos estudantes estava cursando o sétimo semestre. Essa AEF foi uma atividade não avaliativa aplicada na primeira Unidade dos conteúdos programados, tendo como objetivo discutir, refletir acerca dos conteúdos abordados em outras duas atividades avaliativas que tratavam sobre políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil. Abaixo, apresentamos o enunciado proposto para a AEF:

Prezados estudantes,

criamos este fórum com o objetivo de discutir, debater, refletir, trocar ideias acerca dos conteúdos abordados nas atividades 1 e 2. Há várias questões pertinentes que permeiam os documentos oficiais que podem ser debatidas por nós a fim de refletirmos sobre o processo ensino-aprendizagem. Nosso intuito, neste espaço, não é avaliá-los, mas proporcionar mais um espaço de interação que possa contribuir para a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Cada estudante pode criar um novo tópico e, a partir de dele, interagir com os colegas, tutores e professora.

A opinião de vocês sobre essas orientações é muito importante para a formação acadêmica e docente! Fiquem à vontade para postarem suas opiniões, críticas, sugestões sobre as diretrizes que regem o Ensino Médio no Brasil!

Figura 18: Enunciado da AEF 4 da disciplina C

No enunciado, procurou-se esclarecer que, especificamente, nessa atividade os estudantes não seriam avaliados e que o objetivo era construir o conhecimento de forma colaborativa. Ou seja, procurou-se agregar a AEF e atividade de estudo tarefa de forma que as duas pudessem contribuir para a aquisição dos conhecimentos teóricos. De Bastos et al. (2012) denomina a agregação das ferramentas de “ferramenta híbrida”. A proposição conjunta dessas atividades mostrou que os estudantes que participaram da AEF se aproximaram mais dos objetivos esperados da atividade tarefa. Isso indica um fator positivo para a agregação das atividades na perspectiva da hibridização das ferramentas no Moodle analisada em De Bastos et al. (2012).

Nessa AEF, não foi estabelecido um prazo para postagem. Entretanto, os estudantes tiveram um mês para realizar as duas atividades, sendo o período também em que participaram da AEF.

Essa AEF foi configurada para que cada estudante pudesse iniciar apenas um tópico em uma tentativa de concentrar mais as discussões. Ao todo, foram iniciados dois tópicos, o que favoreceu o acompanhamento das discussões pelos participantes [D4]. Houve a participação de oito estudantes, em um universo de sessenta, envolvendo sete estudantes de um polo e um de outro. Isso envolve alguns fatores: o tutor desse polo problematizou e incentivou mais a participação dos estudantes na AEF, inclusive por meio da ferramenta “mensagem”; os estudantes dos outros polos já afirmaram em outros momentos que não gostam de participar de AEF; como foram realizadas mais duas atividades de estudo simultaneamente, pode ter sido difícil para eles acompanharem também a AEF; no enunciado da atividade

poderia ter questões que problematizassem as orientações do documento tratado, desafiando os estudantes.

Os estudantes que participaram realmente demonstraram interesse em refletir sobre os conteúdos, pois participaram mais de uma vez na AEF e interagiram com os outros participantes [B2]. Os tutores também participaram da AEF, procurando orientar e questionar os estudantes em torno de suas postagens, a fim de fazê-los relacionar com as diretrizes das políticas públicas discutidas. Nesse sentido, é importante que sejam realizadas mais pesquisas sobre as implicações de propor a hibridização das ferramentas do Moodle para trabalhar conteúdos curriculares, pois será que sempre que se fizer a agregação do fórum com outras ferramentas ocorrerá mais aquisição de conhecimentos teóricos?

Nesse contexto, embora poucos estudantes tenham participado, vislumbramos uma possibilidade de as colaborações na AEF ocorrerem de uma forma menos obrigatória, o que por vezes torna os comentários repetitivos, quando a AEF é avaliativa. No entanto, para que mais estudantes participem das AEF quando elas não forem avaliadas, é necessário que se desmitifique que apenas atividades individuais são capazes de gerar conhecimento. Isso é uma ideia que, a partir das observações, está ainda muito presente em discursos de professores, tutores e estudantes. Ainda é preciso que muitos compreendam “o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, p. 108, 1967).

Também é importante que as atividades de estudo estejam agregadas às pesquisas de avaliação do Moodle. Assim, os professores e tutores podem avaliar e refletir sobre as atividades realizadas, baseando-se nas proposições dos estudantes. Em relação a essas questões, ainda é importante que se pesquise sobre a aquisição dos conhecimentos teóricos ser evidenciada de forma mais significativa nos casos em que atividades de estudo não sejam avaliativas.

4.3 Conduta Conectada

Tratar das condutas dos tutores pressupõe uma reflexão acerca de como essas condutas são, de fato, orientadas. Ou seja, conforme foi apresentado ao longo do capítulo 2, principalmente, procuramos evidenciar que é necessário haver um

planejamento por parte do professor. Esse planejamento, na maioria das vezes, é orientado pelas políticas públicas nacionais e institucionais (Guia de Tutores da UFSM, Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM). Nesse sentido, é imprescindível que os professores questionem e reflitam sobre tais orientações a fim de que a concepção educacional abordada nesses documentos não seja simplesmente imposta a eles. Por isso, conhecer o conteúdo dessas políticas é um fator fundamental.

Nesse contexto, durante a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM, que foi um dos instrumentos da coleta de dados, constatou-se que, na fundamentação teórica dos objetivos do PPC, fica explícito que o processo ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido conjuntamente, e que o diálogo é um fator essencial para a construção do conhecimento **[D1]**. Podemos observar isso no seguinte fragmento:

Nesse mundo partilhado, afirma o autor [Bakhtin], vive-se “em um mundo de palavras do outro” (2003, p. 379), de tal modo que “as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem” (PPC, p. 4).

Isso indica que os professores, no planejamento das disciplinas, necessitam propor atividades de estudo que permitam o diálogo e a colaboração entre os participantes. Nesse sentido, apreendemos que tanto as políticas públicas quanto o PPC enfatizam a precisão de promover condutas conectadas para que o processo ensino-aprendizagem seja satisfatório, embora não tenham um embasamento explícito nem na educação dialógico-problematizadora nem na teoria dos modos de saber.

Contudo, durante a coleta de dados desta pesquisa, foi possível constatar que muitos professores ainda podem propor mais atividades colaborativas, conforme o PPC. Verificamos isso por meio das observações realizadas durante todo o período em que realizamos a pesquisa e do questionário *online* tipo *survey* (apêndice 1) aplicado aos tutores. Esse questionário foi proposto a dezessete tutores do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM no segundo semestre de 2012. Ao todo, sete tutores responderam ao questionário.

A AEF, foco central desta investigação, é uma atividade que propicia discussões a fim de que os estudantes adquiram os conhecimentos teóricos. Entretanto, pode-se observar que as AEF ainda podem ser mais propostas como

atividades de estudo. Ao responder ao questionário, os tutores confirmam os dados das observações.

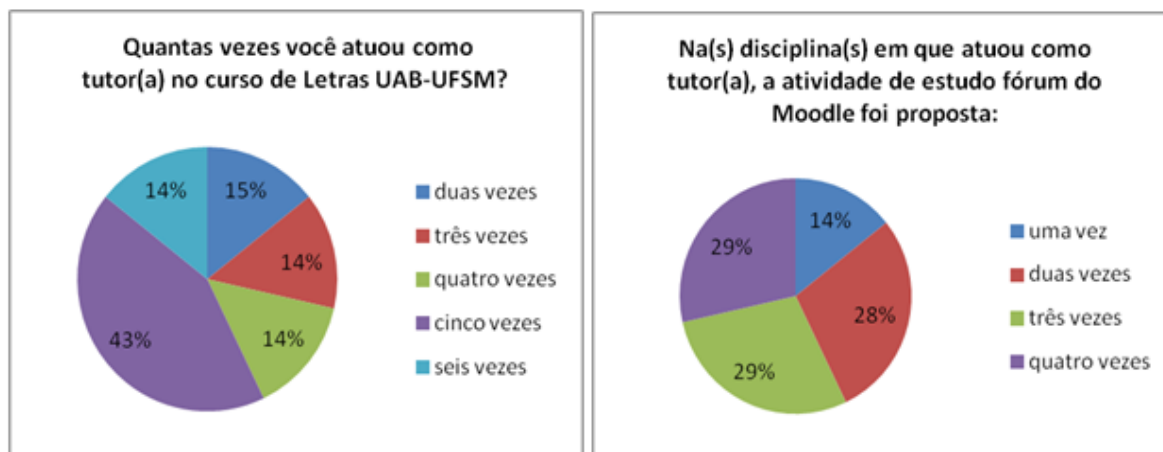


Figura 20: Quantidade de vezes que os tutores atuaram no curso

Os gráficos corroboram que a AEF não foi proposta em todas as disciplinas em que os tutores atuaram. Além disso, nas observações realizadas ao longo da pesquisa, não houve relato por parte dos tutores da proposição de outras atividades de estudo colaborativas. Nesse caso, compreendemos que existe certa discrepância em relação às orientações oficiais e às práticas educativas propostas em algumas disciplinas.

Já nas disciplinas em que participamos da tutoria, a AEF foi proposta em todas. Na maioria delas o professor sempre julgou importante realizar essa AEF. Em outras disciplinas, procuramos argumentar com o professor e os outros tutores que era importante desenvolver atividade colaborativa para que estudantes pudessem desenvolver conhecimentos teóricos não só em atividades tarefa.

Figura 19: Quantidade de AEF nas disciplinas

Nesse caso, observamos que nessas AEF, em algumas situações, foi desenvolvida conduta conectada [C2], quando o tutor compreendeu a experiência prévia dos estudantes; dialogou com os estudantes, questionando sobre soluções viáveis-possíveis para problemas encontrados; quando construiu colaborativamente com os estudantes respostas para

o enunciado da atividade de estudo. Houve casos também em que, embora o tutor demonstrasse um esforço em instigar a colaboração entre o grupo, tais mensagens não surtiram efeito, conforme demonstra a mensagem apresentada nas figuras 26 e 30, que será analisada de forma mais detalhada no tópico seguinte. Por isso, nosso intuito foi compreender como as condutas conectada e separada potencializaram a produção colaborativa, analisando os *feedbacks* dos tutores.

Os exemplos de *feedbacks* elaborados pelos tutores foram extraídos principalmente de um dos ciclos. Inicialmente foram selecionados exemplos de todos os ciclos, mas ao final da seleção, julgamos que alguns demonstravam de forma mais clara as duas condutas. Esses exemplos são do ciclo 2. Acreditamos que todo o contexto do ciclo 2, a continuação do trabalho do professor e as constantes conversas que ocorreram entre o grupo de tutores e o professor resultaram no desenvolvimento das condutas conectada e separada, gerando a prática dialógico-problematizadora.

A conduta conectada, conforme já evidenciamos no capítulo 3, é uma forma de agir em que as pessoas procuram compreender as ideias das outras, demonstrando empatia (KNIGHT et al., 2000). Além disso, é desenvolvida a partir da relação com outro, de modo a conhecer as experiências vividas que contribuíram para determinado posicionamento. Nesse sentido, a pessoa que desenvolve conduta conectada não pretende ter os melhores argumentos, mas busca colaborar com os outros. Ou seja, desenvolve argumentos que, além de explicitarem ideias e concepções próprias, podem levar os outros participantes do grupo a ampliar seu raciocínio e, portanto, desenvolvimento cognitivo.

Tais atributos também são propostos por Freire (1987), quando afirma que a transformação do mundo ocorre em colaboração. Portanto, acredita-se que, para se desenvolver com êxito uma atividade de estudo colaborativa, que exige interação como resposta e proposição de novas ideias, potencializando a produção do conhecimento de forma coletiva, é importante que os tutores desenvolvam a conduta conectada. Assim, é possível que, colaborativamente, possam construir reflexões com os estudantes a fim de que estes adquiram os conhecimentos teóricos.

