



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**A PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO DO TCC EM FÓRUM VIRTUAL: UM OLHAR
SOBRE O AGIR DOCENTE DO PROFESSOR ORIENTADOR NO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS/EAD DO IFPB**

DENIZE DE OLIVEIRA ARAÚJO

João Pessoa

2023

DENIZE DE OLIVEIRA ARAÚJO

**A PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO DO TCC EM FÓRUM VIRTUAL: UM OLHAR
SOBRE O AGIR DOCENTE DO PROFESSOR ORIENTADOR NO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS/EAD DO IFPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito ao título de Doutorado em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas sociais

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Regina Celi Mendes Pereira

João Pessoa

2023

DENIZE DE OLIVEIRA ARAÚJO

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

A663p Araujo, Denize de Oliveira.

A prática de orientação do TCC em fórum virtual : um olhar sobre o agir docente do professor orientador no curso de licenciatura em Letras/EAD do IPPB / Denize de Oliveira Araujo. - João Pessoa, 2023.
184 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino superior a distância - Orientação. 2. Docente - Orientação. 3. Orientação - Trabalho de Conclusão de Curso. 4. Linguística aplicada. I. Pereira, Regina Celi Mendes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378.046-021.64 (043)

**A PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO DO TCC EM FÓRUM VIRTUAL: UM OLHAR
SOBRE O AGIR DOCENTE DO PROFESSOR ORIENTADOR NO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS/EAD DO IFPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito ao título de Doutorado em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas sociais

Data de aprovação: 19/12/2023

BANCA EXAMINADORA:

Orientador(a): Prof^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)

Examinador externo: Prof^a Dr^a Mônica Maria Pereira Firmino Seixas (IFPB)

Examinador externo: Prof^o Dr. Neilson Alves Medeiros (IFPB)

Examinador externo: Prof^a Dr^a Diana Ribeiro Guimarães Farias (SEEPB)

Examinador interno: Prof^a Elaine Espindola Baldissera (UFPB)

Suplente externa: Prof^a. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (USP)

Suplente externo: Prof^o Dr. Hermano Aroldo Gois Oliveira (UEPB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Sérgio (*in memoriam*) e Dalva, minha grande incentivadora e inspiração para todas as minhas conquistas e a minha filha, Maria Cecília, por ter sido meu apoio e motivação para a realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela providência Divina que, diante de todas as provações e desafios que se colocaram em minha vida nesse período, foi onde encontrei forças para continuar essa jornada.

À Profa^a Dr^a Regina Celi, pela oportunidade de tê-la como orientadora, por toda a sua competência e compromisso que a todos inspira com o seu brilhantismo e, sobretudo, por sua capacidade de empatia que a torna uma pessoa mais especial do que já é. Suas palavras, sempre em tom suave e tranquilo, ao me orientar, ao me apontar caminhos no curso dessa pesquisa, fizeram-se meu estímulo nos momentos mais necessários.

À coordenação do Proling, em especial a Jan Edson e Valberto, pela atenção dada em todos os momentos em que a eles precisei recorrer.

À banca avaliadora, pela disponibilidade em ler esse texto e deixar suas contribuições para o enriquecimento desse trabalho.

Aos professores Elaine Espíndola, Hermano Oliveira e Diana Farias pelas importantes contribuições dadas na minha qualificação.

Ao IFPB, por me conceder o afastamento de minhas atividades docentes para o meu doutorado.

Aos meus amigos do IFPB, que me incentivaram e me ajudaram a chegar aqui.

Aos familiares, em especial, minha irmã Daniele, e minhas tias, Lindaura, Verônica, Gertrudes e Tetê, que sempre me estimularam a prosseguir nessa caminhada.

Enfim, a todos, o meu muito obrigada!

EPÍGRAFE

UNS E OUTROS

eu vejo o outro
o outro me vê:
reciprocidade

eu vejo o outro
o outro não me vê:
indiferença.

eu olho o outro
e me vejo nele:
afinidade

eu vejo o outro
e me ponho em seu lugar:
alteridade.

Regina Celi

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo investigar o agir docente na prática de orientação acadêmica do TCC em fóruns virtuais do curso de Letras do IFPB ofertado na modalidade a distância. De forma mais específica, buscou-se desvelar as ações linguageiras do professor orientador em suas postagens formativas nos fóruns de orientação, assim como investigar as suas intervenções sobre as dimensões do TCC em seus comentários acrescentados ao texto do aluno ao longo da orientação acadêmica. Para isso, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos do interacionismo sócio-discursivo (ISD) de Bronckart (2003[1999], 2006, 2008) e nos pressupostos teóricos do interacionismo social (Vygotsky, 2005; 2006). Justifica-se a escolha desse aporte teórico uma vez que, para o ISD o agir é concebido como qualquer forma de intervenção orientada no mundo e, conforme os pressupostos vygotskianos, a consciência se desenvolve na medida em que interagimos e absorvermos os valores mobilizados por uma sociedade. Ademais, analisar o agir do professor representado nos textos em situação de trabalho, além das categorias propostas pelo ISD, levou-nos aos tipos de agir propostos por Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) e Abreu (2006), assim como aos papéis do professor em suas intervenções sobre o texto do aluno (Assis, 2019; 2016), sem perder de vista os aspectos linguístico-discursivos que caracterizam a interação formativa na orientação acadêmica em fórum virtual. Os dados da pesquisa, desenvolvida sob o escopo qualitativo-interpretativista da Linguística Aplicada, compreendem as postagens dos professores em quatro fóruns de orientação, sendo dois na subárea de linguística e dois na subárea de literatura, no que concerne aos aspectos de conteúdo do TCC, assim como seus comentários sobre esses aspectos no texto do aluno. Para análise dos dados, utilizou-se, como categorias, os tipos de agir, as vozes e modalizações, bem como a estrutura composicional do gênero textual TCC (Motta-Roth; Hendges, 2014; Marconi; Lakatos, 2003). Os resultados desse estudo apontaram que os professores orientadores mobilizam ações de linguagem específicas para a condução da pesquisa nos fóruns de orientação, em que os papéis de orientador e orientando ficam bem definidos nessa mediação formativa, que se revelou marcadamente hierárquica, assim como para intervir sobre o texto do aluno, porém em uma relação dialógica, respeitando-se o projeto de dizer do aluno. A partir desses resultados, constatou-se que o fórum virtual, enquanto ferramenta pedagógica nos cursos a distância, é um instrumento legítimo para o processo de orientação acadêmica do TCC.

Palavras-chave: EaD. Orientação do TCC. Fórum Virtual. Agir docente.

ABSTRACT

This doctoral research, which was based on Applied Linguistics foundations, that seeks, through different approaches, the understanding of language activities, aimed at investigating the teaching action in the academic guidance practice, in the Final Paper (TCC) of Literature, at the Federal Institute of Paraíba (IFPB), which is offered through distance learning, by means of virtual forum. More specifically, we focused on revealing both the advising professor language actions in his formative posts, in the advising forums, as well as in the investigation of his interventions on the dimensions of Final Paper (TCC), concerning the comments which were added to the student's text, throughout the academic advising. In order to do this, we based our research on the theoretical assumptions of sociodiscursive interactionism (Bronckart, 2003[1999], 2006, 2008) and also on the theoretical assumptions of social interactionism (Vygotsky, 2005; 2006). We justify the choice of this theoretical contribution, since, for sociodiscursive interactionism (ISD), acting is conceived as any form of oriented intervention in the world and, according to Vygotskian assumptions, consciousness develops as we interact and absorb values mobilized by society. Besides, analyzing the professor's actions, represented in the texts in a work situation, in addition to the categories proposed by the ISD, led us to the types of actions proposed by Lousada, Abreu-tardelli and Mazzillo (2007) and Abreu (2006), as well as the professors' roles in their interventions on the student's text (ASSIS, 2019; 2016), without losing sight of the linguistic-discursive aspects which characterize the formative interaction in academic guidance in a virtual forum. The analyzed data comprises professors' posts in four guidance forums, two in the linguistics subarea and two in the literature subarea, regarding both the content aspects of the Final Paper (TCC), as well as their comments on these aspects in the student's text. In order to analyze the data, we made use of the types of action, voices and modalizations as categories, as well as the compositional structure of the TCC textual genre (Motta-Roth; Hedges, 2014; Marconi; Lakatos, 2003). The results showed that advising professors mobilize specific language actions so as to conduct research in guidance forums, in which the roles of both advisor and advisee are well defined in this formative mediation, which revealed itself to be markedly hierarchical, as well as to intervene on the student's text, but in a dialogical relationship, respecting the student's project of saying. From these results, we found that the virtual forum is a legitimate instrument for the TCC academic guidance process, as a pedagogical tool in distance learning courses.

Keywords: EaD. TCC guidance. Virtual Forum. Teacher acting.

RÉSUMÉ

Cette recherche doctorale, basée sur les fondements de la Linguistique Appliquée, cherche, à travers différentes approches, à mieux comprendre les activités langagières, avait pour objectif d'explorer l'agir enseignant lors du tutorat du mémoire de fin d'études (MFE) par les moyens des forums virtuels du cours de Lettres de l'Institut Fédéral de la Paraíba (IFPB), en enseignement à distance. Plus spécifiquement, nous avons cherché à mettre en lumière les actions langagières du professeur tuteur dans ses publications formatives publiées sur les forums de tutorat, ainsi qu'à examiner ses interventions sur les dimensions du MFE à partir de ses commentaires ajoutés au texte de l'étudiant tout au long du tutorat. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les présupposés théoriques de l'interactionnisme socio-discursif (ISD) de Bronckart (2003 [1999], 2006, 2008) et sur les présupposés théoriques de l'interactionnisme social de Vygotsky (2005 ; 2006). Nous justifions le choix de cette approche théorique car, pour l'ISD, l'action est conçue comme toute forme d'intervention orientée dans le monde, et selon les présupposés vygotkistes, la conscience se développe à mesure que nous interagissons et absorbons les valeurs mobilisées par une société. En outre, l'analyse de l'action du professeur telle qu'elle est représentée dans les textes en situation de travail, en plus des catégories proposées par l'ISD, nous a amenés aux types d'agir proposés par Lousada, Abreu-Tardelli et Mazzillo (2007) Et Abreu (2006), ainsi qu'aux rôles du professeur dans ses interventions sur le texte de l'étudiant (Assis, 2019 ; 2016), sans perdre de vue les aspects linguistico-discursifs qui caractérisent l'interaction formative au moment du tutorat sur un forum virtuel. Les données analysées comprennent les publications des enseignants dans quatre forums d'orientation : deux dans le domaine de la linguistique et deux dans le domaine de la littérature, concernant les aspects du contenu du TCC, ainsi que leurs commentaires sur ces aspects dans le texte de l'étudiant. Pour l'analyse des données, nous avons utilisé comme catégories les types d'agir, les voix et les modalisations, ainsi que la structure compositionnelle du genre textuel TCC (Motta-Roth ; Hendges, 2014 ; Marconi ; Lakatos, 2003). Les résultats de cette étude ont montré que les enseignants tuteurs mobilisent des actions langagières spécifiques pour guider la recherche dans les forums d'orientation, où les rôles de tuteur et d'étudiant sont bien définis dans cette médiation formative qui s'est révélée – d'ailleurs - nettement hiérarchique, ainsi que pour intervenir dans le texte de l'étudiant, mais dans une relation dialogique, respectant ainsi son projet d'expression du « dire ». À partir de ces résultats, il a été constaté que le forum virtuel, en tant qu'outil pédagogique dans les cours à distance, c'est un instrument légitime pour le processus de tutorat académique du TCC.

Mots-clé: EaD. Tutorat du mémoire de fin d'études. Forum Virtuel. Agir enseignant.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações dos participantes	108
Quadro 2: Quantidade de postagens dos professores nos fóruns	111
Quadro 3: Quantidade de anexos do TCC em construção com comentários do professor	112
Quadro 4: Comentários dos professores nos textos em construção	114
Quadro 5: Resumo de perguntas, objetivos específicos e categorias de análise	117
Quadro 6: Parâmetros do contexto de produção, físicos e sociossubjetivos, conforme Bronckart (2003).....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questionário disponibilizado no <i>Googleforms</i>	107
Figura 2: Estrutura do trabalho acadêmico.....	122
Figura 3: Página inicial da Sala de Apoio ao TCC	128
Figura 4: Página inicial da Sala de Apoio ao TCC	129
Figura 5: Página do fórum de orientação do professor	130
Figura 6: Orientação de (nome do aluno)	131
Figura 7: Postagens iniciais dos professores nos fóruns	136
Figura 8: Postagens dos professores nos fóruns	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 APORTES TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	28
2.1 SITUANDO A EAD NO CONTEXTO BRASILEIRO DE ENSINO	28
2.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EAD	35
2.3 O FÓRUM VIRTUAL NA EAD: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E DE MEDIACÃO	45
3 A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DO ENSINO PRESENCIAL À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	52
3.1 A PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA	62
3.1.1 A orientação acadêmica: um encontro mediado pela escrita	71
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ISD: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CONSCIENTE HUMANO	77
4.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: POR UMA CIÊNCIA DO HUMANO	77
4.2 SITUANDO O NOSSO INTERESSE DE INVESTIGAÇÃO NO ISD	81
4.3 PARÂMETROS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS NA PERSPECTIVA DO ISD	86
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	102
5.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA	102
5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	105
5.3 GERAÇÃO, COLETA E SELEÇÃO DOS DADOS	109
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	115
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	119
6.1 O CONTEXTO VIRTUAL DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA DO TCC	119
6.2 OS FÓRUMS DE ORIENTAÇÃO: A “SALA DE APOIO AO TCC”	127
7 EIXOS DE ANÁLISE	133
7.1 UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NAS POSTAGENS DOS FÓRUMS	134
7.1.1 A condução da pesquisa em fórum virtual: o papel do orientador e do aluno	135
7.1.2 A condução da pesquisa: dimensões do TCC priorizadas nas postagens dos fóruns	148

7.1.3 A condução da pesquisa: as intervenções do professor orientador sobre o texto do aluno.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	171

INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas sobre a formação docente têm sinalizado, nos últimos anos, a necessidade de ampliar as competências e saberes do profissional de ensino para lidar com o desafio de promover o letramento acadêmico dos alunos (Delcambre, 2019; Fiad, Fisher, Miranda, 2019, Vianna, Sito, Valsechi e Pereira, 2016; Kleiman, 2010, 2008; Kleiman e Matencio, 2005; Vóvio e Souza, 2005). Outrossim, destaca-se a necessidade de formar o professor pesquisador crítico-reflexivo, um professor que seja capaz de refletir sobre a sua própria prática e de analisá-la criticamente à luz dos princípios teóricos e metodológicos que norteiam a sua ação docente. O desenvolvimento dessa capacidade, ao longo de um curso de licenciatura, compreende ações de linguagem específicas no momento em que os professores em formação são requisitados a produzir os gêneros de circulação na esfera acadêmica, dentre eles, projeto de pesquisa, monografia, artigo científico etc., gêneros que requerem a atuação do professor orientador que também mobiliza ações de linguagem na atividade de orientação acadêmica.

Dentre os gêneros acadêmicos que requerem a orientação acadêmica, destaca-se o Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC) na graduação, considerado como um gênero acadêmico híbrido, pois pode tomar a forma de uma monografia, dissertação, artigo, entre outros, e que, no Brasil, é um gênero diretamente ligado ao ensino superior, conforme nos apontam Barros, Pessoa e Diniz (2016). A maioria dos alunos o compreende como aquele que apresenta o mais alto nível de dificuldade para a sua elaboração, cuja complexidade também pode variar conforme as especificidades do texto acadêmico-científico, solicitado nas diferentes áreas do conhecimento e instituições.

Essa opinião dos alunos é bastante compreensível, pois o TCC exige ações de linguagem muito mais complexas em relação a outros gêneros acadêmicos, por envolver não apenas habilidades e estratégias de leitura específicas, mas também a comparação e confrontação de ideias de diversos autores e teorias, a serem retomadas na escrita de modo analítico-crítico, práticas exigidas por outros gêneros nessa esfera, mas que se intensificam nessa fase final do curso, além da exigência quanto aos aspectos de conteúdo e formais que deve conter o texto. Corroboramos aqui o pensamento de Pereira (2016), segundo o qual a leitura e a escrita, embora sejam reconhecidas como atividades distintas, complementam-se, em especial, na elaboração dos gêneros relacionados ao TCC.

Decerto, dentre os trabalhos científicos exigidos como TCC, alguns apresentam estrutura e complexidade diferenciadas. Marconi e Lakatos (2003, p. 234) definem trabalhos científicos como aqueles “elaborados de acordo com normas preestabelecidas e com os fins a que se destinam”, além de poderem “ser realizados com base em informações primárias ou secundárias e elaborados de várias formas, de acordo com a metodologia e com os objetivos propostos” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 234). Sendo assim, de acordo com as autoras, uma monografia, trabalho final exigido por algumas instituições, caracteriza-se por sua sistematicidade e completude sobre um tema de estudo específico, que recebe pormenorização no tratamento, mas não é extenso em seu alcance, embora requeira profundidade. O artigo científico, por sua vez, gênero exigido como TCC na instituição ofertante do curso na qual se situa o nosso estudo, é, de acordo com Marconi e Lakatos (*op. cit.*), um pequeno estudo de uma questão científica, menor em extensão, porém, completo em sua abordagem científica, apresentando a mesma estrutura organizacional exigida para trabalhos científicos. No entanto, pode sofrer alterações de acordo com o texto, com subdivisões em mais itens.

Nessa perspectiva, corroboramos a concepção de gênero de Bakhtin (2011, p. 262), segundo a qual, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Desse modo, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”, que “assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (Bakhtin, 2011, p.294-295). Na prática de orientação de TCC, entretanto, não basta o conhecimento das convenções do gênero que dão o suporte aos profissionais experientes, no caso, o professor orientador, que precisa indicá-las aos alunos e identificá-las em sua produção textual, em um movimento de avanços e recuos com o intuito de atender às condições e finalidades dessa prática de letramento acadêmico (Kleiman, 2010; Viana *et al.*, 2016). Isso porque a relação do orientador com o orientando e seu texto escrito é singular e intersubjetiva e se dá em um espaço de construção de conhecimentos, relação esta nem sempre alcançada pelos envolvidos. Acrescente-se a isso, no caso da educação a distância, o manejo com os recursos virtuais, disponíveis na plataforma de ensino.

A etapa de elaboração, propriamente dita, do TCC, seja no ensino presencial ou a distância, é antecedida pela escolha de um tema de pesquisa pelo aluno e pela elaboração do seu projeto de pesquisa e implica, conseqüentemente, a escolha por um professor orientador do corpo docente da instituição que tenha pesquisas dentro de sua área de

interesse e disponibilidade para orientar a sua proposta de trabalho. Inicia-se, assim, uma relação pedagógica entre professor e aluno, a orientação acadêmica. Conforme Pereira (2016), depois da escolha do tema e da pergunta de pesquisa, a maior dificuldade apontada pelos alunos na elaboração do TCC diz respeito às etapas da escrita. Nessa fase, a figura do professor orientador tem um papel fundamental para a construção de conhecimento relacionada a esse gênero textual; além disso, sem orientação, o trabalho não tem validade acadêmica. A autora observa, ainda, que “a atuação do orientador como leitor e pesquisador mais experiente é fundamental para ajudar na definição e direcionamento das etapas a serem percorridas” (*op. cit.*, p.29).

Essa prática sociodiscursiva de produção do TCC se insere, portanto, no letramento acadêmico, uma vez que se relaciona com as atividades acadêmicas das quais os alunos da graduação participam ao longo de sua formação. É a avaliação final do aluno, instrumento por meio do qual verifica-se, em última instância, a proficiência na escrita acadêmica. Dias e Pereira (2015), ao se referirem à “dimensão transformadora” do letramento, na acepção de Kleiman (2010), observam que as relações de poder na sociedade, veiculadas pelas práticas de leitura e de escrita, também são mantidas na universidade, tendo em vista que a divulgação da ciência se dá por meio da escrita. Para as autoras, no letramento acadêmico, “a apropriação da escrita é determinante para o universitário, considerando que é por meio também dessa prática que nos revelamos enquanto professores/pesquisadores” (Dias; Pereira, 2015, p. 99).

Esse letramento é investigado pelas autoras no contexto de ensino presencial quando a interação se dá face a face, o que não impede a utilização também de recursos virtuais, tais como *e-mail*, *whatsapp*, entre outros. No contexto da educação a distância, a interação é mediada pelo computador e suas possibilidades de comunicação entre os interlocutores nas plataformas de ensino. De acordo com Souza (2010), as possibilidades do uso de computadores como meio de comunicação trazidas pela *internet* inauguram o território da comunicação mediada por computador (CMC), de modo que, nesse tipo de comunicação, o computador tem como papel principal o de mediador e veículo, ficando em plano principal a existência de interlocutores humanos e nele o uso da modalidade escrita da linguagem é preponderante.

As interações síncronas mediadas pela *internet*, por sua própria dinamicidade, apresentam padrões semelhantes à interação face a face, tal como a troca de turnos. Por outro lado, as interações assíncronas em muito diferem desta e, para Parreiras (2010), o

fato de terem a possibilidade na variação de tempo entre uma mensagem e a sua resposta, elas também possibilitam maior tempo para reflexão, o que conforme o autor, melhor proporciona “a aprendizagem de outros conhecimentos, devido à flexibilidade que os aprendizes têm de ponderar as mensagens recebidas e as suas produções próprias” em suas postagens, respostas e/ou questionamentos. Isso se dá “além da facilidade com que os registros das interações podem ser acessados sempre que o aprendiz sentir necessidade de retomar ou revisar um tópico qualquer discutido anteriormente” (Parreiras, 2010, p. 211), a exemplo dos fóruns virtuais criados para a orientação do TCC no curso de Letras do IFPB ofertado na modalidade a distância, *locus* de nossa investigação.

De acordo com Xavier e Santos (2005, p. 30), tradicionalmente, o “gênero fórum” foi conhecido como gênero do discurso cujo objetivo era o de discutir problemáticas específicas em comunidades civil e institucional, a fim de, “pela exposição das opiniões diversas em amplo debate, encontrar coletivamente mecanismos e estratégias que venham solucionar as dificuldades que lhe deram origem”. Sendo os participantes co-responsáveis pela elaboração, implementação e sucesso das decisões ali tomadas, estas tinham legitimidade e deveriam ser adotadas por todos. Com a informatização das sociedades contemporâneas, os autores consideram que o “fórum eletrônico” se trata de uma reedição daquele que passou a ser utilizado estrategicamente pelos portais ou *sites* de acesso à *internet*, cujo intuito, ao lançar temas de grande apelo popular na atualidade, que geram a disputa de opiniões, é o de atrair os internautas para suas páginas e serviços, mantendo-os o maior tempo possível em suas páginas e, por conseguinte, expostos às propagandas nelas contidas.

Se o acesso ao que ocorre na orientação acadêmica do TCC é mais difícil no ensino presencial, podemos dizer que a EAD facilitou esse acesso, uma vez que as orientações podem ficar registradas no ambiente virtual de aprendizagem, em particular nos fóruns de orientação, hoje utilizado como uma ferramenta educacional, como acontece no curso *locus* de nossa investigação, diferentemente da interação face a face na modalidade presencial, em que as dimensões espaço e tempo são mais restritas ao espaço físico e ao tempo cronológico. Sendo assim, nos fóruns virtuais destinados a essa orientação nos cursos ofertados na modalidade a distância, as ações de linguagem do orientador e orientando ficam registrados e disponíveis para consulta em qualquer horário.

Assim como as outras atividades acadêmicas síncronas e/ou assíncronas desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a orientação do TCC é,

predominantemente, assíncrona, embora o professor possa fazer uso de recursos que possibilitem uma comunicação síncrona com os alunos por meio de videochamadas, *Google Meet* ou *whatsapp*, por exemplo. Se pensarmos que, na EAD, o quantitativo de alunos é bem maior para cada componente curricular, parece-nos plausível pensarmos nos possíveis fatores que inviabilizam oportunizar momentos síncronos mais frequentes do professor com os alunos, além daqueles dedicados às aulas.

É fato que há uma profusão de livros de métodos e técnicas de pesquisa, aos quais muitas vezes se recorre, mas é fato, também, que eles não são suficientes para dar conta de um processo tão complexo, tal como a elaboração de um TCC e tudo o que nela é mobilizado e envolvido. Sobre esse aspecto, Bianchetti e Machado (2012) observam que, se por um lado, abunda a bibliografia sobre metodologia da pesquisa, por outro, é escassa a teorização sobre a função de orientar, tema esse, conforme os autores, considerado de pouca relevância pela maioria, muito embora seja uma função plenamente desenvolvida por docentes na graduação e pós-graduação. Para Machado (2000, p. 141), “o trabalho efetivamente realizado pelos docentes, *a orientação em si*, não está sendo examinado, até porque não se sabe exatamente o que se passa nesse processo” (*grifos da autora*). Parece-nos pairar, no âmbito acadêmico, a ideia de que basta ser pesquisador ou ter passado pela experiência de ter sido orientado para tornar o professor capacitado a ser orientador, como uma função naturalizada pela práxis e, conseqüentemente, dispensaria qualquer formação específica.

Independentemente da modalidade, é inegável o fato de que a intervenção do professor orientador é o fio condutor na construção do TCC, implicando ações para indicar referências de leitura, para guiar como escrever, para regular comportamentos, para incentivar os alunos e que envolve, por outro lado, uma atitude responsiva destes, decorrente das “interlocuções frequentes com o orientador que lhes permitem desenvolver uma postura mais crítica sobre o seu processo formativo” (Dias; Pereira, 2015, p. 96). Nessa relação, o orientador é o sujeito experiente e o aluno é o sujeito iniciante. Entram em jogo a preocupação não apenas com a estrutura e conteúdo do TCC, mas também com os aspectos relacionados ao contexto de produção e circulação, assim como os efeitos de sentidos pretendidos e produzidos.

Na dinâmica da orientação desse texto acadêmico-científico, podemos supor que as ações de linguagem do professor vão além da indicação de leituras e de orientações quanto à organização do trabalho, mas também se revelam nelas subjetividades em

relação aos diferentes aspectos subjacentes a essa prática e ao gênero de texto em si, relacionados a dificuldades e avanços no decorrer do processo. Sendo assim, compreender como se dá a mediação formativa no processo de orientação acadêmica em fórum virtual para a construção do TCC pelo aluno, pode nos levar a reflexões sobre essa prática acadêmica no contexto do ensino superior a distância, prática essa ainda pouco investigada, como bem assinalaram Bianchetti e Machado (op. cit.).

Em razão de atuar como professora do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância, ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e de compartilhar com alguns colegas os desafios implicados na orientação do TCC a distância, tendo em vista que o contato com o aluno não é presencial, mas se realiza por meio do *Moodle*, plataforma utilizada na instituição como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a motivação para esta pesquisa surgiu a partir da observação das interações verificadas nos fóruns de orientação, criados no curso, como uma forma de possibilitar e facilitar o contato entre os participantes, professor orientador e aluno, que se engajam para o compartilhamento e construção de conhecimento, com vistas à produção do TCC que, no caso da referida instituição, deve ser um artigo científico.

Além disso, tais fóruns seriam, também, um recurso para que esse processo fique registrado no AVA. Ao considerar, portanto, a especificidade de um ambiente virtual de aprendizagem e os espaços de ação em que os participantes interagem, os diálogos são materializados em textos empíricos, nos quais é possível perceber que ali, por meio das ações languageiras, as (re)configurações das subjetividades ou dos mundos representados podem ser desveladas.

A interação deixa de ser face a face para se realizar virtualmente. Logo, ao nos debruçarmos sobre as ações de linguagem nas postagens dos professores nesses fóruns podemos nos guiar a atender a um dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em especial o de “mediação formativa”, cujo objetivo é o de levar o indivíduo a se apropriar de determinados aspectos dos conhecimentos elaborados socio-historicamente, ademais, por se tratar de uma perspectiva teórico-metodológica que vai além da análise linguística, ao considerar o contexto de produção e os aspectos sociosubjetivos nele envolvidos.

Podemos dizer que a orientação acadêmica em um fórum virtual para a construção de um texto acadêmico, tal como o TCC, configura-se como uma das novas formas de agir do professor, em que se faz presente o uso de tecnologias. Sobre esse aspecto,

reportamo-nos a Bronckart que concebe o *agir* como “qualquer forma de intervenção orientada no mundo” (2006, p. 212), implicando os motivos e intenções de um ser em particular, tais como foram interiorizados por ele. No que diz respeito ao trabalho do professor, esse agir decorre das opções teórico-metodológicas e técnico-instrumentais que vão guiar a prática docente.

Os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* orientam que o uso da tecnologia aplicado à educação, mais especificamente à EAD, deve estar associado a uma filosofia de aprendizagem que “proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento” (2007, p. 9). Nessa perspectiva, o fórum virtual no AVA do referido curso é o principal meio de interação entre o professor e o aluno nessa construção do conhecimento.

Sobre a noção de interação, Vygotsky (2007) a concebe, no campo educacional, como uma ação recíproca entre sujeitos, mediada pela linguagem, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Logo, para esse autor, a consciência emerge e se desenvolve na medida em que interagimos e absorvemos os valores mobilizados por uma sociedade que vão determinar nossa vida e nossos comportamentos. Outrossim, para esse autor, essa mediação pode acontecer por meio da escrita, em que o indivíduo pode comunicar ideias, regular comportamentos, agir sobre o mundo e sobre os outros. Nessa troca com o outro é que ocorrem as transformações pelas quais passam a sociedade e a linguagem e, dessa forma, por meio da interação social, é que o indivíduo se constitui e é constituído. Nessa perspectiva, Pereira (2013, p.114) assevera que,

A língua se apresenta como uma ferramenta indispensável na construção do mundo. Entendemos que com a linguagem nos constituímos como seres cognitivos e que é através da linguagem que experienciamos a alteridade. Construimos nossa atividade discursiva na interação com os outros, a cada momento, em cada exclusiva situação discursiva.

Nessa ação constitutiva da linguagem, entendemos que as interações nos fóruns virtuais de orientação do TCC, em que o professor orientador é o mediador entre os conhecimentos veiculados pelos textos produzidos e o aluno, configuram-se como um importante evento de mediação formativa na prática docente ou como prática de letramento (Heath, 1983; Street, 2011) uma ação recíproca. Assim, corroboramos o pensamento de Bronckart (2003), quando diz que todas as variedades de ações humanas

devem ser consideradas, mas que seja dada uma ênfase particular àquelas que são orientadas para o desenvolvimento e a formação dos outros seres humanos.

Na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), que se apoia fundamentalmente no aporte teórico vygotskiano, de base social e dialética, o desenvolvimento humano é concebido como inerente ao agir humano nas interações sociais por meio da linguagem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da consciência humana é, em sua gênese, semiótico e social, posto que, nos signos linguísticos, estão cristalizadas as pretensões à validade designativa e, tendo estatuto de formas negociadas, veiculam representações coletivas que se estruturam em configurações de conhecimentos, que são os mundos representados (cf. Habermas *apud* Bronckart, 2006). Esses mundos são mobilizados no fluxo das interações sociais que implicam, necessariamente, ações significantes, às quais são atribuídos motivos e intenções. Se todo o processo dialético das ações humanas (psicológicas e sociais) se materializa nos textos, enquanto instrumentos de desenvolvimento humano, as representações das coordenadas formais do mundo são reconfiguradas neles (Habermas, *apud* Bronckart, 2003). Desse modo, a abordagem teórico-metodológica do ISD envolve não apenas aspectos linguístico-estruturais, mas sobretudo aspectos sociais e psicológicos, daí decorrem suas unidades investigativas, quais sejam, a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

Nessa perspectiva, ao considerarmos os fóruns virtuais de orientação como eventos de letramento (Heath, 1983) em que podemos verificar não apenas a interação propriamente dita entre o professor orientador e o aluno, mas também as ações de linguagem materializadas nas postagens desses fóruns na condução da pesquisa e nos comentários acrescentados ao texto em construção anexado a elas, formulamos o seguinte questionamento: Como os professores orientadores conduzem a orientação acadêmica em fóruns virtuais para a construção do TCC de um curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância? Esse questionamento nos levou a desdobramentos que incluíram estas questões: como os professores de Letras reconfiguram suas representações de orientação acadêmica na condução do trabalho de pesquisa nas postagens de um fórum virtual? Como são suas intervenções sobre os aspectos formais e de conteúdo do gênero TCC? Quais ações de linguagem eles mobilizam em seus comentários para a construção do texto pelo aluno?

Sendo assim, entendemos que, na prática acadêmica de orientação do TCC nos fóruns virtuais de orientação, é possível verificar como os interlocutores interiorizaram

os mundos representados que integram suas coordenadas formais, quais sejam, o *mundo objetivo*, o *mundo social* e o *subjetivo*, e como estes são reconfigurados nas trocas comunicativas que se estabelecem nesses fóruns. Esses três mundos postulados por Habermas constituem o contexto a partir do qual é avaliada a atividade social. Para Bronckart (2006, p.73), “é a apropriação das características desses mundos que permite ao agente avaliar sua própria ação e daí se saber agindo (ter consciência de que ele é um agente dotado de intenções e motivos”.

Pensar em como essa ação se configura, mediante a tarefa de orientar a produção de um texto acadêmico em um fórum virtual, quais os tipos de objetivos que aí se fazem presentes e os papéis negociados nela, pode nos levar a compreender como os professores estabelecem entendimentos e acordos sobre a situação, na qual se desenvolve a atividade de orientação a partir da produção linguageira (ou do agir comunicacional), o meio que viabiliza a realização dessa intercompreensão necessária à atividade de orientação acadêmica do TCC em fórum virtual no contexto da EAD. Nessa perspectiva, encontramos respaldo na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2013) para voltamos o nosso olhar investigativo sobre uma prática social real, situada em um espaço concreto, em que a linguagem, permeada por vozes sociais, desempenha um papel central.

Outrossim, Hyland (2004) observa a escrita como constitutiva das práticas acadêmicas disciplinares. É por meio dela que as disciplinas se formam e não apenas agregam os membros, mas também confere aos conhecimentos materializados nos textos como validados por elas. Estes, por sua vez, “contém traços de atividades disciplinares em suas páginas; um agrupamento típico de convenções”, que “apontam, além das palavras, para as circunstâncias sociais de sua construção. Eles oferecem uma janela sobre as práticas e crenças das comunidades para as quais elas têm significado.” (Hyland, 2004, p. 5)¹.

Para responder aos nossos questionamentos, delineamos como objetivo geral dessa pesquisa:

- Investigar as ações linguageiras do professor orientador nos fóruns virtuais na mediação acadêmica para a construção do TCC do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância do IFPB.

¹ Texts therefore contain traces of disciplinary activities in their pages; a typical clustering of conventions [...] which point beyond words to the social circumstances of their construction. They offer a window on the practices and beliefs of the communities for whom they have meaning. [Tradução da autora].

Para alcançar esse objetivo traçamos como objetivos específicos:

- Desvelar as representações e pré-construídos do professor orientador que emergem dessa mediação formativa na orientação acadêmica do TCC;
- Investigar quais dimensões do TCC são priorizadas nas intervenções dos professores orientadores sobre o texto do aluno;
- Analisar os aspectos linguístico-discursivos que caracterizam a condução da pesquisa na orientação acadêmica em fórum virtual.

Diante de nosso questionamento e dos objetivos apresentados, entendemos que a prática de orientar um trabalho acadêmico envolve ações reguladoras por parte do professor. Essa ideia nos leva a pensar sobre quais aspectos do processo de construção do TCC são priorizados na sua orientação, como esse processo é conduzido e quais elementos do processo interativo ficam evidenciados nas postagens do professor nos fóruns e em seus comentários no texto. Desvelar essas ações de linguagem do professor no processo de orientação do TCC em fóruns virtuais pode nos levar, também, ao conhecimento de onde estão as maiores dificuldades na escrita sinalizadas nas intervenções do professor. Além disso, consideramos que o êxito das orientações pode não depender apenas do preparo ou da experiência do professor orientador, mas depende também do nível de proficiência em leitura e escrita dos alunos e de uma relação pedagógica (interação) profícua que se estabelece para a construção de um texto construído “a quatro mãos”, uma vez que, ao dar as orientações, o professor espera que o aluno atenda a elas para, dessa forma, dar prosseguimento à construção do texto.

Para a realização de nossa investigação, analisamos quatro fóruns de orientação, sendo dois na subárea de Linguística e dois na subárea de Literatura. Para a seleção dos fóruns, consideramos o volume de postagens do professor orientador, pois é possível que quanto maior seja o número de postagens mais ações de linguagem possam ser verificadas nesse processo. Ademais, tendo em vista o nosso interesse pelo processo de orientação do TCC, selecionamos fóruns nos quais a orientação deu-se como concluída e o trabalho liberado para a sua defesa.

Salientamos que estudos sobre a orientação acadêmica no processo de construção do TCC na modalidade a distância já foram desenvolvidos, porém, em sua maioria, dentro de outras áreas, em outros níveis de ensino, com outros objetivos e com diferentes enfoques teóricos. De acordo com a busca realizada nos sites da *Capes*, *Scielo* e do

Google Acadêmico entre os meses de agosto a novembro de 2020 de dissertações e teses para compor o nosso levantamento bibliográfico, utilizamos como palavras-chave “orientação acadêmica”, “interação”, “construção do TCC” e “fórum virtual”.

Após proceder posteriormente a uma leitura mais detalhada, localizamos, na área de Educação, o trabalho de tese de Arxer (2020), que analisou as interações entre docentes e alunos em fórum virtual, cujo interesse recaiu sobre entender como eram estabelecidas as interações e como os saberes eram mobilizados por eles nos fóruns das disciplinas, a partir da perspectiva vygotskiana de Zona de Desenvolvimento Proximal e dos saberes docentes. Ao discutir o redimensionamento da ação docente com aparatos tecnológicos, Tonetti (2015), por sua vez, traz um relato de experiência que envolveu, especificamente, a elaboração do TCC em um curso de Filosofia ofertado na modalidade a distância, inserido em uma discussão sobre a relação dos docentes com os meios tecnológicos e de sua atuação em ambientes virtuais de aprendizagem usando como diretrizes quatro verbos da ação docente, “mapear, mediar, tecer e narrar”. Galasso (2013) investigou as competências necessárias do professor mediador problematizando características da virtualização, interação, colaboração e mediação em uma perspectiva da noção de comunidades virtuais de aprendizagem e de teorias da aprendizagem.

Também na área da Educação, Moretto (2014), em sua tese, propôs a construção de um modelo didático do gênero TCC a partir da análise de textos concretos na perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, porém com enfoque na noção de sequência didática. Conforme a autora, a pesquisa atingiu seu propósito inicial, porém suscitou os seguintes questionamentos: “Afinal, qual é o papel que o orientador assume na construção desse gênero de texto? Ele é, de fato, um mediador? Que distância há entre o que é prescrito nos materiais de metodologia e a escrita desses textos?” (p. 204).

Na área de Educação, em sua dissertação, Falcão (2020) buscou identificar quais e como são feitas as mediações nos fóruns do ambiente virtual *Moodle* em um curso de Geografia, dentro de uma discussão teórica sobre formação de professores, educação a distância e mediação pedagógica na perspectiva vygotskiana. Saldanha (2011), em sua dissertação de Mestrado, investigou o uso de estratégias linguísticas interacionais nos fóruns de discussão de uma disciplina específica de um curso de Letras sob o viés da abordagem teórica do sociointeracionismo de Vygotsky e do dialogismo de Bakhtin.

As pesquisas em Educação mencionadas se voltam para a questão da interação na orientação de atividades acadêmicas de cursos ofertados na modalidade a distância, dentre

elas a elaboração de trabalhos acadêmicos, tais como o TCC, em sua maioria na formação continuada, porém não abordam a questão específica da linguagem nesse processo interativo sob o enfoque teórico aqui adotado, uma vez que discutem sobremaneira a questão da interação de modo geral e da presença da tecnologia como instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem no processo orientação acadêmica.

Quanto às dissertações encontramos o trabalho de Brunetta (2012), na área da Administração, que investigou os desafios da prática acadêmica de orientação na graduação e pós-graduação em um curso de Administração na modalidade a distância, à luz das teorias de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias e da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Pereira (2019), na área de Tecnologias da Informação e Comunicação, propôs elaborar um “modelo de boas práticas em AVEA” (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem) para a mediação na estruturação de trabalhos acadêmicos a partir da perspectiva teórica dos estudos sobre Criação e Gestão do Conhecimento e concepções de interação, mediação – relação aluno/objeto/ambiente – e mediação tecnológica e das competências digitais.

No contexto da Linguística Aplicada (LA), no qual inserimos nosso enfoque de pesquisa, Lêdo (2013), em sua dissertação, investiga as práticas e os eventos de letramentos em um curso ofertado na modalidade a distância na perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento, abordando o conjunto dos gêneros com os quais os alunos lidam, dentre eles o fórum de discussão. Em sua tese, Costa (2013) analisa as interações entre os interlocutores aluno-aluno, aluno-tutor, aluno-discurso nos fóruns de uma disciplina ofertada em um curso de Letras na modalidade a distância, sob a perspectiva do dialogismo bakhtiniano. Nessa mesma linha teórica, Aragão (2011), em sua tese, analisa as estratégias de interação usadas por tutores, professores e alunos em diferentes “fóruns educacionais”. Dentro da abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional, em sua tese, Lobato (2012) analisa a interação com o objetivo de compreender quais ações de mediação pedagógica podem gerar oportunidades de aprendizagem mais significativas, a partir da concepção sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky.

Na perspectiva do ISD, enfoque teórico aqui adotado, Abreu-Tardelli (2006) em sua pesquisa de doutorado analisou as representações do professor iniciante em EAD sobre o agir na situação de trabalho no *chat* educacional. Destacamos pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), tais como a de Soares (2010) que, ao propor identificar os reflexos das ações

linguageiras na interação tutor-alunos nas atividades de leitura e de escrita desses sujeitos em uma disciplina destinada ao trabalho com esses conteúdos em um ambiente virtual de aprendizagem, observou a necessidade de mais observação das formas de interação no AVA, “já que essas interações e o próprio suporte material desse ambiente, a tela do computador, configuram os parâmetros objetivos e sociosubjetivos que podem influenciar, como, de fato, influenciam, a organização dos textos ali produzidos” (p. 287). Vitorino (2012) investigou a interação entre professor/tutor e aluno no uso do diário de aprendizagem na modalidade a distância. O agir docente na EAD foi objeto de estudo de Araújo (2020) na perspectiva do gênero profissional e das renormalizações para o agir docente a distância.