Na figura 21, podem-se apreender alguns elementos da conduta conectada do tutor:

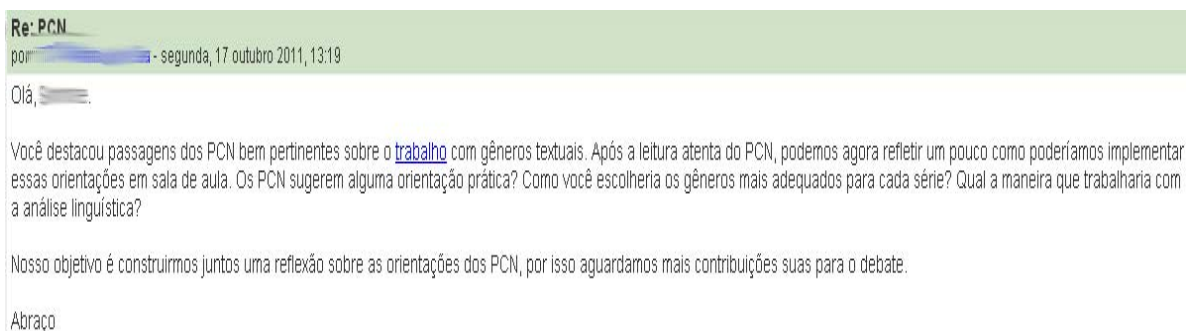


Figura 21: Exemplo de conduta conectada do tutor

Refletir com os outros é um fator primordial da conduta conectada. Na figura 21, o tutor procura enfatizar essa ação, a fim de que o estudante perceba a importância de dar sequência ao processo de interação. O tutor também não demonstra ter a intenção de que o estudante tenha apenas uma resposta exata para a questão, e sim procura desafiá-lo a pensar sobre o documento que está sendo debatido.

Nesse sentido, o tutor pretende que o conteúdo tratado seja analisado por estudantes que possuam diferentes argumentos, que possuam experiências distintas, contestando, questionando certas definições, determinações durante a atividade. Com isso, os estudantes desenvolvem seu senso crítico diante dos conteúdos curriculares. Ou seja, isso caracteriza a educação dialógico-problematizadora e, por conseguinte, as condutas conectada e separada. Freire (1987) destaca que isso é fundamental para que o diálogo tenha significado:

ele [o diálogo] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...] (FREIRE, p. 45, 1987).

Ao questionar como o estudante escolheria os gêneros e como trabalharia a análise, o tutor demonstra interesse pela opinião do estudante. Tal ação também demonstra conduta conectada, uma vez que isso ajuda os estudantes a não repetir apenas o que está proposto no documento, mas também os incita a criar novos significados a partir do que estudaram.

O tutor, desse modo, demonstra curiosidade em relação à forma como o estudante aplicaria os conceitos estudados na prática escolar. Além disso, instiga o

estudante a desenvolver reflexão, bem como empenhar-se em estudar mais, ou seja, despertar-lhe também a curiosidade. Nesse contexto, Freire (1996) afirma que

o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, p. 86, 1996)

Quando o tutor procura, então, saber o porquê de determinada resposta do estudante na AEF, provocando sua curiosidade, ele demonstra conduta conectada. Ademais, pudemos observar também a conduta conectada dos tutores quando eles consideraram os conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, suas experiências, a fim de propiciar o diálogo (BELENKY et al., 1986; CLINCHY, 1996), conforme demonstra a figura 22:

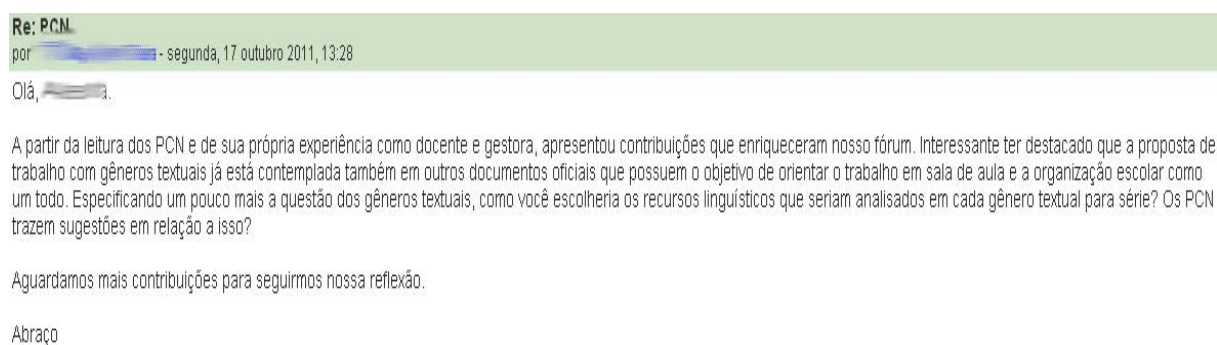


Figura 22: Compreensão da experiência do estudante pelo tutor

Nesse comentário, o tutor valoriza a experiência prévia da estudante, uma vez que ela já atua como professora das séries iniciais, além de ser também gestora da escola. Como é uma atividade colaborativa, o tutor enfatiza que seus comentários enriqueceram o fórum no sentido de oportunizar aos outros estudantes uma relação entre a teoria que estava sendo estudada no fórum com as práticas escolares.

Com essa conduta diante das experiências prévias da estudante, o tutor evita também manter superioridade em relação a ela, respeitando os conhecimentos adquiridos anteriormente (BELENKY et al., 1986; CLINCHY, 1996). Tal especificidade caracteriza conduta conectada e, portanto, dialógica, pois intenciona que a comunicação ocorra de A com B, e não de A para B (FREIRE, 1967).

Durante as observações, o monitoramento dos fóruns e no questionário aplicado aos tutores, verificamos que a maioria dos tutores consideram as experiências prévias dos estudantes para compreenderem as respostas deles. O gráfico a seguir ajuda a demonstrar essa constatação:

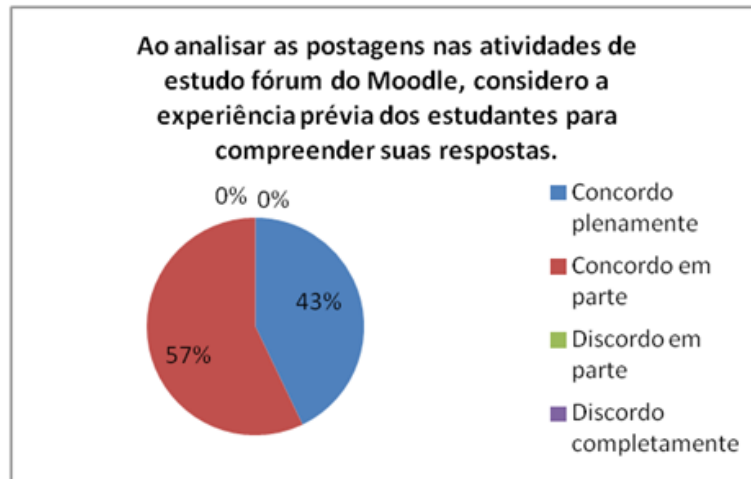


Figura 23: Gráfico da compreensão experiências prévias pelo tutor

Ou seja, constatou-se que os tutores, mesmo que alguns parcialmente, acreditamos que seja importante valorizar as experiências que os estudantes já possuem a fim de construírem novos conhecimentos a partir daquilo que já sabem. Nesse contexto, o tutor, além de demonstrar compreensão por empatia, procura conhecer o ponto de vista, as escolhas que os estudantes fariam a partir do que já experienciaram e do que compreenderam da leitura do documento discutido na atividade de estudo.

Desenvolver conduta conectada no âmbito da tutoria compreende colaboração entre tutor e estudantes para a construção dos conhecimentos teóricos por meio de atividades de estudo. Ou seja, é fundamental que estudantes e tutores participem ativamente da interação a fim de conceberem conhecimentos colaborativamente, discutindo argumentos, experiências, complementando ideias socialmente (KENSKI, 2003). Essa produção colaborativa é justamente o que se espera da AEF. Na figura 24, é possível observar o tutor complementando e refletindo acerca da resposta da estudante:

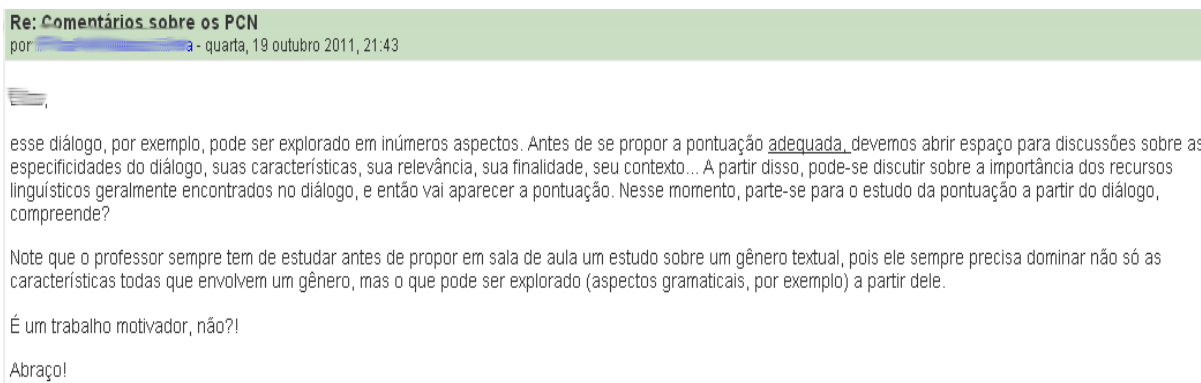


Figura 24: Colaboração realizada pelo tutor

O tutor, na figura 24, complementa a resposta apresentada pela estudante na AEF em torno de um gênero textual. De outra forma, o tutor pretende colaborar com a proposta inicial da atividade apresentada com o intuito de implementar orientações contidas nos PCN. Nesse sentido, notamos que o tutor não afirma que a proposição da estudante está errada, mas tenta mostrar-lhe que existem vários modos de estudar determinados aspectos linguísticos, inclusive destacando que a ideia que propõe é um exemplo.

Além disso, sugere uma maneira de sistematização desse trabalho, de forma a demonstrar uma possibilidade de implementar o estudo de um gênero textual a partir das orientações do documento tratado na AEF. Ou seja, não foi identificada uma sobreposição de opiniões, mas uma possibilidade de complementação do que foi apresentado pela estudante. Freire (1987), nesse sentido, argumenta que

para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositados nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo [...] (Freire, p. 47, 1987).

Desse modo, o tutor demonstra conduta conectada, já que desenvolve a colaboração, ao invés da simples indicação de interpretações inadequadas por parte da estudante. Isto é, o tutor procurou atribuir sentidos, compreender e complementar uma proposição da estudante que poderia apenas ser julgada como inadequada em relação à orientação dos PCN (CLINCHY, 1996).

Quando responderam ao questionário, os tutores afirmaram, embora alguns não plenamente, que entre suas atribuições como tutor está a de produzir colaborativamente com os estudantes.

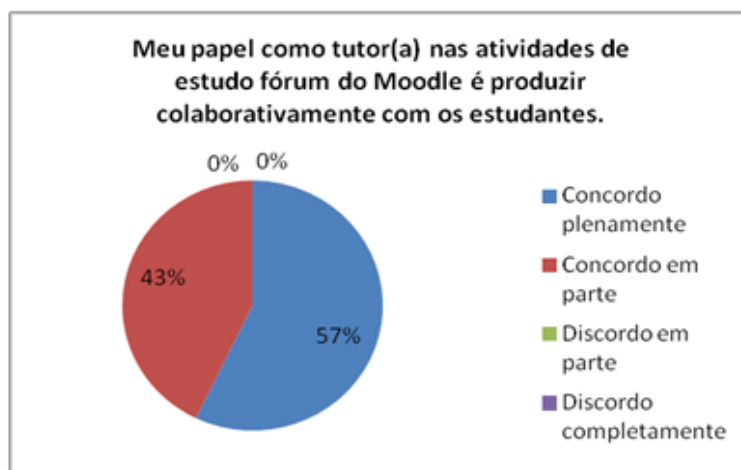


Figura 25: Produção colaborativa dos tutores

Nesse caso, constatamos que há uma concordância em relação às condutas dos tutores que participaram da pesquisa com as orientações das políticas públicas nacionais e institucionais em relação à concepção educacional que privilegia o diálogo colaborativo. Os tutores, ao colaborarem com os estudantes na AEF, demonstram conduta conectada. E, quando afirmam que o papel dos tutores é produzir colaborativamente na AEF, demonstram que são orientados por pressupostos da conduta conectada **[C1]**.

Os *feedbacks* apresentados como exemplos de conduta conectada demonstram que comentários como aqueles realizados pelos tutores instigaram a continuidade do processo comunicativo na AEF **[D2]**. Isso porque os estudantes continuaram colaborando após o *feedback* do tutor. Além disso, as novas respostas dos estudantes demonstraram que eles desenvolveram mais os conhecimentos teóricos a partir do *feedback* do tutor. Essa conduta, então, busca estabelecer relações para a continuidade no processo de interação e das reflexões sobre o conteúdo estudado, a fim de que a estudante adquira conhecimentos novos.

Nesse contexto, evidenciamos fatores da conduta conectada dos tutores que potencializaram a produção colaborativa. Contudo, alguns fatores podem se caracterizar como situações-problema para essa produção, uma vez que não constituem conduta conectada.

O primeiro fator perpassa pela concepção educacional que muitos tutores e estudantes ainda sofrem muita influência em decorrência de sua formação: a

tradicional. Saviani (2008, p.6) explica que, conforme a pedagogia tradicional, “a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. Nesse sentido, há pouca valorização da construção colaborativa do conhecimento. Freire (1987) caracteriza essa concepção como bancária, uma vez que preza pelo depósito de informações, de transferência de conhecimentos. Ou seja, é uma relação hierárquica em que a comunicação ocorre de A para B (FREIRE, 1967). Assim, os conhecimentos de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem são fundamentais para a reelaboração dos conhecimentos.

Muitos tutores, desse modo, ainda prezam por essa concepção, bem como muitos estudantes, que realizaram a educação básica sobre os pressupostos dessa concepção. Assim, fazê-los compreender que é possível aprender conhecimentos teóricos por meio de colaboração ainda é uma tarefa complexa e, por isso, apresentam resistência quando o professor propõe atividades de estudo como o fórum.

Tais evidências puderam ser observadas durante encontros presenciais com outros tutores e estudantes ao longo da pesquisa. Há tutores que ainda julgam a AEF como uma atividade de estudo pouco eficiente, pois os estudantes são obrigados a participarem da discussão. Sobre isso é importante refletir: as atividades de estudo que não são colaborativas, quando propostas como avaliações, não seriam obrigatórias? Também foi possível observar que alguns tutores rejeitam a AEF devido ao trabalho maior de monitoramento que atividades tarefas, por exemplo. Existem, além disso, alguns tutores que pouco conhecem **[A4]** as potencialidades tecnológicas da ferramenta fórum, bem como os fatores didático-metodológicos da atividade de estudo, por isso procuram sugerir que não sejam propostas pelos professores.

Quando os tutores têm dificuldades de conduzir as discussões no fórum **[A3]**, seguidamente são elaborados comentários que pouco contribuem para instigar a colaboração na atividade. Podemos ver um exemplo na figura 26:

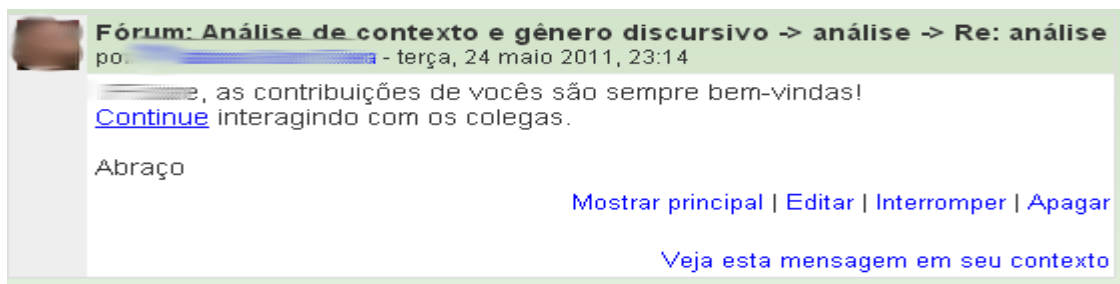


Figura 26: Comentário do tutor sem retorno dos estudantes

Nesse comentário, o tutor enfatiza que é importante os estudantes apresentarem suas ideias e interajam com os colegas. Entretanto, é um comentário que não surtiu efeito, pois os estudantes não responderam e não colaboraram com os colegas após essa postagem. Não houve uma reflexão sobre determinado conteúdo ou sobre proposições dos estudantes. Esse é um tipo de comentário que aparentemente valoriza a interação, mas que, na prática, não instiga a colaboração. Isto é, não demonstra conduta conectiva.

Em relação aos estudantes, muitos ainda acreditam que atividades colaborativas como o fórum não são adequadas para adquirirem conhecimentos teóricos. Ademais, apresentam certa resistência por não quererem que os colegas leiam suas postagens. Alguns relataram durante um encontro presencial que enviaram suas contribuições próximo ao encerramento do fórum propositalmente, assim os tutores não teriam tempo de enviar um *feedback* [B3].

A partir desses comentários dos estudantes, os tutores daquela disciplina e o professor conversaram mais sobre a forma de conduzir as discussões no fórum [A1]. Em reunião, o professor orientou que não fossem apontados erros gramaticais apresentados nas respostas dos estudantes, em público. Tais correções deveriam ser enviadas por meio da ferramenta “mensagem” do Moodle. No Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFMS, os estudantes relataram que às vezes tinham receio de participar dos fóruns por causa da cobrança em relação à adequação das respostas ao padrão culto da língua. Muitos ainda apresentam dificuldades em usar esse padrão, por isso evitam escrever mensagem que sejam lidas pelos colegas ou corrigidas pelos tutores diante dos colegas.

Além disso, o professor orientou que os tutores procurassem elogiar determinados aspectos das respostas do estudante, se ele conseguiu, pelo menos em parte, atender aos objetivos pretendidos com a atividade, de modo a incentivá-los a continuar produzindo em torno da sua primeira resposta. O professor orientou também que era fundamental conduzir os estudantes a reverem determinadas afirmações a partir de reflexões sobre o conteúdo, questionamentos, procurando compreendê-los e mantendo sempre um tom amigável. Como consequência dessa orientação, observamos que realmente os estudantes começaram a participar um pouco mais da AEF seguinte. Tais orientações são decorrentes de pesquisas realizadas pelo professor, o que demonstra sua preocupação com a aprendizagem do estudante e com a conduta da atividade de estudo pelos tutores.

Nesse contexto, identificamos orientações que abrangem especificidades da conduta conectada. Isso porque o professor orienta os tutores a tentarem entender o porquê de determinado comentário, colaborando para que o estudante pense sobre suas respostas sem, no entanto, depositar apenas informações sobre ele. Com isso, podemos inferir que possivelmente a quantidade e a qualidade das estratégias dos tutores nas AEF que se caracterizam como conduta conectada são proporcionais às orientações dos professores nas disciplinas.

Com isso, mais uma vez enfatizamos a importância de desenvolver uma conduta conectada, partindo daquilo que os estudantes já conhecem para, então, criar relações novas [D3]. Isso pode fazê-los participar ativamente do processo ensino-aprendizagem (ABEGG e DE BASTOS, 2005). A relação da teoria com problemas concretos dos estudantes também é uma forma de instigá-los a participarem mais dos fóruns, uma vez que eles tomarão para o si o problema e tentarão encontrar respostas (CARVALHO E LIMA, 2002). Portanto, a conduta conectada na AEF é uma forma de se estabelecer boas relações e vínculos a fim de desenvolver aquisição teórica por meio de conduta separada, que será abordada no tópico seguinte.

4.4 Conduta Separada

As condutas conectada e separada são modos de agir em um processo

comunicativo, e alguns pesquisadores explicam que o ideal seria que as duas condutas coexistissem ao mesmo tempo (BELENKY et al., 1986; CLINCHY, 1996; DOUGIAMAS e TAYLOR, 2003). A primeira, conforme já se destacou, envolve a relação de empatia com outro, procurando entender suas experiências, o porquê de determinada tese, a colaboração na construção de novos conhecimentos (KNIGHT et al., 2000).

A conduta separada relaciona-se com a capacidade de argumentar, questionar, problematizar. Nesse contexto, a pessoa procura focalizar o argumento, a fim de indicar possíveis equívocos, de modo que, discutindo com outros, possa construir sua argumentação. A criticidade se torna um elemento fundamental, aliada à reflexão sobre a prática e a proposição de desafios (KNIGHT et al., 2000). A conduta separada também procura seguir critérios de avaliação bem definidos, a fim de manter um julgamento objetivo (CLINCHY, 1996).

As especificidades da conduta separada também se aproximam dos estudos de Freire (1996, 1987), uma vez que se relacionam à problematização dos conteúdos curriculares a fim de adquirir conhecimentos teóricos. Em atividades de estudo colaborativas, como o fórum, é importante que os tutores desenvolvam conduta separada para problematizar as respostas, fazendo-os refletir sobre suas ideias, ampliando o aprendizado à medida que se analisa criticamente a realidade (FREIRE, 1987). Nesse contexto, os estudantes deixam de ser apenas observadores de uma situação e passam a analisá-la de forma crítica a partir da problematização (FREIRE, 1967).

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM, quando trata dos princípios norteadores do curso, destaca “o enfoque crítico-reflexivo da realidade e do conhecimento” (PPC, p. 3). Nos objetivos específicos, argumenta que é importante “provocar, discutir e dirimir dúvidas, abrindo caminhos para novas perguntas” (PPC, p. 5). Além disso, enfatiza que “toda a pergunta deve ter um sentido de orientação, de modo que o interrogado seja colocado sob uma dada perspectiva, pois uma pergunta sem horizontes acaba no vazio” (PPC, p.5).

Nesse sentido, observamos que o PPC evidencia a importância de não apenas transmitir conhecimentos e dar respostas prontas aos estudantes. Ao contrário, procura orientar no sentido de que se proponha questionamentos, problematizando-se os conteúdos curriculares a fim de que os estudantes pensem

sobre determinada situação, posicionem-se, pesquisem **[D1]**. Ou seja, os estudantes ajudam a compor o processo ensino-aprendizagem de forma mais ativa, já que terão que construir o conhecimento por meio de argumentos.

Freire (1983) explica que “aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela” (p.14). Por isso, é imprescindível que a AEF, por exemplo, não seja apenas constituída de perguntas e respostas sem um teor crítico sobre o conteúdo e uma aproximação com a prática. Isso porque o curso pesquisado forma professores, e, nesse sentido, como esses professores em formação poderão desenvolver prática dialógico-problematizadora, quando atuarem, sem ter vivenciado isso no curso superior?

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM enfatiza a necessidade de mudança de paradigma: da transmissão de conhecimento para a construção de conhecimento. As políticas públicas educacionais, como Diretrizes Curriculares Nacionais, PCN, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, também destacam essa orientação. Portanto, é primordial que essa concepção também seja abordada nas disciplinas do Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas a Distância da UAB/UFSM, já que este tem o objetivo de formar professores.

Durante as observações das disciplinas, constatamos que foi preocupação dos professores que os tutores desenvolvessem uma conduta problematizadora nas AEF **[A1]**. Para tanto, esclareciam que era necessário não apenas apontar os equívocos das respostas dos estudantes, mas também levá-los a refletir sobre elas. Com isso, a intenção do professor, a partir do *feedback* do tutor, era que os estudantes reelaborassem e/ou complementassem suas respostas a partir dos comentários dos tutores sobre suas postagens.