A interação na orientação de TCC em AVA também foi tema de artigos na área de Educação. Ao realizar essa busca, optamos por fazer um recorte temporal considerando os artigos publicados entre os anos de 2016 a 2020. Optamos por esse recorte, considerando os estudos que fossem mais atuais em relação ao início de nossa investigação. No âmbito da formação continuada *latu senso*, Silva (2020) apresenta um estudo descritivo-analítico de sua prática de orientação de TCC na perspectiva dos alunos. Silva de Melo e Bernardino de Campos (2018; 2016) buscaram evidenciar as características do orientador e os principais desafios da orientação de TCC que possam vir a interferir no relacionamento entre orientando e orientadores. Pereira, Mendes e Spanhol (2017) demonstraram o potencial mediador do *Moodle*, ao proporem um roteiro de atividades para a estruturação do TCC a partir de seus recursos de interação. Constantino e Henriques (2019), sob um viés crítico-analítico, fizeram um estudo comparativo sobre os fundamentos e práticas de interação *on-line* na orientação acadêmica a partir do ponto de vista de orientadores da graduação e pós-graduação de contextos brasileiro e português.

Como podemos observar, embora a interação em ambientes virtuais tenha sido objeto de estudo de algumas pesquisas na linha da Linguística Aplicada e em outras áreas, tais como Educação e Administração, verificamos que há uma lacuna no tocante a investigações sobre as ações de linguagem do professor orientador em fórum virtual com a finalidade específica de construção do TCC na graduação. Sendo assim, a inovação de nossa pesquisa está no cruzamento desse objeto de estudo com o quadro teórico do ISD que, enquanto ciência do humano e como bem ressalta Pinto (p. 116, 2007), concebe a linguagem como fundamental em todos os aspectos do desenvolvimento humano e,

“consequentemente, seu papel nas orientações explicitamente dadas a esse desenvolvimento através das mediações educativas e/ou formativas”. Olhar para essas orientações entre os envolvidos nesse processo de orientação acadêmica na formação inicial pode nos revelar aspectos praxiológicos importantes sobre o modo como os professores orientadores se situam em seus mundos representados e, conforme o autor, organizam sobretudo as formas dinâmicas de seus comportamentos ou de suas próprias ações.

Investigar o que ocorre no contexto de nosso *locus* de estudo nos leva a situar a nossa pesquisa dentro da proposta de investigação do grupo de estudo Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA)², cujo interesse se volta para a análise do processo de elaboração de gêneros acadêmicos em diferentes áreas do conhecimento. Logo, a nossa investigação pode nos ajudar, no contexto de pesquisas do referido grupo, a melhor compreender os parâmetros objetivos e sociossubjetivos no processo de orientação acadêmica para a elaboração do gênero TCC em fórum virtual na área de Letras. Isso sem perder de vista a concepção basilar do aporte teórico-metodológico do ISD e ao qual se vincula o ATA, de que o desenvolvimento do pensamento emerge da interação social, da relação com a alteridade mediada pela linguagem.

Entendemos que a produção do TCC não apenas tem uma relevância decisiva na vida acadêmica do aluno, mas também traz desafios para a prática docente. Compreender como a orientação se configura no contexto da EaD nos traz dados relevantes sobre essa prática docente que tende a influenciar não apenas a construção de sentidos, mas também as formas de pensar e de agir sobre os textos no contexto educacional atual. Dessa forma, buscamos atender a uma das preocupações fundamentais do ISD que diz respeito à análise das mediações formativas visando à reprodução das representações coletivas e o desenvolvimento de pessoas como organismos pensantes e conscientes. Nessa perspectiva, esse estudo pode contribuir, também, para uma melhor compreensão de como se configuram as condutas do professor na atividade de orientação do TCC na EAD.

O trabalho, ora apresentado, organiza-se da seguinte maneira:

Após a Introdução, segue o capítulo 2, intitulado *Aportes teóricos sobre educação a distância*, em que discutimos sobre a EAD no contexto brasileiro de ensino, bem como seus aspectos pedagógicos. No capítulo 3, *A prática docente no ensino superior: do*

² <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/603486>

ensino presencial à educação a distância, direcionamos a discussão para a questão da orientação acadêmica.

Na sequência, o capítulo 4, *Pressupostos teóricos do ISD: a construção do pensamento consciente humano*, seccionamos o debate em alguns eixos: a) o interacionismo sócio-discursivo: por uma ciência do humano; b) situando o nosso interesse de investigação no ISD; c) parâmetros do contexto de produção dos textos na perspectiva do ISD e d) procedimentos de análise do ISD: do contexto à arquitetura textual.

O quinto capítulo consiste na *Metodologia da pesquisa*, em que especificamos a discussão em: a) abordagem qualitativa de pesquisa; b) o contexto da pesquisa; c) os sujeitos da pesquisa; d) geração, coleta e seleção dos dados. Além disso, construímos um tópico sobre os procedimentos de análise dos dados.

O capítulo 6, intitulado *Análise e discussão dos dados*, estruturou sua discussão da seguinte forma: 6.1 *O Contexto Virtual de Orientação Acadêmica do TCC*; 6.2 *Os Fóruns de Orientação: A “Sala de Apoio ao TCC”*, em que apresentamos os contextos mais específicos do nosso *corpus* da pesquisa.

No capítulo 7, intitulado Eixos de Análise, especificamente no item 7.1 *Uma análise das representações docentes na orientação acadêmica nas postagens dos fóruns*, debatemos sobre o eixo de análise do conteúdo temático, especificamente sobre o papel do orientador na condução da pesquisa. Em seguida, debatemos sobre o eixo de análise das dimensões do gênero textual TCC nas intervenções do professor orientador, sendo-nos possível depreendermos as representações ou pré-construídos dos professores na condução da pesquisa no que se refere ao seu papel de orientador, ao do aluno e ao de ambos, enquanto sujeitos colaboradores no processo de orientação acadêmica do TCC em fórum virtual.

Após, seguem as considerações finais e as referências.

2 APORTES TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 SITUANDO A EAD NO CONTEXTO BRASILEIRO DE ENSINO

A presença das tecnologias na sociedade e a rapidez com a qual elas são aperfeiçoadas se refletem nas atividades e comportamento humanos. Essa realidade foi acentuada com a advento da *internet* que possibilitou o rompimento das dimensões de tempo e de espaço. Diminuiu-se a perspectiva do tempo pela instantaneidade do acesso a informações, assim como de comunicação entre as pessoas. Concomitantemente, ampliou-se a perspectiva do espaço, não mais restrito a um lugar físico, mas também virtual. Ferreira observa que, “Tolerantes ou não, apreciadores ou não, tais artefatos precisam ‘ser instrumentalizados’ por todos aqueles que quiserem ter uma participação intelectual ativa neste mundo” (Ferreira, 2011, p. 30).

Nesse cenário, o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, no qual o professor é detentor do conhecimento e o seu papel é o de transmitir os saberes acumulados pela humanidade, concebendo ao aluno apenas o papel de mero receptor dos conteúdos, vem cada vez mais sendo superado em função da revolução informacional marcada principalmente pela presença do computador conectado à *internet* na sociedade, configurando novos espaços para a produção, acesso e troca de conhecimentos. Podemos dizer que o modelo unidirecional do ensino era também o princípio organizacional da educação a distância no Brasil em seus primórdios, praticada por meio de correspondência e rádio até a década de 1970 e depois por meio da TV, tecnologias essas que, embora pudessem usar de estratégias de interação com perguntas dirigidas aos interlocutores, não se aproximavam do potencial interativo dos recursos do computador conectado à *internet*.

Hoje, a educação a distância no Brasil conta com uma legislação específica prevista pelo Ministério da Educação (MEC), que passou por diversas reformulações, as quais apresentamos em um breve percurso histórico dessa modalidade no contexto brasileiro, que se inicia, conforme apontam Dias e Leite (2019), em 1939, quando é criado o Instituto Universal Brasileiro³(IUB), que oferecia vários cursos por correspondência. Atualmente, essa instituição particular oferta cursos *online*, que se distribuem entre cursos profissionalizantes, técnicos, preparatórios e supletivo. De acordo com as autoras, na

³ <https://www.institutouniversal.com.br/cursos-profissionalizantes/administracao?PS=12>. Acesso em: 21/08/2022.

década de 1960, quando o rádio se populariza, cria-se o Movimento de Educação de Base⁴ (MEB), uma ação entre a Igreja Católica e o Governo Federal, cujo objetivo era o de desenvolver o programa de alfabetização de adultos transmitido pelo Rádio Educativo. Assim como o IUB, esse movimento continua atualmente em pleno exercício de suas atividades voltadas para a alfabetização popular e formação de alfabetizadores em plataformas virtuais de ensino.

Na década de 1970, com o surgimento da TV, popularizam-se os telecurso na transmissão de conteúdos, em um contexto em que apenas 67% da população em idade escolar estava matriculada no ensino fundamental e 10% no ensino médio, propondo-se a levar educação de qualidade a milhares de brasileiros. Atualmente, o Telecurso⁵ também tem, em sua plataforma virtual, a oferta de cursos *online* e gratuitos na área de educação, ciências e tecnologias, entre outras, voltadas para a formação continuada de professores da educação básica.

É só a partir de 1996 que a EAD é plenamente integrada ao sistema de ensino do Brasil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁶. Nas Disposições Gerais, estabelece no Art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, desde que as instituições estivessem credenciadas junto ao MEC para a oferta de cursos a distância. Embora a EAD passe a ser reconhecida oficialmente como modalidade de ensino na legislação brasileira da educação, não se verifica uma definição clara do que seja essa modalidade. O Decreto 2.494 de 1998 que regulamenta o Art. 80 da LDBEN de 1996, define em seu Art. 1º a EAD como

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Brasil, 1998, p.1).

Na concepção de educação a distância veiculada por esse decreto, observamos a ausência dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, cuja ideia de “autoaprendizagem” na EAD parece suprimir o papel dos agentes aí envolvidos, de modo

⁴ <https://www.meb.org.br/meb-no-enape-3/>. Acesso em: 21/08/2022.

⁵ <https://www.telecurso.org.br/cursos-online>. Acesso em 21/08/2022.

⁶ http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 22/08/2022.

que os recursos didáticos, por si só, viabilizassem o processo de aprendizagem. De certa forma, podemos dizer que esse modelo da “autoaprendizagem” funcionava para os fins aos quais se destinava e em função dos recursos disponíveis na época.

Subjacente a essa concepção, parece estar também a de que o sujeito aprende apenas com a exposição sistematizada a conteúdos, vinda da tradição tecnicista do ensino, na qual a tecnologia programada é supervalorizada e autossuficiente para ensinar. Os conteúdos são expostos numa sequência predeterminada e fixa em manuais didáticos, anulando-se o papel do professor e, por conseguinte, resume o processo de ensino e de aprendizagem ao de “autoaprendizagem”, no qual o aluno é totalmente responsável por seu processo de aprendizagem a partir de respostas dadas aos estímulos apresentados que correspondam ao que é esperado, garantindo assim o seu êxito. Podemos dizer que esse caráter estritamente técnico e instrumental da educação começou a ser disseminado pelos órgãos oficiais na década de 60 e vigorou até a década de 90.

Com o conseqüente aumento da presença da EAD, tanto no ensino formal quanto no ensino não formal no país, em 1996, é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Conforme assinalam Dias e Leite (2019), o objetivo era o de promover e articular ações que integrassem inovações tecnológicas aos processos de ensino e aprendizagem, bem como desenvolver pesquisas que levassem ao desenvolvimento de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. Posteriormente, em 2011, ela vai ser extinta pelo MEC e integrada à Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior. A proposta do ministério, conforme as autoras, era a de “com o crescimento da modalidade, ela passe a ser gerida pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas para as modalidades presenciais e a distância” (Dias; Leite, 2019, p.33).

Ainda conforme as autoras, a extinção da SEED provocou consentimentos e discordâncias entre especialistas da EAD. Entre os primeiros, a integração seria positiva no sentido de integrar a modalidade ao processo de ensino como um todo e não como isolada dele. Para os segundos, haveria o risco de ela ficar em segundo em plano e, ainda, o questionamento sobre o país ter maturidade suficiente para colocar educação presencial e à distância em uma mesma unidade institucional. Apesar das discussões, fato é que programas e ações, tais como, “criação de biblioteca virtual de domínio público, DVD na escola, e-Proinfo, e-TEC Brasil, Banco Internacional de Objetos Educacionais, TV Escola, Sistema UAB, Portal do Professor, Programa Um Computador por Aluno, dentre

outros” (p.35) foram criados pela extinta SEED que visava a integração de tecnologias digitais ao ensino e à formação de professores.

Entendemos que a integração da modalidade a distância à Secretaria de Educação Básica ou Superior contribuiu para o reconhecimento dessa modalidade como parte do sistema de ensino brasileiro e não mais como um tipo de educação à parte ou secundária. Corroboramos Moran (2013, p. 63), ao considerar a enorme defasagem educacional no Brasil e os preconceitos e resistências enfrentados pela modalidade a distância, a EAD, por flexibilizar tempos e espaços de ensino e de aprendizagem pelo uso de tecnologias em rede e ainda pela possibilidade de integração e gerenciamento de modelos presenciais e digitais, “ela se destaca hoje como um caminho estratégico para mudanças profundas na educação” (Moran, 2013, p.63).

No Decreto de 2005, que regulamenta o de 1998, a EAD é colocada nos seguintes termos no Art. 1º:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005, p.01).

Nesse segundo Decreto, entra em evidência a mediação didático-pedagógica entre professores e alunos por meio das tecnologias da informação e comunicação na modalidade de educação a distância. Nele, percebemos um alinhamento, ainda que de forma incipiente, com as novas diretrizes educacionais, que ampliam as responsabilidades do poder público para com a educação de todos e do que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.28) vão chamar de um “reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo”, em função do surgimento de novas tecnologias da informação e comunicação. Percebemos um avanço na percepção do ensino a distância nesse Decreto como um processo que envolve necessariamente um trabalho em mão dupla, pois o aluno tem um papel ativo nele, implicando uma relação cooperativa entre estudantes e professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados como um referencial comum de educação para o país, impulsionaram a convergência de ações políticas do MEC no que compete a sua atuação junto a estados e municípios para a elaboração ou

adaptações dos currículos na escola e para a formação inicial e continuada de professores tendo em vista atender às diretrizes nacionais de educação. Nessa perspectiva, esses parâmetros situam professor e alunos em um processo de interação em que ambos são sujeitos de conhecimento e a instituição escolar como o lugar no qual se garanta o acesso aos saberes elaborados socialmente, por meio da ação intencional, sistematizada, planejada e continuada, considerando-se não apenas o desenvolvimento individual, mas também o contexto sócio-histórico e cultural.

Os Parâmetros trouxeram novidades inquietantes para os professores que já atuavam em sala de aula, mas sem a formação necessária, sentindo-se incapazes de acompanhar as novas demandas. Diante desse cenário, o uso da EAD para a formação inicial e continuada de professores surge como um meio de viabilizar o acesso aos profissionais que já atuam e que ainda não possuíam devida formação acadêmica para atuar em uma formação em nível superior, são os chamados “professores leigos”, cuja concentração maior, conforme aponta Gatti (2003), está nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, principalmente nas escolas municipais.

Quanto aos avanços verificados na legislação concernentes não apenas à educação a distância, mas à educação em seu sentido mais amplo, Lessa (2011, p. 22) observa que essa dinamicidade, ou, podemos dizer, o início de uma mudança de paradigma educacional no país nos últimos anos, leva o Decreto de 2005 a ter “caráter inovador, ao permitir que se desenvolvesse uma política nacional de educação a distância e que se fixassem diretrizes norteadoras para os sistemas de ensino do país”, abrangendo a Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, educação especial, profissional, Educação Superior, incluindo a pós-graduação.

Nesse contexto, destacamos a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) instituída pelo Decreto nº 5.800 em 2006. Em seus termos, é “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Os cursos são ofertados por universidades públicas credenciadas pelo MEC. A proposta do sistema visa a formação inicial e continuada de professores da educação básica e demais agentes da educação dos estados, municípios e Distrito Federal por meio da EAD. A criação desse sistema nos parece fortalecer o reconhecimento da modalidade a distância no sistema educacional brasileiro, tal como dissemos antes quando de sua integração à Secretaria de Educação Básica ou Superior. Para Dias e Leite (2019, p. 40), “a EAD entra, então, em

cena, visando, sobretudo, ampliar o mercado de prestação de serviços educacionais e fornecer inúmeros cursos de formação e qualificação profissional”. Ao nosso ver, é posta como alternativa não apenas para atender as demandas de formação, mas também para suprir a escassez de oferta de vagas no ensino presencial, ao ultrapassar as fronteiras de isolamento ou distanciamento geográfico dos centros de ensino, da inexistência de oportunidades educacionais em algumas localidades, baratear os custos adicionais, tais como deslocamento, possibilitar a compatibilidade de horários e possibilitar conciliar trabalho e estudo. Isso posto, destacamos ainda o Parágrafo único do Decreto que atribui ao MEC o dever de “organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância”. Para Lessa (2011, p. 26), trata-se de um recurso considerado de grande importância para a sociedade, concernente à superação da desconfiança enfrentada pela modalidade a distância no país, já superada por outros países. Ademais, concordamos com a autora, a respeito de que a funcionalidade e a qualidade de cursos oferecidos por instituições públicas ou privadas não depende da modalidade em que ela é ofertada, mas antes de programas sérios, de qualidade, com controle legal e institucional e com compromisso ético dos que neles atuam, seja de modo direto ou indireto.

Posterior ao Decreto nº 5.622/2005, que regulamentava o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, Dias e Leite (2019, p. 18) observam que o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, passa a ser considerado um “novo marco regulatório para a EAD no Brasil”, trazendo novas normas estabelecidas para credenciamento de polos e credenciamento e credenciamento de instituições. Nesse novo Decreto, o Art. 1º do Cap. I, define-se a EAD nos seguintes termos:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, p.1).

As autoras apontam os principais pontos na nova legislação, dos quais destacamos a Portaria n. 11, de 20 de junho de 2017, que regulamenta o novo Decreto trazendo a novidade de permitir o credenciamento de instituições para a oferta de cursos totalmente a distância, sem a prerrogativa de oferta de cursos presenciais simultânea, assim como a

ampliação da oferta de cursos superiores da graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância, dependendo de credenciamento específico. Além disso, para a abertura de polos, não será mais necessária a análise do MEC, o que demandava mais tempo. Ela poderá ser feita pelas próprias instituições já credenciadas para esta modalidade de ensino, o que se supõe possibilitar o crescimento do número de polos, bem como da oferta de cursos a distância no país, impulsionando a opção de muitas universidades brasileiras pela modalidade a distância na oferta de cursos, em função do baixo custo para as instituições, assim como os baixos preços de mensalidades, que, por outro lado, podem suscitar dúvidas quanto à credibilidade e qualidade dos cursos ofertados, quando, a nosso ver, a proposta de um curso na modalidade a distância de qualidade requer a mobilização de diversos recursos financeiros, de pessoal e estruturais, que possam garantir, sobretudo, a sua credibilidade. Continuam como competências do MEC o (re)credenciamento de instituições de ensino dos sistemas federal, estadual e distrital para a oferta de educação superior a distância, assim como a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância.

Com o avanço das tecnologias, percebemos que o Decreto de 2017 que prevê, inclusive, a inclusão de “políticas de acesso” para a modalidade a distância no ensino e a qualificação de pessoal, refletiu-se no aumento da oferta da EAD no país em diferentes níveis de ensino. É fato que essa modalidade de ensino está em plena expansão no Brasil e cresceu exponencialmente nos últimos anos no ensino superior. Dados do Censo da Educação Superior mostraram que, no ano de 2020, o número de alunos matriculados na modalidade a distância ultrapassou, pela primeira vez na história, o total de ingressos nos cursos presenciais, fenômeno que havia sido verificado em 2019 apenas na rede privada de ensino superior. Em 2020, dos 3,7 milhões de alunos matriculados no ensino superior da rede pública e privada, mais de 2 milhões (53,4%) optam pela modalidade a distância e 1,7 milhão (46,6) pela modalidade presencial.

A expansão do ensino superior no contexto nacional verificada nas últimas décadas, em especial de sua oferta na modalidade a distância, foi possível a partir do Plano Nacional de Educação (2001-2010), elaborado no final da década de 90. Das 295 metas para a educação, 35 delas são voltadas para o ensino superior, incluindo a preocupação com o aumento da oferta de vagas e matrículas e o estímulo ao desenvolvimento da educação a distância (Broch; Breschiliare; Barbosa-Rinaldi, 2020).

Logo, o surgimento de iniciativas institucionais e acadêmicas tem buscado, nos últimos anos, incentivar o uso das TDIC na docência. Ferreira (2011) observa que

Quando se atua na formação de professores, a atenção volta-se principalmente para a dimensão dos recursos, isto é, da apropriação de artefatos materiais ou simbólicos, dos modelos de agir e de capacidades que se tornam ‘instrumentos’, dentro da tríade da mediação vygotskiana, na atividade, sujeito-artefato-objeto (p.32).

Sendo assim, tendo a *internet* como o sistema de comunicação que se expandiu com maior rapidez em toda a história da humanidade, ocupando e condicionando cada vez mais os diferentes domínios da vida em sociedade, era de se esperar que seu uso no contexto de ensino se fizesse não só presente por meio do uso de TIC no exercício do trabalho docente, mas também se tornassem “forçosamente” ferramentas de trabalho, tal como observa Ferreira (2011, p. 30). Isso porque esse uso, segundo a autora, “não é mais uma opção, ou um gosto (embora seja, de fato, para alguns), mas uma necessidade ou exigência do contexto sociocultural contemporâneo, presente nas mais variadas humana” (Ferreira, 2011, p. 30). Ainda conforme a autora, “A interação com o mundo intelectual, cultural e social vem se tornando cada vez mais mediada por artefatos digitais” e esses artefatos “precisam ‘ser instrumentalizados’, por todos aqueles que quiserem ter uma participação intelectual ativa neste mundo” (Ferreira, 2011, p. 30).

Acreditamos que as diversas alterações e ajustes da legislação da EAD pelas instituições corporativas e acadêmicas ao longo desses anos no Brasil têm conduzido ao aprimoramento, ainda que em andamento, de um processo que se justifica pela possibilidade de inclusão e de melhoria quantitativa e qualitativa da educação brasileira, a serviço do resgate de sua defasagem histórica em nosso contexto social. Nessa perspectiva, torna-se pertinente conhecermos aspectos pedagógicos da EAD que norteiam ou deveriam nortear essa modalidade de ensino, em particular no ensino superior, em que as práticas educativas são reconfiguradas pela mediação das tecnologias, tema a ser tratado no próximo tópico.

2.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Antes de discorrermos sobre os aspectos pedagógicos da educação a distância, consideramos pertinente a observação de que esse termo tem sido utilizado de forma indiscriminada, ora referindo-se ao ensino a distância, ora à educação a distância ou ainda

à aprendizagem a distância (*e-learning*). De acordo com Mill (2009, p.30), o uso do referido termo associado a uma dessas expressões pode evocar diferentes concepções do processo de ensino e de aprendizagem que reverberariam sobre as propostas de cursos ofertados na modalidade a distância nas instituições.

Conforme o autor, a expressão Ensino a Distância parece restringir mais o processo educativo à transmissão de conteúdos apoiada em aparatos tecnológicos, logo centrada na figura daquele que ensina, colocando o papel do aluno em um segundo plano. A expressão *Educação a Distância*, por sua vez, abrange um processo mais complexo de ensino e aprendizagem, que o autor considera sociointeracionista, por constituir-se a partir da visão de uma “construção compartilhada do conhecimento, possível pelas interações dialógicas entre os diferentes participantes desse processo” (Mill, 2009, p. 31). Nela, as tecnologias educacionais dão suporte ao trabalho do professor e o aluno e a aprendizagem ganham lugar de destaque no processo ensino-aprendizagem. A expressão *e-learning* associa-se, por sua vez, à ideia de que o aluno é autodidata e a sua aprendizagem decorre da exposição a materiais didáticos sem a participação direta do professor.

As considerações acima elencadas nos levam às definições da educação a distância presentes nos Decretos citados no tópico anterior. Nos parece plausível a compreensão de que, em cada momento histórico da legislação sobre a EAD, as noções associadas ao “ensino a distância”, “educação a distância” e *e-learning* se fizeram presentes nas diferentes datas dos documentos oficiais. Destacamos o Decreto de 2005 que, em relação ao seu anterior (1998), deu um sobressalto na concepção de educação a distância contemplando uma visão sociointeracionista do processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância, ao conceber a ideia de “estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Decerto, as tecnologias vão surgindo e sendo incorporadas na vida da sociedade e, em particular, nos modelos de ensino e de sala aula e os aparatos tecnológicos vão tornando-se cada vez mais presentes na rotina de professores e alunos. Sobre esse aspecto, Rose (1992, *apud* Kenski, 2012, p.32), ao estudar as relações entre memória e tecnologia, já apontava para o fato de que “redimensionamos nossas compreensões e nossas formas de viver de acordo com o momento tecnológico em que nos situamos”, isso porque “a cada época corresponde o domínio de uma tecnologia e que a cada tecnologia o homem altera suas próprias formas de viver o presente, de recuperar o passado e de se projetar

para o futuro”. Esse fato é constatado por Mill (2009, p. 33) em sua análise sobre o trabalho docente na modalidade a distância. De acordo com o autor,

nos últimos anos, o capitalismo conseguiu produzir um *discurso tecnológico*, em que se disseminou certa obrigatoriedade na adoção das tecnologias digitais. Isso estimulou não apenas o desenvolvimento de novas tecnologias de base eletrônica, informática e telecomunicacional, mas também criou certa “necessidade” de incorporação dessas tecnologias nos diversos setores da economia. O setor educacional não poderia ser exceção, embora tenha sido um dos últimos (Mill, 2009, p. 33).

Essa evidência apontada pelo autor justifica a inserção de modo “forçosamente” das tecnologias digitais no trabalho docente em determinados contextos, tal como referido por Ferreira (2011). O advérbio usado muito acertadamente pela autora parece-nos subsumir a compreensão da presença das TIC no contexto educacional e de uma certa exigência de seu uso, fomentadas pelas políticas de formação docente para o trabalho com as tecnologias no contexto atual. Como bem observa Mill, na sociedade contemporânea, o “discurso tecnológico” engendra um processo no qual o saber associado ao poder “é marcado por um conturbado processo de inovações tecnológicas em curto prazo” (op. cit., p. 34). A efemeridade das relações do saber com tais inovações trazem uma sensação de inabilidade para lidar com as mudanças em nossa sociedade atual. Sobre esse aspecto,

Lima (*apud* Mill, 2009, p. 34) diz que “a humanidade está tendo dificuldades de parar para digerir novas informações e adaptá-las à matriz de pensamento”, isso porque a evolução linear do conhecimento se transformou em revolução contínua. O tempo parece ser escasso para a apropriação de novas informações e adaptação à matriz de pensamento.

Dias e Leite (2019) observam que o uso do computador conectado à *internet* como meio educativo fez emergir novas possibilidades de acesso ao conhecimento, assim como o modo desse acesso também se ampliou ao viabilizar a interação entre interlocutores no processo de ensino-aprendizagem, antes praticado no modelo tradicional de ensino. Logo, se as tecnologias disponíveis em cada momento histórico influenciam a sociedade e, em particular, a educação, a emergência do ciberespaço trouxe e continua a trazer três grandes desafios que precisam ser superados.

Segundo as autoras, o primeiro deles seria explorar pedagogicamente o potencial interativo ou comunicativo das tecnologias da atualidade nas propostas para a EAD, não apenas pelo fato de ela ser uma realidade nacional e mundial, mas por estar legalmente

integrada ao sistema de ensino. Outro desafio é a inclusão digital, uma vez que milhões de pessoas no país não têm acesso a computador e a *internet*, um desafio a ser enfrentado tanto pelo poder público quanto pela iniciativa privada. O terceiro e último desafio é o de capacitar os profissionais da educação quanto aos recursos técnicos e pedagógicos das TIC.

A expansão da *internet* e as possibilidades de serviços disponíveis na rede, tanto para lazer quanto para os serviços comerciais, institucionais e governamentais, incentivaram o uso do computador por diferentes grupos e faixas etárias. No contexto de ensino, ao comparar as modalidades a distância e presencial, Anderson (2004, p. 273) considera que há entre elas semelhanças em vários aspectos no sentido de que em ambas as modalidades há a avaliação das necessidades dos alunos, a existência de negociação e prescrição de conteúdos, a sistematização das atividades de aprendizagem e a avaliação da aprendizagem. No entanto, o autor ressalta que as possibilidades da modalidade a distância oferece meios e condições para a criação de um ambiente ímpar para o ensino e aprendizagem, por sua capacidade de mudar o tempo e o lugar da interação educacional, de disponibilizar o conteúdo em várias mídias, de dar o acesso a um enorme repositório de conteúdo, que pode ser consultado em casa, no trabalho ou em qualquer outro lugar e de viabilizar apoio e interação humanas por meio de formatos variados, criando um contexto de aprendizagem rico em comunicações tanto síncronas quanto assíncronas.

No entanto, embora a EAD oportunize a utilização de diferentes recursos em um mesmo ambiente educacional, ela ainda é vista como uma educação de segunda classe, estigma decorrente da ideia de que só se aprende com a presença física do professor transmissor e detentor do conhecimento em uma sala de aula com a presença física dos alunos. Para Moran (2013, p. 63),

A educação a distância (EaD), antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se hoje como um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação. É uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para a aceleração profissional, para conciliar estudo e trabalho.

Ainda há resistências e preconceitos e ainda estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EaD, mas um país do tamanho do Brasil só pode conseguir superar sua defasagem educacional pelo uso intensivo de tecnologias em rede, pela flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem e pela gestão integrada de modelos presenciais e digitais.

Embora constataremos essa não aceitação da EaD por um determinado contingente de profissionais da educação, é fato que a sua inserção nos contextos escolares e acadêmicos se faz cada vez mais presente. Os novos espaços de ensino e aprendizagem possibilitados por essa modalidade vêm modificando, inclusive, o ensino presencial que recorre, com maior ou menor frequência, a depender da necessidade, aceitação (ou não, como no contexto da pandemia) e disposição do professor, aos recursos multimidiáticos para reorganizar tempos, espaços e processos do ensino e, além disso, flexibilizando a presença física do professor, isso também previsto legalmente no país.

Por outro lado, a exiguidade do tempo tomado pelas demandas de seu ofício e sobrecarga do trabalho são colocados pelo professor como os maiores empecilhos para o uso das TIC no ensino e por isso entram em conflito com a apropriação delas. Para Ferreira (2011, p. 42), não seria o caso de pensar em “resistência”, mas de “situações de agir instrumentalizado complexo, de apropriação da cultura digital e de apropriação de modelos de agir didático-pedagógico”, ou seja, que se adaptassem à “matriz de pensamento”, a qual se referiu Lima (2000). Nos termos de Ferreira (op. cit., p. 39), “O agir não parece se transformar em atividade, com uma finalidade socialmente validada, sem se sustentar em ações com motivos interiorizados”. De acordo com a autora, quando se trata de seu uso como artefato digital de mediação no trabalho docente, o investimento de tempo para a sua apropriação e desenvolvimento de competências relacionadas a esse uso são associados à perda de tempo pelo professor, uma vez que estaria deixando de exercer suas funções docentes, mas não como algo que represente ganho.

Sobre esse aspecto, entendemos que a apropriação de artefatos tecnológicos no trabalho docente não pode ocorrer de forma isolada, uma vez que a própria constituição do sujeito enquanto ser social se dá nas relações interpessoais, profissionais, educacionais, culturais etc. É na sua relação com outros seres e objetos e na significação a eles atribuída que a sua subjetividade se constitui. Nesse sentido, corroboramos a concepção de tecnologia no trabalho docente de Tardif e Lessard (2014), que não a reduzem a uma “pura tecnicidade”, a algo separável ou separada dos objetivos, objetos, dos saberes e condições de trabalho. Nas palavras das autoras,

O que chamamos de tecnologia não corresponde a um conjunto de atividades em particular, às ações técnicas ou às técnicas em geral. Pelo contrário, toda ação humana comporta uma dimensão técnica, à qual se mesclam outras dimensões: estética, prática, cultural, etc. Por exemplo,

um objeto técnico deve ter uma significação para seus usuários, ora, tal significação não é puramente funcional, mas se enraíza em seus projetos de vida, etc. (Tardif; Lessard, 2014, pp. 261-262)

Isso implica dizer que, qualquer técnica considerada mais “pura” na sociedade moderna, “sempre está inserida em relações sociais e é portadora de símbolos”. Ou seja, a técnica e por contingência as tecnologias não existem por si só, elas estão impregnadas do fator social. Assim, compreendemos que a sua apropriação pelo professor parte dos motivos e intenções dele e orientam a sua prática docente. Nas palavras de Ferreira (2011, p.48), “o artefato só se torna instrumento com a apropriação do mesmo *pele e para* o sujeito, que o transforma por meio de esquemas de utilização, atribuindo-lhe funções e acomodando competências, em vista de um ou mais objetivos na atividade de ensino”. No contexto do ensino superior, a autora nos aponta quatro fatores determinantes para a apropriação de TIC no trabalho docente. São eles:

- a) o trabalho com tecnologia é objeto de pesquisa do professor;
- b) o professor gosta de artefatos e novidades tecnológicas;
- c) o professor não pode prescindir da tecnologia na realização de parte do seu trabalho, por necessidade imposta pela própria atividade; e
- d) quando este se sente obrigado, por imposição ou pressão política. (Ferreira, 2011, p.48)

Podemos dizer que trabalhar com os recursos tecnológicos da atualidade no contexto de ensino implica em maior ou menor grau um desses fatores. No entanto, ressaltamos que a presença deles e formações voltadas para instrumentalizar o professor para o seu uso não são suficientes se não há discussão e reflexão sobre o que se altera no processo de ensino e aprendizagem, no currículo e na organização da própria instituição. Ou seja, se não houver uma imersão nas atividades culturalmente organizadas, próprias da instrumentalização desses recursos e de sua apropriação no sentido vygotskiano. Isso porque instrumentalizar o professor no sentido de ensinar *como* usar não implica *fazer uso*. Ele pode aprender a usar, mas usar efetivamente em sua prática docente requer revisitar seus conhecimentos, crenças e valores a respeito do seu papel e da escola ou instituição de ensino, espaço social por excelência, e tudo o que nele está implicado.

Entendemos a EAD como “potencial” pelos motivos aqui discutidos, na qual os agentes e instrumentos são definidos no planejamento dos cursos, em sua execução e avaliação. E, embora ainda receba o estigma de ser uma educação inferior, decerto a qualidade de um curso não é definida pela modalidade, como mostram as pesquisas, mas por um conjunto complexo de fatores governamentais, institucionais e profissionais⁷. Os alunos que buscam essa modalidade não o fazem pela facilidade da aprendizagem, uma vez que ela exige, assim como qualquer curso, dedicação, tempo e compromisso, mas buscam pela oportunidade e alternativa de estudo.

Tal como observam Hodges et al., (2020), *ensino remoto de emergência*, alternativa utilizada em situações de crise, como no caso da pandemia da COVID não deve ser confundida com EAD. Conforme os autores, o termo foi utilizado por pesquisadores e profissionais da educação a distância na comunidade acadêmica para diferenciá-lo do que caracteriza um ensino, aprendizagem e *design* de EAD de alta qualidade. O planejamento cuidadoso e decisões sobre o *design* do curso têm um impacto decisivo sobre a sua qualidade, o que não ocorreu no ensino remoto. Os autores retomam as nove dimensões envolvidas nas opções de *design* de aprendizagem na EAD (*modalidade, ritmo, proporção aluno-instrutor, pedagogia, papel do instrutor online, papel do aluno online, sincronia de comunicação online, papel das avaliações online e fonte de feedback*) apresentadas no livro *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, considerado como um dos mais robustos resultados de pesquisas sobre EAD.

Conforme os autores, a depender do formato de cada curso, essas dimensões são relativas. O *tamanho da turma*, por exemplo, é um dos fatores que vai refletir na prática desenvolvida e na qualidade do *feedback*, ou seja, quanto maior a turma para um “instrutor”, menor qualidade no *feedback*. O fator *sincronia* (a interação ocorre em tempo real) tem adesão do público de alunos mais jovens, enquanto momentos assíncronos (a interação não ocorre em tempo real) são mais aceitos pelos adultos pela possibilidade de flexibilidade do tempo para acompanhamento das atividades e materiais disponibilizados, uma vez que o aluno pode acessá-los a qualquer horário, de modo que momentos

⁷ Importante ressaltarmos que dificuldades existem nesse processo de desconstruir visões preestabelecidas sobre os modos de ensinar e de aprender, que requer do professor aprender com o novo, descobrindo formas diferentes de atuar, de intervir, na tentativa de redimensionar seu papel de professor. Além disso, lidar com as próprias dificuldades de leitura e de escrita dos alunos ingressantes no ensino superior com o intuito de avançar na construção do conhecimento. Mais adiante, voltaremos a essa questão.

síncronos seriam reduzidos para esse público. Quanto aos *tipos de interação aluno-conteúdo, aluno-professor/instrutor e aluno-aluno*, desde que integrados de modo significativo no ambiente de um curso, aumentam os resultados da aprendizagem, implicando dizer que um planejamento cuidadoso que promova a aprendizagem inclui não apenas pensar os conteúdos a serem ensinados, mas também escolher diferentes suportes para os diferentes tipos de interação. Trata-se, portanto, de um processo que não se limita à exposição de conteúdos, mas concebe a aprendizagem como um processo sociocognitivo.

Podemos dizer, então, que a proposição de uma educação de qualidade na modalidade a distância deve ser subsidiada principalmente pelos fundamentos do sociointeracionismo vygotskiano. Influenciado pelo materialismo dialético e tendo um real interesse pelos produtos superiores da cultura, Vygotsky (2005) buscou aprofundar a questão de como se dá a emergência e o desenvolvimento da consciência em crianças, cujas proposições se estendem ao desenvolvimento da cognição humana geral dos processos psicológicos do homem, concebendo os signos como origem da conduta social e da consciência individual. Tal como destaca Freitas (2000), em sua perspectiva “o sujeito não se constituía a partir de fenômenos internos e nem se reduzia a um mero reflexo passivo do meio. Para ele, o sujeito se constituía na relação. A consciência também não era apenas a fonte dos signos, mas o resultado deles” (2000, p. 87). Nessa perspectiva, o sujeito é resultado das formas sociais de relação ou interação, mediadas pelos signos, em que estes são concebidos como o meio para o estudo da consciência humana.

Podemos assim dizer que o desenvolvimento da consciência humana tem se modificado em função da emergência e transformações de novas formas de interação com o uso das TIC, em especial no contexto educacional. Nesse sentido, corroboramos Tonnatti (2015), ao ressaltar que o caminho percorrido pelo professor e trilhado pelos alunos na modalidade a distância permite fazer escolhas e, sendo assim, ela não aprisiona e nem condiciona o processo de ensino e aprendizagem nem mais nem menos do que na modalidade presencial. Tendo os dispositivos tecnológicos a serviço tanto dos professores quanto dos alunos, assim como na modalidade presencial com seus dispositivos analógicos, eles estão “sempre sujeitos ao uso que fazemos deles, o que significa que podemos sempre problematizá-los no curso de nossas ações docentes” (op. cit., p. 105-106).

Ademais, destacamos a importância da interação efetiva entre professor e alunos na modalidade a distância e apontada por Galasso (2013) em sua pesquisa. O papel do professor como mediador nessa modalidade é tão fundamental quanto na modalidade presencial, podendo ainda ser mais central e oneroso. Isso porque a EAD requer do professor “a habilidade com a tecnologia do curso, a agilidade nas respostas em tempo real ou assíncrono, o retorno às tarefas elaboradas pelos alunos nos fóruns e a capacidade de incentivá-los a participar das discussões e pesquisas” (Galasso, 2013, p.182). Disso decorre a necessidade de formação específica para os professores que se propõem a atuar nesse modelo de ensino, visando o seu preparo, sua disponibilidade e participação na aprendizagem do aluno, sobretudo, uma formação que não vise apenas instrumentalizar o professor, pois a atuação nessa modalidade vai além do *como* ou *saber fazer*, ao implicar também a apropriação dos artefatos digitais pelo professor para que este possa, no pleno exercício de sua responsabilidade, assumir o papel de agente do processo educacional, dotado de motivos, intenções e capacidades próprias do seu fazer docente, superando-se a racionalidade técnica para incluir os elementos da subjetividade que interferem na ação dos sujeitos em sua prática docente.

O curso de graduação, a partir do qual se originou o *corpus* dessa pesquisa, Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a distância, é ofertado pelo *campus* João Pessoa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), por meio da plataforma virtual *Moodle*⁸, *software* utilizado nos cursos na modalidade a distância ofertados pela instituição.

O referido curso foi criado com o advento da Lei 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A rede, que já ofertava cursos regulares e profissionalizantes, passou então a ofertar cursos de formação inicial e continuada na modalidade presencial, dentre eles uma Licenciatura em Química, fomentando também as atividades de pesquisa e extensão. Com vistas a aumentar a abrangência da população atendida, a instituição passa, em um momento posterior, a ofertar os cursos de Administração Pública e Licenciatura em Computação na modalidade

⁸ Moodle (*Modular ObjectOriented Distance Learning Environment*). *Software* livre que possibilita a construção de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, conforme a necessidade do usuário, programadores e acadêmicos da educação. Martin Dougiamas em 1999, com formação em Educação e Informática, criou o sistema fundamentado na pedagogia sócio-construtivista, que permite a criação e administração de atividades educacionais voltadas para a aprendizagem colaborativa, permitindo a criação de cursos *on-line*, utilizados principalmente em contexto de *e-learning* (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>).

a distância em convênio com o Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) do governo federal.