Ao longo das observações e monitoramento dos fóruns, que foram descritos nos tópicos 4.1 e 4.2, verificamos que os tutores esforçaram-se no sentido de seguir as orientações dos professores, uma vez que propuseram questionamentos, interrogando os estudantes acerca de determinada afirmação, explicação sobre os conteúdos curriculares tratados nas atividades. **[A2]**

Na figura 27, podemos verificar a problematização realizada pelo tutor em torno da resposta postada por um estudante:

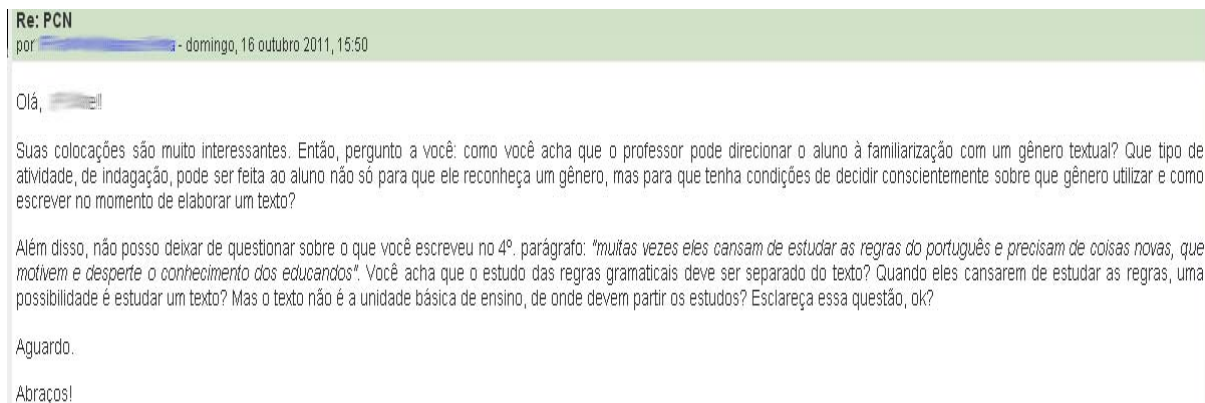


Figura 27: Exemplo de problematização realizada pelo tutor

Inicialmente, o tutor procura destacar que as proposições feitas pelo estudante são relevantes. Entretanto, ainda é necessário que ele reflita, desenvolva mais seus conhecimentos teóricos sobre o tema. Isso é evidenciado a partir dos questionamentos realizados pelo tutor, uma vez que não levam o estudante a responder apenas sim ou não, mas procura fazê-lo pesquisar mais, reler os textos trabalhados, pensar na prática escolar a fim de que possa de fato concluir quais atividades podem ser realizadas para que os estudantes da educação básica reconheçam e compreendam os gêneros textuais.

Outrossim, o tutor procura induzir o estudante a retificar um equívoco em sua resposta, sem, entretanto, apenas especificar tal equívoco. No segundo parágrafo, novamente são propostos questionamentos, que produziram uma reflexão em torno do assunto. Dessa forma, o estudante pensou sobre sua interpretação inicial da leitura da política pública discutida na AEF, sobre a maneira como expressou isso em sua resposta. Isto é, a partir da problematização do tutor, o estudante conseguiu desenvolver mais sua análise, pensar sobre sua primeira produção e sobre os conteúdos teóricos que estavam sendo trabalhados na atividade de estudo. **[C3]**

Nesse caso, o tutor não desconsiderou as proposições feitas pelo estudante, pelo contrário, utilizou-as para fazê-lo pensar sobre o tema discutido. Tal ação vai ao encontro do que Freire (1987) propôs como problematização, já que

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos [...]. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, p. 38, 1987)

O tutor, nesse sentido, problematiza a resposta do estudante a fim de indicar o ponto fraco do argumento apresentado, exigindo dele uma reflexão em torno dos conteúdos curriculares e das práticas escolares, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico (KNIGHT et al., 2000; GALOTTI et al., 1999). Ao final, o tutor enfatiza que é importante esclarecer a questão, aguardando o retorno do estudante com novas conclusões na AEF. Tal proposição despertou novas ações a serem realizadas pelo estudante e a complementação/reformulação de algumas partes de sua resposta anterior [B1], por isso podemos considerar que o *feedback* do tutor foi dialógico-problematizador, ou seja, ele apresentou conduta conectada e separada [C2].

A figura 28 demonstra a conduta separada do tutor a partir do *feedback* proposto por ele.

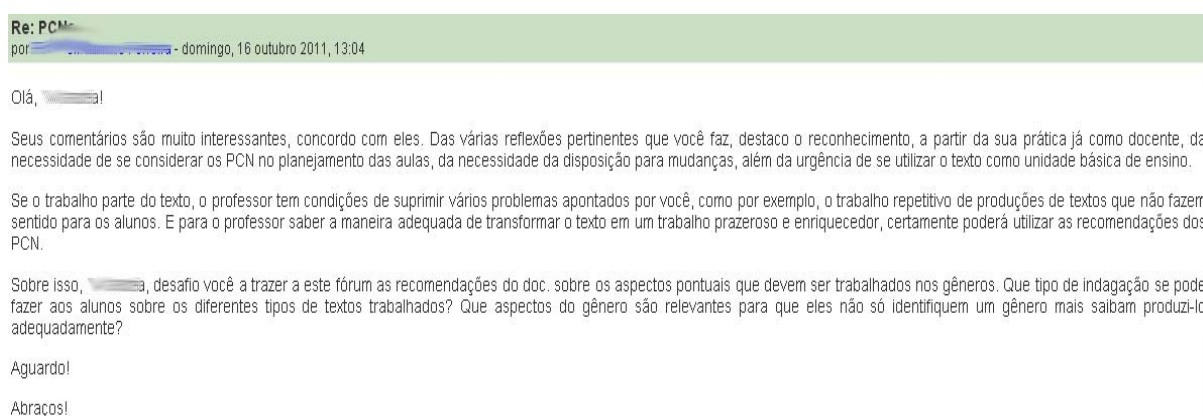


Figura 28: Exemplo de conduta separada do tutor

Nesse exemplo, o tutor destaca aspectos importantes que foram apresentados pelo estudante: destaca que fez boas reflexões, inclusive sobre experiências da prática que possui na escola. Ratifica que a leitura realizada por ele é relevante, e, a partir dessa compreensão, desafia-o a relacionar as orientações do documento com o estudo dos gêneros textuais por meio de questionamentos. Nesse caso, o tutor problematiza os conhecimentos teóricos adquiridos pelo estudante, a fim de que este transponha tais conhecimentos para pensar sobre as práticas escolares de língua portuguesa. O tutor, assim, focaliza a qualidade dos argumentos

do estudante e evidencia a reflexão crítica sobre a prática (BELENKY et al., 1986; CLINCHY, 1996).

Na figura 29, o tutor ressalta a necessidade de o professor “dominar” os conteúdos curriculares, para que possa planejar avaliar os estudantes segundo critérios específicos, ou seja, com rigorosidade metódica (FREIRE, 1996; GALOTTI et al., 1999).

Re: Comentários sobre os PCN

por [redacted] - quarta, 19 outubro 2011, 21:43



esse diálogo, por exemplo, pode ser explorado em inúmeros aspectos. Antes de se propor a pontuação adequada, devemos abrir espaço para discussões sobre as especificidades do diálogo, suas características, sua relevância, sua finalidade, seu contexto... A partir disso, pode-se discutir sobre a importância dos recursos linguísticos geralmente encontrados no diálogo, e então vai aparecer a pontuação. Nesse momento, parte-se para o estudo da pontuação a partir do diálogo, compreende?

Note que o professor sempre tem de estudar antes de propor em sala de aula um estudo sobre um gênero textual, pois ele sempre precisa dominar não só as características todas que envolvem um gênero, mas o que pode ser explorado (aspectos gramaticais, por exemplo) a partir dele.

É um trabalho motivador, não?!

Abraço!

Figura 29: Desafio proposto pelo tutor evidenciando as duas condutas

O tutor, ao explicar as ações que são fundamentais para o ensino de língua portuguesa por meio de gêneros textuais, demonstra conhecimento do assunto discutido no fórum. Desse modo, procura esclarecer ao estudante as etapas por quais é importante passar antes de trabalhar os aspectos linguísticos, colaborando com a resposta apresentada do estudante. Nesse caso, demonstra tanto a conduta conectada quanto separada. Em seguida, destaca que é imprescindível o professor estudar, pesquisar, conhecer o gênero textual que trabalhará em aula, a fim de que possa explorar adequadamente tal gênero. Destaca a importância das discussões, ou seja, das problematizações acerca dos conteúdos estudados. Encerra o seu *feedback* com uma pergunta que pretende instigar o estudante a refletir sobre a complexidade do processo ensino-aprendizagem, retornando à AEF para apresentar suas novas conclusões.

No entanto, nem todos os desafios propostos pelos tutores foram problematizadores, uma vez que não surtiram novas ações dos estudantes na AEF.

Na figura 30, apresentamos o fragmento de um desafio proposto por um tutor:

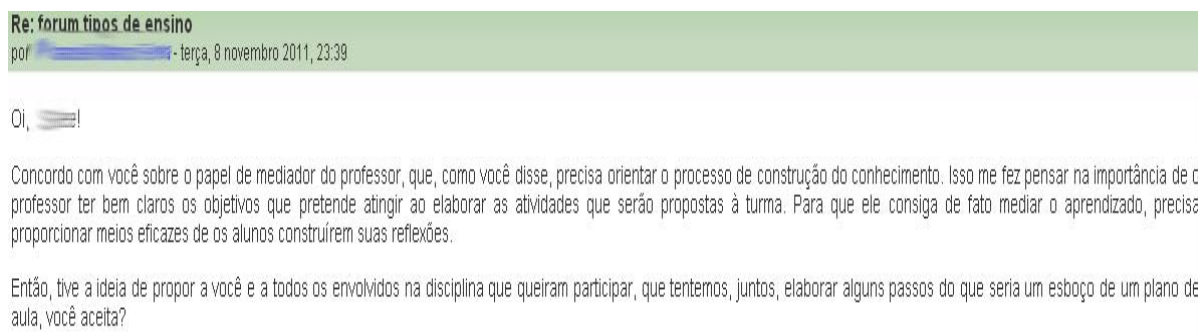


Figura 30: Fragmento do desafio proposto pelo tutor

Esse *feedback* do tutor não incitou os estudantes a encontrarem soluções para o desafio proposto. Acreditamos que isso ocorreu devido a alguns fatores, como **[D3]**: desafio um tanto amplo, complicado de ser feito de forma descontextualizada, uma vez que é primordial um planejamento partir das necessidades de determinado contexto (FREIRE, 1987). Além disso, o tutor manteve a proposta como opcional, quando questiona o estudante se ele aceita. A extensão do *feedback* também é um fator de interferência, já que mensagens longas dificultam o acompanhamento das discussões pelos estudantes e, conseqüentemente, o desenvolvimento da AEF (GRASSI E SILVA, 2010).

Outro fator que se constatou durante as observações e o monitoramento das AEF é que muitos estudantes consideram mais as problematizações realizadas pelos professores do que pelos tutores. Foi comum observar *feedbacks* contendo questionamentos, desafios elaborados pelos tutores sem retorno dos estudantes, procurando solucionar tais situações-problema. Já quando o professor propunha, a maioria dos estudantes respondia aos questionamentos **[D3]**. Durante as observações, também se verificou que outros tutores notam que os estudantes valorizam mais os comentários dos professores, uma vez que retornam à AEF, reformulam seus comentários, compartilham ideias com o professor. Quando os tutores elaboram o *feedback*, em diversas vezes os estudantes não seguem interagindo na AEF.

Nesse sentido, visualizamos na prática a problemática em relação ao papel do

tutor e a representação deles para os estudantes. Como os tutores não são os responsáveis pelas disciplinas, nem pelas avaliações, muitos estudantes tratam com desatenção as sugestões, os *feedbacks* dos tutores. Já diante de comentários dos professores, procuram apresentar soluções para as situações-problema ou mesmo justificativas para possíveis equívocos em suas respostas.

Isso desmotiva muitos tutores durante a realização da AEF e faz muitos entenderem que a AEF não é uma boa atividade de estudo para adquirir conhecimentos teóricos. Essa é uma situação que culmina em uma questão bastante debatida no âmbito da EaD: qual o papel do tutor? Como ele pode ser mais valorizado, já que possui um papel secundário em relação ao professor na visão dos estudantes? Teríamos mais êxito no diálogo-problematizador se tivéssemos mais professores por disciplina, intitulados como professor, ao invés de serem chamados de tutores?

Em relação à AEF, especificamente, foi possível se observar que há estudantes com receio dos *feedbacks* dos tutores, principalmente quando se trata de problematizações das suas respostas **[B3]**. Nas observações, ao ter contato com os estudantes em encontros presenciais, ouvimos comentários deles sobre fóruns que se referiam aos *feedbacks* apresentados por tutores e também por professores.

Alguns acreditam que há comentários impertinentes, no sentido de constranger os estudantes ao se tentar problematizar equívocos. Outros demonstraram certa contrariedade em sua tese, pois afirmam que AEF é importante para a troca de experiências e para saber o que os colegas compreendem sobre determinadas questões, mas não consideram isso como fator elementar para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Entretanto, há estudantes que compreendem o fórum como uma oportunidade para o compartilhamento de conhecimentos, de ideias, de experiências. Além disso, alguns ainda procuram não defender mais atividades fóruns ou tarefas, por exemplo, acreditando que as duas são importantes e contribuem conjuntamente para a aquisição de conhecimentos **[B4]**.

Os tutores, durante as observações, também relataram que há estudantes que algumas vezes não compreendem bem seus *feedbacks* e orientações. Esse dado é reiterado no questionário aplicado aos tutores, quando 71% dos tutores concordam em parte que os estudantes compreendem suas orientações no fórum:

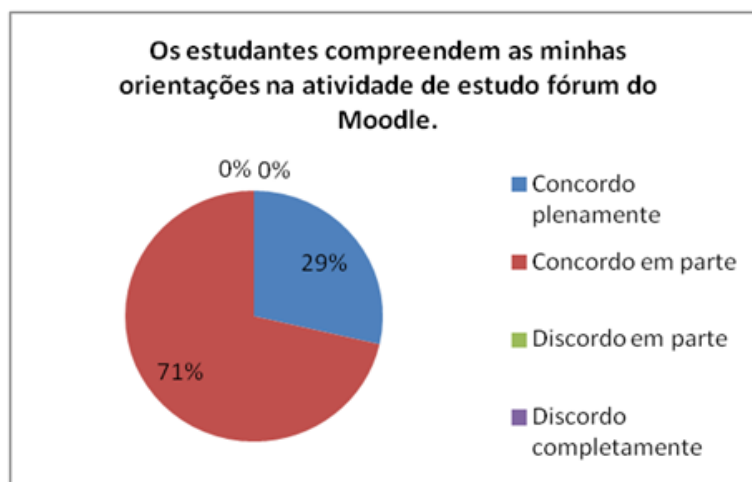


Figura 31: Gráfico sobre a compreensão das orientações dos tutores pelos estudantes

Nesse sentido, apreendemos que há um problema no processo comunicativo, pois algumas vezes os estudantes julgam incivis os *feedbacks* ou algumas vezes não os compreendem. Por isso, mais uma vez reiteramos a necessidade de as condutas conectada e separada ocorrerem de forma conjunta, pois elas visam a melhorar a comunicação em atividades de estudo colaborativas. Isso porque a conduta conectada tende a manter a relação com outro de forma a compreendê-lo, entendendo seus motivos, considerando suas experiências, para que, pela conduta separada, consiga problematizar elementos que podem ser repensados pelos estudantes por meio da criticidade **[C3]**.

Em relação a seu papel como tutor, os dados coletados por meio de observações e questionário, demonstram que os tutores têm consciência do seu principal papel como tutor **[A3]**: promover a prática dialógico-problematizadora (SCHNEIDER e MALLMANN, 2011). Na figura 6, apresentamos o gráfico relativo a uma das questões aplicadas aos tutores:

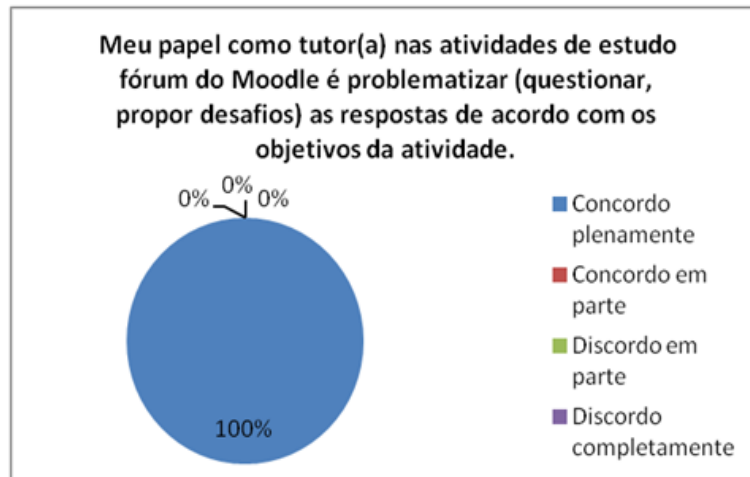


Figura 32: Gráfico sobre o papel do tutor nas AEF

Nessa questão, 100% dos tutores concordam plenamente que seu papel na AEF do Moodle é problematizar as respostas dos estudantes de acordo com os objetivos da atividade. Contudo, há uma disparidade em relação à realização do monitoramento pelo tutor. Nas observações e no questionário aplicado aos tutores, verificamos que há tutores que não concordam plenamente que dentre suas funções está verificar se os estudantes acessaram os recursos e se todos estão participando da AEF. O gráfico a seguir contribui para visualizarmos isso:

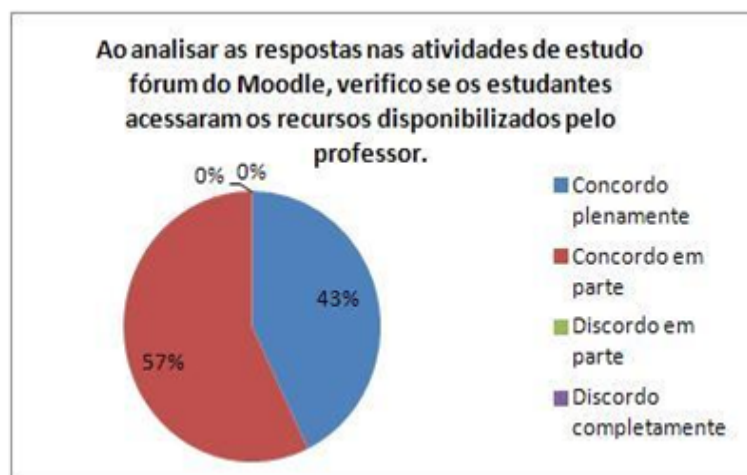


Figura 33: Gráfico sobre monitoramento do tutor

Antes de problematizar as respostas dos estudantes, é importante que o tutor verifique se o estudante acessou os recursos disponibilizados no ambiente para aquela atividade, se acessou a AEF regularmente. Sem essas informações, será difícil fazer os estudantes compreenderem os questionamentos. Por isso, seria fundamental primeiro orientar os estudantes a acessarem os recursos, para, então, retornar à AEF com argumentos mais pertinentes e coerentes com o conteúdo curricular abordado no fórum. Para tanto, é primordial, para que os tutores realizem o monitoramento, desenvolverem fluência tecnológica em torno das ferramentas de recursos e atividades do Moodle. Conforme Schneider (2012),

Ao monitorar permanentemente, o tutor contribui para o desenvolvimento de sua capacidade de organização dos estudos, das atividades e da própria aprendizagem. Ao monitorar a participação e a interação, consegue diagnosticar os avanços, esclarecendo e instigando o diálogo em torno da compreensão do conteúdo. (SCHNEIDER, 2012, p. 82-83)

Desse modo, é fundamental que os professores orientem os tutores sobre suas condutas nas atividades de estudo. Ao longo da pesquisa, verificamos que, de acordo com as orientações dos professores, embora não chamando de condutas conectada e separada, houve preocupação dos professores em relação ao modo como os tutores conduziram as AEF. Nesse sentido, observamos que houve situações em que os tutores problematizaram as respostas dos estudantes, produzindo colaborativamente com eles.

Alguns desafios propostos pelos tutores instigaram a participação colaborativa. As condutas conectada e separada dos tutores nas AEF, no Moodle potencializam a problematização e a produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares. Por isso, podem ser uma solução viável-possível para orientar a conduta dos tutores nas AEF e para avaliar os estudantes nessa atividade.

Em relação ao seu papel, muitos tutores compreendem que, entre suas atribuições, estão: problematizar os conteúdos e promover a colaboração. Há tutores que estudam e pesquisam sobre a disciplina em que atuam como tutor, mas não foram identificados, durante a coleta dos dados, tutores que estudassem sobre formas de conduzir fóruns [A4].

Sobre a participação dos estudantes, constatamos que houve casos em que eles reformularam ou complementaram suas respostas a partir do *feedback* do tutor. Entretanto, essa participação poderia ser maior. Além disso, os estudantes

procuraram mais acertar as respostas que produzir colaborativamente. Muitos estudantes ainda têm dificuldades em compreender o papel dialógico-problematizador, conduzindo a AEF, por isso acabam compreendendo mal as orientações e não retornam à AEF.

Os estudantes demonstraram não conhecer bem as especificidades tecnológicas da ferramenta fórum. Em relação às pedagógicas, a maioria também não considera o fórum como uma atividade de estudo que contribua para a aquisição de conhecimentos teóricos, o que faz com que não se empenhem como deveriam durante AEF. A maioria dos estudantes só participa da AEF quando ela uma atividade avaliativa, não quando está agregada a outra atividade conforme a hibridização de ferramentas analisada em De Bastos et al. (2012).

Em relação aos critérios estabelecidos para avaliar as AEF e orientar a conduta dos tutores, observamos que eles consideram a produção colaborativa e a argumentação em torno dos conteúdos curriculares. Ou seja, abrangem especificidades das condutas conectada e separada, conforme abordam as orientações propostas no PPC.

Sobre os fatores tecnológicos e pedagógicos que influenciam a potencialização das condutas conectada e separada na AEF, no curso de Letras, identificamos os seguintes, que, conforme foi explicitado ao longo dos outros capítulos, nem todos foram ainda implementados de forma satisfatória no curso pesquisado:

- Conhecimento das ferramentas do Moodle, nesse caso o fórum. Esse fator envolve fluência tecnológica em torno das ferramentas do Moodle. Para realizar o monitoramento, para planejar as AEF, concluir qual o tipo de fórum mais adequado para cada objetivo.

- Disposição para a interação por parte dos estudantes. Esse fator abrange a compreensão do estudante em relação à educação dialógica, à importância da colaboração para a aquisição de conhecimentos teóricos, a compreensão do papel do tutor na AEF.

- *Feedback* do tutor, ou seja, a forma como elabora a problematização a partir das respostas dos estudantes. Esse fator engloba a fluência pedagógica dos tutores. Os questionamentos realizados pelo tutor, a clareza com que são elaborados, a seleção lexical para evitar interpretações equivocadas pelos estudantes. A compreensão dos tutores das experiências prévias dos estudantes, da valorização

da argumentação. Envolve também conhecimento dos conteúdos curriculares, dos objetivos da AEF pelo tutor. Todos esses elementos são fundamentais para que os estudantes consigam compreender e se sentir desafiados a partir do *feedback* do tutor para reformular e/ou complementar suas respostas.

Nesse sentido, com base na fundamentação teórica e nos dados coletados durante a pesquisa, acreditamos que desenvolver condutas conectada e separada seja fundamental para uma prática dialógico-problematizadora que contribui para os estudantes desenvolverem mais conhecimentos teóricos em AEF.

Com base nos estudos realizados durante a pesquisa sobre as condutas conectada e separada, foram elaborados critérios que podem ser usados para avaliar os estudantes na AEF. Tais critérios são apresentados no tópico seguinte.

4.5 Escalas de avaliação

Durante a realização desta pesquisa, ouvimos muito que a AEF era complicada de ser proposta devido a alguns fatores, como: resistência dos estudantes - muitos não acreditam que atividades colaborativas ajudem a adquirir conhecimentos teóricos; resistência dos tutores – alguns julgam ser muito trabalhoso o monitoramento dessa atividade; dificuldades para realizar a avaliação.