Dessa forma, ocorre não apenas a diversificação das modalidades de ensino na instituição, mas também a oferta de cursos, adentrando a área das Ciências Humanas. Atualmente a instituição conta com 184 cursos, sendo 167 na modalidade presencial, 01 na modalidade semipresencial e 16 na modalidade a distância, abrangendo cursos de nível técnico, integrado e subsequente, especialização técnica, graduação e pós-graduação. A modalidade a distância na instituição estava prevista por seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os anos de 2010 a 2014, que determinava “a implementação de novas concepções pedagógicas e metodologias de ensino, no sentido de promover a Educação Continuada e a Educação à Distância” (PDI, p. 50), inclusive posto como um dos objetivos do PDI a consolidação dos Cursos de Educação a Distância.

A criação do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a distância na instituição acontece nesse cenário, atendendo a uma das metas do seu PDI que visava também a implantação de ações comprometidas com a realidade local, incluindo o desenvolvimento de Projetos Pedagógicos dos Cursos coerentes com as demandas e necessidades dos *campi*. Nesse sentido, e de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras vigente (2017)⁹, a idealização de criar o curso partiu da percepção da equipe de professores da Coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do *campus* João Pessoa, em 2009, de um quantitativo considerável de professores que atuavam no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, na rede pública de ensino do estado da Paraíba, sem a devida habilitação para o exercício legal na atuação docente.

Para a execução do *Plano de Estruturação, Expansão e Atuação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica* (SETEC), ação em atendimento ao art. 7º da Lei 11.892/2008, que visou à formação de professores em nível de educação superior para a atuação na Educação Básica como um dos objetivos dos Institutos Federais, o curso foi idealizado e começou a ser ofertado e mantido com recursos próprios do IFPB, *campus* João Pessoa. Com 04 (quatro) polos de apoio presencial, João Pessoa (*campus* ofertante), Campina Grande, Picuí e Sousa, o curso realiza seu primeiro processo seletivo no segundo semestre de 2012 para candidatos que comprovassem exercício da docência na rede

⁹ Em 2017, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras foi reformulado, alterando o PPC original de 2012.

pública de ensino. Com a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, denominada como “Lei de Cotas”, 50% (cinquenta por cento) das vagas passaram a ser destinadas a candidatos egressos do ensino médio da rede pública de ensino, considerando-se aspectos étnicos e socioeconômicos. Atualmente, o curso atende a alunos do estado da Paraíba e de estados circunvizinhos.

Até o ano de 2020, o processo seletivo dos ingressantes ao curso de Letras era realizado por meio de uma seleção específica, organizada pela Comissão Permanente de Concurso do IFPB. A partir do ano atual, a forma de ingresso se deu por meio do Sistema de Seleção Unificado – SISU, a partir do resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É nesse contexto de ensino superior do IFPB que o nosso objeto de investigação começou a se configurar a partir da minha atuação como professora do referido curso nessa instituição e de minha observância dos desafios impostos pela modalidade a distância, dentre eles, a orientação do TCC e da própria operacionalização dessa prática docente nos fóruns de orientação, criados no curso para possibilitar a interação entre os sujeitos envolvidos nessa prática.

2.3 O FÓRUM VIRTUAL NA EAD: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E DE MEDIAÇÃO

Tradicionalmente, como vimos na Introdução desse trabalho, de acordo com Xavier e Santos (2005), antes da informatização das sociedades, o gênero fórum destinava-se ao debate de opiniões sobre problemas específicos, funcionando como “audição social”, um amplo debate que buscava soluções e estratégias para resolução desses problemas, cujas decisões daí decorrentes, sendo os participantes co-responsáveis por sua elaboração, implementação e sucesso, eram legitimadas e validadas pela sociedade civil e institucional.

Com a informatização da sociedade, a partir da Comunicação Mediada por Computador (CMC) e suas novas formas de ação e de comunicação, principalmente em função da *internet*, ampliam-se as possibilidades de relacionamentos sociais e os portais de acesso a ela passam a fazer uso do gênero fórum ou *e-forum* ou fórum eletrônico (; Xavier; Santos, 2005) com a finalidade de discutir questões polêmicas, de apelo popular da atualidade. Estrategicamente, o objetivo maior é atrair os internautas e mantê-los o

maior tempo possível expostos aos anúncios e serviços veiculados em suas páginas, ou seja, a ideia é a de entretenimento com fins comerciais, o que descaracteriza a finalidade original do gênero em questão. Ao tratar do uso do fórum no contexto educacional, os autores assinalam que,

Esta fórmula de ‘audição social’ da multiplicidade de opiniões e dizeres para se chegar a uma conclusão conscienciosa e eficiente tem sido muito explorada atualmente pelas sociedades que vivem em regimes democráticos e constitui-se uma das principais práticas sociais adotadas nas universidades e academias. (Xavier; Santos, 2005, p.30) [grifos dos autores]

Dionísio e Fischer (2010), ao realizarem uma abrangente investigação sobre as pesquisas que abordam a leitura e a escrita acadêmica no ensino superior, apresentam, a partir de seus resultados e reflexões, uma tipificação dos textos presentes no ensino superior em dois grandes grupos: os *gêneros científicos* e as *ferramentas pedagógicas*. Conforme as autoras, no primeiro grupo incluem-se os gêneros “acadêmicos de fato” ou gêneros propriamente científicos e, no segundo, os textos considerados como “ferramentas pedagógicas”, que correspondem a “aqueles textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes se incluindo a avaliação” (Dionísio; Fischer, 2010, p. 295). Uma das conclusões a que chegam as autoras é a de que a prática de escrita de gêneros científicos é pouco desenvolvida no âmbito acadêmico, ou seja, não há, efetivamente, um processo de “aculturação nos discursos e gêneros das disciplinas”, nas palavras das autoras, “os gêneros de que se fala no âmbito da construção do sujeito academicamente letrado não são os especializados das disciplinas, excepto quando se trata de ler” (op. cit., p. 296).

A implicação decorrente disso é de que, no ensino superior (tal como ocorre em outros níveis de ensino), o aluno escreve para ser avaliado, acrescentando-se a preocupação para inseri-lo nas práticas do contexto acadêmico, tal como quando o professor o incentiva a publicar artigos científicos produzidos em revistas ou apresentá-los em eventos acadêmico-científicos. Para Dionísio e Fischer,

Os textos que se escrevem nas práticas de literacia acadêmica são os da ordem das “ferramentas pedagógicas”, por meio dos quais os estudantes exprimirão ou os saberes adquiridos ou os processos individuais e sociais da sua construção (2010, p. 296)

Nessa perspectiva, assumimos o fórum de discussão como uma ferramenta pedagógica no contexto da EAD, uma vez que a sua utilização é da ordem de instrumento de mediação e de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, o que também descaracteriza a sua finalidade original, tal como apresentada por Xavier e Silva (2005). A isso associa-se à ideia de Marcuschi (2005) sobre os gêneros textuais em uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Para o autor,

Surgem [os gêneros textuais] emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (Marcuschi, 2005, p. 19).

Podemos dizer que o gênero fórum de discussão, enquanto uma ferramenta pedagógica utilizada como instrumento de mediação ou avaliação no contexto da EAD, corrobora a ideia do autor de que os gêneros que emergem da presença da tecnologia na vida social não são totalmente novos, mas trazem inovações nas formas de comunicação. Sendo assim, o fórum de discussão, embora assumam finalidades comunicacionais diversas na atualidade, diferente de sua finalidade original em contextos anteriores, atende ao princípio de flexibilidade e maleabilidade conforme a cultura em que se desenvolve. Bakhtin (2011 [1979]) já observava como característica dos gêneros o seu caráter não estático, pois estão sempre sujeitos a transmutações em função das necessidades e transformações da sociedade e, nessa perspectiva, diz-nos Marcuschi (2005, p. 21) que, “Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos”.

Pensando no fórum de discussão no contexto da EAD, podemos refletir sobre esses novos objetivos que se impõem quando de seu uso nos AVA, ora utilizado com a finalidade de comunicação, ora de mediação, ora com o de avaliação, considerando-se, conforme Lêdo (2013), Bezerra (2011) e Scavazza (2010) que, dentre as ferramentas pedagógicas nela utilizadas, o fórum de discussão é o recurso interacional mais utilizado no processo de ensino a distância mediado pela *internet* nos cursos ofertados nessa modalidade.

Em um curso superior a distância, os gêneros específicos desse contexto são influenciados pelas características do suporte, e o fórum de discussão ganha importância

decorrente do fato, apontado por Lêdo (2013, p.79), de “ser a principal ferramenta de interação e mediação entre os professores, os estudantes e o conteúdo da disciplina”. Isso porque esse gênero quando transposto para um AVA, tem um dos objetivos da sala de aula presencial, que é o debate ou a discussão em torno de temas específicos. Ao se configurar como uma ferramenta com finalidade específica, coloca aos participantes um espaço e momento para interação virtual entre professor e alunos, materializada textualmente. Logo, a dimensão pedagógica que assume o gênero fórum de discussão em um lugar sócio-histórico constituído, a instituição de ensino, o situa em um sistema de gêneros próprios dessa esfera comunicativa.

Enquanto uma das principais práticas de letramento adotadas na EAD, especificamente, no ensino superior, no curso *locus* de nossa investigação, o fórum é, de fato, utilizado a fim de promover a interação e comunicação entre os participantes. Essa ferramenta é utilizada pela Coordenação do curso para dar informes aos alunos ou esclarecer dúvidas colocadas por eles, ou ainda permitir a interação entre alunos, em que estes podem abrir tópicos diversos para a interação em um fórum denominado “Café com Letras”, semelhante à hora do café ou bate-papo do ensino presencial. Nas disciplinas, são abertos os fóruns de discussão em cada semana. Para a discussão com fins didático-pedagógicos, colocada pelo professor, é aberto o link “Fórum de discussão”. Neste, o professor abre o tópico de discussão, que pode ser relacionado a textos lidos, vídeos ou filmes vistos, ou a questões colocadas por ele no fórum para serem respondidas ou comentadas pelos alunos.

Na Sala, destinada às orientações de TCC, foco de nossa investigação, os fóruns são abertos pela Coordenação de TCC. Neles, os tópicos de cada fórum são os nomes dos alunos (“Fórum de orientação de Nome do Aluno”), inseridos no ambiente destinado a cada professor, lugar onde deve ocorrer os diálogos entre professor orientador e orientando, ou seja, a orientação acadêmica, desde que aquele tenha assinado o Termo de Aceite de orientação deste.

De acordo com Giraffa (2015), a sala de aula virtual é vista pelos alunos como um importante recurso de apoio à orientação acadêmica, porém o professor é o principal responsável pela “criação da cultura de uso da sala virtual”, estabelecendo a regra de uso do ambiente pelo aluno, restringindo, por exemplo, a comunicação via *e-mail*. Isso porque

O volume de informações a serem gerenciadas é muito grande. Se o orientador utiliza apenas a ferramenta de e-mail como elemento apoiador das suas orientações ele incorre no risco de se perder no

conjunto enorme que ele recebe de mensagens. Mesmo que crie um conjunto de regras para gerenciamento das suas mensagens, associando uma pasta para cada aluno, ele minimiza o problema, mas não consegue fazer uma gerência coordenada como a sala de orientação virtual permite (Giraffa, 2015, p. 204).

Nesse sentido, compreendemos que o fórum assume configurações específicas a depender de sua finalidade no ambiente virtual¹⁰. Usado com fins educativos, a partir de um tópico aberto pelo professor, pertinente a algum objetivo de aprendizagem, o intuito é o de levar os alunos a participarem da discussão no fórum, geralmente baseada no(s) material(is) disponibilizado(s) para estudo. Conforme Barros e Crescitelli (2008, p. 82), os fóruns educacionais digitais caracterizam-se pela discussão de temas específicos de modo assíncrono, conforme a configuração do curso, as necessidades da turma e a atividade para a que se destinam. De forma geral, apresentam uma linguagem mais cuidada do que os fóruns abertos, sendo organizados em turnos ou intervenções comunicativas, geralmente agrupados em tópicos/temas.

Scavazza (2010, p. 85) assinala que

Os fóruns educacionais caracterizam-se principalmente pela relação dialógica que permeia os múltiplos discursos produzidos por seus participantes virtuais (no caso alunos e professores – tutores – em ambiente educacional), necessitando de eventos comunicativos, no qual os agentes do discurso compartilhem objetos ou propósitos comuns.

No ambiente virtual, com propósitos educacionais, essa relação dialógica apontada pela autora, é essencial, quando lançada uma questão temática pelo professor que requer a participação dos alunos. Nessa situação de uso do fórum, a sua finalidade é a de avaliação, pois o professor avalia, a partir das postagens dos alunos, se a compreensão do conteúdo por eles ocorreu ou não, sem necessariamente a atribuição de notas, mas com *feedbacks* do professor ou tutor sobre as postagens, comentando, elogiando, questionando etc. Lêdo (2013) observa que *feedbacks* contínuos do professor nos fóruns assumem uma importância fundamental, o que implica o seu acesso frequente

¹⁰ Isso porque no Tutorial para os fóruns no *Moodle*, incluído no “Programa de Capacitação Continuada em EAD UAB/CAPES para IFPB”, disponibilizado em https://www.ifpb.edu.br/ead/paginas-moodle/pasta-tutoriais/tutorial_07-foruns_no_mooldle.pdf, é dada a definição e função geral da ferramenta “Fórum”, seguida dos tipos de fóruns na plataforma e suas respectivas funções: “Fórum de Notícias”, “Fórum geral”, “Fórum padrão exibido em um formato de blog” e “Fórum Perguntas e Respostas”.

enquanto o fórum estiver aberto para as participações dos alunos. Essa postura tem um efeito positivo por promover mais motivação para essas participações. Por outro lado, a ausência do professor ou o seu silêncio nesse ambiente virtual pode ter efeito desestimulante para os alunos.

Na caracterização dos fóruns, Lêdo (2013, p. 88) aponta duas características relevantes: a hipertextualidade na forma de *links* e a multimodalidade, quando há a combinação de diferentes recursos multimodais na construção do texto. Destacamos o primeiro aspecto, em função do nosso objeto de investigação, pelo fato de ele ser um recurso que viabiliza a orientação acadêmica, ao possibilitar que os trabalhos em construção e corrigidos sejam colocados na forma de *links*, assim como materiais recomendados para leitura pelo professor. Em sua pesquisa, Lêdo constata que o envio de anexos é baixo, além disso, é não recomendado, pois segundo ela, “vai contra a configuração normal, o propósito e a expectativa sobre esse gênero”.

Diferente da constatação verificada por Lêdo, no fórum de orientação acadêmica, especificamente, em que a relação dialógica é de um para um e não de um para todos ou entre todos, acreditamos que tal característica do fórum usado com essa finalidade estabelece uma relação mais próxima entre professor e aluno proporcionada por esse tipo de interação, inclusive com o frequente envio de anexos, devido à especificidade dessa prática acadêmica. Além disso, sobre o grau de formalidade da linguagem exigido nas postagens de fóruns de avaliação, podemos dizer que não parece ser o mesmo em um fórum de mediação de orientação acadêmica. Isso porque, segundo Bezerra (2011, p. 30), as exigências impostas para o uso formal da linguagem nas postagens dos fóruns de avaliação, em especial nos cursos de Letras a distância, já que a ideia é a de que se está formando professores e estes devem fazer uso “correto” da língua, ou que a linguagem dos fóruns deve ser “mais cuidada”, é um fator de inibição e desinteresse para a participação dos alunos, uma vez que suas postagens ficam acessíveis ao professor e aos alunos matriculados na disciplina, o que os impede de participarem ativamente das discussões propostas pelos professores nos fóruns de EAD, pois não se sentiriam motivados para isso, verificando-se, portanto, uma baixa interação entre os participantes, mesmo que essa participação seja critério de avaliação do aluno no curso.

Concordamos com Lêdo (2011, p. 87) quando afirma que,

No geral, o que se percebe é que os estudantes utilizam uma linguagem bastante formal e muitas vezes se limitam à postagem de conteúdo como resposta direta à questão problematizada. Assim, esse gênero perde a sua característica principal que é o debate, a discussão de ideias. Dessa forma, o fórum se apresenta pouco interativo.

No caso do fórum de orientação acadêmica no curso *locus* de nossa investigação, em que a interação é a de um para um, o nível de proximidade entre professor e aluno parece ser maior, uma vez que não há correção das postagens do aluno e nem a explicitação da exigência do uso do registro formal da língua, o que certamente faz o aluno se sentir mais à vontade para interagir como professor no fórum.

Das considerações aqui tecidas, podemos supor, pelo menos no contexto da EAD, que há diferenças significativas entre o fórum utilizado como ferramenta de avaliação pelo professor ou tutor e o fórum utilizado para a mediação entre professor orientador e aluno. Ainda que haja um entendimento de que os eventos dos fóruns virtuais deveriam ser similares aos eventos da sala de aula, diferentes aspectos, em relação aos fóruns avaliativos, tais como, a avaliação da participação do aluno, a exigência de uma linguagem mais cuidada, a interação ser assíncrona e a substituição do debate pela mera resposta a questões relacionadas a conteúdo, por exemplo, distanciam sobremaneira a interação face a face da aula presencial. Logo, podemos dizer que o fórum, quando usado com a finalidade de orientação acadêmica ou de instrumento propriamente de mediação, é mais interativo por não contemplar esses aspectos, de modo que ele pode ser considerado uma ferramenta pedagógica válida e legítima para essa prática acadêmica na EAD.

Antes de tratarmos da prática de orientação acadêmica especificamente, discorreremos no próximo tópico sobre a prática docente no ensino superior, por entendermos que esta não apenas abrange aquela, mas também a antecede.

3 A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DO ENSINO PRESENCIAL À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação, enquanto prática social, é um fenômeno complexo realizado por e com seres humanos, sujeitos históricos e contextualizados e que toma diferentes contornos conforme necessidades apresentadas pela sociedade. De modo diferente do que acontecia em décadas passadas em que a ênfase estava no ensino e no método, sendo o professor detentor do conhecimento e o centro desse processo, no contexto atual, a educação nos parece mais caracterizada por uma ênfase na aprendizagem. Vale salientarmos que essa aprendizagem não se refere apenas à aquisição de conhecimentos, competências e habilidades pelo aluno, mas também do professor, o que nos remete à abordagem dos Estudos de Letramento (Street, 2011; Heath, 1983; Kleiman, 2010, 2008; Kleiman; Matencio, 2005).

Segundo Kleiman (2008), as pesquisas do letramento no Brasil pautaram-se, inicialmente, em temas referentes aos altos índices de reprovação no país nas séries iniciais, assim como ao analfabetismo de grande parte da população. A partir da década de 90, a formação docente ganha ênfase na academia, porém não apenas ela, porque a crítica se volta também para a “competência linguístico-enunciativa-discursiva” do professor, ou seja, a sua condição de letrado. Entra em cena a noção de *letramento para o local de trabalho*, tendo em vista atividades de formação do professor, vislumbrando as práticas e exigências de letramento exigidas no local de trabalho. Essa noção tem respaldo nos Estudos do Letramento, de cuja base etnográfica, discursiva e sócio-histórica influencia fortemente as pesquisas de caráter sociocultural na Linguística Aplicada. Essa abordagem demarca uma nova perspectiva dos estudos sobre a língua escrita, não mais orientada para a aquisição e desenvolvimento de habilidades individuais dos indivíduos, mas para as práticas de uso da escrita enquanto práticas sociais e plurais, vinculadas às estruturas de poder na sociedade.

De acordo com Vianna *et al.*, (2016, p.30), nesse novo campo de estudos, o conceito de “evento de letramento” concebido por Heath (1982) refere-se a “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos”. Nessa perspectiva, podemos dizer que o fórum virtual de orientação acadêmica é um evento de letramento, pois integra a escrita como parte essencial da natureza da interação ali verificada e, sendo um evento de letramento

na acepção de Heath, é possível descrever como o professor orientador usa a linguagem escrita na interação com o aluno nessa situação particular.

Street, ao publicar a obra *Literacy in theory and practice*, ainda na década de 1980, inaugura o conceito de “práticas de letramento”. De acordo com Vianna *et al.*, (2016), o autor considera relevante o conceito de *evento* de Heath, porém entende que apenas a descrição dos eventos não propicia uma teoria mais ampla sobre os usos da escrita, levando a introduzir as práticas, referindo-se a “aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão”¹¹ (Street, 2011, *apud* Vianna *et al.*, 2016, p. 32). Entendemos que a orientação acadêmica é, nesse sentido, uma prática de letramento materializada nos eventos dos fóruns virtuais e assim considerada como pertencente ao âmbito dos *letramentos acadêmicos*, porque a partir dela é possível vermos as ações e conceituações dos professores em uma situação de usada escrita, à qual são acrescentados “os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita” (op. cit., p.32). Ainda conforme as autoras, a noção de modelo de *letramentos acadêmicos* corresponde a um dos três modelos complementares apresentados por Lea e Street (1998), e ao qual elas se filiam, no que diz respeito aos “usos da escrita em práticas sociais específicas de contextos acadêmicos” (Vianna *et al.*, 2016, p. p.48). A ideia é de que esse modelo

[...] esclarece certas especificidades das práticas acadêmicas de uso da escrita, tais como a construção de sentidos, identidades, poder e autoridade, enfatizando que o que é considerado conhecimento construído e validado depende da área de conhecimento e dos contextos acadêmicos particulares nos quais tal conhecimento circula.

Logo, entendemos ser no processo de mediação que os sistemas de conhecimento são mobilizados pelo professor, seja no ensino presencial ou a distância, e, como toda atividade humana, é no âmbito social e na interação interpessoal que o letramento acadêmico se localiza. Nesse processo, os indivíduos “assumem determinadas identidades ao produzir e receber representações da realidade que são culturalmente reconhecidas e ideologicamente formadas” (Tápias-Oliveira, 2005, p. 17). São nas

¹¹ Tradução das autoras.

experiências, eventos e práticas que as identidades, construídas socialmente, podem ser reconhecidas.

Sobre a identidade docente no contexto brasileiro, verificamos que a regulamentação verificada na LDB vigente estabelece exigência de formação docente específica para atuar no ensino fundamental e médio, mas não há essa determinação para a atuação no ensino superior no Brasil. Nesse caso, verifica-se no mesmo documento orientações gerais para que o docente seja preparado nos cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, não se configurando como obrigatórios. A exigência para as instituições de ensino superior é a de que 30% de seu corpo docente seja titulado na pós-graduação *stricto sensu* para formar profissionais e pesquisadores, dentre eles professores.

Sobre essa questão, Anastasiou e Pimenta (2014 [2002]) apontam para um aspecto pouco discutido que diz respeito à “necessidade de as instituições de nível superior desenvolverem programas de preparação de seus professores para o exercício da docência” (Anastasiou; Pimenta, 2014 [2002], p. 24). A realidade é que essas instituições têm, em seu corpo docente, profissionais advindos de diferentes áreas que não passaram por uma formação inicial ou continuada para exercer especificamente a função de professor, função esta que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, atribuições que trazem desafios e obstáculos, ao lidar não apenas com as próprias potencialidades e limitações do professor, mas também com as dos alunos, provenientes de diferentes contextos socioculturais e econômicos.

Disso decorre que, na prática de ensino superior, é permitido fazer escolhas, uma vez que o conhecimento tem autores e histórias, diferente do que ocorre em outros níveis de ensino em que o conteúdo se apresenta de forma anônima e atemporal. Sendo assim, ao considerarmos que a prática docente se efetiva em diferentes contextos institucionalizados, corroboramos Sacristán (1999, *apud* Pimenta e Anastasiou, 2014) ao afirmar que a *prática* é institucionalizada na medida em que a cultura e a tradição das instituições são configuradas por ela e, sendo educativa ao concebê-la como uma forma de intervir na realidade social é, conseqüentemente, uma prática social. O autor diferencia *prática de ação* com o intuito de melhor fazer compreender a prática educativa. A primeira é institucionalizada, enquanto a segunda se refere aos sujeitos, “seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo” e “se realiza nas práticas

institucionais nas quais os sujeitos se encontram, sendo por estas determinada e nelas determinando” (Sacristán, 1999, *apud* Pimenta e Anastasiou, 2014, p.178-179).

Instituições, ações e práticas estão imbricadas de tal modo que compreender a prática educativa docente requer compreender o contexto das ações aí implicadas e de seus determinantes sócio-históricos. Entendemos que as experiências sociais e cognitivas do sujeito que o orientam nas atividades estão diretamente relacionadas aos seus saberes sócio-históricos e, sendo indissociáveis das situações em que são acionadas nas múltiplas instituições, em particular nas de ensino, é o que lhe possibilita a atribuição de sentidos na realização das atividades enquanto age com seus pares.

Tal como defende o ISD, só podemos compreender as ações humanas se partirmos do âmbito social em que essas ações se realizam. Nesse caso, a análise das práticas sociais institucionalizadas ou do “agir geral” ou “agir coletivo” que circunscrevem as ações dos sujeitos deve ser anterior à análise dessas, “porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente humano” (Bronckart, 2006, p. 137).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p.181), o termo “instituição” em conformidade com Mostrin (1987) remete “ao conjunto de regras constitutivas que definem e determinam posições e relações em determinada área de maneira convencional”, que cumpre funções básicas no âmbito social, dentre elas, assegurar a continuidade da sociedade, introduzindo os sujeitos na memória coletiva, permitir o exercício do controle da ação e regular a conduta. Sendo assim, as práticas são reprodutoras das regularidades constitutivas das instituições nas quais foram geradas e, sendo sociais, são construídas e reconstruídas, tanto no plano individual quanto no coletivo.

Podemos dizer que é nessa dinâmica que o sujeito se constrói historicamente permeado pelo sistema ideológico, como concebe Volochínov (2014[1929], p.118), para quem os sistemas sociais são constitutivos do pensamento individual de tal modo que “O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”, ou seja, a depender da orientação social, a enunciação como realização concreta do discurso ganha maior complexidade em função das exigências impostas pelo contexto social imediato.

Compreendemos, então, que, sendo o professor historicamente construído, a sua identidade não é um dado imutável nem externo, porque está sempre em construção

mediada pelo discurso e assume determinada identidade quando produz e recebe representações da realidade que são culturalmente reconhecidas e ideologicamente formadas.

Na EAD, Dias e Leite (2019) observam que nela pode-se repetir a educação tradicional, apenas por meio de algo novo ou a rede com seus cursos a distância. Embora isso seja um fato, consideramos que as diretrizes governamentais para a educação, os objetivos da escola, os programas e as disciplinas correspondentes exercem um peso para a atividade docente por envolver um conjunto complexo e, muitas vezes, confuso de objetivos a serem alcançados e, ao mesmo tempo, pressupõe a capacidade de autonomia desses profissionais para modificá-los e adaptá-los conforme as necessidades das situações cotidianas de ensino.

Em particular, no caso dos cursos ofertados a distância, em que o contexto de atuação dos professores é o ambiente *online*, o uso da tecnologia requer a redefinição de seu papel, tendo em vista que a transição do contexto presencial para o virtual traz novos desafios pelo fato de os ambientes virtuais por si só não são se configurarem como garantia de uma aprendizagem colaborativa ou de mudança de paradigmas. Isso porque o meio virtual, como bem coloca Tavares (2000, p.11), “pode ser utilizado para dar suporte a cursos e programas tradicionais, centrados no professor e baseados na transmissão de conhecimentos”.

Além disso, sabemos que o sistema educacional de um país é um indicador de desenvolvimento social, cultural e econômico e os modelos ora apresentados são um reflexo do contexto ao qual se relacionam. No contexto atual, o impacto da globalização, das políticas públicas, em especial da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil por meio da EAD, e da presença das tecnologias da informação e comunicação no ensino vem influenciando fortemente as reformas educacionais com o intuito de promover uma educação que acompanhe as exigências dos novos tempos. Diante dessa realidade, a educação e a formação docente ganham relevância e, ao mesmo tempo, trazem grandes desafios institucionais, estruturais e pessoais.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 78), a formação inicial docente não “prepara o aluno com as ‘competências necessárias’ para toda a sua vida profissional. A formação inicial é uma etapa no processo de desenvolvimento profissional”. Disso depreendemos que o licenciado egresso desse nível de ensino não sai totalmente capacitado para as diferentes atividades da prática docente, implicando dizer que algumas

competências são desenvolvidas, aperfeiçoadas e/ou ampliadas em sua atuação profissional, tal como ocorre quando o professor começa a atuar na EAD. Em outras palavras, pensar sobre o desenvolvimento profissional docente implica pensar em um processo complexo, compreendendo objetivos e intenções, o individual e o coletivo, o contexto real do exercício da atividade profissional, crenças e valores subjacentes à prática. Entendemos que a EAD, em particular, requer uma redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia, que pode quebrar barreiras geográficas e cronológicas, mas não implicar necessariamente a quebra de paradigmas das concepções de ensino e de aprendizagem subjacente à prática docente.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), na formação profissional no curso de suas novas formas organizacionais, é dada ênfase ao conceito de competência como categoria básica para unir teoria e prática, porém, no contexto da sociedade da informação, esse conceito é apresentado como algo que emerge das novas formas de produção das empresas que produzem bens materiais. Se entendemos a escola enquanto agência formadora, concordamos que a ela não compete a produção de bens materiais e sim simbólicos, decorrente daí a sua singularidade em relação a outras atividades. Isso porque há um movimento da lógica de mercado, considerado por Bronckart (2006, p.192) como um “desvio” imposto pelo neoliberalismo, de tal modo que,

[...] a formação dessas competências tem como única finalidade a *eficácia econômica*; não sendo nunca mencionados nem o papel que podem e devem desempenhar as competências no desenvolvimento da autonomia das pessoas, nem o papel das competências na melhoria das capacidades dessas pessoas para contribuir na transformação permanente dos pré-construídos de sua comunidade. (grifos do autor)

Ao examinar a “lógica das competências”, Bronckart (op. cit.) constata que, no campo da formação profissional, os objetivos de formação são delineados em função de uma noção de competência como substitutiva da “lógica das qualificações”, cuja pretensão, em décadas anteriores, era a de qualificar o indivíduo para ocupar determinado posto de trabalho, por meio da aquisição de conhecimentos certificados pelo Estado. A nova lógica substitutiva, conforme o autor (p. 187), “se fundamenta no fato de que o caráter desde então muito flexível das situações de trabalho requer uma constante adaptação aos novos objetivos e aos novos instrumentos (particularmente os informatizados)”, pois os conhecimentos certificados não seriam mais suficientes para

atender a dinâmica das transformações científicas e tecnológicas da sociedade hoje. Impõe-se dotar os profissionais de *capacidades adaptativas*, “ou seja, de competências que lhes permitam enfrentar a variedade das tarefas e de tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas” (p.188).

Ainda de acordo com Bronckart (op. cit.), nessa abordagem, a ideia de competência é a de que ela existe *a priori* no agente como um conjunto de recursos nele disponíveis (“comportamentos, saber-fazer, esquemas, raciocínios etc.”) e que seriam (re)mobilizados por esse agente em uma determinada atividade. No entanto, para o autor, as competências não podem ser concebidas como “causas” capazes “de explicar as performances observáveis no agir” em função de sua inserção “em múltiplas redes de restrições sociais e materiais e, na sua trajetória no tempo, ajusta-se permanentemente a uma leitura/interpretação dessas restrições” (Bronckart, 2006, p.198). Se pensarmos no professor, este pode ter se apropriado dos saberes teóricos ou práticos, mas é na prática, no seu agir efetivo, que as restrições sociais e materiais vão existir e, sendo assim, o “competencial” não seria anterior ao agir, mas concomitante a ele. É no processo que ele ocorre, referindo-se “às regulações que articulam e (re)articulam permanentemente as propriedades dos agentes às propriedades do conteúdo e das condições do seu agir” (op. cit., p.198).

Nessa perspectiva, a EAD parece-nos ser esse lugar, por excelência, que leva o profissional a se adaptar com base em orientações, na maioria das vezes superficiais, dadas pelas instituições de ensino, estas mais de caráter tecnicista do *como fazer*, quando há algum tipo de formação específica/instrumental oferecida pela instituição de ensino para atuação em seu contexto educacional. Dias e Leite (2019) asseveram que há uma certa indefinição quanto ao papel e funções do professor a distância, mesmo porque outras tarefas diferentes das existentes no ensino presencial lhes são impostas pela própria natureza do meio virtual, tais como organizar o conteúdo na plataforma de ensino, fazendo uso de determinadas técnicas e habilidades para tratamento específico dos conteúdos.

Ou seja, as competências para atuar na EAD parecem advir muito mais do se estar inserido no processo, do que propriamente de formação, mas isso não implica negar a importância desta, pelo contrário, ela se faz necessária quando já existe no contexto brasileiro de educação uma legislação que regulamenta essa modalidade de ensino no país, ainda que apresente lacunas, tal como vimos no tópico anterior, no qual tratamos de

seu percurso histórico no Brasil, quando a implementação da EAD na LDBEN nº 9.394/96 teve papel determinante, como bem observam Santos, Croce, Martins e Souza (2016, p.24), “por atribuir a essa modalidade o status de uma educação formal cujo objetivo é o de propiciar educação, em todos os níveis de ensino, com qualificação de profissionais em cursos de formação inicial e continuada”.

No tocante à formação docente, Perrenoud (2000) concebe competência como

[...] uma capacidade de ação face a uma situação complexa, singular, que não permite uma reflexão serena e tranquila porque é necessário agir, que obriga a agir com incertezas, porque não se dispõe de todas as informações e de todos os instrumentos de análise (p. 153).

Dessa forma, entendemos que a competência, tanto na acepção de Bronckart quanto de Perrenoud, se desenvolve no exercício da profissão em contextos reais, logo, ela é ação no processo. Não se trata propriamente de um conhecimento específico adquirido, mas de um saber agir conforme a natureza das situações-problema. É nesse agir que os recursos multidimensionais necessários são atualizados na interação com os outros, e, nesse sentido, podemos dizer que a competência, enquanto capacidade manifestada na ação, tem uma função prática social, com um potencial de intervenção em uma determinada situação concreta. Ou seja, diante de uma situação nova, o agente mobiliza o agir não em função de uma competência anterior que ele tenha adquirido, mas é no percurso do agir que a competência se manifesta.

Sendo assim, corroboramos Dias e Leite (2019) no que, a depender da maior ou menor importância que o projeto pedagógico de um curso dá ao papel do professor, seja na educação presencial, seja na educação a distância, a figura do professor continua sendo de suma importância (p.76). Sobre esse aspecto, destacamos a aprovação da Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)¹², cujo objetivo, enquanto instrumento estratégico, é o de avançar no atendimento educacional em todos os níveis de ensino, além da melhoria da qualidade de ensino. O Plano é composto por 10 diretrizes e 20 metas acompanhadas de suas respectivas estratégias. Costa, Oliveira, Iglesias e Guietti (2016) chamam a atenção para a meta 16, que propõe

¹² Na forma de Projeto de Lei nº 8.035, o PNE entrou em tramitação no Congresso Nacional em novembro de 2010.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p.13).

Para os autores, não há uma clareza sobre como essa ampliação ocorrerá, tendo em vista que apenas o ensino presencial não tem dado conta de atender a toda essa demanda e indagam: “qual o papel da EAD nesse processo?”, além disso, como consolidar uma política nacional de formação de professores conforme intenção expressa na meta 16 do PNE? (p.37). Ao se referirem ao Texto Orientador para Audiência Pública em Educação a Distância (2014, p. 39), apontando-o como “um importante documento que apresenta diretrizes para essa modalidade de ensino na Educação Superior com o intuito de promover a EAD e contribuir de maneira significativa para a formação inicial de professores da Educação Básica”, os autores observam a EAD não mais condicionada como saída emergencial para suprir a falta de professores na Educação Básica. Ao contrário, o que se verifica é a superação da discussão sobre a permanência ou não da EAD como possibilidade de ofertar cursos de graduação, a sinalização para o estabelecimento e difusão de normas para credenciamento e manutenção pelas IES, além de concebê-la como modalidade educativa e discutir sobre a integração da modalidade nos documentos norteadores de cada IES. De acordo com o mesmo documento,

Como uma modalidade planejada, o ambiente de ensino e aprendizagem na EaD, mediado por tecnologias de informação e comunicação, deve ser conformado a partir de concepções de ensino e aprendizagem que incluam o diálogo, considerando a presença e potencial das tecnologias de comunicação. Ainda, este ambiente de ensino e aprendizagem deve reconhecer a natureza e a complexidade do conhecimento a ser aprendido, bem como as necessidades e o contexto do aluno, alvo da ação educativa.

[...] Nesta medida, poder-se-ia dizer que as metodologias na modalidade de educação a distância devem estar baseadas em dois tipos de mediação: a mediação para os meios e a mediação pedagógica, as quais se interpenetram e se modificam mutuamente. (Brasil, 2014, p.24)

Conforme o documento, a mediação pedagógica deve ser garantida na educação superior como ação intencional no ambiente de aprendizagem em que a concepção educacional e os componentes do ambiente de ensino e aprendizagem sejam

caracterizados por um equilíbrio dinâmico e complexo, e, sendo assim, “a frequência, o acompanhamento e a qualidade da mediação entre os estudantes e os professores (ou tutores) se constituem em indicadores imprescindíveis para a avaliação e sucesso de cursos e programas na modalidade EaD” (op. cit., p.25).

Logo, enquanto atividade relacionada a conhecimentos, saberes e fazeres, prática docente envolve também relações interpessoais de cunho valorativo, afetivo e ético, ela não pode ser reduzida à dimensão técnica da atividade, pois remete às subjetividades de cada professor e às relações que estabelece com os alunos. No caso da EAD, Lévy (1999) afirma que o papel do professor estará mais centrado no acompanhamento e gestão da atividade, estimulando a troca de saberes em um processo de mediação interpessoal dos percursos da aprendizagem. Sobre esse aspecto, é de se entender que a distância física, que traz novas oportunidades de comunicação e interação pelo uso das TIC, instaura, por outro lado, a necessidade de aproximação entre os envolvidos, uma vez que a sensação de estarem sozinhos leva, muitas vezes, à desistência dos alunos nos cursos em EAD. Por isso, a ideia de o professor ser um incentivador e estimulador da aprendizagem nesse contexto, pois a distância física não pode configurar-se como distância pessoal. Pelo contrário, a aproximação entre professor e alunos poderá se efetivar com a realização de momentos síncronos por meio de *chat* e videoaulas, por exemplo, assim como por meio de momentos assíncronos, desde que a efetivação de *feedbacks* dados aos alunos sejam recorrentes na plataforma.

Pelas considerações aqui tecidas, entendemos que a oferta de cursos de formação para a atuação de docentes na modalidade a distância é uma importante prerrogativa no contexto atual, não apenas em função das políticas públicas e de se ter um alcance maior do que o ensino presencial, mas principalmente porque o uso das TIC não apenas expande, mas também estabelecem outros conceitos de relações com o ensino e aprendizagem. Corroboramos Costa *et al.*, (2016, p. 43) quando afirmam que “Não podemos mais ignorar as novas formas de pensar a educação, incluindo as chamadas novas tecnologias e outras demandas educacionais de ordem culturais e de formação para o trabalho” (op. cit., p. 43).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a orientação acadêmica em fórum virtual como uma das práticas docente no ensino superior a distância é uma dessas demandas educacionais impostas pelas novas formas de pensar a educação, ou seja, orientar trabalho acadêmico via ambiente virtual de aprendizagem. Isso é, de certo modo, uma competência

que pressupõe a conservação de “vestígios” dos quais nos fala Bronckart (2006, p. 199), “(tão escondidos quanto se queira) das situações de ação, no âmbito dos quais foram construídos. Ao tratarmos da orientação acadêmica, no próximo tópico, reintroduziremos essa noção, por entender que se não há formação específica para ser professor orientador de trabalho de pesquisa, o professor age nessa função sob a ótica de vestígios das situações de ações que os engendraram.

Entendemos que as ações de linguagem materializadas nas postagens dos fóruns e nos comentários dos textos do TCC dos alunos, enquanto prática de letramento, mobilizam os conhecimentos dos professores orientadores, como um dos segmentos da atividade docente no ensino superior, consideradas como capacidades de agir. Esses conhecimentos dizem respeito aos *mundos representados* de Habermas, isto é, aos conhecimentos relacionados a essas capacidades. São constitutivos desses mundos, o conteúdo temático, o contexto de ação e conhecimentos relacionados aos gêneros de texto. Voltaremos a tratar desses elementos constitutivos desses mundos mais adiante no tópico 4, quando abordaremos os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, entendendo que eles nos subsidiarão na busca pelas ações de linguagem do professor orientador que mobilizam os seus conhecimentos sobre a atividade docente de orientação e de condução da pesquisa do TCC.

3.1 A PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

Na prática docente do ensino superior, tanto no ensino presencial como a distância, a orientação acadêmica de TCC é uma das atividades atribuídas ao professor. Na graduação ou licenciatura, esse gênero textual é quesito obrigatório para o aluno obter a diplomação como graduado ou licenciado em diferentes áreas do conhecimento, o que requer necessariamente a orientação de um professor, do contrário o trabalho não tem validade acadêmica. Sabemos que nas licenciaturas o professor é formado para dar aulas na educação básica. No caso do ensino superior, em muitos casos, como vimos antes, não se exige que o professor seja licenciado, bastando a formação na área de conhecimento para a qual são ofertadas vagas nas IES. Isso implica a atuação de professores nesse contexto acadêmico sem formação didático-pedagógica.

Ao longo da formação acadêmica nas licenciaturas, a carga horária dos cursos é distribuída em disciplinas específicas e didático-pedagógica e as atividades exigidas

abrangem a realização de atividades em cada disciplina do curso, realização de provas, apresentação de seminários, entre outras. A cobrança pela escrita de artigos científicos é exígua na graduação, excetuando-se o caso de alunos que têm a oportunidade de serem selecionados para grupos de pesquisa ou programas de iniciação científica. No entanto, ao final do curso, o aluno precisa cumprir com o quesito obrigatório de elaboração e defesa do TCC, que, como visto, pode assumir diferentes formatos, sob a orientação de um professor do quadro docente institucional.

Questões inerentes ao trabalho do professor no contexto do ensino superior na graduação, contexto este em que a prática de orientação do TCC se faz presente, diferente do que ocorre em outros níveis de ensino, leva-nos a refletir sobre o *letramento acadêmico* do professor, não apenas daquele em formação, mas também daquele em atuação profissional. Nessa atividade acadêmica, com a qual se deparam professores e alunos, surgem os desafios e inquietações para os alunos, pois é chegado o momento de produzir um gênero acadêmico com todas as suas especificidades de normatização e necessidade de mobilizar capacidades de leitura e de escrita e, por outro lado, para os professores, em especial os iniciantes no ensino superior.

Muito se fala sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos no cumprimento dessa tarefa, mas pouco se fala dessas capacidades e competências no processo de orientação acadêmica e das dificuldades aí implicadas. Como orientar? Por onde começar? O que exigir do aluno para que ele produza um texto que se caracterize como científico quanto aos aspectos formais e de conteúdo? Como conduzir a pesquisa? Como intervir no texto do TCC que será submetido à avaliação de uma banca?

Nessa prática, o professor é concebido como o sujeito experiente, supondo-se que todos estão preparados ou têm competências suficientes para tal. Olha-se muito para o aluno e suas dificuldades, mas, poderíamos nos perguntar: e, para o professor, é uma tarefa natural no contexto superior e, por isso, ela é naturalizada por ser uma atividade prevista nos regulamentos dos cursos? Essa naturalização da orientação acadêmica não parece coincidir com o fato de que muitos professores se negam ou resistem a inseri-la em sua prática. Ou seja, se por um lado o aluno tem que fazer o TCC, por outro, o professor pode optar por não orientar, em especial, nas instituições públicas.

Para a inserção em processos de letramento acadêmico, que requerem a apropriação, uso efetivo da escrita e seu ensino, parece-nos não ser suficiente conhecer

os conceitos que circulam no campo disciplinar. Tal como observam Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016),

[...] para circular com autonomia pelas práticas de letramento acadêmico, seria fundamental o conhecimento das práticas específicas da academia, dos gêneros específicos mobilizados nessa esfera, dos modos de agir nos eventos da esfera¹³. Não é suficiente conhecer os conceitos que ali circulam, mas também como esses conceitos são construídos, como dialogam entre si, como podem ser reconstruídos/(re)vozeados na interação (p.49).

Os professores precisam conhecer as práticas de uso da escrita na academia, mas isso implica também conhecer as dimensões que envolvem o ensino, quais sejam, pessoais, institucionais e estruturais, saberes que eles vão construindo ao longo de sua prática. Esses saberes ou conhecimentos sobre como orientar pesquisa científica, em particular o TCC, parecem emergir dos “vestígios” dos quais nos fala Bronckart (2006, p.199). Para o autor, em situação de ação, o processo “competencial” teria relação com a capacidade “*de reencontrar e explorar esses vestígios que os recursos, apesar de sua reestruturação, conservam das situações de ação anteriores que os engendraram; vestígios que, procedentes da ação, podem, a qualquer momento, aí ser reintroduzidos*” [grifos do autor]. O “competencial”, nessa abordagem, é exclusivamente da ordem do *processo*; referindo, como já dito, às regulações que articulam e (re)articulam permanentemente as propriedades dos agentes às propriedades do conteúdo e das condições do seu agir, ou ainda, consiste em realizar uma *interface dinâmica*, ou mesmo *dialética*, entre essas duas ordens de propriedades. O autor assevera que,

Nessa perspectiva, o ‘competencial’ não pode ser dissociado da própria ação; é, ao contrário, uma de suas *propriedades constitutivas*: sem ação, as competências/recursos nada podem produzir, nem podem (re)produzir-se; reciprocamente, a ação – por mais situada que seja – não pode se desdobrar nem em *pura* contingência nem em *pura* repetição, mas requer necessariamente a solicitação e o tratamento desses traços dinâmicos disponíveis nos recursos de uma pessoa (Bronckart, 2006, p. 199-200). [grifos do autor].

¹³ De acordo com os autores, “o conceito de *esfera discursiva* bakhtiniano contempla tanto a situação específica quanto o tempo histórico (cronotopo) em que os enunciados são produzidos, ou seja, são situados historicamente.” (p.40).

Posto que na graduação a formação do pesquisador, quando há, é insuficiente, mesmo que o aluno tenha participado da iniciação científica, e que a atividade de orientação é uma atribuição específica do professor no ensino superior, tanto no presencial como a distância, entendemos que os “vestígios” dessa prática decorrem de uma aprendizagem não explicitada nos objetivos dos currículos do cenário acadêmico. Talvez essa prática, tal como observam Santos e Maffei (2010, p. 62),

[...] sugira um processo de aprendizagem em que aquele que orienta não se reconhece ensinando a orientar, e aquele que está em orientação só perceba a necessidade desta aprendizagem ou a importância deste debate ao assumir a responsabilidade da orientação.

Desse modo, compreendemos que o processo “competencial” na orientação da pesquisa é apreendido no próprio processo da orientação, sendo este o objeto de aprendizagem em seu próprio exercício, ou seja, no curso da ação. Como lugar de conflitos e tensões, envolvem fatores complexos, singulares, incertos e divergentes, por esse motivo, corroboramos Bronckart (op. cit.), ao dizer que “a ação – por mais situada que seja – não pode se desdobrar nem em *pura* contingência nem em *pura* repetição”, como aplicação de um conhecimento, técnica ou procedimento único a ser transposto para outras situações de orientação, o que descaracterizaria o aspecto das subjetividades construídas nas experiências vividas. Como apontam Santos e Maffei (2010, p. 66) sobre os elementos que fundamentam o processo da orientação, “as experiências vividas pelos profissionais são distintas e imprevisíveis requerendo dos orientadores uma postura cuidadosa para a leitura das variantes do processo”, isso porque a cada orientação uma nova situação é colocada para eles.

As incursões dos autores ao investigarem sobre como se aprende a orientar, levam-nos a inferir que as experiências de orientações, desde as iniciais, parecem constituir o que Bronckart considera como os recursos disponíveis em uma pessoa enquanto propriedades constitutivas da/na ação. Segundo Santos e Maffei (op. cit., p. 65), “Os processos vividos no início das experiências de orientação, além de fundamentais para a formação, são também muito ricos em termos de contribuições e informações que nortearão as futuras ações do orientador” e, sendo ação singular, porque única, e subjetiva, por se desenvolver na interação entre sujeitos, com suas singularidades e subjetividades, estabelecem-se relações heterogêneas e imprevisíveis entre orientador e orientandos.

Saviani (2012, p. 171) corrobora essa ideia, ao dizer que, “É, com efeito, através do processo de orientação que o aprendiz de pesquisador pode dar, com segurança, os passos necessários ao domínio dessa difícil prática, que é a pesquisa”. Podemos inferir, assim, que os saberes e conhecimentos são constitutivos dos pré-construídos dessa prática acadêmica, logo relacionam-se aos tipos de atividades humanas, à atividade de linguagem e aos mundos formais do conhecimento, e, mesmo não sendo única para o orientador, nem idênticas entre orientadores, posto ser engendrada na interação com o(s) outro(s) e, em situações e momentos específicos, estabelecem diálogo entre os mundos objetivo e social e o mundo subjetivo das individualidades, pressupondo a existência de elementos que se configuram como característicos da orientação, logo constitutivos dela.

Refletir sobre a relação entre o social e o individual nas atividades humanas, remete-nos ao conceito de *habitus* de Bourdieu (1996). Estudado em profundidade por Setton (2002, p. 63), esse conceito “deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam”. Conforme a autora, a troca constante e recíproca entre essas duas dimensões do conhecimento, confere ao *habitus* o *status* de sistema adquirido nas e pelas experiências práticas. Esse sistema compreende os esquemas individuais, “socialmente constituídos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (op. cit., p. 63).

Para Santos e Maffei, seria no *habitus* profissional que se constituiriam os elementos ou recursos da orientação acadêmica, logo, dele provem

[...] os princípios geradores das práticas características e constitutivas de determinada profissão, a partir da interação que se estabelece nas diversas situações reais de uma prática onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes passíveis de interpretação, decisão e urgência, ou seja, que orienta as ações. (Santos; Maffei, 2010, pp. 66-67).

Em uma situação de interação, a forma como nos comunicamos depende das motivações e intenções, como depende do meio, de quem seja o interlocutor e do momento em que se realiza. Na orientação acadêmica em um fórum virtual, evidencia-se o agir de linguagem intencional, pois espera-se do outro uma reação condizente com o que foi

intencionado ou dado como orientação, porém tensões e conflitos, que também caracterizam essa prática, podem trazer incertezas, divergências e mesmo insucessos, isso porque o discurso marcadamente interativo da orientação nos fóruns, remete-nos a Bakhtin, para quem

Cada réplica [do diálogo], por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. [...] Ao mesmo tempo, as réplicas são interligadas. Mas aquelas relações que existem entre as réplicas do diálogo – as relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc. – são impossíveis entre unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema da língua (no corte vertical), quer no interior do enunciado (no corte horizontal). Essas relações específicas entre as réplicas do diálogo são apenas modalidades das relações específicas entre as enunciações plenas no processo de comunicação discursiva. (2011[1979], pp. 275-276).

Entendemos, assim, que a relação de alteridade constitutiva da prática de orientação acadêmica institui, na interação entre o professor orientador e o aluno, o *outro* como fundamental no processo de aprender a orientar, como bem colocam Santos e Maffei em sua investigação diante da questão “Como você aprendeu a ser orientador?”. Dos resultados obtidos por meio de respostas dos entrevistados, os autores apontam que, nesse processo de aprendizagem,

[...] encontraremos o *outro* que foi, mas ficou; um *outro* que existe para que o orientador exista e represente a infinidade de aprendizagens na mediação possível com cada sujeito inscrito no contexto discursivo da orientação. [...] Por isso, as vozes dos orientadores sugerem que suas aprendizagens emergiram das relações sociais, com seus ex-orientandos, com os colegas professores de programas de pós-graduação e no exercício da pesquisa. (Santos; Maffei, 2010, p. 71)

A partir dessa constatação, podemos dizer, na acepção de Vygotsky (2007, p. 58), que o processo de “internalização de formas culturais de comportamento envolve reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Sendo estas essencialmente sociointeracionais, enquanto transformações de ordem interpessoal e, posteriormente, intrapessoal, pode nos levar a compreender essa aprendizagem a partir dos pressupostos vigotskianos como parte do desenvolvimento dos processos mentais

superiores por meio das atividades mediadas pelos signos linguísticos. Embora o autor se refira ao desenvolvimento da consciência na criança, entendemos que esse processo é contínuo e dinâmico ao longo da vida, de modo a assumirmos que “Todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos” e que “*A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento*”. (2007, p. 58) [grifos do autor].

Para Santos e Maffei, a ideia de internalização pressupõe que aspectos de uma atividade externa, com a presença concreta ou não do outro, passam de um plano externo para o interno, desde que mediados pela linguagem. Diante dessas premissas, os autores concluem que “podemos indicar que os orientadores de ontem habitam de um jeito próprio nas formas de ser do orientador hoje” (2010, p. 70). Acrescentam ainda que

É esta dinâmica intersubjetiva entre orientando e orientador, constituídos e constituidores de cultura/conhecimento/ação, que estabelece a compreensão da presença/ausência do *outro* num plano intrassubjetivo. (Santos; Maffei, 2010, p. 70) [grifos dos autores].

A essência ontológica da palavra como a gênese social da consciência individual ou do pensamento, e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento e evolução histórica, pressuposto fundamental do pensamento vygotskiano, conduz-nos à compreensão de que o sujeito, na passagem de um plano interpessoal para o intrapessoal, não se reduz a um mero reflexo passivo, posto que é nas formas sociais de interação que ele se constitui, e, sendo assim, a internalização das atividades sociais não implica um processo mecânico de apropriação, mas antes, de reconstrução interna da atividade externa pelo sujeito por meio de operações com os signos. Logo, é no espaço exterior que a consciência e as funções superiores se originam e se desenvolvem, assim como na relação com os outros e com os objetos, nas condições objetivas da vida social e, nessa perspectiva, a aprendizagem é concebida como essencialmente social, decorrente da reconstrução e apropriação de conhecimentos e habilidades socialmente disponíveis nas relações aí verificadas.

As reflexões de Santos e Maffei (2010), a partir das entrevistas realizadas com professores orientadores, ratificam essa base epistemológica. Uma das principais conclusões à qual chegaram, “bastante forte e, talvez mais profunda”, é a da evidente importância dada à relação com ex-orientadores dos professores, quando da situação de serem orientandos, do aprender a ser orientador. Com todos os dilemas e tensões aí

implicados nessa experiência, esta “parece ter o efeito regulador do modo de ser e não ser, do que fazer e do que não fazer”, sendo então a mediação a “instância ou lugar fundamental do processo de aprendizagem, ou mesmo de internalização das práticas inscritas na orientação” (op. cit., p. 72). Como bem asseveram os autores, nesse processo que visa a formação do pesquisador, não existe a preocupação explícita com o fato de que o orientando de hoje pode vir a ser o orientador de amanhã, o que os levam a sugerir “um debate sobre a formação do pesquisador docente que inclua sua atuação como futuro orientador no processo de produção de conhecimento científico” (Santos; Maffei, 2010, p.73).

Além da aprendizagem com os ex-orientadores, aprende-se a ser orientador no diálogo com colegas mestrandos e doutorandos, com outros colegas orientadores e com os orientandos. Ainda de acordo com os resultados de Santos e Maffei (2010), sob a mesma circunstância de estar sendo orientados, os diálogos com os colegas no contexto da pós-graduação sobre as formas de orientações e compartilhamento de experiências “mobiliza objetos da cultura universitária, ou seja, coloca em circulação os sentidos e significados que constituem a maneira de ser ou vir a ser orientador”. Conforme os autores, nessa trama dialógica, “o processo de internalização de conceitos se constitui e ganha dimensão de aprendizagem mesmo que a intencionalidade pedagógica não seja explícita” (Santos; Maffei, 2010, p. 74). Esse mesmo processo também se verifica nas interações com os pares do trabalho. No entanto, “os modos e maneiras de ser orientando e orientador não estão prescritos burocraticamente, mas estão regulados pela função social dos sujeitos envolvidos” (Santos; Maffei, 2010, p. 76).

Corroboramos os autores sobre essa formação, tendo em vista que essa prática do ensino superior, ainda que prevista nos regulamentos dos cursos de graduação e na pós-graduação presencial ou a distância, embora seja uma atividade plenamente desenvolvida e requerida dos professores é, ao mesmo tempo, evitada por muitos deles. Tendemos a falar do lugar que nós ocupamos, a universidade ou escola públicas, quando ao professor é dado o poder optar. Mas, e no contexto do ensino particular ou dos contratos temporários, quando a ele não cabe ter o direito a optar? Respostas a esse questionamento, induz-nos a refletir sobre a importância dessa atividade acadêmica e sobre a pouca importância dada a ela nos cursos de formação docente, inicial e continuada. Entendemos que investir em disciplinas que objetivem discutir sobre a prática de orientação

acadêmica, bem como mais pesquisas sobre essa prática, pode dar maior visibilidade e legitimidade a ela, que ainda parece obscura no contexto acadêmico-científico.

As reflexões aqui desenvolvidas reverberam sobre o trabalho docente e suas diferentes atribuições e o contexto da EAD, por suas próprias especificidades, traz espaços e tempos diferentes do ensino presencial. Não é o espaço concreto delimitado por quatro paredes, nem o tempo cronológico definido pelos horários de aula ou de encontro agendado entre interlocutores, mas sim o espaço virtual. Nele, o trabalho docente se realiza conforme os instrumentos e objetos próprios desse espaço e podemos dizer que, embora as atribuições dos professores sejam similares em relação ao ensino presencial, outros desafios impostos, tais como a orientação acadêmica virtual. Sobre esse aspecto, Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzilo (2007), ao discutirem sobre as configurações do trabalho do professor na sociedade contemporânea, que envolvem, por exemplo, a contratação temporária por hora-aula e uma crescente tendência às “cooperativas”, asseveram sobre a terceirização do trabalho docente, inclusive com o aumento da EAD, torna-se lugar comum a abertura de editais para a contratação de docentes para exercerem a função de orientação de TCC.

Acrescentamos a isso o professor na EAD como parte desse trabalho na atualidade. Para as autoras,

Essas questões, dentre outras, revela a complexidade da classe trabalhadora. Ao professor, por exemplo, atribuem-se tarefas e exigem-se habilidades que não lhe eram explicitamente exigidas anteriormente, sem, no entanto, que sejam oferecidas condições para que o professor possa atingir essas habilidades. O professor, por conta própria, tem que se especializar por exigência da instituição (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzilo, 2007, p. 240).

Essa complexidade do trabalhador docente colocada pelas autoras traz à tona questões já discutidas no tópico sobre os aspectos pedagógicos da EAD no tocante aos novos desafios impostos por essa modalidade. Compreender como se configura o trabalho docente na sociedade atual, inclusive, para melhor defini-lo, como propõem as autoras, pode contribuir para

melhor interpretar os registros do agir representados nos textos que analisamos, dentro de um contexto sociointeracional mais amplo do qual o professor faz parte, pois isso tudo contribui para configurar seu trabalho e o que é representado nos textos sobre esse trabalho. Quando

o ISD se apresenta como uma abordagem interdisciplinar e assume a importância das várias disciplinas para a compreensão do agir humano, a necessidade de um diálogo transversal entre as ciências humanas para melhor compreender o agir representado nos textos torna-se ainda mais evidente (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzilo, 2007, p. 240).

Nessa perspectiva, ao voltarmos o nosso olhar para o professor orientador no contexto de ensino a distância, entendemos que aí se configura um trabalho docente em que o agir representado nos textos por ele produzidos pode nos levar a compreender essa configuração em termos de representação dos papéis materializados nessa atividade em que o sujeito se engaja como aquele mais experiente na interação com o sujeito iniciante, com vistas a promover o seu letramento acadêmico na construção de um trabalho de pesquisa. Um dos pressupostos instaurados por Vygotsky (2005) é o da ação do sujeito sobre o seu processo de aprendizagem. Disso depreendemos que, embora o aluno atue como sujeito sobre o seu aprendizado, essa ação não acontece de forma isolada, uma vez que a interação com o outro o possibilita constituir-se como sujeito e como construtor de conhecimento em um processo contínuo mediado pela linguagem. Passemos, então, a tecer algumas considerações sobre essa interação na orientação acadêmica.

3.1.1 A orientação acadêmica: um encontro mediado pela escrita

A orientação acadêmica de TCC na educação a distância, assim como na presencial, confere ao professor uma de suas atribuições no ensino superior que estão para além do tempo da aula. Nessa prática docente, espera-se que ele conduza o aluno não apenas na apropriação desse gênero, mas também para o próprio fazer científico, contribuindo para o seu letramento acadêmico, tendo em vista que os textos acadêmico-científicos devem atender parâmetros linguísticos, textuais e discursivos validados pela comunidade científica, desafios impostos pela escrita acadêmica que impõe aos alunos, sobretudo, uma postura autoral.

Nesse processo interativo de construção do conhecimento, além das orientações dadas nos fóruns sob a forma de postagens direcionadas ao aluno, o professor também intervém sobre o texto do aluno em construção com comentários avaliativos/apreciativos/corretivos, ação de avaliação por parte do professor a qual “subjazem saberes e valores caros ao discurso científico e ao campo disciplinar específico, os quais vão sendo, paulatinamente, reconhecidos e apropriados/mobilizados

pelos estudantes em seus novos textos, tomados como ação responsiva” (Assis, 2019, p. 535). Logo, se a linguagem é concebida como fenômeno social, o sujeito se constrói por meio dela ao ouvir e assimilar as palavras e os discursos do outro do seu convívio social. Esse é o princípio do dialogismo que, sob a ótica bakhtiniana, postula que todo enunciado é produzido e compreendido no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão, ou seja, cada enunciado ou palavra é uma resposta a uma enunciação anterior e, ao mesmo tempo, espera uma resposta. Essas palavras e discursos, ao serem processados, tornam-se, em parte, do sujeito e, em parte, do outro. Logo, todo discurso, segundo Volochinov (2014[1929]), constitui-se nessa fronteira entre o que é seu e o que é do outro, sendo o sujeito constituído hibridamente pelos discursos que o circundam, essa constituição é uma arena de conflitos e de confrontação dos vários discursos.

Ao assumirmos a concepção de linguagem como uma atividade social, entendemos que a palavra, ao ser proferida, só pode ter significação quando materializada nas relações sociais concretas. Para Volochinov (op.cit.), a palavra só existe em função do outro, ela é a “ponte” que liga os interlocutores pelo fato de não só proceder de, bem como se dirigir a alguém. Portanto, a palavra é produto da interação verbal entre locutor e interlocutor, organizados socialmente, de tal modo que a enunciação tomará forma em função dessa organização, dos papéis sociais assumidos pelos sujeitos interactantes e da própria situação social mais imediata numa situação concreta de comunicação. A interação verbal, enquanto fenômeno social, “é a realidade fundamental da língua”.

Por isso podemos dizer que é na interação que a consciência individual se constrói, tendo o “mundo da cultura” primazia sobre a consciência individual. Esta é constituída dialogicamente e se manifesta semioticamente, produzindo texto, num duplo movimento no contexto da dinâmica histórica da comunicação: “como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo” (Faraco, 2009, p. 42). Ao enunciarmos, respondemos ao já dito e, ao mesmo tempo, provocamos as mais diversas respostas: adesões, recusas, críticas, ironias etc. Ou seja, é na prática real e concreta das interações verbais que falante e ouvinte formam a sua consciência linguística.

Essa abordagem interacional permite observar nos textos verbais as relações interpessoais, intersubjetivas, o que nos remete à observação não apenas do que está dito,

mas também do que está implícito, por meio das formas de dizer e de outros recursos. É da combinação de sua competência linguística com outras competências que os falantes de uma dada língua se tornam capazes de fazer uso das formas linguísticas em diferentes contextos ou diferentes situações de comunicação com diferentes finalidades. Nesse processo não há apenas troca de informações e expressão de ideias, mas a construção conjunta do texto, em que os falantes ao desempenharem seus papéis visam, sobretudo, agir sobre o outro.

É nessa perspectiva que Assis (2019; 2016), ao retomar os tipos de correção apresentados por Ruiz¹⁴, nos diz que “toda e qualquer intervenção do professor no texto do aluno é de natureza interacional, dialógica. O que as diferencia, porém, é que uma pode ser mais autoritária, mais imprecisa ou mais provocadora que a outra” (Assis, 2016, p. 241-242). De qualquer modo, o que se tem é uma intervenção direta e personalizada, dirigida ao autor do texto, consequentemente, um agir responsivo ao projeto de dizer de quem escreve e, ao mesmo tempo, ao processo de letramento em curso. Nas palavras de Assis (2019, pp. 534-535),

[...] Assim, a forma como o professor interage com os textos produzidos por seus estudantes, tendo em conta os expedientes e critérios de correção/avaliação/apreciação por ele adotados, traz a memória o modo como ele entende seu papel no processo de letramento acadêmico em curso, bem como revela representações implicadas na ação docente, seja em relação aos objetos de conhecimentos em foco, seja em relação ao estudante, seja ainda em relação à própria prática de escrita acadêmica.

Fato é que todo processo de ensino-aprendizagem envolve algum tipo de agir avaliativo/apreciativo por parte do professor e as ações motivadas para esse objetivo tornam-se imprescindíveis ao processo de letramento acadêmico do aluno. Isso porque os

¹⁴ Conforme Ruiz (2001), apoiando-se em Serafini (1989), com base na atividade de correção por professores da educação básica de textos produzidos por seus alunos em situação escolar, as correções são de quatro tipos: a) a indicativa, caracterizada pela indicação local, por meio de grifos, círculos ou outra forma de notação, dos problemas encontrados nos textos, porém sem a indicação de sua natureza, a serem solucionados pelo aluno; b) a resolutiva, caracterizada pela marcação e correção do problema encontrado no texto pelo professor, geralmente de natureza ortográfica, de concordância, pontuação etc.; c) a classificatória, caracterizada pelo uso de metalinguagem codificada específica para apontar os problemas detectados; d) a correção textual-interativa, caracterizada por comentários mais longos do professor escritos na sequência do texto do aluno, têm a função, por exemplo, de falar sobre problemas de diferentes níveis do texto, apresentar solução ou sugestão para a reescrita, estabelecendo uma interlocução com o aluno. O tipo de correção textual-interativa é a que nos interessa ao considerarmos a orientação acadêmica uma prática eminentemente social e dialógica nos termos de Bakhtin/Volochinov.

saberes e valores atribuídos ao discurso científico e ao campo disciplinar específico subjazem à ação de avaliação de textos por parte dos professores. E se a avaliação de textos pelo professor se manifesta como ação responsiva ao projeto de dizer do aluno, este, por outro lado, age responsivamente às intervenções do professor, ao reconhecer, apropriar-se (de) e mobilizar os saberes e valores nessa rede dialógica pressuposta por todo e qualquer texto da comunidade acadêmica na qual o aluno está inserido.

Ao abordar os modos de inserção do professor no texto do aluno, concordamos com Assis (2016) ao considerar que essas inserções possibilitam e promovem o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem da escrita acadêmica. Apesar da importância dessa prática docente, qual seja, a de avaliação/apreciação/correção, reconhece-se a dificuldade atribuída a ela, não só por ser uma atividade trabalhosa, mas também por envolver, muitas vezes, fatores subjetivos. Como bem coloca a autora, a esse “incômodo” que permeia essa prática, subjaz a ideia de que corrigir é mostrar o que é feio, o que não está bom, o que saiu do caminho, “como se os ‘desvios’ não fossem naturais a todo e qualquer processo de aprendizagem, tal como o próprio processo de escrita” (Assis, 2019;2016). Ao conceber a escrita como atividade processual, a correção é vista como incentivadora de elaborações próprias, estimuladora da autonomia, propiciadora de reflexão sobre a atividade em que se engaja o sujeito e, sendo assim, demanda do professor a adoção de procedimentos de correção que permitam ao aluno também ser protagonista do seu processo de aprendizagem. Nessa concepção de avaliação, “a prática de correção de textos por parte do professor, encadeada com as práticas de escrita e reescrita por parte do aluno, deve-se configurar como turno de uma interação construída no solo dialógico das ações de ensino e de aprendizagem” (Assis, p. 237, 2016).

Entendemos, assim, que, na etapa de produção do TCC, o aluno, mais do que em qualquer outra etapa de sua formação acadêmica na graduação, precisa atuar como esse protagonista do percurso, em que o professor, ao interagir com o texto e com o seu autor, aponta caminhos, dá direcionamentos, mas o faz com vistas a desenvolver o protagonismo autoral do aluno, perspectiva essa em que a correção está para além do produto final da escrita, pois perpassa o processo de produção do texto.

Ao examinar os papéis assumidos pelo professor na correção de textos no contexto da graduação de Letras, Assis (2016) parte do pressuposto de que, independente do tipo de correção ou da combinação entre elas, existe um significado no jogo da avaliação, em que se faz presente a natureza textual-discursiva, revelando-se como ato dialógico,

responsivo, no sentido bakhtiniano. Nesse processo, a autora percebe que, no ato de corrigir, o professor se investe de diferentes papéis, de tal modo que, em uma mesma correção, ele pode exercer vários papéis, identificados como: *avaliador*, *orientador* e *estimulador*.

Ao exercer o *papel de avaliador*, o professor parece visar, sobretudo, emitir um “veredito” sobre o texto, preocupando-se mais em mostrar o erro no texto, do que orientar o aluno para a reescrita. São manifestações desse agir, conforme exemplos apresentados pela autora, comentários como: “Trecho confuso”, “Não houve indicação da fonte”, “Isso não é objeto de análise”, “Há um sério equívoco conceitual aqui”, etc. O *professor orientador*, por sua vez, pode agir de duas formas. Na primeira delas, em que se tem em vista a etapa de reescrita, ele assume claramente a sua intervenção como orientador do processo de escrita, marcando sua posição hierarquicamente superior em relação ao aluno.

A manifestação dessa forma de agir se dá, frequentemente, por meio de comandos no imperativo ou infinitivo, tais como: “É preciso relacionar...”, “Cite a fonte usada”, “É preciso contextualizar melhor”, etc. O professor pode também fazer uso de perguntas, comentários e sugestões com o uso do futuro do pretérito ou outras formas que modalizam o conteúdo temático, como se intentasse amenizar a relação hierárquica em relação ao aluno e, ao mesmo tempo, demonstrasse respeito pelo seu projeto de dizer, reafirmando, assim, o papel de autoria que este deve ter em relação ao seu texto. Formas usadas nesse tipo de intervenção são: “Seria interessante falar/relacionar sobre...”, “Você não acha melhor suprimir esta parte?”, “Parece-me mera repetição do que escreveu mais acima”, etc. Por último, o *professor estimulador*, em que suas ações parecem intencionalmente sobremaneira o incentivo do aluno no processo de escrita, logo materializam-se sob a forma de comentários positivos sobre os avanços obtidos pelo aluno. São exemplos desse papel do professor: “Com alguns reparos, vai ficar ótimo o trabalho. V. sugestões”, “A proposta do trabalho é ótima...”, “Ok. Ficou bem mais claro”, “Como a análise melhorou. Estou gostando”, “Ótima análise”.

Importante salientar que esses papéis não são excludentes, pelo contrário, podem ser combinados em uma mesma atividade de avaliação em que a correção, como um dos expedientes dessa atividade, depende da percepção do professor sobre os efeitos que a sua intervenção pode produzir no texto do aluno com o qual dialoga. Isso também equivale dizer que “a variação ou a combinação de perfis e estratégias de correção pelo

professor se explicaria também pelo modo como este perfila seus alunos” (Assis, 2016, p.247), ou seja, quanto ao que o aluno já sabe, o que precisa saber, o que precisa ser superado ou retomado, etc. e também quanto aos seus traços pessoais. Isso implica que, nesse processo de turnos de interação construída nos fóruns virtuais, as intervenções do professor, seja orientando, avaliando ou estimulando, permitem ao aluno refletir sobre sua produção de conhecimento, assim como reorganizar seus saberes a partir de uma relação indissociável entre escrita, reescrita e correção/avaliação de textos.

No próximo tópico, trataremos dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD que nos subsidiaram na busca pelas ações de linguagem do professor orientador em sua prática de orientação acadêmica de TCC em fórum virtual e que podem contribuir para melhor compreendermos essa prática docente no contexto da EAD.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ISD: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CONSCIENTE HUMANO

4.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: POR UMA CIÊNCIA DO HUMANO

O ISD, que tem como precursor Jean-Paul Bronckart, insere-se no quadro das Ciências Humanas e Sociais, que situam o seu objeto de estudo, as condutas humanas, em um processo histórico de socialização. Nessa perspectiva, interessa mais especificamente a conduta verbal humana e a sua relação com o pensamento consciente humano. Logo, a discussão sobre a origem, o desenvolvimento e o funcionamento do pensamento consciente têm um papel central nesse aporte teórico-epistemológico, ao considerar a relação indissociável entre a conduta verbal humana e o pensamento consciente em um processo social, dialético e histórico contínuo.

A problemática da gênese do pensamento consciente humano envolveu diferentes posições. Bronckart (2003[1999]) as divide em duas grandes correntes. A primeira relaciona-se à perspectiva cartesiana marcada pelo dualismo dos fenômenos. Nela, o mundo é constituído de uma parte de substância física inscrita no espaço e de uma parte de substância do eu pensante, sendo duas realidades disjuntas e autônomas. Para Descartes, principal representante dessa corrente, a substância pensante do homem foi atribuída ao homem por Deus, em uma perspectiva que eleva o homem como senhor do universo. A linguagem seria apenas um instrumento secundário que traduziria de forma transparente o pensamento puro do espírito humano, que não seria nem afetado por ela e muito menos se originaria dela. Os paradigmas cognitivistas decorrentes dessa corrente vão se caracterizar por um reducionismo das propriedades dos processos psíquicos. Para os cognitivistas, a passagem de uma etapa a outra no processo de desenvolvimento humano é uma lógica de causalidade, como se as transformações verificadas no organismo humano fossem apenas atributos das características inatas. Bronckart (2003[1999]) rebate esse posicionamento, apontando a limitação dessa abordagem diante da complexidade e diversidade das atividades humanas.

A segunda corrente, na qual se fundamenta o ISD (Bronckart (2003[1999])), tem como principal representante Spinoza (1964). Para esse filósofo, a compreensão do universo deve anteceder a do homem, postura evidentemente não antropocêntrica. Dessa linha de pensamento filosófico, decorrem as três teses fundamentais do ISD. A primeira

delas é a do *monismo materialista*, ou seja, a de que existe uma única realidade, a Natureza, e ela é formada de um único conteúdo, homogêneo. Todos os fenômenos que somos capazes de apreender, seja diretamente dos objetos inscritos no universo, os fenômenos físicos, seja a partir da capacidade de pensamento consciente do ser humano, os fenômenos psíquicos, procedem dessa matéria. A segunda tese diz respeito ao *paralelismo psicofisiológico* dos fenômenos, isto é, os fenômenos físicos e psíquicos coexistem e funcionam concomitantemente e de forma complementar. Essa imbricação entre os dois tipos de fenômenos faz com que tudo o que apreendemos em nós na dimensão psíquica (dinâmica) exista em todas as formas que a matéria pode ter (objetos inertes e organismos não humanos). A terceira, e última tese, relaciona-se ao estatuto do homem como ser dotado de capacidades mentais e comportamentais mais complexas do que as verificadas em outras formas materiais e não humanas do universo. Tais capacidades lhe permitem elaborar conhecimentos a partir do seu agir e do seu pensamento no processo de interação com os corpos ou objetos inscritos no universo. Porém, devido às próprias restrições desse processo, esse conhecimento é parcial ou imperfeito, além disso, é impossível ao homem abarcar todo o conhecimento. Disso decorre a necessidade de o homem proceder à discretização, ou a decomposição do conhecimento, elaborando formas de unidades discretas e finitas de representação do universo em seu pensamento, antes amorfo e homogêneo, agora consciente e verbal.

Nas teses de Spinoza, portanto, estaria o início das ideias do *materialismo dialético* e histórico no plano antropológico. Nessa perspectiva filosófica do desenvolvimento do pensamento humano, a apropriação das propriedades do universo ou do ambiente pelo homem possibilita a reestruturação do seu pensamento, de um estágio inicial para um estágio superior, afetando também objetos físicos. Defensores do *paralelismo psicofisiológico*, Marx e Engels (*apud* Bronckart, 2003) defendem a ideia de que há paralelismo entre o desenvolvimento das formas de pensamento e das coisas pensadas. Aqui se propõe o exame da evolução histórica das relações entre essas duas categorias de análise para a compreensão da construção do conhecimento humano. Nessa linha de raciocínio, o homem, por ser dotado de capacidades cognitivas superiores e mais complexas, consegue organizar atividades coletivas e elaborar instrumentos (manufaturados) a serviço da realização dessas atividades, bem como instrumentos (semióticos) que possibilitam o gerenciamento dessas atividades. A combinação desses elementos produz um mundo econômico, social e semioticamente organizado. A

apropriação e a interiorização das propriedades desse mundo pelo organismo humano teriam promovido a transformação progressiva do psiquismo herdado da evolução em pensamento consciente em seu estado atual.

O ISD apoia-se nessa perspectiva para tentar demonstrar como essa proposta de “hominização” pode ser aplicada à problemática da ontogênese do pensamento consciente, opondo-se, portanto, às concepções biologizantes e cognitivistas, em especial a de Piaget, segundo a qual o desenvolvimento das capacidades cognitivas é resultante de um processo de maturação do organismo humano nas interações com o meio físico, em que prevalece o “pensamento puro” que se desenvolve em etapas sucessivas e quase automáticas. A passagem de uma etapa a outra no processo de desenvolvimento humano, ou de um nível inferior para um superior, ocorreria por um sistema de causalidade, ou seja, basta a criança interagir com o meio que a circunda e estar exposta a poucos estímulos para internalizar os conhecimentos práticos e depois reconstruí-los em seu pensamento, inclusive a própria linguagem. Esse desenvolvimento não ocorreria em um processo de alteridade, ou seja, o desenvolvimento do pensamento consciente humano não dependeria necessariamente das interações com o outro.

Bronckart (2003 [1999]) não desconsidera os traços internos inerentes às interações dos organismos vivos com o meio. Porém, ele propõe a divisão do funcionamento psíquico em duas fases: *primeira precipitação* e *segunda precipitação*. Na primeira, o comportamento dos organismos seria mais diretamente relacionado ao potencial genético dos seres (o físico), que determina algumas características mais comuns entre eles e são mais dependentes do meio. Trata-se de um psiquismo mais elementar. Na segunda, ocorreria um comportamento mais independente das restrições genéticas e do meio físico, em que o organismo consegue agir e refletir de forma mais autônoma. O psiquismo elementar transforma-se em pensamento consciente. Para o autor, o cognitivismo pode dar conta da primeira precipitação, no entanto é insuficiente para explicar como o psiquismo elementar dos organismos se transforma em pensamento consciente.

Opondo-se também a essa perspectiva dualista que separa o físico do psíquico, Vygotsky (2005) propõe e defende uma dialética do desenvolvimento do pensamento humano, em que a interação social, o outro, tem um papel essencial na interiorização dos conhecimentos. Para ele, a primeira etapa desse desenvolvimento é marcada por duas raízes disjuntas, é a *fase pré-linguística do pensamento*, em que as interações com o meio

para resolver questões práticas são feitas pela criança sem recorrer à linguagem e a *fase pré-intelectual da linguagem* quando, nas interações com os parceiros, ela recorre a sons e gestos, porém sem ter se apropriado da linguagem verbal propriamente, o outro é quem semiotiza essas produções iniciais. Essas duas fases se desenvolvem em paralelo, mas em um momento posterior unem-se para dar início ao pensamento consciente.

É a partir da fusão dessas duas etapas que surge a linguagem. A criança torna-se capaz de produzir os signos da língua como um resultado da interação social. Nesse processo de semiotização, as imagens mentais são reorganizadas pelos signos, resultando no pensamento verbal. É um processo que parte da fala social com os adultos, ainda quando a criança é bebê, passa pela fala egocêntrica e se transforma em fala interior, que permite à criança desenvolver a compreensão, autorregulação e autorreflexão de suas atividades por relações de implicação (e não de causalidade), isto é, carregadas de motivos e intenções. A linguagem passa então a ter duas funções básicas, uma social e comunicativa, de interação com o meio, e outra individual, em que se planeja e se controla as próprias ações. Ela é, portanto, o “organizador fundamental” do funcionamento do pensamento, que se torna consciente a partir da interiorização das unidades e estruturas da língua do ambiente social.

Nessa perspectiva, a noção do signo linguístico saussureano tem um papel decisivo na compreensão dessa transformação de um pensamento amorfo e homogêneo para um pensamento consciente. Bronckart (2003 [1999]), apoiado nessa noção, entende que os signos linguísticos são responsáveis pela discretização do pensamento humano em unidades hierarquicamente organizadas, ou seja, são eles que, por seu caráter convencional e arbitrário, garantem a sua autonomia em relação ao meio físico.

Nesse processo de discretização do conhecimento são construídas as representações semiotizadas, constitutivas das representações individuais e coletivas. Conseqüentemente essa semiotização produz a autonomização do conhecimento, modificando a relação dos organismos humanos com o meio. Conforme Bronckart (2003 [1999]), as produções semióticas passam a se organizar em uma atividade particular, porém inter-relacionada com as outras atividades sociais, por isso, essa autonomia é parcial. Logo, a atividade propriamente de linguagem emerge desse contexto e se organiza em discursos ou em textos. Pelo fato de esses textos interagirem com as diversas atividades da sociedade, eles se diversificam em inúmeros gêneros textuais, tema sobre o qual trataremos no próximo tópico.

4.2 SITUANDO O NOSSO INTERESSE DE INVESTIGAÇÃO NO ISD

No Brasil, o ISD se vincula à Linguística Aplicada. Alguns grupos de pesquisa têm se dedicado à proposta de Bronckart (2003[1999]; 2006; 2008), que concebe a linguagem como o elemento fundador do desenvolvimento humano. Dentre eles, destacam-se o Grupo de Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-LAEL), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), também da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esses grupos desenvolvem pesquisas que, conforme Machado e Guimarães (2009), podem ser agrupadas em três grandes grupos: análise de textos, problemas de transposição didática e trabalho docente.

Dentro do enfoque da Linguística Aplicada, corroboramos Moita Lopes (1994) para quem a linguagem é não apenas a determinante central do fato social, mas que por meio dela podemos ter acesso às subjetividades ou interpretações dos participantes do contexto social investigado, em que o teor científico é intrinsecamente subjetivo, “já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (p. 333).

Desse modo, compreendemos que o ISD, ao abordar a linguagem como construto social, insere-se nos estudos da Linguística Aplicada. Em conformidade com Machado (2005, pp. 238-239), a depender do foco das pesquisas no ISD, estas podem ser agrupadas em diferentes tipos, dentre elas, as que focam “no professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a ‘situação’ particular em que se encontram”. Ressaltamos aqui que o ISD considera as mediações formativas como fundamentais no desenvolvimento humano e nas condições de funcionamento da linguagem, uma vez que, nessa abordagem, esse desenvolvimento não acontece de forma isolada.

Nas orientações dadas explicitamente pelo professor orientador e materializadas textualmente nos fóruns de orientação, objeto de nossa investigação, as suas ações de linguagem têm um papel central na forma de conduzir a pesquisa e ao apontar o que aluno deve (ou não) fazer ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja ele formal ou de conteúdo, e essas orientações pressupõem, obviamente, “a transmissão de conhecimentos

e de valores éticos e comportamentais dos agentes aí envolvidos” (Pinto, 2007, p. 116), ou as suas representações historicamente construídas. Essa ideia relaciona-se às duas dimensões humanas concebidas pelo ISD, tanto à gnoseológica, que diz respeito à capacidade dos seres humanos de elaborar conhecimentos, quanto praxiológica, que diz respeito a como eles se situam nos mundos representados e organizam neles seus comportamentos e ações.

Sobre esses últimos aspectos, Bronckart (2003) concebe a visão psicossociológica vygotskiana fundamental para a compreensão da emergência e desenvolvimento do pensamento consciente humano assumindo, em conformidade com essa abordagem, a interação social como o meio através do qual a nossa consciência emerge e se desenvolve. Ou seja, é através das interações com os outros que interiorizamos os conhecimentos e valores que determinam os nossos comportamentos na vida em sociedade.