Ao longo do trabalho, procuramos demonstrar, exemplificar, ilustrar que é possível, sim, adquirir conhecimentos teóricos, bem como desenvolver o senso crítico por meio da AEF. Além disso, enfatizamos como as condutas conectada e separada podem ser desenvolvidas pelos tutores a fim de potencializar a problematização e a produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares.

Nesse sentido, com o intuito de apresentar uma nova possibilidade de avaliação para os fóruns, propomos, a seguir, critérios que podem ser utilizados quando se optar por avaliar os estudantes conforme as escalas de avaliação disponíveis no Moodle. Essas escalas podem ser escolhidas como opção de configuração do fórum:

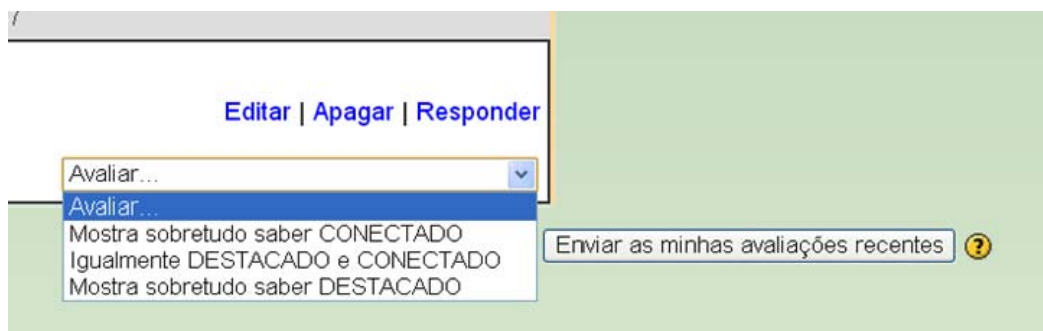


Figura 34: Escalas de avaliação

Contudo, não foram encontrados na literatura da área critérios objetivos que possam auxiliar professores e tutores a avaliar os estudantes de acordo com essas escalas. Por isso, a partir de estudos sobre a Teoria dos modos de saber; das questões que compõem as pesquisas de avaliação do Moodle e das relações estabelecidas com a educação dialógico-problematizadora freiriana, elaboramos questões que foram usadas para orientar a análise das condutas dos tutores e como sugestão para avaliar estudantes durante a AEF.

Acreditamos que essa forma de avaliação seja pertinente, posto que compreendemos ser fundamental que, durante sua formação, os estudantes também consigam desenvolver condutas dialógico-problematizadoras, já que isso possibilita a educação para a liberdade. Por isso, a escolha pela avaliação das atividades de estudo por meio desses critérios leva o professor a exigir uma prática dos tutores e dos estudantes que ajudem a desenvolver a criticidade, e não apenas reproduzir informações. Diante disso, optar por avaliar pelas condutas necessita que o objetivo seja responder a esta pergunta inicial: *O estudante conseguiu desenvolver conduta dialógico-problematizadora?*

Para responder a essa questão, foram elaborados os critérios a seguir. Esses critérios poderão subsidiar formas de avaliação por rubricas, opção que algumas ferramentas do Moodle já incorporam nas suas versões mais atuais (exemplo: ferramenta tarefa na versão 2.2 do Moodle). De acordo com as respostas, podemos avaliar se os estudantes conseguiram ou não desenvolver tais condutas:

CONDUTA CONECTADA	CONDUTA SEPARADA
O estudante participou das discussões durante todo o período do fórum mantendo o foco no enunciado? () Sim () Não () Em parte	O estudante apresentou seus argumentos de forma clara e concisa? () Sim () Não () Em parte
O estudante demonstrou compreensão sobre os argumentos dos outros participantes? () Sim () Não () Em parte	O estudante avaliou os argumentos dos outros participantes? () Sim () Não () Em parte
O estudante demonstrou interesse pelos diferentes argumentos? () Sim () Não () Em parte	O estudante relacionou os conteúdos teóricos da atividade de estudo com aspectos técnico-práticos? () Sim () Não () Em parte
O estudante considerou importante a experiência prévia dos colegas? () Sim () Não () Em parte	O estudante indicou equívocos em comentários de outros estudantes ou do autor do texto discutido? () Sim () Não () Em parte
O estudante demonstrou curiosidade pelos assuntos discutidos? () Sim () Não () Em parte	O estudante reafirmou seu posicionamento discutindo com outros participantes? () Sim () Não () Em parte
O estudante produziu colaborativamente com os outros participantes? () Sim () Não () Em parte	O estudante questionou comentários dos outros participantes? () Sim () Não () Em parte

Quadro 7: Critérios para avaliar de acordo com as condutas conectada e separada

Possibilidades de conclusões conforme as respostas encontradas:

1) Maioria das respostas “sim” na coluna da conduta conectada: o estudante demonstrou conduta dialógica, procurando produzir colaborativamente. Ainda é necessário desenvolver mais conduta problematizadora, focando na qualidade do

argumento em torno do conteúdo curricular. Ou seja, *demonstra sobretudo conduta conectada*.

2) Maioria das respostas “sim” na coluna da conduta separada: o estudante demonstrou conhecimento sobre os conteúdos estudados, conseguindo elaborar bons argumentos e questionamentos para os colegas, desenvolvimento problematização. Ainda é necessário fazer com que interaja mais e compreenda mais as postagens dos colegas, a fim de contribuir com elas. Ou seja, *demonstra sobretudo conduta separada*.

3) Maioria das respostas “em parte” ou “não” nas duas colunas: ainda é necessário que os estudantes desenvolvam mais as condutas conectada e separada, pois ainda possuem dificuldades em produzir com os outros e problematizar os conteúdos curriculares. Isso pode ser aos poucos melhorado a partir da conduta dos tutores nas AEF, que podem levar os estudantes a aprimorar essas condutas. Ou seja, *não demonstra condutas conectada e separada*.

4) Maioria das respostas “sim” nas duas colunas: o estudante conseguiu desenvolver uma conduta dialógico-problematizadora. Nesse caso, o estudante conseguiu desenvolver argumentos que demonstraram concepções, explicaram ideias, além de problematizar as respostas dos outros estudantes, levando à produção colaborativa entre os participantes do grupo. Ou seja, *demonstra igualmente conduta conectada e separada*.

Nesse contexto, podemos observar que é importante que os estudantes consigam desenvolver as duas condutas. Entretanto, devido à maioria dos estudantes estarem habituados à educação tradicional, que visa mais à repetição, transmissão de conteúdos, muitos apresentam dificuldades, como: indisposição para o diálogo e dificuldades em compreender as problematizações. Por isso, é fundamental que os tutores também desenvolvam condutas conectada e separada, a fim de que se realize, de fato, educação dialógico-problematizadora, que possibilita que os estudantes tenham mais autonomia, desenvolvam o senso crítico e construam conhecimentos de forma colaborativa. A partir desses critérios, os professores podem estabelecer uma pontuação de acordo com as respostas dos estudantes e seus objetivos com a AEF.

CONCLUSÕES

Os tutores, no contexto da EaD mediada por tecnologias, especialmente os AVEA, são as pessoas que mantém contato frequente com os estudantes do curso, auxiliando-os a relacionar os conteúdos teóricos das atividades de estudos com os aspectos técnico-práticos dos conteúdos curriculares abordados nas disciplinas. Além disso, os tutores também colaboram com o professor na escolha de recursos que serão disponibilizados, além de contribuir para a condução e para a avaliação das atividades de estudo. Nesse sentido, é primordial que os tutores desenvolvam conduta dialógico-problematizadora, a fim de incitar a constituição do processo ensino-aprendizagem reflexivo e crítico acerca dos conteúdos curriculares.

Por isso, o propósito central desta pesquisa foi compreender como as condutas conectada e separada dos tutores nas atividades de estudo fórum do Moodle potencializam problematização e produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares. Desse modo, a pesquisa foi fundamentada pela Teoria dos modos de saber aliada à educação dialógico-problematizadora freiriana.

Os princípios e procedimentos da pesquisa-ação guiaram esta investigação no planejamento e na implementação de ferramentas de atividades colaborativas no Moodle. Para tanto, os passos da pesquisa se organizaram em duas dimensões: uma que fez menção ao processo reconstrutivo-constructivo, isto é, que englobaram os quatro passos essenciais da pesquisa-ação; e uma segunda dimensão que se referiu aos aspectos práticos, ou seja, envolveu os momentos de interação entre os participantes e os momentos de observação do contexto pesquisado.

Para que se conseguisse organizar sistematicamente os elementos que circunscrevem a tutoria em relação às condutas conectada e separada, foram elaboradas as seguintes matrizes: Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP), Matriz Temático-Organizadora (MTO) e Matriz Temático-Analítica (MTA), que será apresentada a seguir. Nesse contexto, elas possuíram a função basilar de sistematizar as questões orientadoras da pesquisa a fim de delimitar a situação-problema da investigação, os principais dados coletados, bem como as respostas às questões orientadoras. A partir dessa sistemática, então, foi possível responder à questão central desta investigação: *as condutas separada e conectada dos tutores*

potencializam problematização e produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares nas AEF no Moodle?

	PROFESSORES 1	ESTUDANTES 2	TEMÁTICA 3	CONTEXTO 4
P R O F E S S O R E S	[A1] Professores e tutores planejam estratégias para a implementação de condutas separadas e conectadas nas AEF do Moodle em virtude dos conteúdos curriculares priorizados em cada disciplina	[A2] Os tutores da UAB/UFSM problematizam as respostas e produzem colaborativamente com os estudantes, tendo em vista os conteúdos curriculares nas AEF do Moodle desde que orientados pelos professores das disciplinas.	[A3] Os tutores da UAB/UFSM demonstraram que nem sempre têm clareza que a problematização dos conteúdos e a colaboração são atribuições essenciais para o desenvolvimento de condutas conectadas e separadas durante as AEF no Moodle.	[A4] Os tutores que não conhecem bem as especificidades tecnológicas da ferramenta fórum do Moodle não consideram a sua contribuição para aquisição de conhecimentos teóricos relacionados aos conteúdos curriculares.
E S T U D A N T E S	[B1] Os estudantes reformularam e/ou complementaram suas respostas quando são problematizadas pelo tutor por meio do <i>feedback</i> .	[B2] Os estudantes demonstram excessiva preocupação com o acerto das respostas de modo individualizado sendo pouco colaborativos.	[B3] Os estudantes nem sempre compreendem o papel do tutor de problematização e colaboração nas AEF no Moodle sendo muito mais ativos quando as problematizações são publicadas pelos professores das disciplinas.	[B4] Os estudantes que não conhecem bem as especificidades tecnológicas da ferramenta fórum do Moodle não consideram a sua contribuição para aquisição de conhecimentos teóricos relacionados aos conteúdos curriculares.
T E M Á T I C A	[C1] Os critérios estabelecidos para avaliar os fóruns e orientar a conduta dos tutores consideram a produção colaborativa e argumentação em torno dos conteúdos curriculares, ou seja, especificidades das condutas conectada e separada.	[C2] Os desafios propostos pelos tutores instigaram a participação colaborativa quando eles seguiram as orientações das condutas conectada e separada.	[C3] Condutas conectada e separada dos tutores nas AEF no Moodle são basilares para potencializar a problematização e a produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares nos cursos da UAB/UFSM.	[C4] A conduta dos tutores nas AEF no Moodle foi replanejada com base em resultados de pesquisa de avaliação do Moodle em algumas disciplinas.