Nas interações, as ações de linguagem entre os indivíduos caracterizam a atividade humana como essencialmente social. Nessa perspectiva, Habermas (*apud* Bronckart, 2003, p. 72) concebe a linguagem como atividade comunicativa por meio da qual os membros de uma comunidade organizam as atividades coletivas cujo resultado é a construção dos *mundos representados*, “que são o meio especificamente humano a partir do qual se avaliam todos os pensamentos e todo o agir particular”. Nessa perspectiva, o mundo é dividido em três coordenadas formais que vão atuar nesse processo de interação, quais sejam, a do “agir teleológico”, correspondente à verdade e à eficácia dos conhecimentos; a do “agir regulado por normas”, que diz respeito às normas e valores das condutas humanas, das convenções sociais, ou da legitimação ou não das produções discursivas; e a do “agir dramático”, ou aquilo que os indivíduos deixam ver de si através dos textos. Esses agires traduzem as ações do homem com e sobre a linguagem, estando na base das representações historicamente construídas, ou dos *pré-construídos*, cristalizados nos signos linguísticos e na estrutura da língua e, conseqüentemente, no funcionamento de todo o processo de desenvolvimento humano. É a partir deles que o homem, por meio de seu agir e do seu pensamento, pode construir novos conhecimentos, reelaborá-los ou reconfigurá-los por meio da linguagem, fundando assim a constituição do pensamento consciente humano.

Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzilo (2007, p. 241), ao investigarem o trabalho do professor a partir da análise do agir representado nos textos sobre o trabalho educacional e em situação de trabalho, observam que, “A análise do agir representado nos textos pode

ser feita em todo e qualquer texto que constitua a rede discursiva que compõe diferentes situações de trabalho do professor”. Bronckart (2005) propõe a divisão desses textos em: *anteriores ao agir em situação de trabalho; posteriores à realização desse trabalho; e textos produzidos em situação de trabalho*. Nos do primeiro grupo incluem-se os prescritivos, ou seja, que definem as tarefas a serem realizadas, tais como, plano de aula, programa de curso, material didático etc., além dos documentos oficiais que estabelecem leis e diretrizes para as ações docentes. No segundo grupo, são os textos avaliativos ou interpretativos produzidos pelo próprio agente ou pesquisador/observador que procede à avaliação ou interpretação do trabalho do profissional. Por último, nas palavras das autoras,

“os textos produzidos na própria situação de trabalho, ou seja, no momento em que o trabalhador realiza seu agir. No caso dos professores, esses textos podem ser as aulas presenciais filmadas (constituindo dados para a análise), textos resultantes da interação professor/aluno/tutor em *chats* educacionais, dentre outros” (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzilo, 2007, p.241).

Entendemos que os textos produzidos pelos professores orientadores na orientação acadêmica em fórum virtual pertençam a esse terceiro grupo. Uma vez que as ações do professor encontram nos textos da fonte do agir ou prescritivos os papéis atribuídos a ele, uma das questões colocadas pelas autoras na busca por uma melhor compreensão do agir docente é “De que forma esses diferentes papéis parecem contribuir para a configuração das ações do professor em situação de trabalho?” (p.242). As autoras utilizam de procedimentos de análise do ISD para “analisar o agir nos diferentes textos que formam uma rede de discursos proferidos, e que configuram a situação de trabalho” (op. cit., p. 242). Dado que esse o professor ocupa uma posição de quem de fato planeja uma ação, possui motivos, intenções e capacidades para realizar uma determinada ação, ele é *ator*, e, sendo o *actante* (termo neutro) representado nos textos sem essas características, ele é *agente*, partilhando do posicionamento terminológico de Lousada, Abreu-Tardelli e Mazillo (2007), baseadas nas categorias de Bronckart (2004, 2005) e Bronckart e Machado (2004). Acreditamos que na condução da pesquisa nos fóruns na forma de postagens e nas intervenções do professor sobre o texto do aluno sob a forma de comentários, enquanto textos produzidos em situação de trabalho, estão configuradas as suas ações, estas, por sua vez, não apenas delineadas pelos papéis a ele atribuídos, mas

também pelas subjetividades como um reflexo das experiências vividas ao longo de sua vida acadêmica e profissional no tocante à pesquisa, tal como refletimos no tópico sobre a prática de orientação acadêmica.

Retomamos aqui os tipos de agir apresentados por Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007), ao retomarem os agires identificados por Bulea e Fristalon (2004). Esses agires retomados pelas autoras decorrem da análise de textos produzidos pelos próprios trabalhadores sobre o seu trabalho. Porém, consideramos relevante o questionamento delas sobre se essas categorias se aplicam na análise de outros textos. As autoras propõem uma nomenclatura e classificação dos tipos de agir, também verificada em Abreu-Tardelli (2006), com as quais concordamos por serem aplicáveis à análise de outros textos e tipos de agir. Por esse motivo, também as consideraremos em nossa análise dos dados. Nos dados das autoras, cada um dos registros do agir encontrado e dos mecanismos linguísticos neles mobilizados apresenta elementos organizadores que os distinguem entre si, *agir-situado*, *agir-canônico*, *agir-evento passado* e *agir-experiência*, os quais explicamos, mais detalhadamente, a seguir.

O *agir-situado*, sendo contextualizado na proximidade do espaço-tempo com a situação presente, coloca em cena os elementos que antecedem o agir e os elementos do agir que está para acontecer. Conforme Abreu-Tardelli, esse agir vai aparecer “na forma como os elementos de um todo complexo se apresentam, uma cadeia de temporalidade (agora, antes, nesse momento), de objetos (instrumentos, provas, material didático) e uma apreensão do espaço em relação aos objetos mobilizados” (2006, p. 61). A exemplo de nossos dados, inicialmente é o projeto de pesquisa o objeto que mobiliza o agir do professor: ter sido solicitado para falar sobre ele (um agir que está para acontecer) e verificar se o que vem antes desse objeto (elementos que antecedem o agir) pode ajudar a levar a compreensão dele. Quanto aos mecanismos linguísticos, o *agir-situado* é registrado tomando como referência os parâmetros físicos da situação de ação linguageira em andamento. O agente aparece sempre implicado e é manifestado por pronome pessoal, a exemplo de “eu”, fundamentalmente um marcador de identidade. A designação das tarefas, ou de um “fazer geral”, é materializada pelo uso dos tempos verbais do presente, do futuro e do pretérito perfeito. O tempo presente também “é utilizado para designar os atos, gestos e os recursos do agente ou os elementos contextuais ligados ao aluno”. (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzillo, 2007, p. 245). Além dessas constatações, Abreu-

Tardelli (2006) assinala a presença de um número significativo de relações predicativas modalizadas, com maior frequência das *pragmáticas* e *deônticas*.

Já o *agir-canônico* é descontextualizado, apresentando-se como um modelo teórico do agir, em que os contextos, o professor e o aluno são indefinidos, cujo registro “parece se embasar em uma espécie de lógica interna à ação ou por referência a uma norma” (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzillo, 2007, p. 246). Ou seja, entendemos se tratar de um agir orientado pelo mundo social. Conforme as autoras, o registro desse agir mobiliza recursos do discurso interativo e do discurso teórico, ambos compartilhando a propriedade do expor. Uma vez que se caracteriza pela indefinição da agentividade, constata-se uma “indiferença pronominal”, evidenciada por um agente genérico marcado pelo uso de “eu”, “você” ou “a gente” sem designar necessariamente um interlocutor específico, assim como o uso a presença do presente genérico. A modalização encontrada é a *deôntica*, caracterizando a situação e não o agir efetivo do agente.

Por sua vez, o *agir-evento passado* é descontextualizado em relação à situação presente, pois nele o agente invoca uma situação anterior, como uma história ilustrativa do agir de que se fala. De acordo com as autoras, predomina o relato interativo na organização discursiva em que o evento contado é colocado em relação às coordenadas do mundo ordinário. O agente, sendo implicado no acontecimento narrado, é marcado pelo uso do pronome “eu”. Os tempos verbais característicos do registro desse agir são o pretérito perfeito e o presente e as modalizações são as *lógicas*, as *pragmáticas* e as *apreciativas*, sendo estas últimas evidenciadas pelo alto número de apreciações subjetivas expressas por adjetivos qualificativos (op. cit., p.246).

Por último, o *agir-experiência*, que, embora também seja estruturado em discurso interativo dirigido, diferencia-se do *agir-situado* porque o eixo temporal não é a situação de interação efetiva, mas é um eixo temporal não limitado, com a presença do presente genérico. Ele implica dimensões pessoais internas e próprias à prática do agente, por isso o princípio organizador é visivelmente o agente. Esse agir aparece quando o agente discorre sobre uma situação abstrata, colocando-se “como um arquétipo de representações múltiplas, apresentando o agir sobre uma forma relativamente estável, sintetizando, ao mesmo tempo, elementos de variabilidade e regularidade”. Trata-se, de acordo com as autoras, de um agir que “aparece descontextualizado, mas, ao mesmo tempo, recontextualizado”. Na investigação das autoras, foi encontrado a presença do pronome “eu”, mas também outros pronomes, tais como: “você genérico, eu genérico,

cada um, todo mundo, todos contribuindo para o efeito de descontextualização, porém com possibilidade de recontextualização a cada momento”, além da presença de advérbios de frequência contribuindo “para dar a ideia de dimensões pessoais apropriadas pelo agente e sintetizadas por ele” (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzillo, 2007, p. 247).

Nessa perspectiva dos tipos de agir propostos por Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) e Abreu-Tardelli (2006), podemos dizer que eles parecem contribuir para a compreensão da prática de orientação que, como vimos, não implica apenas o conhecimento das práticas de uso da escrita acadêmica, mas também conhecimentos sobre as dimensões pessoais, institucionais e estruturais, pré-construídos constituídos a partir da experiência acadêmica e profissional do professor em atuação, este último em se tratando do ensino superior, dimensões essas que podem ser constatadas no agir-canônico, assim como o agir-experiência que parece-nos resgatar os “vestígios” sobre os quais tratamos no tópico “A prática de orientação acadêmica”, que engendram o processo competencial quando recontextualizados na situação posta. E, nessa situação, o agir-situado na relação de proximidade tempo-espço que se estabelece na interação nos fóruns virtuais.

Os agires aqui apresentados parecem colocar em jogo uma “interface dinâmica”, como vimos, entre as propriedades dos agentes e as propriedades do conteúdo e das condições do seu agir. Dessas condições em ambiente virtual, especificamente nos fóruns de orientação, as características do agir-situado parecem ter seu registro em um gênero que, enquanto ferramenta pedagógica, como discutido no tópico sobre fórum virtual na EAD, mobilizam recursos que ratifica um de seus objetivos, que é o de viabilizar o debate ou discussão em torno de temas específicos, colocando os participantes e os objetos em um espaço e momento para interação virtual entre professor e aluno, considerando os parâmetros físicos da situação de ação linguageira em andamento.

4.3 PARÂMETROS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS NA PERSPECTIVA DO ISD

O ISD, ao apoiar-se fundamentalmente no aporte teórico vygostkiano, de base social e dialética, concebe o desenvolvimento humano como inerente ao agir humano nas interações sociais por meio da linguagem. Nessa perspectiva, como vimos no tópico anterior, o desenvolvimento da consciência humana é, em sua gênese, social e semiótico,

posto que nos signos linguísticos estão cristalizadas as “pretensões à validade designativa” e, tendo estatuto de formas negociadas, armazenadas na macroestrutura semântica da mente, veiculam representações coletivas que se estruturam em configurações de conhecimentos, que são os mundos representados (cf. Habermas *apud* Bronckart, 2003). Esses mundos são mobilizados no fluxo das interações sociais que implicam necessariamente ações significantes, às quais são atribuídos motivos e intenções.

Na perspectiva gnosiológica, Bronckart (2008) se apoia nos pressupostos vygotskianos sobre a gênese e o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Nessa perspectiva, estes estão diretamente relacionados à linguagem e às interações humanas, de tal modo que, por meio das trocas comunicativas, formam-se novas e mais complexas funções mentais promovendo o desenvolvimento do pensamento consciente em um processo dialógico, no qual as formas culturais de comportamento, historicamente determinadas e socialmente organizadas são reelaboradas pelo indivíduo em um tipo de linguagem interna, individual, ou seja, a apropriação da experiência individual parte do social e é paulatinamente internalizada influenciando o seu conhecimento, a consciência de si e do mundo.

A partir desses pressupostos, para Bronckart (2008), absorvemos os valores construídos por uma sociedade por meio da internalização da linguagem verbal, mais especificamente dos signos linguísticos na acepção saussuriana. Esses valores compreendem o conjunto das representações historicamente construídas pelos grupos sociais e são eles que vão determinar o comportamento humano, ou as ações humanas e vice-versa. Nesse processo dialético e permanente entre o agir coletivo e o agir individual, constitutivo das representações humanas, “as mediações (re)constróem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais” ou da consciência. (Bronckart, 2008, p. 112).

Nesse processo de emergência da consciência humana a partir da internalização dos signos linguísticos, Bronckart (2003) defende que é no agir comunicativo que as relações designativas dos signos são estabelecidas em um acordo coletivo tácito e a linguagem, por sua vez, emerge a partir da cooperação de indivíduos envolvidos em uma mesma atividade social. Entendemos, assim, que os signos não apenas são constitutivos do indivíduo, mas também do social, apresentando, portanto, um caráter transindividual, ao transmitir de geração para geração, por meio da atividade de linguagem, os *pré-*

construídos constituídos na história social humana. Eles são os instrumentos linguísticos do pensamento.

Bronckart (2003) distingue três tipos de *pré-construídos*. O primeiro conjunto deles diz respeito à diversidade das *atividades humanas* (ou coletivas) elaboradas pelas formações sociais dos grupos que organizam e regulam essas atividades por meio das instituições criadas por eles, que requerem, necessariamente, acordos e negociações característicos do agir comunicacional de uma coletividade. O segundo diz respeito às *atividades de linguagem*, materializadas nos textos, enquanto unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, que planificam, regulam e avaliam as atividades coletivas nas práticas languageiras (agires comunicativos). E, por último, o conjunto dos *mundos formais do conhecimento* elaborados pelas gerações precedentes, daquilo que já foi determinado ou evocado antes por meio dos textos e discursos. Na materialização dos textos, esses conhecimentos são acionados ou acessados para atender às necessidades e aos objetivos da situação comunicativa e, sendo reconfigurados nos textos, revelam a subjetividade ou a singularidade dos indivíduos.

Esses conjuntos de *pré-construídos* são compartilhados pelos indivíduos por meio das mediações formativas e/ou educativas, processo não apenas dinâmico, porque acontece por meio das trocas languageiras nas interações verbais situadas, mas também permanente, porque perpassa toda a história de vida ou social do indivíduo. Daí decorre o interesse do ISD pela didática, o que o diferencia de outras abordagens teóricas, ao ter esse olhar sobre questões praxiológicas de formação do ser humano.

Como vimos, as representações historicamente construídas, ou os *pré-construídos*, cristalizadas nos signos linguísticos e na estrutura da língua, estão na base do funcionamento psicológico do indivíduo e, conseqüentemente, de todo o processo de desenvolvimento humano. É a partir desses *pré-construídos* (*atividades humanas*, *atividade de linguagem* e *mundos formais do conhecimento*) que o homem, por meio de seu agir e do seu pensamento, pode construir novos conhecimentos, reelaborá-los ou reconfigurá-los por meio da linguagem.

Os *mundos formais do conhecimento* são as representações construídas a partir das atividades humanas que requerem, necessariamente, acordos e negociações característicos do agir comunicacional de uma coletividade. A partir disso, é por meio da atividade de linguagem que são construídas as *coordenadas formais do mundo*. Conforme Bronckart (2003), a verdade e a eficácia dos fatos compreendem as coordenadas do

mundo objetivo e as normas e valores compartilhados por um grupo correspondem, relaciona-se ao *agir teleológico*. Por sua vez, às coordenadas do *mundo social*, avaliam-se as interações são legítimas ou não, logo é o *agir regulado por normas*. A interiorização do *mundo social* resulta no *mundo subjetivo*, ou no que o agente diz de si mesmo, o que deixa revelar de sua subjetividade nos textos produzidos por ele. Trata-se do *agir dramaturgico*.

Esses três mundos coexistem no contexto da ação significativa do homem e a internalização das suas características permite a esse agente proceder à avaliação da sua própria ação. Nesse processo, a linguagem, enquanto atividade constitutiva das ações humanas nas diversas situações de interação verbal, exerce um papel fundamental, não apenas como instrumento que organiza os conhecimentos elaborados pelo homem nesses mundos, a partir da apropriação do conjunto de signos linguísticos de uma língua natural, mas também como meio de organização dos seus comportamentos e ações na atividade de linguagem. Esse agir humano, na abordagem do ISD, não pode ser observado diretamente nas condutas humanas, mas a partir de suas representações construídas nos textos produzidos. Sobre esse aspecto, Bronckart (2003, p. 231) observa que,

Como todos os conhecimentos humanos, essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva. Quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las.

Podemos dizer, dessa forma, que qualquer análise textual voltada apenas para os aspectos linguísticos ou formais do texto é insuficiente. Epistemologicamente, ao apoiar-se nos pressupostos dialógicos de língua/linguagem, o ISD concebe que,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação isolada nem pelo ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação de linguagem, realizada através da enunciação e das enunciações. A interação de linguagem constitui, assim, a realidade fundamental da língua (Volochínov, 2014 [1929], p. 127)

A concepção de linguagem é, desse modo, inerentemente social e dialógica, de tal modo que “o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (p. 96). Para Volochínov (2014[1929]), a forma linguística é sempre idêntica, mas ao ser atualizada em um dado contexto é este que imprime o aspecto variável e flexível do signo. Na prática viva da língua, o indivíduo não se relaciona com um sistema abstrato de normas, mas com a sua consciência linguística. Ou seja, o indivíduo não recebe a língua pronta, é na sua imersão na “corrente da comunicação verbal” que a sua consciência “desperta e começa a operar” sobre a língua.

Ao se opor veementemente às posições dicotômicas do *subjetivismo idealista* (linguagem concebida como enunciação monológica isolada) e do *objetivismo abstrato* (linguagem concebida como sistema abstrato de normas), Volochínov (2014[1929]) propõe a interação verbal como superação dessa dicotomia, de modo que para compreender a enunciação enquanto ato de fala e seu produto é necessário entender que ela se dá sempre numa interação social. O pressuposto fundamental dessa premissa é a sua compreensão do homem não como um ser biológico abstrato, mas histórico e social. Essa realidade histórica se estende à linguagem, enraizando-a na existência histórica e social dos homens. Logo, o enunciado ao pertencer a um universo de relações dialógicas, é uma unidade da comunicação discursiva que se produz em um contexto que é sempre social entre duas ou mais pessoas socialmente organizadas.

É nesse processo interacional que os conhecimentos humanos são construídos, no sentido de Bronckart (2006, p. 137), “*os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário*” [grifo do autor]. Daí a relevância dada às práticas pelo ISD, de modo que, “para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano, é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo”. Conforme o autor, é só no âmbito das práticas “que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas” por meio do agir humano. Esse agir se diferencia do agir de outras espécies, posto que é não apenas comunicativo, mas sobretudo, verbal, capacidade exclusiva da espécie humana. No agir comunicativo verbal, os signos são mobilizados e apresentam-se empiricamente organizados sob a forma de textos. É nessa dinâmica que os conhecimentos são elaborados, construídos e (re)construídos e podem ser acessados e mobilizados independente das circunstâncias em que foram produzidos, ou seja, tornam-se autônomos

e sociohistóricos. Essa característica do agir humano instaura a distinção entre o *agir geral* e o agir verbal ou *agir de linguagem*.

Bronckart (2003[1999]) situa o agir geral nas atividades coletivas, estas que organizam as interações humanas e, por se situarem no percurso da história dos seres humanos, diversificam-se conforme os recursos instrumentais criados pelas formações sociais. O agir verbal ou de linguagem é o que possibilita a organização das atividades coletivas, incluindo o planejamento, a regulação e a avaliação. De acordo com o autor, “as atividades gerais quase sempre requerem as de linguagem” e estas, por sua vez, “dependem das atividades gerais”. No contexto de uma atividade coletiva ou de um agir geral, a noção de ação é tomada em função “das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva: avaliações que recortam porções dessa atividade e atribuem responsabilidade por elas (isto é, os motivos, as intenções e o poder-fazer)” a agentes, enquanto indivíduos singulares que, ao participarem dessa atividade, avaliam-na socialmente, interiorizando e elaborando “as avaliações referentes a eles, dotando-os, assim, de uma auto-representação de seu estatuto de agente e das propriedades de sua ação” (op. cit. p. 139). Dessa forma, a ação se situa tanto no âmbito social, quanto psicológico da atividade.

Podemos dizer que, na atividade de orientação de TCC, os professores orientadores, guiados por motivos e intenções, agem em função dos parâmetros sociais dessa atividade, ou sejam, mobilizam seus conhecimentos concernentes a ela para materializá-los linguisticamente nos textos, postagens e comentários dos fóruns, que constituem os enunciados organizados em função de um objetivo maior, qual seja, o de conduzir o aluno na elaboração do seu TCC. Para Bronckart (2006), um texto não é definido apenas por suas propriedades linguísticas, ou seja, pelas unidades linguísticas que o compõe, tendo em vista que as condições que determinam sua abertura e fechamento “são inteiramente determinadas pela ação que o gerou” (p.139), por isso os textos são unidades comunicativas e não apenas linguísticas.

A definição de texto apresentada por Bronckart (2003[1999], p. 75) é a de “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Se o texto se relaciona a uma ação de linguagem específica que o desencadeou, ele é situado, e se é acabado e autossuficiente, ele é completo, cumprindo uma função comunicativa em uma dada situação de interação verbal.

Na dinâmica desse processo de interação, Bakhtin (2011[1979]) propõe a distinção entre dois conjuntos de gêneros. O primeiro é o dos gêneros primários que mantêm uma relação direta com o meio em que são produzidos e são dependentes de aspectos não-verbais. O segundo é o dos gêneros secundários que apresentam um caráter autônomo e convencional e se restringem ao uso de estruturas linguísticas, sendo, por este motivo, considerados como verdadeiras ações de linguagem.

O ISD considera a estrutura autônoma verificada nos gêneros secundários, mas recorre à proposta de Ricoeur quanto às estruturas narrativas. Para este autor, as narrativas têm o estatuto de “obras abertas”, pois nelas os sujeitos constroem a sua compreensão das ações humanas e do seu estatuto de agente e, nesse processo, quando a obra é “dada a ver” no ambiente social, ela desenvolve consequências que não são completamente controladas pelo agente que a produziu. Bronckart (2003) integra essa proposta ao quadro teórico do ISD, mas generalizando ao conjunto dos gêneros secundários, pois para ele o acesso ao *mundo vivido*, ou das representações do *mundo ordinário*, só é possível por meio da linguagem, ou mais especificamente dos gêneros que planificam as ações.

Sendo assim, compreendemos que a *atividade de linguagem* se realiza empiricamente por meio dos textos, que são as formas mais ou menos estáveis e adaptadas a determinados tipos de interação humana. Esse aspecto mais ou menos estável dos textos é o que permite distribuí-los em gêneros textuais, ou discursivos, socialmente indexados, na perspectiva bakhtiniana.

As propriedades das atividades de linguagem internalizadas pelos agentes por meio das interações vivenciadas por ele convertem-se em suas representações e vão se apresentar como na forma de capacidades mentais e comportamentais postos em prática na realização de suas ações. De acordo com Bronckart (2003[1999], 2006), é por meio das interações sociais que esse processo de apropriação se dá, o que envolve não apenas as ações dos agentes, mas também a avaliação que ele faz das ações dos outros. Sendo assim, os critérios das avaliações socialmente validadas e negociadas são internalizadas pelo agente e, conseqüentemente, para o seu agir comunicativo, guiado pelas coordenadas dos mundos representados. Logo, a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem e, por conseguinte, o conhecimento humano é fundamentalmente social guiado pelo agir e, por isso, também psicológico.

A compreensão do ISD sobre o papel central da linguagem no desenvolvimento humano concebe as ações como geradas a partir das atividades, de natureza coletiva e

histórica. Ao se realizar como ação individual é resultado das práticas que elaboram as capacidades mentais e a consciência das pessoas, razão pela qual o ISD entende as condutas verbais como formas de ação e se toda ação de linguagem se materializa em um texto singular, a manifestação empírica das ações são os textos. Ou seja, as ações de linguagem só adquirem existência na materialização dos textos, produtos semióticos por excelência que levaram Bronckart e colaboradores a apresentar um quadro teórico e metodológico das propriedades em que se baseiam seu funcionamento e suas implicações para o desenvolvimento das pessoas, são elas as condições de produção, classificação, capacidades e operações de linguagem dos(nos) textos.

Sobre as capacidades de linguagem, Dolz e Schneuwly (2004) as definem como capacidades de ação (o agente adapta-se às características do contexto e do referente); capacidade de discursivas (o agente é capaz de mobilizar os modelos discursivos); e as capacidades linguístico-discursivas (o agente tem domínio das operações psicolinguísticas e unidades linguísticas). Conforme os autores,

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles. (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52)

Entendemos que, na atividade de orientação acadêmica, o professor desenvolve capacidades de linguagem, como mecanismo de reprodução de uma prática linguageira aprendida ao longo de sua experiência como sujeito letrado academicamente e adotam estratégias para os alunos orientandos se apropriarem delas no curso do trabalho de pesquisa. Ao abordar a questão das capacidades e conhecimentos que devem ser dominados pelo professor, mais especificamente do saber docente e do conhecimento com o qual o docente trabalha, Cristóvão (2007) traz à tona a discussão sobre o que os professores mobilizam no agir profissional, retomando as capacidades de linguagem que definem as operações de linguagem que o sujeito executa ao produzir um texto.

No que concerne às *capacidades de ação*, que dizem respeito às representações da situação de comunicação, podemos dizer que o professor orientador adapta o seu texto (postagens no fórum e comentários no trabalho) a um destinatário específico, no caso, o aluno, bem como a um contexto específico, o AVA de um curso superior de Letras, a um

conteúdo específico, que corresponde a conduzir as etapas da pesquisa e a intervir sobre o trabalho do aluno com o objetivo de auxiliá-lo na construção do TCC. As *capacidades discursivas* da escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais assinalam a presença de um discurso marcadamente interativo e implicado utilizado pelos professores para elaborar conteúdos diretamente relacionados às etapas da pesquisa e ao trabalho em construção. Por sua vez, as *capacidades linguístico-discursivas* possibilitam ao professor operar sobre as unidades da língua para as operações de textualização, de gerenciamento de vozes e de modalização nos textos.

Nessa perspectiva, a linguagem é sobretudo social e discursiva e a *atividade de linguagem* consiste na prática de diferentes gêneros textuais ou discursivos. É nela que os mundos são reconfigurados ou reelaborados em ações de linguagem planejadas por meio desses gêneros. Nas palavras de Bronckart (2003, pp.46-47),

Quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe, inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais globais. No processo de semiotização requerido pela ação de linguagem, subconjuntos desses conhecimentos pessoais encontram-se então compreendidos e *semantizados* pelos significados dos signos utilizados. Esses conhecimentos pessoais são, em outros termos, mobilizados como **referente** (ou conteúdo temático) da ação de linguagem. (grifos do autor)

Conforme Bronckart, o referente ou conteúdo temático encontra-se no nível psicológico do agente-produtor e corresponde ao que ele chama de *macroestrutura semântica*. São as informações e conhecimentos acumulados ao longo da experiência desse agente, organizados em sua memória e, ao se encontrar em uma ação de linguagem, essas informações e conhecimentos são atualizados e podem ser acessados nos textos por ele produzidos, ou seja, no nível discursivo, ao serem semiotizados em estruturas linguísticas que compõem esses textos. No entanto, não há uma correspondência idêntica entre a *macroestrutura semântica* (nível psicológico) e as estruturas linguísticas (nível discursivo), uma vez que nessa atualização o agente-produtor procede a uma reorganização ou reestruturação individual.

Nas ações de linguagem, ao reestruturar o conhecimento ou os mundos representados, o agente procede à organização desses conhecimentos em uma sequência lógica e hierárquica, orientada tanto pelos parâmetros do contexto de produção quanto pelo conteúdo temático. No desenvolvimento de uma intervenção verbal esses elementos são mobilizados pelo agente para o seu agir em uma situação de linguagem. Nas palavras de Bronckart (2003, p.99),

Desse modo, descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os “valores” precisos que são construídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente. [grifos do autor]

Temos, então, que a ação de linguagem é tanto social quanto psicológica. Primeiro porque se insere em uma atividade de linguagem, tal como orientar um trabalho acadêmico de final de curso na modalidade a distância em uma instituição superior de ensino. Depois porque implica os conhecimentos do indivíduo a serem mobilizados referentes aos parâmetros do contexto (lugar social, espaço-tempo de produção, emissor, enunciador, receptor, objetivo). Logo, embora se trata de uma mesma ação de linguagem, ela se diferencia quando materializada nos textos em seus aspectos linguísticos e discursivos. Esses aspectos são constitutivos do mundo discursivo e serão retomados no próximo tópico. Como destaca Bronckart, a ação de linguagem serve como uma “base de orientação”, sobre a qual os agentes-produtores procedem a “decisões”.

Os textos, ao materializarem as ações de linguagem, mobilizam um conjunto de conhecimentos. De acordo com Cristóvão (2007, p. 261), o agente, ao se engajar em uma situação de linguagem, “mobiliza conhecimentos socialmente construídos e internalizados para aprender capacidades e competências relacionadas às ações de linguagem e desenvolver habilidades específicas para o(s) objetivo(s) estabelecido(s)”.

Nessa perspectiva, as ações de linguagem empreendidas pelo professor orientador dizem respeito à atividade de linguagem, tal como é organizada em uma determinada instituição, com suas regras e objetivos pré-determinados, dentre elas a orientação de trabalho de final de curso no contexto acadêmico. Nesse domínio do fazer docente, podem

ser transpostas as noções bakhtinianas de gênero e estilo de discurso, ao pressupor a existência de *gêneros profissionais*, “definidos como tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional”. Continua o autor (pp. 100-101), “esses gêneros, que se constituem, ao mesmo tempo, como restrições e recursos para o agente, seriam incessantemente transformados e reestruturados sob o efeito das contribuições estilísticas dos indivíduos ao trabalho”.

Ao conceber a relação entre linguagem e agir (teoria dos agires de Habermas) e os textos com função de reconfiguração do agir (teoria dos textos de Ricoeur), o ISD propõe que a análise das condições de produção dos textos deve ser anterior à análise dos textos propriamente. Nessa linha metodológica de análise, interessa primeiramente o contexto sócio-histórico mais amplo para se verificar em que contexto sociointeracional o texto foi produzido e a situação de produção, que envolve o contexto físico e social. Assim, de acordo com Bronckart (2003), procedemos à análise de aspectos como: o produtor (a pessoa física que produz o texto); o interlocutor (pessoa(s) física(s) que recebe(m) o texto); lugar e o momento de produção do texto; os papéis sociais do produtor e do interlocutor em uma situação específica; o lugar social em que o texto foi produzido; o objetivo e os efeitos pretendidos.

Seguindo nessa proposta metodológica de análise descendente, Bronckart propõe três níveis hierárquicos para a análise da arquitetura textual. Em primeiro lugar, estaria a infraestrutura geral do texto, que diz respeito à identificação dos tipos de discurso predominantes a partir do levantamento e das ocorrências das unidades que indicam relação de *implicação* ou de *autonomia* dos textos (podem ser os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo) e das unidades que indicam as relações de *conjunção* ou de *disjunção* (os tempos verbais e os tipos de frases, por exemplo). Em seguida, os mecanismos de textualização que, na composição textual, são responsáveis pela conexão, coesão e nominal e coesão verbal. E, por fim, os mecanismos enunciativos que dizem respeito aos tipos de modalização, que podem ser *lógicas*, *deônticas*, *pragmáticas* ou *apreciativas*, e aos de responsabilidade enunciativa concernente às diferentes vozes que sinalizam o posicionamento enunciativo nos textos.

No nível organizacional, é possível verificar o plano global do texto que envolve a identificação do conteúdo temático, dos tipos de discurso e de sequência e os mecanismos de textualização que permitem a construção da coerência entre os diversos segmentos do texto e a sua progressão temática. Logo, o plano global refere-se à

organização de conjunto do conteúdo temático, que se realiza por meio dos tipos de discurso, definidos pelos tipos de sequências verificadas nos textos. No momento em que o conteúdo temático é posto em relação com as coordenadas do mundo ordinário, pode ser estabelecida uma relação de *conjunção* (“mundo do expor”) ou de *disjunção* (“mundo do narrar”) do conteúdo enunciado em relação ao tempo-espço da ação. Quanto ao ato de produção propriamente dito, considera-se a *implicação* ou *autonomia* em relação aos parâmetros físicos da ação do “mundo ordinário” do agente produtor. Essa relação de *implicação* ou de *autonomia* vai determinar o tipo de discurso: *discurso interativo* (mundo do expor implicado), *relato interativo* (mundo do narrar implicado), *discurso teórico* (mundo do expor autônomo) ou *narração* (mundo do narrar autônomo). É importante notar que os tipos discursivos estão em um nível intermediário entre o plano geral do texto e as sequências textuais. Estas são as formas de organização dos textos conhecidas como *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *injuntiva* e *expositiva*.

Dos mundos discursivos do narrar e do expor emerge a ação de linguagem, neles as representações do mundo ordinário são organizadas linguisticamente no texto, em conformidade com os objetivos da interação agente/destinatário. De acordo com Bronckart (2006, p.125-126), esses dois mundos servem de *modelos de agir* e, uma vez que semiotizam os mundos representados habermasianos nos inúmeros gêneros de texto, fornecem “não apenas modelos de atividade, mas também *modelos de ação* que orientam as interlocuções”.

A infraestrutura, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, enquanto níveis de análise do folhado textual, são importantes para a compreensão da textualização de textos produzidos com fins didáticos e formativos, inclusive pelo caráter dialógico e pragmático que devem ter os textos produzidos com essa finalidade. Destacamos os mecanismos enunciativos que, de acordo com Bronckart (2003, p. 326), envolvem tanto o gerenciamento de vozes no (ou do) texto, denominadas de *secundárias*, por uma instância geral, que assume diretamente a responsabilidade do dizer, quanto à marcação das modalizações. Pereira (2013, p. 122), ao retomar Bronckart, lembra-nos que “a representação de todo conhecimento humano é construída na interação com o discurso dos outros, e, até mesmo quando é alvo de uma reorganização individual, ela continua trazendo marcas de alteridade constitutiva”. Acrescenta ainda a autora,

Por outro lado, uma vez que os valores do contexto sociossubjetivo e do conteúdo temático de uma ação de linguagem são, pelo menos em parte, sempre novos (cf. Bronckart, 1999), o agente consegue adaptar seus valores particulares ao modelo adotado. Esse processo de adaptação vai incidir sobre a composição interna do texto e sobre as modalidades de gestão dos mecanismos enunciativos e de textualização.

Dessa forma, entendemos que os mecanismos enunciativos nos textos, em especial, refletem como o agente produtor representa, interpreta e avalia o conteúdo temático veiculado pelas formas linguísticas utilizados nos textos por ele produzidos. Essa dinâmica que se verifica entre as representações, os textos e o agir comunicacional é interesse do ISD, cujo propósito fundamental é o de contribuir para a compreensão das condutas humanas por meio das propriedades sociossemióticas das ações verbais verificadas nas diversas práticas languageiras.

Nessa perspectiva, toda ação de linguagem implica uma interface entre os conhecimentos dos agentes e os conhecimentos que procedem dos gêneros de texto, em função de seus aspectos estruturais e funcionais, ou seja, “se traduz por uma ‘reposição em circulação’, no campo das representações sociais cristalizadas no intertexto, de representações já dialógicas, que têm sua sede no autor” (Bronckart, 2003, p. 322). A mobilização do conteúdo temático em um texto requer o acionamento das regularidades de organização dos mundos coletivos-discursivos, que são designadas como “instâncias de enunciação”. São a essas instâncias que o autor de um texto transfere a responsabilidade pelo que enuncia, “intervindo mais diretamente nos mecanismos enunciativos propriamente ditos; no caso, no gerenciamento das vozes e modalizações” (p. 323).

De acordo com Bronckart (2003[1999]), as vozes são postas em cena pela instância de enunciação, podendo ser *diretas*, quando expressas de modo explícito, como nos discursos interativos dialogados, organizados por turnos de fala ou que os reproduzem, ou *indiretas*, podendo ser “inferíveis apenas a partir do efeito de significação global produzido por um segmento”, ou “explicitadas por expressões do tipo ‘segundo x’, ‘alguns pensam que’” (op. cit., p. 329). A incidência de várias vozes do mesmo estatuto ou a combinação de vozes de estatuto diferente constitui o caráter polifônico de um texto.

As *vozes de personagens* procedem de seres humanos ou entidades humanizadas, “implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto”. No discurso interativo dialogado são os

interlocutores implicados e no discurso teórico pode ser o “criador de conhecimentos” quando colocado em cena. As *vozes sociais* procedem de personagens, grupos ou instituições sociais “que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo”. Por sua vez, a *voz do autor* “procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (p.327). O autor empírico de um texto (em nossos dados, o professor orientador) combina mundos discursivos diferentes em suas enunciações, “necessariamente gerenciados pela instância de enunciação, que pode pôr em cena sua própria voz, as vozes das instâncias sociais ou as dos outros personagens” (p. 328). Quanto à questão da responsabilidade enunciativa de um texto, Bronckart nos diz que,

Quando empreende uma ação de linguagem, o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimentos de que a sede, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de *agente* (capacidades de ação, intenções, motivos). Como todos os conhecimentos humanos, essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva. Quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor *são sempre já interativas*, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las. (2003, p. 321). [grifos do autor]

Logo, entendemos que, na orientação acadêmica, prática discursiva em que se situa o nosso estudo, são mobilizadas as formas linguísticas das vozes e modalizações a cada uso da língua. Em se tratando de professores orientadores, existiriam os pressupostos sociais da atividade em curso, um tipo de memória impessoal e coletiva traduzida em maneiras de agir, em que se sabe como iniciar uma atividade, como conduzi-la, como terminá-la, ações estas que poderiam nos permitir entender melhor essa atividade, em função dos próprios motivos e intenções e de imperativos ligados ao tempo, entre outros aspectos, em que o professor constrói uma relação subjetiva com o seu fazer docente no curso de sua ação e, por isso, podemos buscar compreender esse agir representado nos

textos de suas postagens nos fóruns virtuais de orientação e comentários acrescentados ao trabalho do aluno.

Nesse processo, as funções das modalizações enquanto unidades linguísticas são responsáveis pelos comentários e avaliações, traduzidos sob a forma de julgamentos, opiniões, sentimentos sobre alguns dos elementos do conteúdo temático enunciado. De acordo com Bronckart (2003, p.330), são “relativamente independentes da linearidade do texto e de sua progressão; as avaliações que traduzem são, ao mesmo tempo, *locais* e *discretas* [...] e podem também insinuar-se em qualquer nível da arquitetura textual”. As modalizações, portanto, estabelecem a coerência pragmática e interativa dos textos, “orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático”. As *lógicas* são definidas em relação às coordenadas formais do mundo objetivo, traduzindo julgamentos quanto às condições de verdade do conteúdo, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc. As *deônticas*, por sua vez, são da ordem do direito, da obrigação social, dos valores e das normas, logo, das regras do mundo social. Esses dois tipos de modalização são geralmente marcados por tempos verbais do modo condicional, auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais e orações impessoais. As modalizações *apreciativas*, ao se relacionarem ao mundo subjetivo, dizem respeito às avaliações e julgamentos do conteúdo a partir de pontos de vista que têm como fonte a voz do autor. São marcadas por advérbios ou orações adverbiais e verbos que expressam o sentir. Por fim, as modalizações *pragmáticas* são da ordem das capacidades, intenções e vontade atribuídas ao agente, podendo contribuir para a explicitação de alguns aspectos de sua responsabilidade sobre o conteúdo temático. Bronckart não especifica a qual mundo essas últimas se relacionam, mas corroboramos Pérez (2009), a partir dos resultados de sua pesquisa, que elas se enquadram tanto ao mundo social quanto ao subjetivo, logo ao mundo sociossubjetivo.

Sobre as unidades de modalização, Bronckart (2003) assinala ainda que elas são relativamente independentes dos tipos de discurso, de modo que se não é possível delimitar subconjuntos de marcadores de modalização característicos de um tipo de discurso, é possível verificar a maior incidência de expressões modalizadoras em determinados gêneros de textos, assim como a ausência delas em outros, o que se relaciona com teor do conteúdo temático expressado e com os tipos de agir observados.

No próximo capítulo discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que nos guiaram na busca por uma melhor compreensão do agir linguageiro dos professores na prática de orientação acadêmica.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresentamos o percurso metodológico de nossa investigação. Em um primeiro momento, discorremos sobre a nossa abordagem metodológica. Em seguida, descrevemos o contexto geral, no qual a pesquisa foi desenvolvida e o contexto mais específico, a saber, o curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a distância do IFPB. Por último, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e seleção dos dados que se fizeram necessários para responder à questão central desse estudo e aos objetivos geral e específicos dela decorrentes.

5.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

Optamos pela abordagem qualitativa para esse estudo, tanto por ser uma abordagem que foca nas práticas cotidianas, quanto pelo fato de esse tipo de abordagem, de caráter fenomenológico e interpretativista, permitir ao pesquisador lidar com os significados das ações e relações humanas, tal como a relação pedagógica que se estabelece entre professor orientador e orientando na construção do TCC. À luz da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1994, 2013), que concebe a linguagem não apenas determinante central do fato social, mas porque por meio dela podemos ter acesso às subjetividades ou interpretações dos participantes do contexto social investigado, entendemos que a escolha de uma abordagem qualitativa, por ser um caminho que possibilita ao pesquisador explorar em profundidade e em detalhes um fenômeno, leva em conta a intenção de contribuir para uma melhor compreensão de um objeto de estudo.

De acordo com Triviños (2019[1987], pp. 122-123), a proposição de lidar com os significados e interpretações dos fenômenos sociais dentro de uma abordagem qualitativa, “além de salientar a necessidade de observar os sujeitos não em situações isoladas, artificiais, senão na perspectiva de um contexto social, coloca ênfase na ideia dos significados latentes do comportamento do homem”. Ainda conforme o autor, “uma visão da realidade social e cultural deste ângulo obriga o pesquisador a considerar uma série de estratégias metodológicas, marcadas, fundamentalmente, pela flexibilidade da ação investigativa”. Em outras palavras, o percurso do pesquisador se faz no desenrolar da

pesquisa, o que lhe dá maior liberdade teórico-metodológica, conforme surja a necessidade de fundamentação teórica em função do que revelem seus dados.