C O N T E X T O D	[D1] O PPC orienta a realização de atividades de estudo colaborativas, como o fórum.	[D2] Embora a programação de atividades de estudo na ferramenta Fórum do Moodle requeira colaboração e diálogo em torno dos conteúdos curriculares das disciplinas, muitos estudantes realizam a atividade apenas em função do seu caráter avaliativo.	[D3] A fluência tecnológica e a pedagógica influenciam nas condutas conectada e separada dos tutores nas AEF no Moodle, pois é fundamental para a atuação dos tutores desenvolver habilidades em torno das ferramentas de recursos e atividades no Moodle, bem como ter conhecimentos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas a fim de possam conduzir as atividades de forma a potencializar colaboração e problematização.	[D4] Os diferentes tipos de fóruns influenciam no desenvolvimento da produção colaborativa no sentido de que os fóruns que priorizam a centralização das interações em um tópico ou em poucos tópicos favorecem a colaboração entre os participantes.
---	---	---	---	--

Quadro 8: Matriz Temático-Analítica

Os dados coletados durante a pesquisa possibilitaram encontrar respostas às questões orientadoras da MDP e para o problema de pesquisa. Portanto, é possível afirmar que condutas conectada e separada dos tutores nas AEF no Moodle são basilares para potencializar a problematização e a produção colaborativa em torno dos conteúdos curriculares.

Para tanto, em relação à conduta conectada, é fundamental que o tutor:

- participe das discussões durante todo o período do fórum, mantendo o foco no objetivo central da AEF e no conteúdo curricular abordado;
- demonstre interesse e compreensão sobre os diferentes argumentos apresentados, considerando a experiência prévia dos estudantes;
- parta das respostas dos estudantes para apresentar mais informações sobre o conteúdo curricular da AEF, produzindo colaborativamente.

E em relação à conduta separada, é essencial que o tutor:

- apresente seus argumentos de forma clara, concisa e coerente com o assunto abordado pela AEF e tratado pelos estudantes sobre o conteúdo curricular;
- relacione os conteúdos teóricos da atividade de estudo com aspectos técnico-práticos;
- indique equívocos em comentários de outros estudantes ou do autor do texto discutido;

– reafirme posicionamentos contribuindo com as discussões, a fim de problematizar os argumentos apresentados pelos outros participantes.

Nesse sentido, é importante que as condutas conectada e separada ocorram conjuntamente, já que elas visam a melhorar a comunicação em atividades de estudo colaborativas, possibilitando a colaboração e a problematização em torno dos conteúdos curriculares. Isso porque a conduta conectada tende a manter a relação com outro de forma a compreendê-lo, entendendo seus motivos, considerando suas experiências, para que, pelo desenvolvimento da conduta separada, seja possível problematizar argumentos que podem ser repensados pelos estudantes por meio de análise crítica dos conhecimentos teórico-práticos. Portanto, as duas condutas são imprescindíveis para o desenvolvimento da prática dialógico-problematizadora, desenvolvendo colaboração e problematização a fim de adquirir conhecimentos teóricos-científicos.

A fluência tecnológica e a pedagógica, desse modo, também influenciam nas condutas conectada e separada dos tutores nas AEF, no Moodle. Isso porque são imprescindíveis para a atuação dos tutores o desenvolvimento de habilidades em torno das ferramentas de recursos e atividades no Moodle. Além disso, é fundamental desenvolverem conhecimentos sobre as práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas de modo que suas condutas potencializem colaboração e problematização. Os dados coletados demonstraram que os tutores que não conhecem bem as especificidades tecnológicas da ferramenta fórum do Moodle não consideram a sua contribuição para aquisição de conhecimentos teóricos relacionados aos conteúdos curriculares. Por isso, o conhecimento do tutores se torna fundamental. Assim, afirmamos novamente a necessidade da participação deles nos cursos de capacitação oferecidos pela instituição.

Nesse caso, ter conhecimento das ferramentas do Moodle para realizar o monitoramento é primordial para efetivar o acompanhamento dos estudantes, identificando a frequência com que acessam o AVEA, os recursos, o envio das atividades, a fim de gerar problematização. O conhecimento das ferramentas também interfere na escolha mais adequada da configuração das atividades de estudo, como os tipos de fórum, por exemplo. Nesta pesquisa, verificamos que os tipos de fórum que concentram mais os tópicos, podem gerar mais colaboração entre os participantes.

Os conhecimentos pedagógicos influenciam a elaboração dos *feedbacks* pelos tutores. Os questionamentos realizados pelo tutor, a clareza com que são elaborados, a seleção lexical são fundamentais para evitar interpretações equivocadas pelos estudantes. Conhecimento dos conteúdos curriculares, dos objetivos da AEF pelo tutor são imprescindíveis para a realização do monitoramento e das condutas. A compreensão pelos tutores das experiências prévias dos estudantes, da valorização da argumentação contribui para a produção colaborativa e para o processo ensino-aprendizagem reflexivo, já que possibilita estabelecer relações entre teoria e prática. Isso foi percebido principalmente quando Os estudantes reformularam e/ou complementaram suas respostas após serem problematizados pelo tutor por meio do *feedback*. Todos esses fatores englobam a fluência pedagógica.

E todas essas ações ajudam a compor as condutas conectada e separada. Tais condutas, durante a realização de AEF, desafiam os estudantes a encontrar de forma colaborativa soluções viáveis-possíveis para as situações-limite envolvendo os conteúdos curriculares, a fim de adquirirem conhecimentos teórico-científicos.

Durante a realização da pesquisa, verificamos que professores e tutores planejam estratégias para a implementação de condutas conectada e separada nas AEF, no Moodle em virtude dos conteúdos curriculares priorizados em cada disciplina. Essa orientação trabalhada pelos professores contribuiu para que os tutores da UAB/UFSM problematizassem as respostas e produzissem colaborativamente com os estudantes, visto que alguns não tinham clareza que problematizar os conteúdos e colaborar com os estudantes são atribuições essenciais para o desenvolvimento de condutas conectada e separada durante as AEF, no Moodle. Nesse contexto, observamos ainda que muitos tutores ainda não conhecem bem as especificidades tecnológicas da ferramenta fórum do Moodle, não considerando a sua contribuição para aquisição de conhecimentos teóricos relacionados aos conteúdos curriculares.

Acreditamos, desse modo, que seja importante que a coordenação e os professores trabalhem mais as orientações do PPC em relação às ferramentas de atividades colaborativas. Para isso, é importante proporem mais estudos em torno dessas atividades e de condutas que potencializam a colaboração e a problematização, a fim de que os estudantes possam desenvolver aprendizado com os desafios propostos pelos tutores. Outra estratégia possível é agregação de

diferentes ferramentas de atividades para potencializar a aquisição de conhecimentos teóricos. Tudo isso é possível com estudos, pesquisas, cursos de capacitação que são oferecidos pela própria UFSM. Portanto, é necessário haver um incentivo maior da coordenação para a realização de estudos por professores e tutores, bem como a participação de todos nos cursos de capacitação. Em relação aos cursos de capacitação, também é importante que envolvam a atuação dos tutores e professores nas diferentes atividades de estudo, pois muitos demonstram não conhecer possibilidades de conduzir um fórum, por exemplo.

Além disso, é importante que os professores e tutores, ao longo do curso, esclareçam mais sobre as ferramentas colaborativas do Moodle, instigando os estudantes a buscar informações sobre elas. Isso porque, na medida em que os estudantes não conhecem bem as especificidades tecnológicas da ferramenta fórum do Moodle, não consideram a sua contribuição para aquisição de conhecimentos teóricos relacionados aos conteúdos curriculares. Desse modo, os estudantes demonstram excessiva preocupação com o acerto das respostas de modo individualizado, sendo pouco colaborativos mesmo diante das problematizações dos tutores em torno dos conteúdos curriculares nas AEF, no Moodle.

Também é importante que desde o início do curso os estudantes sejam orientados acerca das funções dos tutores, a fim de que sua atuação seja mais bem compreendida. Isso é fundamental pelo fato de que os estudantes nem sempre compreendem o papel do tutor de problematização e colaboração nas AEF, no Moodle, sendo mais ativos quando as problematizações são publicadas pelos professores das disciplinas. Será que é o momento de rever o papel tutor no âmbito da UAB?

Nos casos em que houve a compreensão da atuação dos tutores, os desafios propostos por eles instigaram a participação colaborativa, os estudantes reformularam e/ou complementaram suas respostas a partir da problematização do tutor. E esse retorno dos estudantes à AEF ocorreu principalmente nos casos em que os tutores demonstraram condutas conectada e separada. Por isso, ratificamos que as condutas conectada e separada potencializam problematização e colaboração nas AEF.

Nesta pesquisa, portanto, argumentamos que desenvolver condutas conectada e separada é fundamental para a prática dialógico-problematizadora especialmente no âmbito das práticas escolares da EaD. Nesta dissertação,

apresentamos exemplos e uma nova possibilidade de avaliação das atividades de estudo por meio das condutas. Também discutimos algumas políticas públicas e as orientações que estão em consonância com nossa concepção educacional a fim de ratificar a relevância do estudo realizado e contribuir para os trabalhos realizados na linha de pesquisa *Práticas Escolares e Políticas Públicas*.

Para tanto, conforme ressaltamos ao longo de todo o trabalho, é importante que as duas condutas aconteçam de modo concomitante, já que as duas se complementam para o desenvolvimento de atividades de estudo colaborativas. Elas contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas que estejam em consonância com as políticas públicas educacionais, com a concepção de educação do curso e para o processo ensino-aprendizagem que vise à educação para a liberdade.

Ao final desta pesquisa, outras situações-problemas são identificadas: será que se os tutores tivessem mais participações em cursos de capacitação eles estariam mais bem preparados para atuarem? E se o tutor fosse mais valorizado, tendo seu papel e suas atribuições revistas, eles conseguiram desenvolver mais condutas dialógico-problematizadoras? Como os cursos de capacitação podem contribuir mais para a compreensão e a implementação de atividade de estudo colaborativas nas disciplinas dos cursos? Sempre que se fizer a agregação do fórum com outras ferramentas ocorrerá mais aquisição de conhecimentos teóricos? Nesse sentido, muitas pesquisas ainda serão necessárias para tentarmos encontrar respostas para muitas situações que compõem as práticas escolares de cursos a distância.

Conforme afirma Freire (1987, p. 59): “a tarefa de um educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”. Por isso, aos gestores, professores, tutores, propomos o desafio de desenvolverem condutas conectada e separada a fim de potencializarem a prática dialógico-problematizadora nos cursos em que atuam.

REFERÊNCIAS

ABEGG, I.; DE BASTOS, F. P. *Fundamentos para uma prática de ensino-investigativa em Ciências Naturais e suas tecnologias: Exemplar de uma experiência em séries iniciais*. In: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Vol. 4, nº 3, 2005.

ABREU-E-LIMA, D.M.de; ALVES, N. *O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância*. In: Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

ALBERTI, T.F. *Teoria da Atividade e Mediação Tecnológica Livre na Escolarização a Distância*. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ALBERTI, T.F. *Das possibilidades da formação de professores a distância: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. 2011. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALBERTI, T. F.; DE BASTOS, F. da P. *A Teoria da Atividade como orientação psicopedagógica na implementação de atividades de estudo em Ambientes Virtuais*. In: Ciências & Cognição. v. 13 (2): 243-257, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/download/233/132&q=&esrc=s&ei=FPf2UNzEM4i30gGtvoCYCA&usg=AFQjCNHhRcpqtazp6Vywju20injYGdVj2w>> Acesso em: 16 de out. 2012.

ALMEIDA, M. E. B. de. *A educação a distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas*. In: Actas do VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, Vigo: RIBIE, nov. 2002. 6 p. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=40#top>> Acesso em: 25 de jul. 2011.

ALVES, C. et al.. *As máximas de Grice e o processo de escrita*. In: Anais XVIII Congresso de iniciação Científica, XI Encontro de Pós-Graduação e I Mostra Científica. Pelotas: Editora Universitária / UFPEL, 2009.

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Rinehart & Wilson, 1968.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. [on line]. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em: <<http://www.brechodocarioca.com/wpcontent/uploads/2009/08/MarcosBagnoPreLin guistico.pdf>> Acesso em: 25 de jan. 2012.

BELENKY, M. F. et al. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, Inc. 1986.

BEURLEN, C. et al. *Feedback em e-learning: possibilidades e Desafios*. In: 4º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância, Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação. *RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009*. Disponível em <www.fnede.gov.br/index.php/...2009/...res02605062009/download> Acesso em: 18 de abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/indexaroption=com_content&task=view&id=248&Item d=426> Acesso em: 18 de abr. 2011.