Denzin e Lincoln (2006) observam que, nas situações de trabalho, em especial aquelas ligadas ao ensino, devido à heterogeneidade própria desse trabalho, os pesquisadores qualitativos devem buscar construir uma compreensão consistente dos fenômenos observados e de suas especificidades inerentes a cada contexto, contudo sem tender à generalização. Por esse motivo, compreendemos o estudo qualitativo como o caminho mais apropriado para a nossa investigação, uma vez que permite ao pesquisador observar os fatos e fenômenos, procedendo à análise e interpretação dos dados coletados, tal como eles acontecem em seu contexto real de produção para, assim, alcançar os objetivos aqui pretendidos.

Ao considerarmos que, em uma pesquisa qualitativa, é de fundamental importância levar em consideração o contexto, no qual o fenômeno estudado ocorre, em especial quando a investigação adentra o âmbito da educação, tentar compreender e interpretar de forma mais pontual a conduta humana em determinadas atividades, considerando o meio em que ela acontece, “com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece” (Triviños, 2019[1987], p. 122). O autor observa ainda que considerar o contexto em que os indivíduos realizam ações põe esses significados do comportamento humano em evidência, tendo em vista que muitos dos conhecimentos internalizados pelo sujeito são processados de forma inconsciente ao longo do tempo e, nesse processo, “perdeu-se a noção específica de determinada atividade, seu significado preciso” (op. cit., p. 123).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa assume um caráter etnográfico, de base antropológica, em que o pesquisador busca a interpretação de um fenômeno de forma mais ampla, considerando, por exemplo, o contexto social (Triviños, op. cit). Tendo em vista que o nosso *locus* de investigação é um ambiente virtual, ressaltamos o potencial de adaptação e mobilidade da etnografia quando o campo é *on-line*. Para Ferraz (2019, p. 48), “Este aspecto demonstra a entrada ao campo como maneira preliminar para selecionar os dados, o que requer tanto para as sociedades antigas e tribais como para as contemporâneas e representadas em redes digitais, o princípio da observação da sociedade”. Ademais, a tecnologia facilita os registros e os recortes que podem ser salvos em pastas para análises posteriores dos fatos sociais observados.

A necessidade de os pesquisadores adentrarem o espaço virtual e produzir respostas para os fenômenos daí emergentes, resultou na chamada *netnografia*. Soares e Stengel (2021, p.2), baseadas em Ferraz (2019), assinalam que “a extensão do método para outras práticas e ciências não corrompe a antropologia ou o próprio método; pelo contrário os atualiza”, isso considerando-se as possibilidades de estudos advindas das especificidades da observação de campo *on-line*. Ainda de acordo com as autoras, esse caráter adaptativo da netnografia emerge como um “método especialmente adequado para a construção de conhecimento sobre uma realidade social e subjetiva tão complexa e cambiante como é a atual” (p.3) e, como toda pesquisa empírica, percorre cinco grandes etapas:

[...] definição das questões de pesquisa; identificação e seleção da parcela da internet que será estudada; a entrada no campo, que é marcada pela observação participante ou não, além da coleta de dados; análise e interpretação dos dados produzidos e, por fim, a redação e o relato dos resultados de pesquisa, articulando-os à teoria.

Para o delineamento de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, tal como a orientação do TCC em fóruns virtuais de um curso ofertado na modalidade a distância, entendemos a *netnografia* como uma abordagem metodológica que atende aos nossos objetivos de investigação. Por se tratar de um tema pouco explorado na literatura e pelo fato de serem exíguas as pesquisas empíricas associadas a esse tema, esse estudo se caracteriza, portanto, como do tipo exploratório e descritivo. Desse modo, o registro das ações languageiras verificadas nos fóruns nos permitiram a constituição do nosso *corpus* em que os dados foram coletados a partir da observação não participante dessas ações de forma indireta como técnica de investigação.

Se para o ISD as condutas humanas estão diretamente relacionadas ao meio social, seus princípios teórico-metodológicos se articulam sobremaneira com essa abordagem de pesquisa e, nessa articulação, encontramos subsídios teórico-metodológicos para buscar compreender as ações de linguagem materializadas nos textos enquanto atividades semióticas e comunicativas contextualizadas, tal como a interação nos fóruns de orientação, na qual os conhecimentos internalizados ou *pré-construídos* são atualizados e reconfigurados pelos sujeitos para atender às necessidades e aos objetivos da situação comunicativa a distância por meio das trocas languageiras nessas interações verbais situadas.

Logo, o que diferencia o ISD de outras abordagens é justamente o fato de ter esse olhar para questões praxiológicas de formação do ser humano. Os *pré-construídos*, ao serem reconfigurados na materialização dos textos, revelam a subjetividade ou a singularidade dos indivíduos e, diante de um enfoque metodológico que visou essencialmente investigar as ações languageiras do professor na prática de orientação de TCC em fóruns virtuais de um curso na modalidade a distância, a partir das categorias propostas pelo ISD, possibilitou-nos uma aproximação de respostas para a nossa questão de pesquisa com o intuito de trazer mais familiaridade ao tema, levando-nos a caminhos exploratórios, tendo em vista que diferentes aspectos relacionados a ele podem ser considerados ao longo do percurso de investigação.

Para alcançar os objetivos propostos na condução dessa investigação, usamos o estudo de caso. De acordo com Yin (2010), esse método de pesquisa é mais apropriado quando não há uma clareza de percepção entre o fenômeno e o contexto em uma investigação para o delineamento de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real. Essa estratégia metodológica, a nosso ver, corrobora as concepções do ISD para o qual o contexto é um fator fundamental para a análise das ações de linguagem, considerando-se que estas são orientadas em conformidade com os parâmetros socio subjetivos do contexto sociointeracional de produção. Desse modo, para compreender o nosso objeto de estudo é essencial conhecer os elementos do contexto mais específico de nossa pesquisa, o que será apresentado no próximo tópico.

No próximo subtópico, apresentamos os sujeitos da pesquisa, quais sejam, os professores orientadores.

5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Antes da seleção dos sujeitos da pesquisa, esclarecemos que, na sala destinada às orientações do TCC, são colocados todos os nomes dos professores que atuam no curso, tendo em vista ser uma das atividades previstas para o professor da graduação. Esclarecemos também que todos os professores, ao ingressarem no curso, recebem formação específica para aprender e/ou aprimorar o uso das ferramentas do *Moodle*. Esclarecemos ainda que nem todos os professores que estejam com orientação de TCC optam por utilizar o AVA, podendo ficar a seu critério o uso de meios alternativos para a orientação, mesmo que haja essa orientação por parte da coordenação do curso e a

orientação do PPP, que diz “A carga horária de orientação contabilizada será de 02 horas semanais. O orientador deverá acompanhar a produção do TCC por meio do AVA, em sala virtual reservada especificamente para orientações” (p. 68).

Escolhemos inicialmente 09 (nove) professores da Sala de Apoio do TCC (a descrição desse ambiente será feita no próximo tópico), considerando a conclusão da orientação, bem como o volume de postagens nos fóruns, partindo do pressuposto de que quanto mais postagens, mais ações de linguagem poderiam ser verificadas. O contato inicial se deu via *e-mail* convidando-os a participar da pesquisa com a solicitação da sua permissão para usar um dos fóruns de orientação e, no caso de aceitar, seria enviado posteriormente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser assinado. Os professores para os quais enviamos o *e-mail* aceitaram prontamente o convite para a participação na nossa investigação, autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, sob o nº 4.675.800 (28/04/2021). Posteriormente, assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (cf. ANEXO 01). No entanto, tendo em vista o volume do *corpus*, optamos por fazer um recorte do quantitativo de professores, considerando os critérios descritos a seguir:

- i. Serem professores efetivos da instituição, pois dentre os 09 havia duas professoras com contrato temporário;
- ii. Terem concluído a orientação do TCC junto ao aluno no fórum destinado a esse fim, sem co-orientação, pois um dos fóruns havia sido orientado por duas professoras;
- iii. Terem formação nas subáreas específicas de Linguística ou de Literatura, tendo em vista uma delas ter formação em área afim;

Os 04 (quatro) professores selecionados, 02 (dois) da subárea de Linguística e 02 (dois) na subárea de Literatura, responderam posteriormente ao questionário construído na ferramenta *Google Forms*. Usamos essa ferramenta pensando na comodidade e facilidade para os informantes responderem, elaborado com o intuito de coletar informações que consideramos pertinentes ao nosso objeto de estudo. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), enquanto técnica de coleta de dados, os questionários apresentam, dentre outras vantagens, a possibilidade de obtenção de respostas rápidas e

mais precisas e a flexibilidade de tempo para os informantes responderem em horário mais favorável.

Segue o questionário aplicado aos professores selecionados:

Figura 1: Questionário disponibilizado no *Googleforms*

Prezado(a) colaborador(a),

Este questionário tem como objetivo obter algumas informações básicas que serão utilizadas na minha pesquisa de Doutorado intitulada “A prática de orientação do TCC em fórum virtual: um olhar sobre a interação professor orientador e aluno”¹⁵. São apenas 06 (seis) questões de resposta curta. Reforço que o anonimato será mantido, tal como já afirmado no TCLE assinado por você.

Conto com a sua valiosa contribuição!

1) Nome

2) Formação acadêmica - Informe a sua área de formação

3) Nível de escolaridade - Informe o seu nível de escolaridade (Graduação, Mestrado ou Doutorado)

4) Experiência no Ensino Superior - Informe quantos anos tem de atuação nesse nível de ensino

5) Experiência no Ensino a Distância - Informe quantos anos tem de atuação nessa modalidade de ensino

6) Tempo de atuação na orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Informe quantos anos em média

Fonte:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdTkymMf_RT3qQrelbEvgZ2SvJJvWvkXzzlVmXnj8YgrqsOg/viewform?usp=sf_link

¹⁵ Informamos que o título usado no texto introdutório do questionário corresponde ao título do Projeto de Doutorado que foi submetido ao Proling.

Utilizamos nomes fictícios para os professores, garantindo o anonimato e, consequentemente, assegurando a questão da ética na pesquisa. No quadro a seguir, apresentamos as informações que consideramos relevantes para a nossa abordagem de estudo sobre os participantes, geradas e coletadas a partir das respostas obtidas por meio do questionário enviado.

Quadro 1: Informações dos participantes

Professor	Graduação	Pós-graduação	Experiência no Ensino Superior	Experiência na EaD	Orientação de TCC
Nadja	Letras/Literatura	Mestrado	10 anos	10 anos	04 anos
Laura	Letras/Literatura	Doutorado	10 anos	08 anos	05 anos
Tânia	Letras/Linguística	Doutorado	12 anos	07 anos	05 anos
Saulo	Letras/Linguística	Doutorado	12 anos	12 anos	07 anos

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Acrescentamos a essas informações que Nadja e Laura são professoras de Literatura; Tânia e Saulo, por sua vez, são professores de Linguística e atuam na instituição em suas respectivas subáreas. Os professores situam-se em uma faixa etária de 35 a 50 anos. Laura e Tânia ingressaram há mais tempo na instituição, 2007 e 2010, enquanto o ingresso de Nadja e Saulo é mais recente, 2017 e 2011, respectivamente. Todos atuam no curso de Letras/EAD da instituição desde a sua implementação, com exceção de Nadja, cujo ingresso é o mais recente, 2017.

A partir de pesquisa realizada na Plataforma *Lattes*, somos informados de que Nadja possui pesquisas e projetos de pesquisa em Literatura, assim como trabalhos publicados e apesar de ter indicado apenas 4 anos de experiência na orientação de TCC no questionário, no seu currículo *Lattes* constam várias orientações e participações em banca de TCC desde 2010 em cursos presenciais. Essa não informação dela nos leva a supor que apenas indicou o tempo de experiência de orientação na EAD. Laura também possui pesquisas e publicações de artigos, livros e capítulos na área, como autora e organizadora, e desenvolve projetos de pesquisa. Além de orientações e bancas de TCC, ela tem participação em bancas de Mestrado e Doutorado. Tânia possui publicações de artigos e capítulos de livros. Saulo, além de publicações de artigos, capítulo de livro e livro,

desenvolve projetos de pesquisa e, além de também ter participado de bancas de Mestrado e Doutorado, foi co-orientador de tese, bem como de monografias *latu sensu*. Todos participaram de bancas de defesa de TCC.

A partir do acesso ao que foi informado pelos sujeitos da pesquisa em seus currículos na Plataforma *Lattes*, Nadja tem orientação de TCC desde 2010, embora ela tenha informado apenas 04 anos de experiência nessa prática acadêmica no questionário. Inferimos que isso ocorreu por ela ter entendido que se tratava da orientação apenas no curso, o que parece coincidir exatamente com o ano de seu ingresso. Laura, Tânia e Saulo informaram orientações de TCC desde 2018, 2016, 2011, respectivamente.

Sobre as informações coletadas, podemos observar que, quanto às questões sobre a experiência no Ensino Superior, a experiência na EaD e de orientação de TCC, os quatro colaboradores possuem tempos de experiência relativamente equivalentes entre 10 e 12 anos, para os dois primeiros questionamentos, e entre 4 e 7 anos para o último. Ou seja, não há uma diferença relevante quanto aos tempos de experiência informados.

No próximo tópico, apresentamos o contexto físico mais específico da orientação acadêmica, qual seja o dos fóruns virtuais no AVA do curso.

5.3 GERAÇÃO, COLETA E SELEÇÃO DOS DADOS

Sob o paradigma da pesquisa qualitativa, a proposta dessa pesquisa se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, como já dito, em especial, o de mediação formativa, cujo objetivo é o de levar o indivíduo a se apropriar de determinados aspectos dos conhecimentos elaborados sócio-historicamente. Ademais, por se tratar de uma perspectiva de investigação que vai além da análise linguística, ao considerar o contexto de produção e os aspectos socio subjetivos nele envolvidos, consideramos que a prática docente de orientar TCC implica a mobilização de conhecimentos do professor orientador sobre as etapas de elaboração de um trabalho de pesquisa, sobre aspectos formais e de conteúdo do gênero e sobre o uso do instrumento fórum na EAD e suas possibilidades de mediação pedagógica. Além disso, se cada orientando é um indivíduo com suas particularidades e singularidades, as orientações seguem um curso específico, pelo entendimento de que “Não se pode falar ou pensar em regras pré-estabelecidas, nem em como orientar de maneira mais ou menos eficaz” (Betty; Gagliari, 2010, p. 92).

Debruçamo-nos sobre o conteúdo produzido em um *corpus* formado por quatro fóruns virtuais de orientação, sendo 02 (dois) na sub-área de Literatura e 02 (dois) na sub-área de Linguística, ambos da grande área de Letras. Optamos por duas áreas de estudo distintas ao pensarmos na possibilidade de diferenças na prática de orientação nessas duas sub-áreas, decorrentes das especificidades de cada uma delas. Isso porque pesquisas no âmbito do ATA, a exemplo da análise de relatórios de iniciação científica (Pereira; Barbosa; Fernandes, 2022), assinalam que há diferenças referentes à questões enunciativas e metodológica, pelo menos nos relatórios de iniciação científica.

Sobre essas considerações, podemos supor que, embora seja disponibilizado um modelo de TCC a ser seguido, as subjetividades dos professores em suas ações linguageiras podem se revelar nas orientações dadas. Logo, ao pretender fazer uso do conteúdo de suas postagens verificadas nesses fóruns, procedemos à seleção dos fóruns considerando-se não apenas o volume de postagens dos sujeitos participantes, mas, sobretudo, os fóruns em que pudemos verificar o processo inicial da orientação até a sua finalização com indicação do professor para a defesa do trabalho. Essa primeira seleção se pautou na ideia de que eles proporcionariam maior riqueza de dados para o alcance do objetivo proposto.

Ressaltamos que, além das orientações dadas nas postagens dos fóruns, constatamos que, em boa parte delas, o professor apontava para as suas intervenções feitas no texto corrigido anexado ao comentário, conduzindo o aluno a verificá-las no arquivo enviado, por esse motivo sentimos a necessidade de também considerar como parte do processo da orientação acadêmica os textos anexados nessa busca pelas ações linguageiras e conteúdos temáticos postos em jogo na orientação do TCC.

A partir de uma primeira leitura, denominada por Bardin (2016[1977]) de “flutuante”, procedemos à seleção das postagens do professor em cada um dos fóruns de orientação, cujo objetivo maior foi o de verificar as temáticas desenvolvidas nelas, relacionadas especificamente à condução da pesquisa do TCC, desconsiderando-se as postagens dos professores referentes a questionamentos sobre o andamento do trabalho, justificativas sobre atrasos no *feedback* ou envio de correções, coincidir com períodos de férias, confirmação de recebimento dos arquivos, determinação de prazos, elaboração de *slides* para a defesa, escolha da banca e marcação da defesa, entre outros. É importante esclarecermos, além disso, que o tempo dedicado à orientação no fórum é variado em

função desses fatores, os quais acabam interferindo no período de tempo de cada fórum, entre o início da orientação e a sua finalização.

Apresentamos a seguir os dados que dizem respeito ao total de postagens verificadas nos fóruns observados. A critério de organização dos dados, chamaremos de FLT1 e FLT2 os fóruns de Literatura e de FLG3 e FLG4 os de Linguística:

Quadro 2: Quantidade de postagens dos professores nos fóruns

Fóruns	Postagens do professor
FLT1 (11/04/2019 a 17/04/21)	72
FLT2 (09/11/2018 a 16/03/2020)	27
FLG3 (30/10/2019 a 22/08/2020)	19
FLG4 (04/10/2019 a 22/04/2021)	07

Fonte: elaborado pela autora

Podemos perceber no Quadro 03 que há uma diferença significativa na quantidade de postagens entre os FLT e os FLG, notadamente no FLT1. Tal fato, esclarecemos, deveu-se aos impasses verificados ao longo da orientação que, como podemos ver, estendeu-se por mais tempo em relação às demais. Esses impasses corresponderam à coincidência de períodos de férias, questões de saúde da professora, ao adiamento de tarefas por parte da aluna, entre outros. Desse modo, boa parte do diálogo no fórum se voltou para questionamentos da professora sobre o andamento do trabalho, justificativas pelo não cumprimento de tarefas ou prazos por parte de ambos em decorrência dos fatores elencados.

Além das postagens nos fóruns, procedemos à verificação dos comentários colocados nos anexos do texto em construção postados pelo professor, correspondentes ao trabalho revisado, conforme já dito. Esclarecemos que os outros anexos correspondiam ao trabalho enviado pelo aluno, artigos científicos, dissertações, dentre outros.

Apresentamos no quadro a seguir a quantidade dos anexos selecionados do texto do TCC em construção, correspondentes apenas àqueles enviados pelo professor, ou seja, ao texto que este devolve ao aluno com comentários acrescentados neles. Esclarecemos que as correções linguísticas realizadas no corpo do texto não foram consideradas, por entendermos não corresponderem ao nosso interesse de investigação.

Quadro 3: Quantidade de anexos do TCC em construção com comentários do professor

Fórum	Anexos	Total de comentários
FLT1	08	110
FLT2	06	61
FLG3	03	54
FLG4	05	38

Fonte: elaborado pela autora

Os anexos selecionados corresponderam apenas àqueles do trabalho corrigido pelo professor e anexados nos respectivos fóruns. Percebemos que, assim como ocorreu no quadro anterior, a quantidade dos comentários dos FLT1 e FLT2 é maior em relação ao FLG1 e FLG2, um quantitativo maior na sub-área de Literatura, tal como se verificou na quantidade de postagens nos fóruns em relação à de Linguística, o que pode parecer, de uma certa forma, que os professores de Literatura, participantes da pesquisa, são mais propensos a interagir mais com o aluno por meio de postagens e com o seu texto por meio das intervenções sob a forma de comentários nos arquivos anexados ao fórum, que também são em um número maior.

Em um segundo momento de leitura das postagens nos fóruns, para as quais utilizaremos a notação (**P**), e dos comentários, para os quais utilizaremos a notação (**C**), colocados nos anexos do texto em construção, foi possível constatar duas etapas na orientação acadêmica: a primeira corresponde às intervenções do professor na condução da pesquisa registrada nas postagens dos fóruns e a segunda corresponde aos comentários do professor sobre o texto do TCC no próprio arquivo do trabalho em andamento. Nessa primeira etapa, o professor inicia a sua orientação a partir de questões sobre o tema da pesquisa do aluno, como podemos ver nas postagens iniciais dos fóruns FLT1, FLT2 e FLG3 a seguir, os quais serão retomados na análise dos dados.

FLT1 (P1) (Nadja): Maravilha, Xxxxxx! (como vc prefere ser chamada?)

Vamos começar nosso trabalho de construção do seu TCC.

Para iniciar seguem algumas recomendações:

[...]

Irei selecionar e disponibilizar todo material de leitura no espaço da biblioteca da orientação.

FLT2 (P1) (Laura): Olá, Xxxxx.

Tudo joia?

Revendo aqui o tema do seu projeto, percebo que a primeira coisa que precisamos fazer é um recorte do tema, pois está muito abrangente.

FLG3 (P1) (Tânia): Xxxxxx, estou enviando link de alguns textos.

Dê uma olhada e veja se tem alguma ideia para o seu TCC.

Vamos definir esse tema o mais rápido possível. Enquanto não definir, você não vai conseguir avançar.

[...]

É possível perceber também nos excertos acima que os professores dão início a sua inserção efetiva na prática de orientação, colocando-se como colaborador no processo. Observarmos isso no uso da primeira pessoa do plural em “Vamos”, tanto por Nadja quanto por Tânia, assim como em “precisamos”, por Laura. Por sua vez, o uso do pronome “Você” pelos professores consolida o discurso interativo ao longo do processo de orientação nos fóruns, mas sobretudo atribui uma carga de responsabilização para o aluno sobre o seu trabalho, quando os professores, ao longo dessa interação, vão trazer à discussão questões sobre a delimitação do tema, o *corpus* a ser analisado, o modo como o aluno vai proceder para a obtenção dos dados, o referencial teórico pretendido, de um modo geral, sobre o que e como pretende fazer em sua investigação, processo esse que vai sendo materializado textualmente nos fóruns.

Uma vez que o texto em construção do aluno é anexado ao fórum pelo professor após sua revisão, a atenção do professor ora se volta para os aspectos formais, ora para os de conteúdo, bem como para a correção linguística do texto, ou seja, do tipo indicativa ou resolutiva. Ressaltamos que esse tipo de correção não será considerado, dado que não é interesse de nossa investigação. Essa troca de arquivos anexados ao fórum diz respeito ao processo de envio pelo aluno e reenvio pelo professor, e vice-versa, próprio da orientação acadêmica. Logo, em uma perspectiva textual-interativa de correção, voltamos o nosso olhar para as intervenções em que o professor dialoga com o aluno sobre os aspectos de conteúdo e formais do gênero em construção.

Vejam os excertos selecionados que seguem como isso acontece, os quais serão retomados na análise dos dados.

Quadro 4: Comentários dos professores nos textos em construção

	FLT 1 (Nadja)	FLT 2 (Laura)	FLG 3 (Tânia)	FLG 4 (Saulo)
ASPECTOS DE CONTEÚDO E DE PLANIFICAÇÃO DO GÊNERO	(Anexo 5) C7: Nesse primeiro parágrafo você deve apresentar uma visão geral do trabalho e sua contextualização nas pesquisas realizadas na área (o que já existe sobre esse tema?)	(Anexo 7) C12: Pois bem: toda pesquisa científica deve ser embasada nas discussões teóricas, sobretudo na discussão dos dados. Se não se faz essa fundamentação, a pesquisa fica restrita ao senso comum.	(Anexo 3) C5: Isso deve ser colocado nas considerações finais e de forma bastante sucinta no resumo.	(Anexo 2) C3: Tenho a impressão de que sua justificativa está muito voltada para a aquisição inicial da linguagem. Esse não é o foco.
ASPECTOS FORMAIS	(Anexo 10) C21: Vamos ampliar as referências? Verifica se estão todas que foram citadas no texto.	(Anexo 5) C12: Fazer o link da citação com a sua reflexão. Além disso, veja que nessa citação há um trecho entre parênteses. O que significa? Citação dentro da citação? Se for isso, veja na ABNT como é a norma para esse tipo de citação.	(Anexo 4) C13: Coloque a referência, pode ser em nota de rodapé.	(Anexo 4) C9: Esse trecho não é de sua autoria. Você copiou exatamente do texto original sem realizar a devida indicação de que é uma citação. Reveja isso, pois não está certo!

No intuito de buscarmos respostas para a nossa questão de investigação, qual seja: Como se dá a mediação formativa no processo de orientação acadêmica para a construção do TCC em fóruns virtuais de um curso de Licenciatura em Letras na modalidade a

distância? E as questões dela decorrentes: como o professor reconfigura suas representações de orientação acadêmica na condução do trabalho de pesquisa em um fórum virtual? Como são suas intervenções sobre os aspectos formais e de conteúdo do gênero TCC? Quais ações de linguagem ele mobiliza em seus comentários para a construção do texto pelo aluno? Questões já colocadas na introdução desse trabalho, mas que retomamos agora a fim de evidenciar os caminhos e apresentarmos no tópico seguinte como procedemos para a análise dos dados.

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Tendo por base os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, a análise dos nossos dados seguiu a orientação do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016 [1977]). Salientando, tal como observa Triviños (2019 [1987], p. 159), “que qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico”. Conforme Bardin, esse método não se propõe a um engessamento de técnicas e observa o autor que “seria melhor falar de análises de conteúdo”, uma vez tratar-se de um método caracteristicamente empírico dependente do “tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (p. 36), definindo-se, portanto, como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*, que serve ao estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”.

Considerando-se as características do material em relação aos objetivos pretendidos em uma pesquisa, Bardin (2016 [1977], p. 134) aponta para as *unidades de registro e de contexto*. O autor ressalta que “o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, ainda que, por vezes, exista uma certa correspondência com unidades formais (exemplos: palavra e palavra-tema; frase e unidade significativa)”. Como unidades de registro apresentadas por ele, destacamos o *tema* e o *objeto ou referente*. O *tema* “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” e que geralmente é “utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.”. O *objeto ou referente* diz respeito aos temas-eixo em torno dos quais o discurso se organiza. A *unidade de contexto*, por sua vez, “serve de unidade de compreensão para “a significação exata da unidade de registro”, sendo a

referência “muito importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência” (Bardin, 2016[1977], p. 136-137).

Uma vez que a *unidade de contexto* já foi contemplada nesse capítulo, o *tema e objeto ou referente* propostos pela análise de conteúdo nos conduziu a um segundo momento de leitura das postagens, por meio do qual foi possível constatar duas etapas na orientação acadêmica, enquanto *temas-eixo*: a primeira concernente à condução da pesquisa e a segunda ao processo de acompanhamento de construção do TCC propriamente dito. Tais postagens e comentários são verificados nos fóruns e nos arquivos dos trabalhos revisados anexos a elas, respectivamente.

Sendo assim, no tratamento dos dados, procedemos da seguinte forma:

- a) seleção dos fóruns em que se verificou o processo inicial e final da orientação;
- b) seleção das postagens nos fóruns relacionados à condução da pesquisa;
- c) seleção das postagens no fórum relacionados à construção do texto do TCC;
- d) seleção dos anexos do TCC revisados pelo professor e postado no fórum para o aluno;
- e) seleção dos comentários nos anexos referentes à construção do texto, quanto aos aspectos formais e de conteúdo.

Para a análise dos dados, utilizaremos as categorias do ISD da arquitetura textual propostas por Bronckart que considera três níveis de análise: da *infra-estrutura geral do texto*, dos *mecanismos de textualização* (a coerência temática) e dos *mecanismos enunciativos* (a coerência pragmática), já apresentadas no capítulo teórico e que resumimos no quadro a seguir.

Quadro 5: Resumo de perguntas, objetivos específicos e categorias de análise

PERGUNTA	OBJETIVOS	CATEGORIA DE ANÁLISE
Quais representações e pré-construídos guiam o professor ao longo do processo de orientação acadêmica do TCC?	Desvelar as representações e pré-construídos do professor orientador que emergem dessas mediações formativas na orientação acadêmica;	Tipos de agir docente; Mecanismos enunciativos (índices de inserção de pessoa e vozes e modalizações)
Quais dimensões do TCC são priorizadas nas intervenções formativas?	Investigar quais dimensões do TCC são priorizadas nas intervenções dos professores orientadores sobre o texto do aluno;	Estrutura do gênero; Mecanismos enunciativos (índices de inserção de pessoa e vozes e modalizações)
Quais aspectos linguístico-discursivos caracterizam as interações formativas na condução da orientação?	Analisar os aspectos linguístico-discursivos que caracterizam a condução da pesquisa na orientação acadêmica em fórum virtual.	Tipos de agir; Mecanismos enunciativos (índices de inserção de pessoa e vozes e modalizações)

Consideraremos os aspectos discursivos e os aspectos linguístico-discursivos do folhado textual ou da infraestrutura geral do texto, relacionados às unidades de registro *tema e objeto ou referente*, propostos pela análise de conteúdo temático e que podemos relacionar ao *conteúdo temático* (ou *referente*) considerado por Bronckart (2003[1999]) como as informações ou conhecimentos encontrados em um texto, construídas pelos agente-produtor, correspondentes às suas experiências no mundo e conhecimentos armazenados e atualizados em uma ação de linguagem.

Uma vez que os aspectos discursivos visam à análise do conteúdo temático e a sua forma, que traduzem os *mundos discursivos* em um processo de semiotização que relaciona o *mundo vivido* de um agente a sua situação de ação e aos mundos construídos coletivamente, interessa-nos o conjunto das informações colocadas pelo professor, tanto as verificadas nos fóruns quanto nos textos revisados.

Tendo em vista que não nos interessa a coerência linear das postagens, mas como elas instauram o processo interativo nessa prática docente no fórum virtual, consideraremos em nossa análise os mecanismos enunciativos, cuja função é a de orientar os destinatários para a interpretação do texto por meio de unidades ou conjunto de unidades linguísticas, garantindo a sua coerência pragmática ou interativa ao estabelecer o engajamento enunciativo das instâncias que assumem os ditos e os não-ditos no texto e as vozes aí expressas: a *voz do autor*, as *vozes sociais*, as *vozes de personagens*. Nesse nível, a análise das modalizações *lógicas*, *deônticas*, *apreciativas* e *pragmáticas*, consideradas como as avaliações sobre aspectos do conteúdo semiotizado nas postagens e comentários nos interessam na medida em que o professor orientador, ao conduzir o processo de orientação acadêmica em um evento específico de interação, atualiza e planeja suas ações orientadas para um fim, materializadas textualmente e carregadas de significados e sentidos dados a essa materialidade.

No próximo capítulo, apresentaremos as nossas análises, em conformidade com os parâmetros metodológicos aqui delineados.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Iniciamos esse capítulo com a descrição do nosso contexto de investigação para, em seguida, adentrarmos na análise dos dados.

6.1 O CONTEXTO VIRTUAL DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA DO TCC

Observar a prática de orientação do TCC do professor orientador em fóruns virtuais de discussão norteados pela questão de pesquisa: Como se dá a mediação formativa no processo de orientação acadêmica para a construção do TCC em fóruns virtuais de um curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância? e, na busca por investigar como se configura a condução da pesquisa nas postagens dos fóruns e as intervenções sob a forma de comentários no texto em construção do aluno, a partir da descrição e análise das ações de linguagem do professor orientador sobre aspectos formais e de conteúdo do gênero textual TCC, possibilitou-nos o acesso a uma prática acadêmica pouco investigada: a orientação acadêmica do TCC na licenciatura em ambiente virtual de aprendizagem.

Conforme nos indicam Barros, Pessoa e Diniz (2016, pp. 33-38), os aspectos formais de um TCC dizem respeito à apresentação de textos acadêmicos em conformidade com as normas gerais de configuração instituídas socialmente. Essa formatação pode variar em função do que determina o curso ou instituição, mas, geralmente, ela deve obedecer a algumas normas estabelecidas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) para a apresentação de gêneros acadêmicos e deve conter alguns elementos (pré-textuais, textuais e pós-textuais), considerados opcionais e/ou obrigatórios. Dentre os elementos textuais/obrigatórios, que se configuram em aspectos formais, destacamos a introdução, o desenvolvimento, a conclusão e as referências. Quanto aos aspectos de conteúdo, os autores apontam como elementos fundamentais a serem contemplados no texto do TCC: tema da pesquisa, perguntas de pesquisa, objetivos de pesquisa, justificativa, referencial teórico, discussão/ou análise e conclusão.

Em atendimento ao Regulamento Didático para os Cursos Superiores do IFPB, aprovado pela Resolução nº 03 do Conselho Superior da instituição em 05 de março de 2009, de acordo com o PPC do curso, no que concerne ao tópico “Trabalho de Conclusão

do Curso”, o TCC é determinado como um quesito obrigatório para a obtenção do grau de licenciado em Letras, trabalho este “que se propõe à sistematização de conhecimentos elaborados a partir dos estudos, reflexões e práticas propiciadas pela formação específica e pedagógica”, ainda “estabelecendo, preferencialmente, estreita correlação com aspectos observados ao longo do Estágio Supervisionado”. O objetivo do TCC é o de não apenas estimular a capacidade investigativa e produtiva do graduando, bem como “contribuir para a sua formação profissional, científica, humana e sócio-política”. Quanto ao papel do orientador, este deverá “dar suporte ao discente nos procedimentos básicos e orientações metodológicas essenciais à realização do trabalho” (p.67). O orientador deve ser docente do IFPB vinculado ao curso de Letras para o qual são contabilizadas 02 (duas) horas semanais de carga horária de orientação. O acompanhamento da produção do TCC no AVA deverá ser em sala virtual destinada especificamente para as orientações e, conseqüentemente, para o registro das atividades delas decorrentes (p.68-69).

Ainda conforme o documento supracitado, o trabalho final de conclusão do curso deverá ser um artigo científico, podendo ser redefinido pelo Colegiado do Curso de Letras. Para a realização do TCC, são destinados dois componentes curriculares¹⁶ no sétimo e oitavo períodos do curso, quais sejam Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (OTCC) I e II, com carga horária de 60 e 45 horas respectivamente, distribuídas entre prática e teoria. Dessas, 70 horas são destinadas à escrita do TCC, ou seja, à parte prática, e 35 à parte teórica, disponibilizadas nas disciplinas OTCC I e II. A esses componentes, correspondem as seguintes ementas e objetivos:

OTTC I:

Ementa: A pesquisa em Letras. Relação entre pesquisa e prática docente. Escrita acadêmico-científica. Ética em pesquisa. O Trabalho de Conclusão de Curso. Elaboração e delimitação de tema de pesquisa.

Objetivo geral: Conhecer as premissas que norteiam a produção do Trabalho de Conclusão do Curso de Letras.

OTCC II:

Ementa: Pesquisa bibliográfica. Estrutura e desenvolvimento de estudo de caso. Ética em pesquisa. Elaboração de artigo científico.

¹⁶ A inserção no PPC dos componentes curriculares de Orientação de Trabalho de Conclusão de curso I e II ocorreu na reformulação de 2017. Na versão anterior (2012), não havia componente curricular específico para a orientação de TCC.

Objetivo geral: *Elaborar o Trabalho de Conclusão do Curso de Letras.*

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a Distância (2017)

A Coordenação de TCC, por sua vez, passou a disponibilizar um “Modelo Padrão” do TCC a ser produzido pelo aluno, modelo este contendo os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais com a indicação do que deve conter cada item. O texto introdutório do modelo é colocado nos seguintes termos:

Caro estudante,

Este arquivo tem por objetivo apresentar o modelo padrão adotado para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Você deve seguir o modelo com bastante atenção para que todos os trabalhos produzidos no curso sigam um mesmo padrão.

O artigo deve ser produzido de 15 a 20 páginas, excluindo os elementos pré-textuais e contando a partir da introdução.

Bom desempenho.

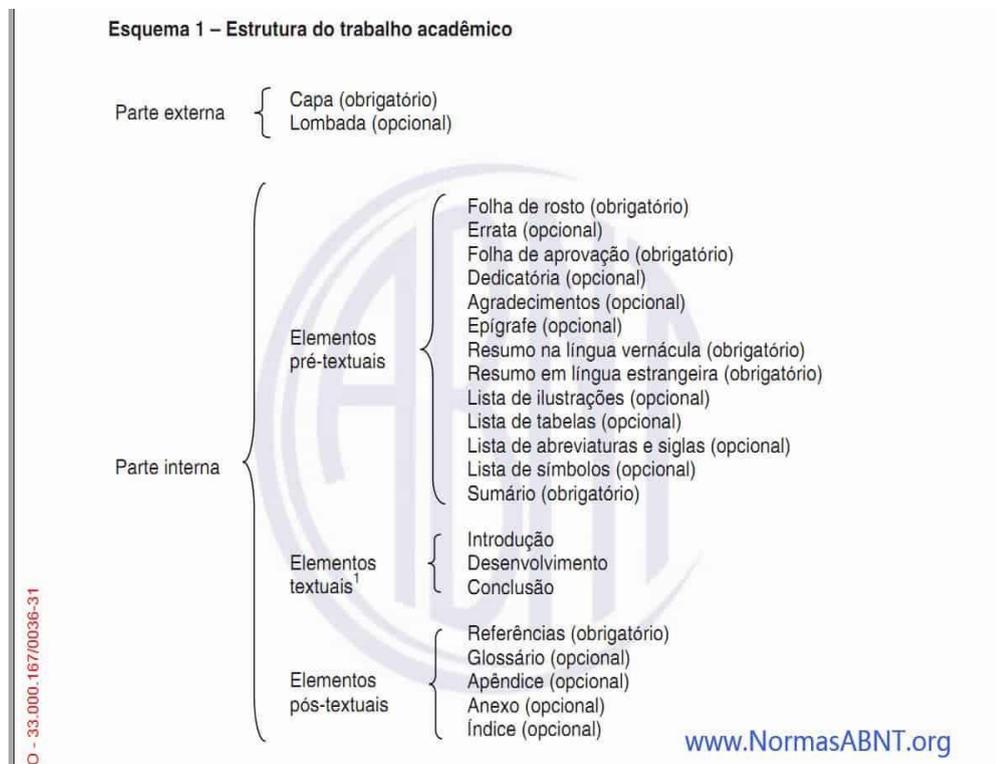
Coordenação de TCC

Gil (2010 [1987]), ao abordar especificamente o projeto de pesquisa, observa que, embora haja uma certa impossibilidade de se estabelecer um modelo rígido que dê conta de todos os projetos de pesquisa, é possível pensar em elementos imprescindíveis ao caráter de cientificidade da pesquisa que caracterizem um modelo relativamente flexível. Podemos tomar esse posicionamento do autor como extensivo ao TCC, um gênero da esfera acadêmica que pode receber outras denominações e assumir formas diferentes, monografia, dissertação, artigo, entre outras, a depender do curso e/ou da instituição de ensino, mas enquanto instrumento de avaliação final do aluno requer a orientação de um professor e tem como finalidade específica a sua submissão e defesa perante uma banca examinadora, conforme vimos em nossa revisão bibliográfica.

Sobre esse aspecto, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT – NBR 14724) estabelece os elementos externos e internos que fazem parte da estrutura de um

trabalho acadêmico, conferindo a esses elementos o caráter opcional ou obrigatório. Apresentamos na figura, a seguir, a divisão desses elementos:

Figura 2: Estrutura do trabalho acadêmico



Fonte: <https://www.normasabnt.org/abnt-nbr-14724/>

Dentre os elementos presentes no referido documento, destacamos os textuais/obrigatórios, tendo em vista que as intervenções do professor sobre o texto do aluno recaem prioritariamente sobre eles. A ABNT observa que “A nomenclatura dos títulos dos elementos textuais fica a critério do autor” (2011, p. 5). Consideramos que o referido modelo de TCC do curso, disponibilizado para os alunos na “Sala de apoio ao TCC”, e que mostraremos a seguir, atende à configuração dos textos acadêmicos conforme a ABNT e é a partir dele que o professor orientador vai se guiar para orientar o aluno:

Figura 3: Modelo TCC

- **CAPA DO TRABALHO:** seguir o padrão para os espaços entre os elementos para a utilização de maiúsculas e minúsculas
- **FOLHA DE ROSTO:** Ao preencher o nome do orientador observe que o título do professor deve ser:
 - Para professores graduados: não se utiliza o título
 - Para professores especialistas: utiliza-se “Esp.”
 - Para professores mestres: “MsC.”
 - Para professores doutores: “Dr.” ou “Dra.”
- **FOLHA DE APROVAÇÃO:** Os nomes dos membros da banca já devem vir na versão entregue à Coordenação de TCC. Assim como a data da defesa. Lembrar que no dia da defesa, o aluno deve trazer o arquivo da folha de aprovação no pendrive caso seja necessário fazer alguma modificação.
 - **DEDICATÓRIA:** opcional
 - **AGRADECIMENTOS:** Texto escrito em 1ª pessoa. É o espaço para o aluno agradecer às pessoas e instituição que ajudaram na produção do trabalho. Utilizar Times 12, espaço 1,5
 - **EPÍGRAFE:** Opcional – Uma citação que resuma o trabalho ou a trajetória do aluno, com a menção do autor
 - **RESUMO:** Fonte Times 12, espaço 1,5, de 150 a 250 palavras
 - **ABSTRACT:** Resumo em língua estrangeira (Inglês) Fonte Times 12, espaço 1,5, de 150 a 250 palavras
 - **LISTA DE FIGURAS** (se houver)
 - Percebam que utilizamos a tabela para que a lista fique organizada de modo uniforme. As listas só aparecem se houver figuras, tabelas e gráficos.
 - Para deixar a tabela sem as bordas, clique na tabela com o botão direito do mouse, selecione a opção “bordas e sombreamento”, em bordas, selecione a opção “nenhuma” e clique em ok.
 - Esse exemplo pode ajudar os alunos que não saibam como elaborar as listas e o sumário por meio da ferramenta do word.
 - **LISTA DE TABELAS** (se houver)
 - **LISTA DE GRÁFICOS** (se houver)
 - **SUMÁRIO:** Número e título da seção (lembrar que não se deve enumerar introdução, considerações finais e referências). O sumário considera a partir da Introdução. Lembrar ainda que a página 1 é a folha de rosto, já que a capa não conta. O número da paginação só deve ser inserido no texto a partir da introdução. Veja o exemplo na linha abaixo: (apresentação do exemplo)
 - **INTRODUÇÃO**

Na introdução, você deve:

 - contextualizar o tema do seu trabalho, situando-o neste tema
 - expor o problema discutido no seu trabalho, bem como a justificativa para sua realização e os objetivos da pesquisa
 - descrever brevemente como o seu trabalho está organizado
 - inserir considerações prévias sobre os resultados da sua pesquisa
 - **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Na fundamentação teórica, você deve utilizar um título diferente de “fundamentação teórica”. Nessa seção, você apresenta a resenha teórica dos textos

que baseiam o seu estudo do ponto de vista teórico. Lembre-se de que o padrão para as citações deverá ser seguido com rigor.

- Citação direta com até três linhas – quando você utiliza as palavras do autor da forma como está no original. Utilizar aspas (“”) e, após, citar a fonte. Exemplo:

Segundo Marcuschi (2008, p. 23) “citação” ou
“citação” (MARCUSCHI, 2008, p. 23)

- Citação direta com mais de três
- Citação indireta

A divisão em subseções fica ao seu critério. A sua fundamentação não necessariamente deve ter apenas um capítulo, isso também vai depender da sua necessidade no trabalho. Veja com seu orientador.

• **METODOLOGIA**

Nesta seção você deve descrever como realizou sua pesquisa, informando:

- O tipo da pesquisa (qualitativa, quantitativa, etc.)
- A forma como coletou seus dados
- A descrição dos dados, ou seja, descrição dos sujeitos (se a pesquisa for numa escola, descrever também o espaço físico ou da obra analisada (se for uma pesquisa de literatura a respeito de um autor ou obra, descrever o autor e as informações da obra – ano de publicação)
- A forma de análise dos dados (dizer como selecionou, como categorizou os dados para a análise)

• **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta seção você deve apresentar seus dados, discutindo-os com base no recorte teórico que você fez.

• **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta seção você deve fazer uma retomada do que foi discutido no artigo, apontando para o encerramento do trabalho, tecendo conclusões a partir do que foi observado na análise de dados. Aponte também perspectivas de desdobramento da sua pesquisa.

• **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** A lista de referências deve ser apresentada em ordem alfabética do último nome do autor.

• **ANEXOS** (se houver)

• Observações: o modelo apresentado se baseia num padrão canônico de artigo, mas, a depender do seu tema e dos seus dados, este modelo pode sofrer alterações. Consulte seu orientador e juntos façam as adequações necessárias para o seu trabalho.

Fonte: <https://ava.ead.ifpb.edu.br/> (Sala de apoio ao TCC)

Quanto aos elementos textuais do modelo, estes compreendem a introdução, a fundamentação teórica, a metodologia, a análise e discussão dos dados e as considerações finais, que abrangem os elementos textuais verificados na ABNT. Em conformidade com os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, as instâncias sociais, das quais emergem os textos são colocadas em funcionamento por meio das práticas discursivas, determinando os parâmetros que colocam em interface os eventos de interação e a sua

materialidade linguístico-textual. Nessa perspectiva, os textos pertencentes à esfera acadêmico-científica assumem uma dimensão enunciativa resultante da “interface entre o social e o cognitivo nas interações sociais, assim como as relações entre a atividade social e a ação do sujeito” (Matêncio, p. 74, 2013). Entendemos, portanto, que esse modelo apresentado pela coordenação do curso de Letras, serve não apenas ao aluno, mas também ao professor, no sentido de levá-lo a atualizar um quadro de referência dessa prática docente para orientar aquele na articulação desses elementos em um processo de co-construção textual em um “aqui-agora” numa relação de interação orientada por papéis sociais e comunicativos, motivações e intenções.

Embora se trate da proposição de um modelo apresentado de forma didática no ambiente virtual do curso, particularmente na sala dedicada ao TCC, pois cada tópico vem acompanhado de uma breve nota explicativa sobre o que deve nele conter, ele segue o padrão canônico da ABNT, porém a observação final diz que esse modelo pode ser alterado conforme as necessidades do tema de estudo e daquilo que for acordado junto ao orientador. Ou seja, a figura deste é validada e reconhecida como o leitor qualificado para a leitura pontuadora do que o orientando produz, para que a pesquisa tome corpo e se desenvolva com congruência e consistência e, tal como acentua Marques (2012, p. 241), embora cada orientando tenha seus próprios ritmos, “cabe ao orientador acertar com ele determinados prazos e cobrá-los, pois as tramas da pesquisa se desencadeiam e tomam corpo diante da urgência de prazos estabelecidos”.

Em síntese, apresentamos no quadro a seguir os parâmetros do contexto de produção, físicos e socio subjetivos, os quais conforme Bronckart (2003, p. 93), “podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”. Os primeiros estão diretamente relacionados às coordenadas espaço-temporais em que um indivíduo se situa e age verbalmente na produção de qualquer texto a partir dos fatores do mundo físico dado. Os fatores socio subjetivos, por sua vez, relacionam-se tanto ao mundo objetivo e suas *normas, valores, regras* etc., quanto ao mundo subjetivo relacionado ao que o agente deixa ver de si ao agir através dos textos.

Quadro 6: Parâmetros do contexto de produção, físicos e socio subjetivos, conforme Bronckart (2003)

Contexto físico	Contexto socio subjetivo
Lugar físico de produção: local de trabalho do professor, que pode ser na instituição de ensino, em casa, ou em qualquer outro lugar conectado à <i>internet</i> .	Lugar social: fóruns virtuais de orientação do TCC do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância do IFPB.
Momento de produção: entre os anos de 2018 a 2020.	Posição social do emissor: professor orientador do curso de Letras na modalidade a distância do IFPB que dá suporte ao discente nos procedimentos básicos e orientações metodológicas essenciais à realização do trabalho no ambiente virtual de aprendizagem.
Emissor: professores de Literatura e professores de Linguística do IFPB.	Posição social do destinatário: alunos que assumem o papel de pesquisador concluintes do curso de Letras na modalidade a distância do IFPB.
Destinatário: alunos do curso de Letras/EAD do IFPB.	Objetivo da interação: orientação para a construção do TCC para a obtenção do diploma de graduação.

Tendo em vista se tratar de um ambiente virtual, o contexto físico mais amplo de produção do professor para acessar os fóruns de orientação pode ser em qualquer lugar e em qualquer horário, desde que esteja conectado à internet, flexibilidade possibilitada pela EAD e pelas TICs de modo geral. Nesse contexto, o uso de outros recursos, tais como *chats* e videoconferência, como complementares ao fórum, pode acontecer, porém quando agendados com antecedência pelo professor, assim como pode ocorrer na orientação do ensino presencial. Porém, uma vez que os fóruns possibilitam o registro escrito e a anexação de arquivos implica, por outro lado, que o tempo dedicado a ele não é marcado, não é cronometrado, de tal modo que vemos os professores fazendo postagens

altas horas da noite, de madrugada, ou seja, em horários mais diversos possíveis, do mesmo modo procedem os alunos.

6.2 OS FÓRUNS DE ORIENTAÇÃO: A “SALA DE APOIO AO TCC”

No contexto do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a distância e a partir das diretrizes descritas anteriormente, a coordenação do curso começou a organizar a sala destinada às orientações no AVA do curso, denominada “Sala de apoio ao TCC”, com vistas a um melhor gerenciamento e acompanhamento da atividade de orientação pelos professores orientadores na plataforma. Para isso, a ferramenta *fórum de discussão* foi utilizada como o meio mais viável para proporcionar a interação entre o professor orientador e o aluno. Além disso, é uma sala aberta ao acesso de todos os professores e alunos. Sendo assim, a pesquisadora, pertencente ao corpo docente do curso, embora não seja participante da pesquisa, entrou na sala de orientação com o seu *login* para ter acesso aos fóruns de orientação, por isso o perfil é o mesmo na apresentação da sala e dos fóruns a serem mostrados na sequência.

É importante esclarecer que os dados coletados para esse estudo correspondem às interações nos fóruns realizadas entre os anos de 2018 a 2021. Esclarecemos que esse período não corresponde à duração da disciplina, porém esse recorte temporal se justifica pelo fato, de nele, podermos visualizar orientações iniciadas e finalizadas dentro desse período. Algumas delas concluídas em menos tempo, enquanto outras demandaram mais tempo. Essa variação decorre de fatores diversos próprios à atividade em tela, tais como período de férias, questões de saúde, demanda de trabalho dos professores, bem como de atividades do aluno em outras disciplinas. Ademais, nas figuras a serem apresentadas da “Sala de apoio ao TCC”, a foto do perfil é da pesquisadora, que não faz parte da pesquisa, mas tem acesso a ela, assim como os outros professores do curso.

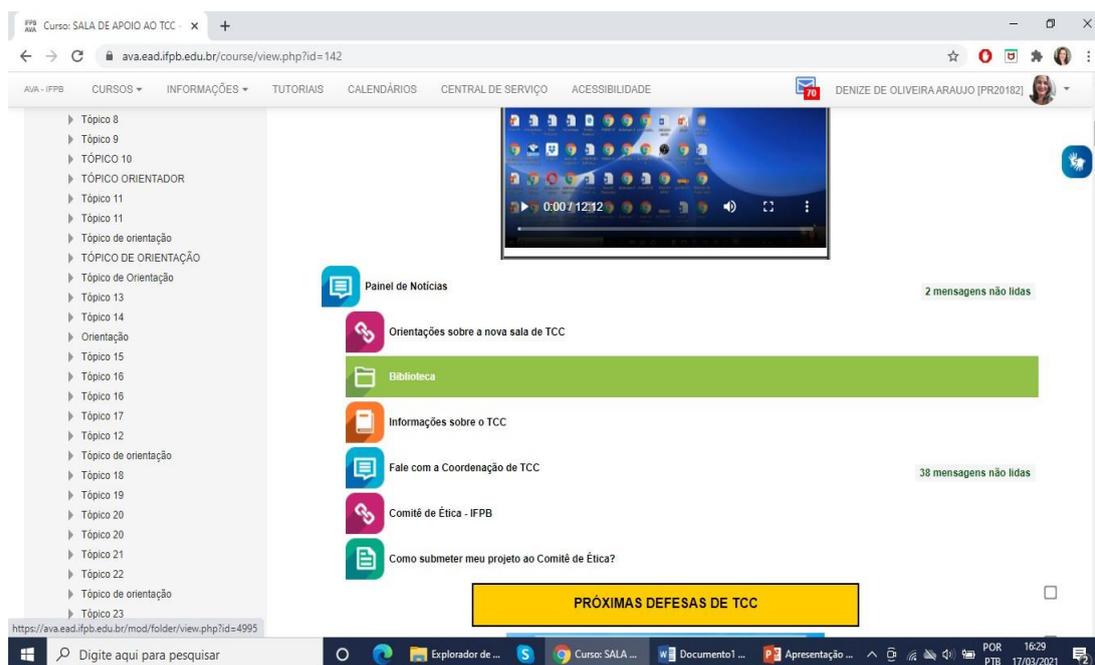
Atualmente, os estudantes que estão matriculados sob a matriz curricular regida pelo PPP 2017, por estarem inseridos em componentes curriculares de Orientação de TCC, não havendo o cumprimento da defesa no decorrer do semestre letivo, são retidos e matriculados novamente na disciplina. Casos acordados com o orientador são analisados pela coordenação de curso, podendo efetuar o trancamento da matrícula, evitando que sejam reprovados. Dessa forma, os estudantes precisam defender seus trabalhos dentro

do calendário do semestre letivo no qual estão matriculados no componente Orientação de TCC II para não ficarem retidos.

Desde o semestre letivo 2021.1, os trabalhos são apresentados e defendidos em um evento intitulado Semana de Produções Acadêmicas – SPA, aberto à comunidade discente do curso, objetivando a divulgação dos trabalhos desenvolvidos, bem como oportunizando o letramento acadêmico dos estudantes.

Na página de abertura da sala, os alunos encontravam os seguintes *links*: “Painel de notícias”, “Orientações sobre a nova sala de TCC”, “Biblioteca”, “Informações sobre o TCC”, “Fale com a Coordenação do TCC”, “Comitê de Ética – IFPB”, “Como submeter meu projeto ao Comitê de Ética?”, além de informes sobre as “Próximas Defesas de TCC” (cf. Figura 04). Os documentos necessários para todas as etapas do processo ficam disponíveis no *link* “Biblioteca”.

Figura 4: Página inicial da Sala de Apoio ao TCC

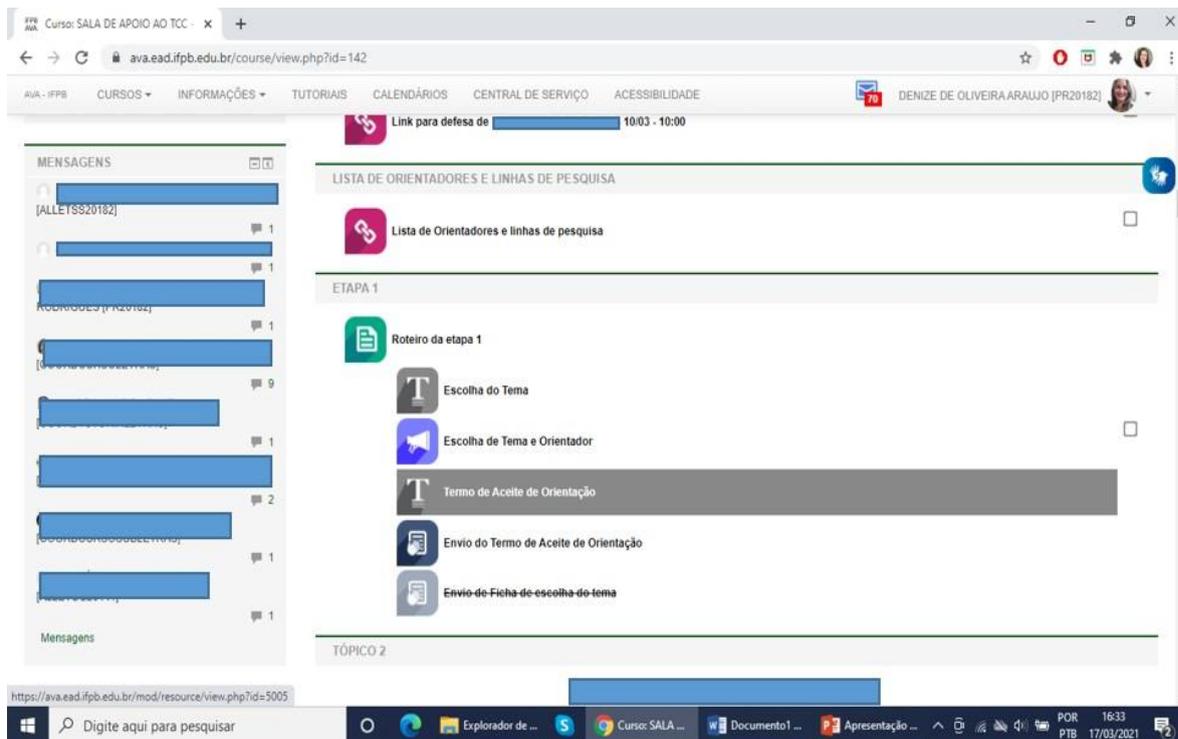


Fonte: Ava EaD

Após o título “Próximas Defesas de TCC”, são indicados os trabalhos a serem defendidos e os *links* correspondentes com os respectivos horários, os quais podem ser acessados por aqueles que tiverem interesse em assistir a defesa. Na sequência, os alunos têm acesso à “Lista de orientadores e linhas de pesquisa”, assim como aos passos que

correspondem, no geral, à primeira etapa do TCC, quais sejam, “Escolha do Tema”, “Escolha de Tema e Orientador”, “Termo de Aceite da Orientação” e “Envio do Termo de Aceite de Orientação”, conforme nos mostra a figura 05.

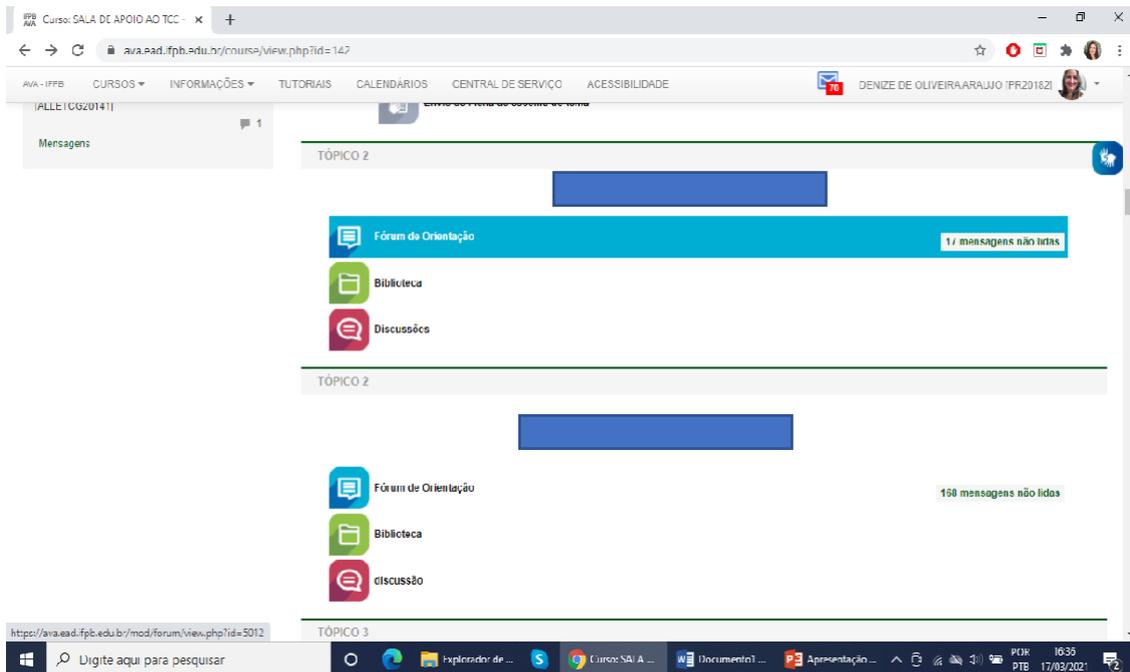
Figura 5: Página inicial da Sala de Apoio ao TCC



Fonte: Ava EaD

A divisão das primeiras salas de orientação criadas foi feita de acordo com o período do curso. Posteriormente, todas as salas foram migradas para uma única sala, também denominada “Sala de apoio ao TCC”, onde foram inseridos os nomes dos professores do curso em ordem alfabética. Após cada nome, constavam os *links* “Fórum de orientação”, “Biblioteca” e “Discussão”. No “Fórum de orientação”, o professor tem acesso aos nomes dos orientandos colocados sob a forma de Tópicos, recurso do fórum, cujo objetivo é o de inserir um novo tópico. No caso do fórum de orientação, cada tópico corresponde ao nome do aluno. O *link* da “Biblioteca” destina-se à adição de documentos requeridos pela Coordenação para a fase do TCC. O *link* “Discussão” é aberto para tratar de assuntos que estejam relacionados à etapa do TCC. Vejamos como esses itens são apresentados, conforme mostra a figura 06:

Figura 6: Página do fórum de orientação do professor



Fonte: Ava EaD

Após cada um dos nomes, é inserido o “Fórum de Orientação” dos respectivos professores. Para cada um dos alunos orientandos, é aberto um tópico específico “Orientação de (nome do aluno)” nesse fórum maior, conforme pode ser verificado na figura 07:

Figura 7: Orientação de (nome do aluno)

The screenshot displays a web browser window with the URL `ava.ead.ifpb.edu.br/mod/forum/view.php?id=5012`. The page title is "Fórum de Orientação". The navigation menu on the left includes "Página inicial", "Curso atual", and "SAPTCC_LET". The main content area shows a "Fórum de Orientação" section with a search bar and a "Buscar no fórum" button. Below this is a table of forum topics:

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Não lida	Última mensagem
Orientação de [REDACTED] [ALLET020151]	[REDACTED]	22	5	✓	[REDACTED] [ALLET020151] sáb, 13 mar 2021, 22:11
Orientação de [REDACTED] [ALLETSS20142]	[REDACTED]	29	9	✓	[REDACTED] [ALLETSS20142] dom, 18 out 2020, 15:09
Orientação de [REDACTED] [ALLETSS20142]	[REDACTED]	17	3	✓	[REDACTED] [ALLETSS20142] seg, 11 set 2020, 11:31

Fonte: Ava EaD

São nesses espaços virtuais onde cada aluno recebe as orientações do seu professor orientador para a construção do seu trabalho. Baseando-se em Wallace (1999), Marcuschi (p. 31-32, 2010[2009]) considera os “fóruns de discussão assíncronos” como *ambientes* ou *entornos virtuais* em que os gêneros se situam. Neles, forma-se um ambiente para discussão de temas específicos” e, portanto, as “relações são continuadas e movidas por interesses comuns”, ambientes, portanto, distintos de outros gêneros por abrigar e, por vezes, condicionar a inserção de vários gêneros. No caso de nosso objeto de estudo, essa discussão se dá em torno do tema TCC em construção e a interação ali verificada se dá em função desse objetivo, qual seja a finalização do trabalho. Além disso, corroboramos o autor na compreensão de que esse espaço virtual comporta vários gêneros ao verificarmos que, na interação que se dá por meio dos fóruns de orientação, o professor *linka* nas postagens artigos, livros etc. e, principalmente, o TCC em andamento com comentários e correções, que orientam o aluno na construção de seu texto. Trata-se de um ambiente virtual de aprendizagem que serve ao professor e ao aluno, enquanto espaço de ação de linguagem, tendo a finalidade específica de interação entre os sujeitos envolvidos no processo de orientação acadêmica do TCC.

Nos fóruns de orientação, são materializadas linguisticamente as postagens dos professores orientadores na condução da pesquisa e suas intervenções sobre o texto do aluno anexado nos fóruns. Sendo assim, enquanto uma prática discursiva situada, a orientação realizada por meio desses fóruns, forneceu-nos um *corpus* em que podemos ver o agir comunicativo verbal desses sujeitos, os professores orientadores, em um processo de interação registrado empiricamente em uma plataforma virtual. Logo, o contexto descrito permite-nos estudá-lo à luz do ISD, segundo o qual as formas do agir humano devem ser compreendidas sob o ângulo das atividades coletivas, que “organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente (...) com um ou com vários indivíduos singulares” (Bronckart, 2006, p.138) e são planejadas, reguladas e avaliadas socialmente por meio das atividades de linguagem.

7 EIXOS DE ANÁLISE

Nesse capítulo, apresentaremos as nossas análises referentes às orientações verificadas nos quatro fóruns selecionados da Sala de Apoio ao TCC do Curso de Licenciatura Plena em Letras na modalidade a distância ofertado pelo IFPB, campus João Pessoa. Consideramos as postagens (P) colocadas nos fóruns pelos professores e, na sequência, os comentários (C) colocados por eles nos trabalhos quando corrigidos e anexados nos seus respectivos fóruns. Observamos, nessas intervenções dos professores, a presença de 02 (dois) grupos de eixos de análise, quais sejam, aqueles que remetem à condução da pesquisa e os que remetem às intervenções sobre o trabalho do aluno propriamente dito (como já mencionado, não consideramos as intervenções sobre a correção linguística). Deprendemos disso que o orientador, ao menos na situação investigada, situa-se por ações languageiras para conduzir a pesquisa e por aquelas para intervir sobre o texto em construção.

Ressaltamos que as postagens (P) e comentários (C) selecionados são uma amostragem representativa do *corpus* maior. Para atender aos objetivos propostos, a análise dos fóruns considerará as questões de pesquisa colocadas para essa investigação, já apresentadas nesse trabalho e as quais retomamos pontualmente adiante, cuja finalidade é a de buscar responder ao nosso objetivo geral de pesquisa: Investigar as ações languageiras do professor orientador nos fóruns virtuais na mediação acadêmica para a construção do TCC do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância do IFPB.

O primeiro questionamento: Quais representações e pré-construídos guiam o professor ao longo do processo de orientação acadêmica do TCC? conduziu-nos à análise das intervenções dos professores sob a forma de postagens nos quatro fóruns em função do papel do orientador, papel do aluno e papel de ambos. Justificamos essa distribuição para a análise das intervenções, considerando que os mundos discursivos construídos por meio das coordenadas gerais tanto organizam o conteúdo temático, quanto situam a ação de linguagem desenvolvida para dar origem aos textos e, por extensão, relacionam-se a diferentes instâncias de agentividade e sua inscrição espaço-temporal. Verificamos assim que as ações de linguagem na mediação do professor nos fóruns se materializam na organização do conteúdo temático nos dois eixos mencionados, condução da pesquisa e intervenções sobre o texto do aluno, a partir dos quais o professor se situa como orientador

de TCC, situa o aluno na condição de orientando e situa a ambos no processo de condução da pesquisa.

Muito se tem investigado sobre a inserção do aluno na cultura acadêmica ao ingressar no ensino superior e pouco olhares se voltam para a inserção do professor nessa cultura, em particular, na prática de orientação de trabalhos acadêmicos e para especificidade do agir de linguagem nessa atividade docente. Se reconhecemos que, nos cursos de licenciatura, o professor em formação não recebe instruções sobre como orientar trabalhos acadêmicos, entendemos que o professor adquire experiência a partir de suas vivências de quando foi orientado e de quando entrou em contato com a produção acadêmica de gêneros específicos desse contexto, tal como o TCC que, por vezes, ganha a forma de artigo científico. Para adentrar um pouco nesse agir linguageiro, tão pouco investigado e, ao mesmo tempo, muito presente no contexto acadêmico de ensino superior, passemos à análise de nossos dados, com o intuito de desvelar como o professor representa a si mesmo e a atividade que desenvolve em interação com o aluno.

7.1 UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NAS POSTAGENS DOS FÓRUNS

Para esse eixo de análise, partindo do pressuposto de que os segmentos temáticos das postagens fazem parte do processo de orientação acadêmica em fórum virtual, podemos depreender as representações ou pré-construídos dos professores na condução da pesquisa no que se refere ao seu papel de orientador, ao do aluno e ao de ambos, enquanto sujeitos colaboradores no processo de orientação acadêmica do TCC em fórum virtual.

Utilizamos como categorias de análise os tipos de agir, os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) e a estrutura do gênero, verificados nas postagens (P) dos professores nos fóruns e seus comentários no texto do aluno. Corroboramos Bronckart (2006), quanto aos recursos mobilizados pelo agente em uma determinada atividade que empreende os *comportamentos, conhecimentos, saber-fazer, esquemas e raciocínios* etc. e que, estando disponíveis nessa pessoa, são (re)mobilizados por ela, conforme as propriedades do conteúdo e das condições do seu agir. Na análise categorial de análise de conteúdo, Bardin observa que “uma produção de palavra é um *processo*”. Sendo assim, para uma análise da enunciação, devemos considerar que na “produção da

palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações”, logo, “o discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta” (Bardin, 2016, p.218). Como indica Bronckart (2006, p.155), na ativação desses processos, o agente procede “ao planejamento interno dos segmentos envolvidos, aprendendo, assim, a ativar esses processos, indissolivelmente mentais e linguageiros”, os quais colocam em interface representações individuais, cuja origem está em um organismo-agente, e representações coletivas, cuja sede é nas obras humanas.

Analisar o conteúdo temático das intervenções dos professores orientadores sob a forma de postagens nos fóruns e comentários no texto do aluno pode nos fornecer indícios dos traços dinâmicos disponíveis nos recursos do indivíduo, motivos e intenções, de como compreende a atividade de orientar um TCC, como fazer isso e os papéis aí implicados, ou seja, das representações declarativas mobilizadas e semiotizadas sobre os mundos social, objetivo e subjetivo nas intervenções verbais daí decorrentes nos tipos de agir verificados na prática de orientação acadêmica do TCC. Desse modo, analisar também os mecanismos enunciativos pode nos ajudar a desvelar alguns aspectos do conteúdo temático, no que concerne às instâncias responsáveis pelo dito no texto e as vozes aí expressadas e que traduzem as diversas “avaliações” do professor sobre esse conteúdo.

7.1.1 A condução da pesquisa em fórum virtual: o papel do orientador e do aluno

Salientamos que, inicialmente, apresentamos as postagens dos fóruns e, em seguida, os comentários dos anexos para a análise do conteúdo temático. Esses dois momentos de análise se justificam porque neles o professor orientador semiotiza seus conhecimentos tanto para a condução da pesquisa na orientação acadêmica, enquanto uma prática docente, que requer a mobilização de esquemas de ação, tanto quanto em suas intervenções nos trabalhos anexados. O papel do orientador se faz presente, independentemente do lugar em que as intervenções são feitas, sejam nas postagens ou comentários do professor.

Apresentamos, na sequência, a primeira postagem de cada professor na condução da pesquisa em seus respectivos fóruns, momento em que se inicia o processo de orientação com o intuito de analisar a arquitetura interna dessas postagens, pois entendemos que há nelas representações ou pré-construídos sobre a atividade de orientação acadêmica, enquanto prática discursiva situada. Assim, elas são acionadas pelo professor por meio de determinados segmentos textuais que podem nos levar a conhecê-las e, mesmo que tenham uma reorganização singular, resultante das experiências de cada um, a atividade de linguagem aí empreendida nos dará indícios de como cada um se situa e situa o outro quanto aos parâmetros sociosubjetivos da atividade de orientação

Figura 7: Postagens iniciais dos professores nos fóruns

<p>FLT1 (P01) Nadja</p>	<p>Maravilha, Xxxxx! (como vc prefere ser chamada?) Vamos começar nosso trabalho de construção do seu TCC. Para iniciar seguem algumas recomendações: 1. Você já leu o material da <u>Biblioteca</u> do SAPTCC? Caso ainda não tenha feito as leituras, recomendo que procure ler alguns documentos e orientações. 2. Você já tem um esboço do Projeto? (deve seguir a estrutura proposta) Irei selecionar e disponibilizar todo material de leitura no espaço da <u>biblioteca</u> da <u>orientação</u>. Qualquer dúvida estou à disposição. Forte Abraço!!</p>
<p>FLT2 (P01) Laura</p>	<p>Olá, Xxxxxx. Tudo joia? Revedo aqui o tema do seu projeto, percebo que a primeira coisa que precisamos fazer é um recorte do tema, pois está muito abrangente. Você já tem projeto? Se tiver, mande por favor. Abração.</p>
<p>FLG3 (P01) Tânia</p>	<p>Xxxxx, vamos repensar esse tema? "Percepção de autores" é muito abrangente. Os autores que falam sobre variação linguística são muitos, você não dará conta de analisar a percepção de nem um por cento deles. Você pode pensar sobre influência da internet na linguagem dos jovens. É só uma sugestão. Vou pesquisar sobre o assunto e lhe dar <u>orientação</u> de leitura.</p>
<p>FLG4 (P01) Saulo</p>	<p>Olá, Xxxxx. Não consegui baixar os artigos que você indicou. Pesquisei algumas coisas. Você deve ler aqueles dois livros de Marcuschi, o material sobre avaliação, os dois artigos em anexo e minha dissertação de mestrado, mais especificamente na parte em que a sequência didática do</p>

	<p>gênero regras de jogo é explicada. Você verá que há uma <u>discussão</u> sobre avaliação.</p> <p>Leia os materiais e comece a fichá-los.</p> <p>Objetivo Geral:</p> <p>- Discutir a avaliação do texto oral</p> <p>Escreva dois ou três objetivos específicos a partir desse geral e poste aqui até a próxima semana.</p> <p> O ensino dos generos orais artigo.pdf</p> <p> o que é ensinar oralidade artigo.pdf</p>
--	--

Fonte: <https://ava.ead.ifpb.edu.br/>

Nos quatro excertos selecionados, percebemos um alinhamento dos professores no que concerne ao papel do orientador que, em conformidade com o PPC do curso, deve dar suporte ao discente nos procedimentos básicos e orientações metodológicas essenciais à realização do trabalho.

Na planificação do conteúdo temático das três primeiras postagens evidencia-se a preocupação inicial dos professores com o projeto de pesquisa dos alunos, objeto colocado em cena, uma vez que é a partir dele que se dá início à pesquisa, pois conforme a ABNT (op. cit.), a sua construção compreende uma das fases do trabalho de pesquisa, correspondendo à descrição do que se propõe investigar. Logo, é a partir dele que o professor se situa como orientador e situa o aluno como orientando/pesquisador e suas correlatas funções nessa prática acadêmica.

Nesse contato inicial do orientador com o orientando no fórum, em que a interação é de um para um, nos textos das postagens vemos uma construção discursiva desenvolvida predominantemente pelo discurso interativo, que se inicia com a saudação inicial dirigida ao aluno, (FLT1) “*Maravilha, Xxxx! (como vc prefere ser chamada?)*”, (FLT2) “*Olá, Xxxxx*”, (FLG4) “*Olá, Xxxx*”, assim como as despedidas “*Forte abraço!!*” e “*Abraço*”, além de perguntas direcionadas a ele, a exemplo de (FLT1P01) “*Você já leu o material da Biblioteca do SAPTCC?*”, (FLT2) “*Você já tem projeto?*”, (FLG3) “*Xxxx, vamos repensar esse tema?*”. Nesse último caso, salientamos que Tânia já propõe à aluna repensar o tema, porque a aluna enviara o projeto inicial na própria postagem do fórum e não como anexo, como o fizeram os outros orientandos.

Ainda em consonância com o discurso interativo, evidencia-se o uso da primeira pessoa do singular, “eu”, pelo autor do texto, como marcador de identidade, da primeira pessoa do plural, “nós”, e do pronome de tratamento “você”, estabelecendo claramente uma relação de implicação em relação aos parâmetros físicos da ação por meio de sequências dialogais, motivadas pela representação que o agente-produtor tem do seu destinatário no fórum virtual, gênero que, nesse contexto, assume a dimensão pedagógica com finalidade comunicacional de orientação acadêmica do TCC, colocando para os interlocutores, orientador e orientando, um espaço e momento para a interação entre eles.

O conteúdo temático semiotizado nessas postagens nos leva a observar que os professores compartilham da compreensão da importância do projeto e, conseqüentemente, da definição do tema da pesquisa, que suscita ainda de reformulações por parte do orientando, apontando a preocupação, enquanto orientadores, de se voltarem sobre os temas de estudo apresentados pelos alunos e de sua importância para o andamento da pesquisa. Observamos claramente a presença do *agir-situado*, que não apenas coloca em cena o projeto, mas também traz elementos da proximidade do contexto na relação tempo-espaço, ou seja, dos parâmetros físicos da situação de ação linguageira em curso. O uso do presente para a designação de atos, dos motivos e intenções do agente-produtor é recorrente, como veremos na sequência, assim como do futuro e de modalizações deônticas e pragmáticas.

Podemos dizer que é a partir do acionamento projeto de pesquisa que a relação entre o gênero e a ação social que antecedem o agir e indicam o agir que está para acontecer são mobilizados pelo professor, um agir materializado pelas formas verbais do presente, pretérito perfeito e futuro, tal como vemos nas postagens de Nadja (FLT1) “*Vamos começar nosso trabalho de construção do seu TCC?*”, “*recomendo que procure ler alguns documentos e orientações*”, “*Irei selecionar e disponibilizar todo o material de leitura no espaço da biblioteca da orientação*”, de Laura (FLT1) “*Percebo que a primeira coisa que precisamos fazer é um recorte do tema, pois está muito abrangente*”, de Nadja (FLG1) “*Vamos repensar esse tema?*”, “*Vou pesquisar sobre o assunto e lhe dar orientação de leitura.*” e de Saulo (FLG1) “*Não consegui baixar os artigos que você indicou*”, “*Pesquisei algumas coisas*”. É notável que as ações aqui são designadas a um “eu” empírico, pois procede diretamente do professor orientador, que está na origem da produção textual. O papel do orientador se delinea nessas postagens como aquele que é responsável pelo dizer, ou seja, os textos são produzidos no momento em que o professor

realiza seu agir, e as ações aí delineadas são atribuídas ora a ele ora a ambos, orientador e orientando. Esse processo de interação entre o par mais experiente (professores orientadores) e o par menos experiente (orientandos) entendemos, tal como observam Bronckart, Bulea e Bota (2006), constitui um dos sistemas formativos do processo educacional em que os mais experientes integram os recém-chegados no conjunto dos pré-construídos coletivos quando intervém verbalmente sobre a atividade em desenvolvimento mostrando as normas e valores concernentes a ela, qual seja da atividade de pesquisa. Logo, corroboramos Santos (2020), ao dizer que a voz do professor pesquisador experiente assume a função de uma voz social (Bronckart, 1999, p. 327), ou seja, vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervém como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas funcionam como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo.

Nessas postagens iniciais, revelam-se representações sobre o fazer docente na orientação acadêmica, ou seja, trata-se de um fazer que marca uma posição hierárquica em relação ao aluno, ainda iniciante no processo de apropriação do gênero textual. Vemos que Nadja, ainda que o convide a se inserir junto a ela no processo de construção do trabalho, na sequência, ela determina o que ele deve fazer, sob a denominação de “recomendações”, além disso, é ela quem vai selecionar e disponibilizar o material para a leitura. Essa postura hierárquica é também recorrente na fala de Laura, quando “manda” o aluno enviar o projeto para ser apreciado por ela, na de Tânia, quando diz que ela é quem vai pesquisar e dar orientação de leitura e, por fim, na de Saulo, que nos parece o mais incisivo na demarcação de sua posição hierárquica.

Notamos nesse agir-situado de orientação acadêmica o uso dos tempos do presente e do futuro sinalizando os atos dos professores nessa prática de letramento, demonstrando o conhecimento compartilhado por eles sobre os modos de agir nesse evento da esfera acadêmica, conhecimento este reconfigurado a partir de suas representações sobre essa atividade na interação com o orientando e regulado em conformidade com as condições de seu agir. A distinção entre as ações de linguagem dos professores orientadores, como visto, vai depender das variantes do próprio processo, tais como o aluno não ter enviado o projeto de pesquisa, apresentar um tema muito abrangente ou ter de refazer os objetivos, a necessidade de indicar referências de leitura para o orientando.

Sobre esse último aspecto, os professores orientadores de TCC parecem ter uma consciência coletiva sobre o pesquisador iniciante ou inexperiente e da consequente

necessidade de direcionar as leituras a serem realizadas pelo aluno. Notamos como Nadja, Tânia e, mais acentuadamente Saulo, fazem isso ao dizerem, respectivamente, (FLT1) “*Irei selecionar e disponibilizar todo material de leitura*”; (FLG3) “*Vou pesquisar sobre o assunto e lhe dar orientação de leitura*”; e (FLG4) “*Você deve ler aqueles dois livros de Marcuschi, o material sobre avaliação, os dois artigos em anexo e minha dissertação de mestrado, mais especificamente na parte em que a sequência didática do gênero regras de jogo é explicada*”. Esse direcionamento das leituras que devem ser feitas pelo aluno nos parece também revelador da compreensão dos orientadores sobre a importância de seu papel como aquele que guia o aprendiz de pesquisador em seus primeiros passos e de sua expectativa de que os direcionamentos sejam atendidos pelo aluno, ou seja, espera-se uma atitude responsiva positiva por parte do aluno ao projeto de dizer do professor para que se possa dar prosseguimento ao processo de orientação acadêmica.

Dentre os elementos composicionais do gênero projeto de pesquisa e suas definições apresentadas pela ABNT, destacamos o “autor”, definido como a pessoa física que é responsável pela criação do conteúdo intelectual ou artístico de um documento. Entendemos que essa compreensão dos professores sobre a autoria de um projeto, sobre o seu papel de situar o aluno como o agente-produtor de sua pesquisa, fica evidenciada quando o professor se dirige ao aluno, interpelando-o sobre o que este está propondo pesquisar, ou seja, há a remissão direta aos protagonistas da interação verbal. Podemos constatar isso pela recorrência do uso do índice de segunda pessoa do singular, “você”, tal como o fez Nadja ao questionar o aluno, (FLT1) “*Você já tem um esboço do Projeto?*”, e Laura (FLT2) “*Você já tem projeto? Se tiver, mande por favor*”. Observamos Nadja, em uma inserção parentética, chamar a atenção do aluno para o fato de que o projeto “*deve seguir a estrutura proposta*”, recomendando, inclusive, a leitura dos materiais institucionais disponibilizados no ambiente da *Sala de Apoio ao TCC*, “*recomendo que procure ler alguns documentos e orientações*”, sinalizando não apenas o gênero em termos de estrutura, mas também do estar em conformidade com o modelo disponibilizado pelo curso, ou aquilo que determina a instituição, a voz social, que regula as ações dos indivíduos em determinado contexto, quando usa a modalização deôntica por meio do verbo “dever”: “*deve seguir a estrutura proposta*”. Essa estrutura é a proposta no modelo disponibilizado pela coordenação do curso, tal como apresentado no capítulo metodológico, ou seja, é ao mundo social que Nadja recorre para orientar o aluno

sobre as convenções estabelecidas pela instituição, que regula as ações dos indivíduos em um determinado contexto.

Saulo diz não ter conseguido abrir o material enviado na forma de *links* pela aluna, material este no qual não consta o projeto dela em anexo, apenas artigos que ela mesma havia encontrado na *internet*, fato que leva o professor a indicar referências a serem lidas pela aluna, abordando o que seria o tema de sua pesquisa. Ele não apenas indica as referências, mas também determina o que a aluna deve fazer: (FLG4P01) “*Você deve ler aqueles dois livros de Marcuschi, o material sobre avaliação, os dois artigos em anexo e minha dissertação de mestrado, mais especificamente na parte em que a sequência didática do gênero regras de jogo é explicada*”, “*Leia os materiais e comece a fichá-los*”, “*Escreva dois ou três objetivos específicos a partir desse geral e poste aqui até a próxima semana*”, remetendo claramente a objetos acessíveis ao seu interlocutor: “*aqueles dois livros de Marcuschi, o material sobre avaliação, os dois artigos em anexo e minha dissertação de mestrado, mais especificamente na parte em que a sequência didática do gênero regras de jogo é explicada*”. Notamos aqui que, embora Saulo considere o empenho da aluna em sua busca por materiais, parece descartá-los, deixando subentendido que o caminho a ser percorrido é o que ele determina.

Nesse contato inicial, em que são designadas tarefas a aluno, parece se justificar justamente pelo fato da compreensão, por parte dos professores, de que a atividade de pesquisa requer cumprimento de etapas. Verificamos a presença de marcadores de tempo por Nadja (FLT1), Laura (FLT2) e Saulo (FLG4), respectivamente, (FLT1) “*Para iniciar*”, (FLT2) “*a primeira coisa que precisamos fazer*” e “*até a próxima semana*”, uma situacionalidade temporal condicionada pelo fazer científico.