BRITO, M.S.da S. *Tecnologias para a EaD via internet*. In: *Educação e Tecnologia: trilhando caminhos*. pp. 62-89, 2003.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CARVALHO, A.M.P.; LIMA, M.C.B. *Comprovando a necessidade dos problemas*. In: Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física, 8. Águas de Lindóia, SP: EPEF, 2002.

CLINCHY, B.M. (1996). *Connected and separate knowing: Toward a marriage of two minds*. [on line]. Disponível em: <<http://www.missouriwestern.edu/orgs/polanyi/kdpChapter.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2011.

COUTINHO, C.P. et al. *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. In: Psicologia, Educação e Cultura, v. XIII, n. 2, 2009.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscu: Editorial Progreso: 1988.

DE BASTOS, F. da P.; MAZZARDO, M. D.; ALBERTI, T. F. *Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: Os Desafios dos Novos Espaços de Ensinar e Aprender em suas Implicações no Contexto Escolar*. Revista Novas Tecnologias na Educação/CINTED/UFRGS, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a22_ensinoaprendizagem.pdf> Acesso em: 25 de jul. 2011.

DE BASTOS, F. da P. et al. *Pesquisa de utilização de ferramentas de atividade do Moodle que mediam um curso de educação a distância*. In: Anais do MoodleMoot Brasil, 2012.

DIAS, R. A.; LEITE, L.S. *Educação a Distância: da Legislação ao Pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOTTA, S. GIORDAN, M. *Tutoria em Educação a Distância: um Processo Dialógico*. In: Encontro Internacional Virtual Educa Brasil, São José dos Campos, 2007.

_____. *Papel do diálogo em educação a distância*. In: Anais do VII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/39_Silvia_D_e_Marcelo_G.pdf> Acesso em: 10 de jan. 2012.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P.C. *Moodle: using learning communities to create an open source course management system*. [on line] 2003. Proceedings of the EDMEDIA. Conference.Honolulu, Hawaii. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/edmedia2003/>> Acesso em: 01 de jun. 2011.

DUARTE, S.K. da S. *O uso do fórum na ead: contribuições pedagógicas*. 51 f. Trabalho de conclusão do curso de pedagogia multimeios e informática educativa. PUC, Porto Alegre, 2010.

ELLIOTT, J. *What is Action-Research in Schools?* Journal of Curriculum Studies, vol.10, nº4: 335-7, 1978.

FLORES, A. M. *O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância*. In: 15º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Fortaleza, 2009.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. [on line] .Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. [online] 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou comunicação*. [online] 8ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, K. S. *Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?* Módulo X. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

GAGNÉ, R. M. *The conditions of learning*. New York: CBS College, 1985.

GALOTTI, K. M. et al. *A New Way of Assessing Ways of Knowing: The Attitudes Towards Thinking and Learning Survey (ATTLS)*. In: *Sex Roles*, v. 40, n. 9-10, 745-766. 1999.

GALOTTI, K. M. et al.. *A New Way of Assessing Ways of Knowing: The Attitudes Towards Thinking and Learning Survey (ATTLS)*. (1999). *Sex Roles*, 40(9/10), 745-766.

GARDNER, H. *Multiple approaches to understanding*. In: REIGELUTH, C. M. *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory II*. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, 1999.

GRASSI, D.; SILVA, J. M. da. *A mediação pedagógica em fóruns de discussão nos cursos virtuais*. In: CINTED-UFRGS, v. 8, nº 1, 2010. Disponível em: < seer.ufrgs.br/renote/article/download/15197/8961> Acesso em: 15 de fev.2012.

GRICE, H. P. *Logic and Conversation*. In: P. COLE: J. L. MORGAN. (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, p. 41- 58,1975.

HOUAISS, A. (Ed.) *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

JONASSEM, D. H. *Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm?* Educational Technology Research and Development, Boulder, v. 3, n. 39, p. 5-14, 1991.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. *Participatory Action Research*. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 567-605). Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000.

KENSKI, V. M. *Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias*. In: ROSA, D. SOUZA, V. (orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e ugaes formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KENSKI, V. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

KNIGHT, K. H. et al. *A preliminary scale to measure connected and separate knowing: the knowing styles inventory*. In: *Sex Roles*, v. 33, n. 7-8, 499-513. 1995.

KNIGHT, K. H. et al. *Relationship of Connected and Separate Knowing to Parental Style and Birth Order*. In: *Sex Roles*, v. 43, n. 3-4, 229-240, 2000.

KNIGHT, K.H.; ELFENBEIN, M. H. *Relationship of connected and separate knowing interpersonal orientation, argumentativeness, and fear of negative evaluation*. Paper presented at the 13th Annual Adult Development Symposium, Montpelier, VT. 1998.

KNIGHT, KH.; ELFENBEIN, MH.; MARTIN, M.B. *Relationship of connected and separate knowing the learning styles of Kolb, formal reasoning, and intelligence*. In: *Sex Roles*, v. 37, n. 5-6, 401-414. 1997.

LEFFA, V. J. *Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade*. *Calidoscópio*. São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEONTIEV, A.N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992. LEWIN, K. *Action Research and minority problems*. In: Journal of Social Issues, nº 2, pp. 34-46, 1946.

LEWIN, K. *Action research and minority problems*. (1946) In: G.W. Lewin (Ed) (1948) *Resolving Social conflict*. Harper & Row, London.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. *Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática*. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. Anais. Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 15/11/2012.

MALLMANN, E. M. et al. *Guia de Tutores UAB/UFSM*. Editora UFSM, 1ª ed. 13 p. 2011.

MALLMANN, E. M. et al. *Mediação tecnológica educacional livre e produção colaborativa*. In: 7º Congresso Internacional de Educação Superior Universidade 2010. Disponível em: <virtual-es.uclv.edu.cu/trabajos/LUSIC/VIR307.pdf> Acesso em: 10 out. de 2011.

MALLMANN, E. M. *Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos*. 2008. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0664-T.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2011.

MALLMANN, E. M.; ABEGG, I e DE BASTOS, F. P. *Tutoria e monitoramento eletrônico das atividades de estudo em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem*. In: 16º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 2010.

MAZZARDO, M. D. *As Potencialidades dos Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem, para a Internet, na Formação Continuada de Professores*. Projeto (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

MEHRABIAN, A.; FERRIS, S. R. *Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels*. Journal of Consulting Psychology, Los Angeles, p. 248-252, 1967.

OLIVEIRA, S. da C.; FILHO, G.J. de L. *Animação de fóruns virtuais de discussão – novo caminho para a aprendizagem em EAD via web*. In: CINTED-UFRGS, v.4, nº 2, dez, 2006. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25159.pdf> Acesso em: 15 de fev. 2012.

PEREIRA, S. M. *Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte*. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a03.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2011.

POSSOLLI, G. E. *Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional*. Educ. prof: C & T, Brasília, v. 3 n. 2, p. 237-247, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/view/112>> Acesso em: 15 abr. 2011.

PULINO FILHO, Athail Rangel. *Moodle: um sistema de gerenciamento de cursos versão 1.5.2+*. Brasília: UNB, 2005.

REZENDE, F. *As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista*. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v2_n1/flavia.PDF> Acesso em: 25 de jul. 2011.

SANTOS, M. de F. S. dos; OLIVEIRA, M.do S. *Ensino de Língua Mediado Pelas Novas Tecnologias: o fórum educacional como ferramenta de interação*. In: 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife, 2010.

SCHNEIDER, D. da R.; MALLMANN, E.M. *Tutoria em educação a distância: indicadores para políticas públicas*. In: 17º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Manaus, 2011.

SCHNEIDER, D. da R. *Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFMS: fluência tecnológica no Moodle*. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SCHÖN, D. *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, Inc. 1983.

SILVA, M. *Uma lenta caminhada para vencer o analfabetismo funcional*. Revista Nova Escola [on-line]. n. 228, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/uma-lenta-caminhada-analfabetismo-funcional-alfabetismo-inaf-instituto-paulo-montenegro-leitura-escrita-518768.shtml>> Acesso em: 15 abr. 2011

SILVA, S. G. *Fórum Educacional Digital: dialogismo e construção do conhecimento*. 2009. *Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.*

SKINNER, B. F. *Teaching machines*. Science, Cambridge, n. 128, p. 969-977, 1958. Disponível em: <<http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Aphilosofia/2007/NEUROPSICOLOGIA/teachingmachines1958.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literaturas a Distância*. Santa Maria: UAB-UFSM, [2008?]

VEIGA, I.P. A. *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2008a.

VEIGA. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2008b.

VEIGA. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VERASZTO, E. V. et al. *Educação a Distância e Estilos de Aprendizagem: estratégias educativas apoiadas pelas TIC*. [on line] In: Estilos de aprendizagem na atualidade. Volume 1. 2011.

APÊNDICE

Apêndice: Questionário aplicado aos tutores – 2012/2

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado intitulada:

"Condutas conectada e separada dos tutores da UAB/UFSM nas atividades de estudo fórum no Moodle"

O objetivo é fazer uma pesquisa de avaliação sobre sua prática como tutor na UAB/UFSM, a fim de que possamos analisar estratégias que contribuam para o êxito dessa atividade de estudo. Reflita sobre cada questão, depois, escolha a opção correspondente às suas conclusões. Não há respostas certas ou erradas. Nós estamos interessados apenas em sua opinião. Esse questionário não tem nenhum impacto de avaliação em relação à sua bolsa no curso, pois as respostas não são identificadas.

Aguardamos sua contribuição até dia 22 de agosto de 2012.

1) Quantas vezes você atuou como tutor(a) no curso de Letras UAB-UFSM?

- uma
- duas
- três
- quatro
- cinco
- seis
- sete ou mais

2) Na(s) disciplina(s) em que atuou como tutor(a), a atividade de estudo fórum do Moodle foi proposta em quantas disciplinas: CONSIDERE APENAS O FÓRUM QUE FOI REALIZADO COMO ATIVIDADE AVALIATIVA.

- uma
- duas
- três
- quatro
- cinco
- seis

3) Minha conduta como tutor(a) nas atividades de estudo fórum do Moodle é orientada pelos objetivos da atividade e pelos os critérios de avaliação.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

4) Os estudantes complementam as respostas na atividade de estudo fórum do Moodle a partir do meu *feedback*.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

5) Os estudantes compreendem as minhas orientações na atividade de estudo fórum do Moodle.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

6) As atividades de estudo fórum são replanejadas com base nas pesquisas de avaliação do Moodle (ATTLS, COLLES).

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

7) O professor orienta como deve ser minha conduta na atividade de estudo fórum do Moodle.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

8) Meu papel como tutor(a) nas atividades de estudo fórum do Moodle é verificar se todos estão participando.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

9) Meu papel como tutor(a) nas atividades de estudo fórum do Moodle é avaliar as respostas dos estudantes.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

10) Meu papel como tutor(a) nas atividades de estudo fórum do Moodle é destacar as melhores respostas.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

11) Meu papel como tutor(a) nas atividades de estudo fórum do Moodle é problematizar (questionar, propor desafios) as respostas de acordo com os objetivos da atividade.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

12) Meu papel como tutor(a) nas atividades de estudo fórum do Moodle é promover a interação entre todos os participantes.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

13) Meu papel como tutor(a) nas atividades de estudo fórum do Moodle é manter o foco em torno dos conteúdos curriculares centrais de cada unidade.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

14) Meu papel como tutor(a) nas atividades de estudo fórum do Moodle é produzir colaborativamente com os estudantes.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

15) Ao analisar as respostas nas atividades de estudo fórum do Moodle, verifico se os estudantes acessaram os recursos disponibilizados pelo professor.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

16) Ao analisar as respostas dos estudantes nas atividades de estudo fórum do Moodle, indico os equívocos sobre o conteúdo .

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente

17) Ao analisar as postagens nas atividades de estudo fórum do Moodle, considero a experiência prévia dos estudantes para compreender suas respostas.

- Discordo completamente
- Discordo em parte
- Concordo em parte
- Concordo plenamente