Os professores não apenas se inserem nessa prática, mas levam os alunos a se inserirem também, quando os conduzem a pensar em seu tema de estudo, aperfeiçoar o projeto de pesquisa e os objetivos pretendidos, ler as indicações de leitura, consultar os documentos disponibilizados na biblioteca da sala de orientação, em outras palavras, o seu objetivo é o de levar o destinatário (o orientando) a agir em uma determinada direção, assumindo, claramente, o papel de orientador de trabalho de pesquisa.

Para isso, no espaço virtual dos fóruns aqui investigados se desenvolve notadamente o discurso interativo na ordem do expor e da implicação, cujas formas comunicativas na composição das postagens dos professores remetem a um diálogo direto com o aluno. O mundo objetivo e as respectivas coordenadas formais dos parâmetros

físicos da ação de linguagem do professor são observáveis, tendo em vista que remetem diretamente aos objetos e aos agentes implicados na interação em um espaço comum, bem como à delimitação de um conteúdo temático instaurado pela situação comunicativa.

Na perspectiva do posicionamento enunciativo, é o professor quem tem a função de delegar funções ao aluno, o que este deve fazer, o que deve enviar, buscar leituras compatíveis com o tema de estudo e fazer anotações e fichamentos a partir delas, ações que se materializam nos segmentos injuntivos com o uso do pronome “você” com função de sujeito, aparecendo de forma explícita ou não, tal como podemos constatar nas quatro postagens: Nadja (FLT1) “*recomendo que (você)*”, Laura (FLT2) “*(você) mande por favor*”, Tânia (FLG3) “*você não dará conta de*” e Saulo (FLG4) “*Você deve ler*”, “*Leia*”, “*Escreva*” e “*poste aqui*”. Percebemos a presença de formas injuntivas com o uso do modo imperativo na indicação de tarefas a serem realizadas pelo aluno. Essa conduta do orientador evidencia um agir orientado pelo modelo de sala de aula com o uso do discurso interativo em que a voz é expressa de modo direto, assim como dos imperativos inerentes à prática docente na determinação de tarefas. Além disso, a exigência para que o aluno proceda à postagem dos fichamentos no fórum com a determinação do tempo, ratifica o uso do fórum como ferramenta pedagógica, parecendo-nos revelar uma preocupação do professor para que a aluna leia e comprove que o fez, cumprindo as tarefas designadas.

Nessas primeiras postagens, em que o professor se orienta não apenas pelas coordenadas do mundo social, mas também do mundo sociossubjetivo, verificamos o uso de modalizações pragmáticas na planificação do conteúdo pelos professores, logo, de sua responsabilidade na realização de um segmento (orientação acadêmica) de atividade (docente), guiada por intenções e/ou motivações de ordem sociossubjetiva. Nível esse em que se evidenciam tanto uma construção externa (que vem dos outros) e, ao mesmo tempo, é delimitada uma ação, “como um segmento de atividade sobre o qual esse ator teria responsabilidade” (Bronckart, 2008, p. 122). Dessa forma, depreendemos que o indivíduo se torna dotado e capaz de aplicar as capacidades de agir sobre aspectos do conteúdo em função da obrigação social e/ou da conformidade com as normas do fazer científico, quando há a propositura de um modelo a ser seguido, como enfatiza Nadja (FLT1), “[você] *deve seguir a estrutura proposta*”, quando da necessidade de delimitação do tema da pesquisa pelo aluno, como o faz Laura (FLT2) quando diz “*a primeira coisa que precisamos fazer é um recorte do tema*”, quando da necessidade de dizer o que não pode ser feito, como o faz Tânia (FLG3), “*você não dará conta de*

analisar a percepção de nem um por cento deles”, ou de se dizer o que o aluno tem que fazer, como o faz Saulo (FLG4), “*Você deve ler aqueles dois livros de Marcuschi [...]*”. As modalizações apreciativas, por sua vez, que atribuem um julgamento de valor ao conteúdo tematizado, aparecem nas relações predicativas das falas de Laura (FLT2), “(o tema) *está muito abrangente*”, assim como na de Tânia (FLG3), “*’Percepção de autores’ é muito abrangente*”.

Além disso, as coordenadas gerais que vão organizando o conteúdo temático nas postagens dos professores, como dito antes, validam o espaço virtual do fórum, como espaço reconhecido de orientação acadêmica, certamente, porque ali fica o registro da comprovação do que foi dito para ser feito e/ou foi feito. Por isso, o mundo discursivo da interação aqui é conjunto ao mundo ordinário, não só por envolver ou implicar diretamente os agentes, mas também o espaço e o momento da interação.

Além dessa preocupação do professor com a apresentação do projeto pelo aluno, enquanto instrumento anterior à pesquisa propriamente dita, tal como vimos, há exigências mais pontuais quanto aos aspectos de conteúdo do projeto, sendo a delimitação do tema a preocupação inicial das professoras, tendo em vista que os projetos foram enviados pelos orientandos de Laura (FLT2) e Tânia (FLG3). A primeira orientação das professoras sobre o tema de pesquisa apresentado é dada, respectivamente, nos enunciados, (FLT2) “*a primeira coisa que precisamos fazer é um recorte do tema*” e (FLG#) “*vamos repensar esse tema?*”. Enquanto Laura faz uso de frase declarativa, afirmando o que precisa ser feito, Tânia o faz sob a forma de uma pergunta, ambas se inserindo como colaboradoras do processo de produção do TCC ao utilizarem o índice da 1ª pessoa do plural (“nós”). Tendo em vista que os orientandos enviaram os projetos, nesses dois excertos, é possível vermos o professor assumir também o papel de coautor em “*precisamos fazer*” e “*vamos repensar*”, concebendo que, na atividade de orientação acadêmica, orientador e orientando são colaboradores no processo de construção do TCC. Nadja (FLT1) reafirma essa premissa quando, já no início de sua postagem, diz “*Vamos começar nosso trabalho de construção do seu TCC*”. É possível vermos um diálogo em que orientador e orientando se apoiam mutuamente, apontando para um movimento em que ambos são protagonistas no processo de ensino.

Nesses excertos iniciais, podemos dizer que os professores guiam o aluno no percurso a ser seguido enquanto pesquisador iniciante, auxiliando-o nesse momento inicial de muita dificuldade, que é a delimitação do tema da pesquisa.

Se a responsabilidade enunciativa pelo que é dito no empreendimento de uma ação de linguagem envolve a mobilização de recursos da língua e sua organização no plano textual do conteúdo temático, é o “eu” do mundo subjetivo mobilizado pelo professor que revela o que este entende como suas atribuições nesse processo de orientação e o seu compromisso e responsabilidade pelo dito e, conseqüentemente, a imagem que deixa ver de si ao agir no fórum de orientação, ratificado pelo uso do pronome “eu” como marcador de identidade. Logo, as ações aí empreendidas são marcadas pelo uso da 1ª pessoa do singular pelos professores, apontando para o que estes compreendem ser sua função nesse momento inicial, cuja agentividade também é marcada pelas formas verbais de ações futuras ou já realizadas por eles, a exemplo de, “*irei selecionar e disponibilizar*”, “*vou pesquisar e lhe dar orientação*”, “*Pesquisei algumas coisas*”, usadas por Nadja (FLT1), Tânia (FLG3) e Saulo (FLG4), respectivamente.

Após uma leitura mais atenta dos professores, quanto ao projeto de pesquisa do aluno, as suas ações de linguagem sinalizam o que eles entendem ser necessário ao aluno fazer, aspectos que se relacionam diretamente ao mundo social das normas, valores, regras etc. da atividade de pesquisa científica em contexto acadêmico e que, por sua vez, ratificam o papel do orientador e do aluno nesse processo. Vejamos, nas postagens a seguir, como os professores planificam o conteúdo temático a partir dessa leitura e, na sequência, discutiremos o conteúdo temático, as vozes e modalizações presentes nelas.

Figura 8: Postagens dos professores nos fóruns

<p>FLT1 (P03) Nadja</p>	<p>Xxxxx! Estava analisando seu tema e lembrei que tenho um livro sobre a obra lobatiana que pode ajudar na fundamentação e análise dos textos. Vou encaminhar uma breve introdução sobre a obra e depois vou digitalizar e encaminhar os capítulos que possam te interessar. Qualquer dúvida estou à disposição. Forte abraço!!</p> <p> <u>Apresentação livro de Lobato.pdf</u></p>
<p>FLT2 (P03) Laura</p>	<p>Olá, Xxxxx. Tudo joia? Li seu texto e tenho algumas dúvidas, que se encontram em forma de comentários no arquivo que posto aqui novamente.</p>

	<p>Mas em primeiríssimo lugar, preciso saber o seguinte: trata-se de um relato de uma atividade que você realizou em 2015? Se sim, você deseja fazer outra reflexão além da referente à experiência realizada? Ou seja, você entrevistou apenas uma professora mesmo e, por isso, deseja se manter apenas na reflexão sobre essa experiência com essa professora e essa turma?</p> <p>Veja, por favor, os comentários que envio no arquivo e me responda. Fico no aguardo.</p> <p>Abração.</p>
<p>FLG3 (P02) Tânia</p>	<p>Xxxxxx, estou enviando link de alguns textos. Dê uma olhada e veja se tem alguma ideia para o seu TCC. Vamos definir esse tema o mais rápido possível. Enquanto não definir, você não vai conseguir avançar. Os textos que você achar mais compatíveis com o que você quer pesquisar, salve. Quando for lendo, já vá fazendo anotações, para não perder tempo. Aguardo retorno. Abraços.</p> <p>[a professora coloca 06 (seis) <i>links</i> de textos para a aluna]</p>
<p>FLG4 (P03) Saulo</p>	<p>Oi, Xxxxx.</p> <p>Os objetivos ficaram bons. Sugiro que altere o último para "Propor um modelo de avaliação oral baseado nas máximas conversacionais".</p> <p>Agora é o momento de aprofundar as leituras. Elabore fichamentos básicos dos textos e poste aqui. Em seguida, comece a estruturar as seções.</p>

<https://ava.ead.ifpb.edu.br/>

Percebemos uma densidade de recorrência de elementos do discurso interativo que marcam o caráter conjunto-implicado desse tipo de discurso também nessas postagens após a leitura do projeto dos alunos, tais como o uso de saudação seguida do nome do interlocutor direto da interação, elementos exofóricos, como em FLT1, “*Estava analisando seu tema*”, FLT2, “*Li seu texto*”, FLG3 “*veja se tem alguma ideia para o seu TCC*”, além do uso de frases interrogativas direcionadas ao aluno, tal como o faz Laura (FLT2), “*trata-se de um relato de uma atividade que você realizou em 2015? Se sim, você deseja fazer outra reflexão além da referente à experiência realizada? Ou seja, você entrevistou apenas uma professora mesmo e, por isso, deseja se manter apenas na reflexão sobre essa experiência com essa professora e essa turma?*”. As questões levantadas pela professora são mais pontuais, o que nos parece ser decorrente do fato de o texto do aluno estar confuso em relação à pesquisa que se delineia, justificando a

referência exofórica aos elementos “*relato de uma atividade*” e “*essa experiência*” (FLT2) no fórum como elementos acessíveis ao interlocutor do diálogo, corroborando a ideia desse gênero como ferramenta pedagógica, enquanto texto que medeia o processo de ensino e aprendizagem.

O direcionamento de perguntas ao aluno estabelece, de fato, uma relação de maior proximidade entre o orientador e o orientando, em que o primeiro assume a condição de mediador no processo de construção do conhecimento, pois o que está em jogo não é a avaliação do que o aluno posta, como acontece nos fóruns de avaliação, mas sim o texto do aluno em construção e anexado ao fórum, como demonstra Laura (FLT2), ao dizer “*Li seu texto e tenho algumas dúvidas, que se encontram em forma de comentários no arquivo que posto aqui novamente*”, validando, inclusive, o recurso de *links* de material possibilitado pelo fórum virtual de mediação. Vemos, na sequência de perguntas de Laura ao aluno, como a professora a conduz na reflexão sobre o que realmente pretende fazer em sua pesquisa, colaborando o processo de constituição do sujeito pesquisador.

Nesse agir-situado, em que são designadas as tarefas a serem realizadas pelo orientando em sua pesquisa, o uso de frases imperativas caracteriza sobremaneira o caráter injuntivo desse tipo de agir, (FLT2) “*Veja, por favor, os comentários que envio no arquivo e me responda*”, (FLG3) “*Dê uma olhada e veja se tem alguma ideia para o seu TCC*”, “*salve*”, “*já vá fazendo anotações*”, (FLG4) “*Elabore fichamentos básicos dos textos e poste aqui. Em seguida, comece a estruturas [sic] as seções*”. Vemos nessas falas como os professores, apesar de co-colaboradores, assumem sua posição hierárquica no processo por meio das formas injuntivas para as ações que o aluno deve realizar antes mesmo da elaboração da fundamentação teórica, ou seja, a seleção e leitura de variados textos sobre o tema a ser abordado, assim como as anotações e fichamentos, que visam sobretudo a busca por fontes bibliográficas que apresentem informações relevantes para o tema proposto no projeto.

Trata-se de uma situação de ação de linguagem em que os fatos são dados como acessíveis ao mundo ordinário dos protagonistas da interação, e o uso dos tempos verbais do presente, “*tenho*”, “*posto*”, “*preciso saber*”, “*envio*”, “*sugiro*”, do pretérito perfeito, “*lembrei*”, “*já destaquei*”, “*Li*” e futuro, “*vou encaminhar*”, colocam em cena elementos que antecedem o agir e os elementos do agir que estão para acontecer, como também ocorre em “*preciso saber*”, “*me responda*” e “*vamos definir*”. Vemos aqui, no que diz respeito aos mecanismos de responsabilização enunciativa, a voz de um autor empírico,

marcado por um “eu”, que se faz presente nessas formas verbais, em que a imagem que o agente dá de si ao agir marca todo o texto, ou seja, do papel do orientador que lê o trabalho do aluno, que dá sugestão, que indica e envia fontes bibliográficas e/ou que convoca o aluno a assumir uma posição autoral no percurso da pesquisa.

Além disso, diante da validação do fórum como lugar de registro e acompanhamento das atividades de orientação acadêmica nessa atividade conjunta de trocas languageiras, podemos perceber a apropriação de aspectos dos pré-construídos que concernem à atividade de orientação e ao gênero textual em evidência pelo professor, de modo que suas ações vão ser fundamentais para a reprodução dessa aquisição inspirada e motivada por suas experiências anteriores, constatações estas que nos remetem à ideia de mediação vigotskiana, em que o professor, ao assumir o papel de orientador, ora marca sua posição hierarquicamente superior em relação ao aluno, ora faz uso de perguntas ou sugestões que modalizam o conteúdo temático, como se intentasse amenizar a relação hierárquica em relação ao aluno e, ao mesmo tempo, demonstrasse respeito ao projeto de dizer do aluno, reafirmando, assim, o papel de autoria que este deve ter em relação ao seu texto.

O uso de expressões adverbiais temporais nas postagens dos professores como Nadja (FLT1-C08) “*Pesquise um pouco mais*”, Laura (FLG2-C02) “*em primeiríssimo lugar*”, Tânia (FLG3-C02) “*o mais rápido possível. Enquanto não definir, você não vai conseguir avançar*”, “*Quando for lendo*” e Saulo (FLG4-C03) “*Agora*”, “*Em seguida*”, marcam o caráter conjunto-implicado do mundo discursivo interativo que, nesses segmentos, são acionados pelos professores para o cumprimento de etapas que são requeridas em trabalho de pesquisa. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p.51), a atividade de pesquisa é uma das atividades humanas que requerem mais planejamento e, sendo assim, “dependem de uma série de passos a serem desenvolvidos em uma ordem preferível, envolvendo determinados objetos e pessoas”. As expressões adverbiais usadas pelos professores orientam o pesquisador iniciante sobre os passos a serem seguidos e revelam o seu conhecimento de que, nesse processo, o cumprimento de etapas é decisivo para a continuidade da pesquisa, o que envolve a definição do tema investigado, o aprofundamento de leituras para a fundamentação teórica, a elaboração de fichamentos e anotações e a organização prévia em seções que vai corresponder à estrutura esperada de um artigo científico.

O conteúdo temático nesses excertos e a configuração textual verificados neles evidenciam o conhecimento de um agente-produtor que dispõe de conhecimentos relacionados à atividade de pesquisa e a sua situação de ação, logo é a *voz do social* do professor pesquisador que comenta e avalia o fazer científico do aluno e que intervém na escrita dos textos dos alunos, a fim de inseri-los nessa cultura acadêmica. Parece-nos que a prática de orientar um TCC pelo professor o conduz a acionar não apenas suas experiências anteriores de orientação acadêmica, mas também de como proceder na atividade de pesquisa, tendo em vista os conhecimentos validados pelo coletivo. A atuação didática do professor é a do *expert*, o que nos remete à ideia já apontada por Pereira (2013, p.118) “que todo e qualquer conhecimento humano, independentemente do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontre, é um produto social que se desenvolve historicamente”. Sendo assim, “o processo de comunicação é resultante da natureza da atividade social”.

Podemos dizer que, nos excertos analisados, o agir comunicativo dos professores valida os conhecimentos dos mundos objetivo e sociossubjetivo envolvidos na prática de orientação acadêmica. Uma vez que o TCC é o centro dessa interação formativa, no próximo tópico, procuramos responder ao nosso segundo objetivo de investigação: Investigar quais dimensões do TCC são priorizadas nas intervenções dos professores orientadores sobre o texto do aluno.

7.1.2 A condução da pesquisa: dimensões do TCC priorizadas nas postagens dos fóruns

Uma vez que todo esse processo de condução da pesquisa em análise se dá em torno de um objeto em construção, qual seja, o TCC, interessa-nos investigar quais as dimensões desse gênero são priorizadas pelos professores em suas intervenções nas postagens (P) dos fóruns e nos comentários (C) acrescentados ao texto em construção, o que correspondem ao nosso segundo interesse de questionamento: Investigar quais dimensões do TCC são priorizadas nas intervenções dos professores orientadores sobre o texto do aluno. Em um primeiro momento, verificaremos as postagens nos fóruns para, no subtópico seguinte, debruçarmo-nos sobre os comentários acrescentados ao texto do aluno.

Para isso responder ao nosso segundo objetivo de investigação, selecionamos 04 (quatro) postagens dos professores nos fóruns, em que observamos as intervenções mais

direcionadas aos aspectos composicionais e de conteúdo do gênero TCC em construção. Optamos, nesse momento, por separar essas postagens, tendo em vista que os trabalhos começam a tomar contornos mais particulares e, do mesmo modo, as orientações dadas. Iniciamos com uma postagem de Nadja:

FLT1 (P38): Nadja

Olá, Xxxxxx

Após trabalhar seu texto seguem algumas orientações/sugestões:

- 1. Vamos trabalhar com o conto Negrinha? Ele tem material suficiente para um excelente TCC;**
- 2. Pesquise um pouco mais sobre Lobato a partir de alguns pontos que já destaquei no trabalho e sobre a polêmica envolvendo o autor acusado de defender a eugenia) e segundo Marisa Lajolo o maior valor da obra do escritor é a independência e irreverência; pesquise, também, um fato que ocorreu em 2010 O Instituto de Advocacia Racial e Ambiental fez um pedido ao Conselho da Educação (sugestão de notas explicativas para contextualizar a obra);**
- 3. Trabalhar no conto os seguintes aspectos: ironia, racismo e a epifania;**
- 4. Situar Lobato no Pré-modernismo; contextualizar a obra a (final do século XIX e o começo do século XX) como era o Brasil? Contexto histórico, político e cultural;**
- 5. Vou encaminhar alguns artigos para leitura e aprofundar nos temas propostos.**

Na planificação do conteúdo temático dessa postagem de Nadja, apresentada de forma esquemática, observamos que as orientações dadas são mais direcionadas para o mundo do *expor*, postura que nos parece ser proveniente da necessidade de serem trazidos ao texto do aluno elementos que adequem a sua exposição teórica ao que é previsto, tendo em vista o conhecimento validado pelo coletivo. Diante da possível insuficiência na exposição teórica, a professora não apenas sugere que o aluno pesquise mais sobre o autor da obra em análise, mas também traz vozes sociais implicadas nas ações constitutivas do conteúdo temático dessa postagem nos segmentos “segundo Marisa Lajolo o maior valor da obra do escritor é a independência e irreverência”, assim como em “O Instituto de Advocacia Racial e Ambiental fez um pedido ao Conselho da Educação (sugestão de notas explicativas para contextualizar a obra)”. Ao recorrer a essas vozes, a professora apresenta o conteúdo temático segundo os critérios (ou conhecimentos) elaborados, organizados e apresentados do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados. Percebemos nessa postagem marcas de um agir-canônico, que mobiliza tanto

recursos do discurso interativo, como do discurso teórico, orientado pelo mundo social. Ao sugerir aspectos a serem trabalhados pelo aluno no texto, como situar o autor e a obra ou inserir alguma nota explicativa, parece advir da identificação da professora de uma incompreensão do aluno da importância dessas informações para o trabalho de pesquisa em questão, no caso, de literatura, ou seja, as orientações não incidem diretamente na estrutura do gênero, mas nos parâmetros prévios de tratamento do conteúdo temático, ou seja, da dimensão gnosiológica.

Ademais, notamos que a professora, apesar de fazer uso de um recurso do discurso interativo no início da postagem sob a forma de sugestão, “Vamos trabalhar com o conto *Negrinha?*”, como que propondo ao aluno ter ou não a opção de escolha entre a obra indicada pela professora ou outra de sua preferência, parece-nos ser um recurso atenuante usado por ela da posição hierárquica na relação entre orientador e orientando (Assis, 2016; 2019), pois, logo em seguida, o uso da modalização apreciativa sob a forma de uma relação predicativa “*Ele tem material suficiente para um excelente TCC*”, leva-nos a supor que a apreciação positiva da professora tem a intenção de conduzir a aluna a não ter dúvida de que trabalhar com o conto indicado é a melhor opção. Diferentemente das postagens anteriores, percebemos praticamente a ausência do índice de primeira pessoa do singular, “eu”. Esse aspecto parece revelar uma certa impessoalidade que atenua a responsabilidade enunciativa do agente produtor, mas que, ao fazer uso da forma “*Pesquise*”, não se exime da responsabilidade de convocar o aluno a ser sujeito do seu processo de construção do conhecimento, usando para isso o agir-situado, a exemplo de, “*Pesquise um pouco mais sobre Lobato a partir de alguns pontos que já destaquei no trabalho*”.

O uso do infinitivo, por sua vez, justifica uma ordem em que os atos se organizam conforme uma lógica suposta, como ocorre nos itens colocados pela professora, “3. *Trabalhar no conto os seguintes aspectos: ironia, racismo e a epifania; 4. Situar Lobato no Pré-modernismo; contextualizar a obra a (final do século XIX e o começo do século XX) como era o Brasil? Contexto histórico, político e cultural*”, lógica que deve ser seguida pelo aluno na construção do seu TCC, por isso podemos dizer que se caracterizam como modalizações pragmáticas usadas pelo professor ator dotado de motivos e intenções que o capacita a se adaptar não apenas às características do contexto, bem como ao do conteúdo temático verbalizado nas orientações dadas quando da adoção de estratégias explícitas para que o aluno possa se apropriar dos modelos de práticas de linguagem, no

caso, disponível no ambiente acadêmico e dos quais os professores têm domínio, de modo que o uso dos verbos no infinitivo caracteriza uma “ordem” a ser seguida, ratificando, por fim, a posição hierárquica do orientador sobre o orientando para que este proceda ao que foi determinado pelo professor, sujeito mais experiente.

Essa forma de planificar o conteúdo temático por Nadja parece-nos ser um recurso usado pela professora para levar o aluno a construir autonomamente a sua dimensão crítico-reflexiva por meio das leituras que deve realizar, mas, mesmo assim, ainda uma leitura direcionada, como notamos em “*a partir de alguns pontos que já destaquei no trabalho*”, em outras palavras, o aluno deve pesquisar, mas a partir dos pontos já determinados pela professora. Essa postura reflete uma capacidade de ação do professor na condução da pesquisa do pesquisador iniciante, particularmente na graduação, quando este ainda não se apropriou dessa prática acadêmica. Conforme Dolz e Schneuwly (2004), podemos dizer que se trata de uma estratégia explícita adotada pelo professor para essa apropriação, qual seja, a do leitor guiado por objetivos de leitura, revelando o modo como ele entende ser seu papel no processo de letramento acadêmico em curso, levando-nos a observar não apenas o que está dito, mas também o que está implícito nesse agir linguageiro docente.

Passemos à próxima postagem, selecionada do FLIT2:

FLIT2 (P13): Laura

Xxxxx, anexo o seu artigo com algumas orientações em forma de comentários.

Veja só: falta base teórica à sua reflexão, que se encontra, ainda, no senso comum, sobretudo no que se refere à análise dos dados.

Veja no espaço da nossa biblioteca que há alguns artigos que podem auxiliar na sua fundamentação teórica: Antonio Candido e Todorov, por exemplo.

De toda maneira, buscar artigos na internet que tratam especificamente de ensino de literatura para crianças, certamente, ajudará também.

Veja, em anexo, um artigo sobre o prazer pela leitura.

Abraços e sigo à disposição.

Ao encontrar uma reflexão teórico-analítica frágil no texto do aluno, porque ainda baseada no senso comum, Laura como a voz do pesquisador experiente, reconhece essa

fragilidade advinda da não apropriação teórica necessária para servir de base à reflexão da aluna em seu texto. Vemos Laura proceder ao uso do imperativo em “*Veja só*”, “*Veja no espaço...*”, “*Veja, em anexo...*”, e, sem descuidar da interação, convoca o aluno a participar do processo de construção do conhecimento, postura que a leva a remeter às vozes das autoridades, “*Antonio Candido e Todorov, por exemplo*”. A primeira ocorrência é seguida de uma modalização deôntica feita pela professora em relação ao conteúdo apresentado pelo aluno em texto, no que se refere à fundamentação teórica e análise dos dados, “*falta base teórica à sua reflexão*”, para ela insuficiente ao esperado pelos critérios das “normas” em uso quanto à elaboração dessas seções em um TCC, o que corresponde a um dos desafios da escrita acadêmica, qual seja, o de buscar o ponto de equilíbrio entre o que o aluno deve e pode pensar ou escrever por si mesmo e o que ele precisa buscar de fundamentação na voz de outro (Pereira, 2016) para não ficar no senso comum, tal como interveio Laura na produção do aluno, com vistas a contribuir com o desenvolvimento de habilidades necessárias à textualização das seções em tela.

Sobre esse aspecto, a professora recorre ao uso de modalizações lógicas na planificação do conteúdo temático por meio da locução verbal “podem auxiliar” e do advérbio “certamente”, que traduzem julgamentos de elementos do conteúdo temático, baseados nos conhecimentos das instâncias do mundo objetivo como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis ou necessários. Nesse momento, percebemos um distanciamento da voz do pesquisador experiente, “*há alguns artigos que podem auxiliar na sua fundamentação teórica*”; “*buscar artigos na internet que tratam especificamente de ensino de literatura para crianças, certamente, ajudará também*”, movimento que se assemelha ao de Nadja, com o intuito de levar o aluno a sua autonomia crítico-reflexiva sobre as leituras as serem realizadas por ele.

FLG3 (P03): Tânia

Claro que não são apenas os jovens que são influenciados, mas é preciso restringir para um universo limitado, para você não ficar falando do que todo mundo já sabe. Você vai sistematizar a teoria (referencial teórico) e depois analisar (com base nessa teoria) alguns exemplos concretos. Por isso, é preciso delimitar, porque você não vai poder mostrar exemplos de todas as regiões faixas etárias. Você pode falar também apenas da sua cidade.

As variações linguísticas são decorrentes dos seguintes fatores:

***Grupos etários (faixa etária)**

***Gênero (papéis sociais)**

- ***Status socioeconômico (desigualdades sociais)**
- ***Grau de escolarização (relacionado ao status socioeconômico)**
- ***Mercado de trabalho (atividades profissionais)**
- ***Rede social (domínios sociais)**

Você só vai falar resumidamente de todos esses fatores. Para fazer uma análise mais completa, você deve escolher apenas um deles.

Importante esclarecermos que a planificação do conteúdo temático dessa postagem de Tânia se dá em resposta a um questionamento colocado pelo aluno sobre o recorte do seu *corpus* para análise. Tendo em conta que ideias hiperbólicas associadas à fragilidade da argumentação é uma característica comumente verificada nos posicionamentos dos pesquisadores em formação, corroborando Bronckart (1999, p. 154) para quem o mundo do expor pode, em última instância, apresentar um conteúdo inválido ou delirante em relação aos conhecimentos validados pelo coletivo, a professora, na condição do pesquisador experiente, intervém sobre o dizer do aluno no sentido de ajustar ou adequar o seu raciocínio ao que se pode esperar de uma pesquisa para um TCC.

Nessa situação, na qual verificamos, o agir-canônico que, conforme Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 246), parece se basear em uma espécie de lógica interna à ação ou por referência a uma norma, orientado pelo mundo social, é materializado tanto pela mobilização de recursos do discurso interativo quanto do teórico, além da modalização pragmática, a exemplo de “*é preciso restringir*”, “*é preciso delimitar*”, “*você não vai poder mostrar*”, “*você deve escolher*”. Na organização discursiva inicial da postagem, os atos parecem se organizar segundo uma lógica suposta, “*para você não ficar falando do que todo mundo já sabe*”, “*Você vai sistematizar a teoria*”, “*e depois analisar*”. Além disso, podemos dizer que, nessa postagem, a professora exemplifica a adoção de uma estratégia explícita usada pelo pesquisador experiente que, tendo domínio do modelo da prática de linguagem da pesquisa científica, o reproduz com o intuito de levar o aprendiz pesquisador a se apropriar dela (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 52), tal como entende ser seu papel no processo de letramento em curso.

É nesse sentido que a enunciação toma forma em função da organização social do locutor e interlocutor em uma situação concreta de interação como resposta à problematização colocada antes pelo aluno, associada à ideia do dialogismo que postula

que todo enunciado é produzido e compreendido no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão. Se a resposta da professora é compreendida no contexto do enunciado que a precedeu e se, ao mesmo tempo, espera-se ou provoca uma resposta, esta pode ser de adesão, recusa ou crítica. No contexto da orientação acadêmica espera-se que os saberes e valores do discurso científico específico sejam, paulatinamente, reconhecidos e apropriados pelos estudantes em seus textos, tomados como ação responsiva às orientações dadas, que sejam, a priori, de adesão a esses saberes e valores, o que não deixa de implicar também que nem sempre as orientações sejam seguidas pelos alunos, ou seja, nem sempre é harmonioso quando há recusa ou crítica por parte deles.

Passemos, a seguir, à postagem de Saulo (FLG4), após correção do texto do aluno.

FLG4 (P04): Saulo

Oi, Xxxxx.

Segue a correção.

Algumas considerações gerais:

- 1. A introdução é muito difícil de ser elaborada sem o corpo do texto pronto, por isso alguns orientadores, inclusive eu, recomendam quem seja a última parte a ser redigida. Acho que seu foco agora é ler sobre oralidade e avaliação. Comece a fichar os textos e estruture a fundamentação teórica. Apresente os tópicos para mim.**
- 2. Vejo que você se debruça muito sobre a aquisição da linguagem. Apesar de muito interessante, não é o foco de seu TCC. Esqueçamos a aquisição nesse recorte.**
- 3. A justificativa precisa ser pensada com vistas a discutir sobre as dificuldades que os professores têm na avaliação de textos orais. Existe uma lacuna nos documentos oficiais e nos livros didáticos...**

Na planificação do conteúdo temático dessa postagem, Saulo chama a atenção para aspectos de conteúdo do TCC, tais como a introdução, justificativa e fundamentação teórica. Vemos que, nela, se mesclam elementos do agir-situado e do agir-canônico. No primeiro caso, aparecem o índice de primeira pessoa “eu”, “*por isso alguns orientadores, inclusive eu...*” e “*Vejo que você se debruça muito sobre a aquisição da linguagem*” e o pronome de tratamento “você”, “[você] *Comece a fichar os textos e estruture a fundamentação teórica*”, “*você se debruça muito sobre a aquisição da linguagem*”, assim como o uso do tempo verbal presente, designando os atos do agente-produtor, a partir de elementos contextuais relacionados ao aluno e o uso do imperativo. No segundo caso, o

agir-canônico nos trechos “*A justificativa precisa ser pensada com vistas a ...*”, “*A introdução é muito difícil de ser elaborada sem o corpo do texto pronto, por isso alguns orientadores, inclusive eu, recomendam quem seja a última parte a ser redigida.*”, que, de acordo com Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzilo (2007), apresenta-se contextualizado como modelo teórico do agir, que orienta as condutas humanas, e havendo a presença tanto do discurso interativo quanto do teórico, compartilham a propriedade do expor no agir do professor conjunto aos parâmetros da ação de linguagem.

No que concerne às modalizações, na voz do pesquisador experiente encontramos a modalização pragmática baseada em restrições, “*A justificativa precisa ser pensada com vistas a discutir sobre as dificuldades que os professores têm na avaliação de textos orais...*”; “*alguns orientadores, inclusive eu, recomendam quem [sic] seja a última parte a ser redigida*”. É possível depreendermos que o aluno havia enviado o seu texto já com a introdução, porém, Saulo demonstra não concordar que ela seja escrita antes. Para isso ele recorre a voz social, “*alguns orientadores*”, para justificar e reforçar o seu posicionamento para que essa seção seja escrita ao final da pesquisa. Evidencia-se aqui novamente o papel do professor orientador (Assis, 2016), que em sua intervenção tem caráter orientador, uma vez que se tem em vista a reescrita, marcando a sua posição hierarquicamente superior em relação ao aluno.

Na comparação dessas postagens em relação às anteriores, é perceptível uma mudança na perspectiva de implicação na planificação do conteúdo temático pelos professores orientadores. O “eu” como marcador de identidade, frequentemente presente nas primeiras postagens, torna-se quase ausente para ser substituído por “você”, em um movimento que, a nosso ver, faz-se em direção à manifestação da responsabilização enunciativa do agente, no caso o autor do TCC, chamando a sua atenção para a obrigação social e/ou em conformidade com as normas do fazer científico.

7.1.3 A condução da pesquisa: as intervenções do professor orientador sobre o texto do aluno

Como vimos, o TCC é um gênero escrito híbrido do âmbito acadêmico, tendo em vista que pode ter a forma de monografia, relatório de estágio, artigo científico, entre outros. No caso do curso, *locus* de nossa investigação, o aluno deve apresentar como TCC um artigo científico, a ser defendido perante uma banca examinadora. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), esse gênero é definido como um pequeno estudo de uma

questão científica, porém completo em sua abordagem científica, apresentando a mesma estrutura organizacional exigida para trabalhos científicos, podendo sofrer alterações, de acordo com o texto, com subdivisões em mais itens. Se reconhecemos que o professor não recebe formação específica para orientar trabalhos científicos, assumimos que é por meio de sua experiência com a recepção e produção de gêneros acadêmicos que ele constrói suas representações sobre o gênero em questão. Logo, ao analisar as intervenções do professor sobre o texto do aluno, buscaremos verificar quais as dimensões do TCC, enquanto conteúdo temático, são priorizadas em seu agir linguageiro e como elas são materializadas em seus comentários.

Para esse eixo de análise, consideramos a distinção entre aspectos formais e de conteúdo, apresentada por Barros, Pessoa e Diniz (2016). Os elementos formais textuais/obrigatórios compreendem a introdução, o desenvolvimento, a conclusão e as referências, por sua vez, os elementos que configuram os aspectos de conteúdo do texto do TCC dizem respeito ao tema da pesquisa, perguntas de pesquisa, objetivos de pesquisa, justificativa, referencial teórico, discussão/ou análise e conclusão. A nosso ver, os elementos formais textuais apontados dialogam com esses elementos de conteúdo, de modo que não é possível, por exemplo, pensarmos na introdução de um trabalho científico sem pensarmos em aspectos como tema, justificativa e objetivos. Desse modo, nessa perspectiva, selecionamos comentários dos professores que contemplam aspectos formais e de conteúdo.

Como dissemos no capítulo metodológico, isso não quer dizer que inexistem correções do tipo resolutivas ou indicativas nas intervenções/comentários dos professores, a exemplo de FLIT1, anexo 02 (CI4): “*Será que o verbo é esse?*”, (CI5): “*Explicar???*”; FLIT2, anexo 02 (CI5): “*Se já realizou a entrevista, então o relato deve ter seu tempo verbal no passado*”, anexo 05 (CI5): “*Dividir esse parágrafo em períodos, pois está constituído de um único período*”, anexo 07 (CI1): “*pretendemos*”; FLIG3, anexo 03 (CI8): “*Procure outro elemento de transição. “A saber” serve para exemplificar*”, (CI13): “*Coloque a referência, pode ser em nota de rodapé*”; (CI19): “*Evite essa expressão*”; FLIG4, anexo 04, (CI1): “*Não entendi nada. Reformule e seja mais clara*”; (CI04): “*Retire esse trecho*”; anexo 10, (CI5): “*Cuidado com a vírgula em lugar errado*”, intervenções que demonstram os diferentes tipos de correção serem usados, conforme os propósitos presumidos pelos professores, como nos diz Assis (2016,

p.244), “desde que ela seja significativa no contexto do processo de ensino/aprendizagem”

Vejamos, nos excertos a seguir, as intervenções dos professores efetuadas sobre o conteúdo temático dos textos produzidos pelos alunos e anexados nos fóruns, no que concerne às dimensões do gênero TCC indicadas, voltando o nosso olhar para a planificação desse conteúdo em seus comentários interventivos (CI) quanto ao que o aluno produz textualmente e como se dá essa apreciação sobre o texto do aluno. Interessamos olhar para os tipos de agir, a estrutura do gênero e os mecanismos enunciativos mobilizados pelos professores. Para isso, selecionamos 01 (um) comentário de cada professor, apresentados nos quadros a seguir, os quais consideramos pertinentes na nossa busca pelas dimensões do TCC e suas representações nas intervenções do professor sobre o texto do aluno na orientação acadêmica.

Para a análise do agir linguageiro dos professores orientadores sobre os textos dos alunos, os comentários interventivos foram retirados de diferentes anexos representativos de diferentes momentos da orientação do TCC. Consideraremos, no que tangem aos aspectos formais e de conteúdo, a introdução e o desenvolvimento, tendo em vista serem as seções em que há mais intervenções do professor sobre o texto do aluno. Vejamos, na sequência, os comentários selecionados sobre a introdução dos textos.

Dimensão do TCC (Introdução)	Comentários dos professores
FLIT1 - Nadja	<p>ANEXO 05 (CI7): Nesse primeiro parágrafo você deve apresentar uma visão geral do trabalho e sua contextualização nas pesquisas realizadas na área (o que já existe sobre esse tema?)</p> <p>Aqui você deve começar expondo as razões que a levaram a escrever sobre esse tema??? [sic] Definir o assunto se referindo ao quadro teórico. Exemplo: (VASCONCELLOS, 1982), (LAJOLO, 1981), BASTOS (2007, p. 81) o que cada autor trata sobre autor/obr. Formulação do problema de pesquisa e as hipóteses. (ideias principais do trabalho)</p>
FLIT2 - Laura	<p>ANEXO 05 (CI2): Elaborar um parágrafo mais introdutório em que você contextualiza a pesquisa, informando, por exemplo, que se trata do relato de um experiência desenvolvida no ano tal, com o público, nas séries tais, com a professora etc etc etc.</p>

FLIG 3 - Tânia	ANEXO 03 (CI3): Não perder esse objetivo de vista
FLIG4 - Saulo	ANEXO 02 (CI3): Tenho a impressão de que sua justificativa está muito voltada para a aquisição inicial da linguagem. Esse não é o foco. Sua justificativa deve se pautar na dificuldade que professores de Língua Portuguesa encontram no processo de avaliação do texto oral, uma vez que os livros didáticos e manuais enfatizam mais os procedimentos de avaliação da leitura e da escrita.

Como podemos ver, na dinâmica dos comentários interventivos sobre a seção de introdução dos trabalhos dos alunos, os professores intervêm sobre aspectos fundamentais, quais sejam, a contextualização da pesquisa, sua justificativa e objetivos, como imprescindíveis na composição da introdução do gênero, tal como o fez Nadja, ANEXO 05 (CI7), *Nesse primeiro parágrafo você deve apresentar uma visão geral do trabalho e sua contextualização nas pesquisas realizadas na área (o que já existe sobre esse tema?)* e Laura, ANEXO 05 (CI2), *Elaborar um parágrafo mais introdutório em que você contextualiza a pesquisa [..]*. Como vimos, embora o TCC seja um gênero que pode ter variações quanto a sua organização retórica e estrutural, a depender do que determina o curso ou a instituição, ele requer em sua configuração a presença de determinados elementos convencionados determinados socialmente pela comunidade acadêmica. Parece-nos serem esses pré-construídos das professoras sobre essas convenções que as orientam no momento de intervir sobre o texto do aluno, instaurando uma interação prioritariamente materializada pelo discurso interativo com o uso de dêitico de pessoa, “você”, assim como de lugar: “Nesse primeiro parágrafo”, “Aqui”, com o intuito evidente de levar o aluno a se apropriar de aspectos desse fazer científico colaborando para o seu letramento acadêmico quando da mobilização de saberes e valores pressupostos pela comunidade acadêmica na qual ele está inserido e que são requeridos pelo gênero em questão. Do ponto de vista das capacidades de linguagem, meclam-se as capacidades de ação, tendo em vista os elementos característicos do gênero e as capacidades discursivas, tais como a planificação da introdução, da justificativa, como fundamentar o conteúdo temático etc.

As intervenções das professoras são motivadas pela verificação da ausência de apresentação do contexto da pesquisa pelos alunos na introdução, que, conforme Motta-Roth e Hendges (2010, p.67), deve constar, além dele, do problema, dos objetivos e da sua justificativa. Logo, esse detalhamento proposto pelas orientadoras é importante para a configuração dessa seção do TCC. Tânia e Saulo voltam-se, mais especificamente, para esses dois últimos, respectivamente, ANEXO 03 (CI3), “*Não perder esse objetivo de vista*” e ANEXO 02 (CI3), “*Tenho a impressão de que sua justificativa está muito voltada para a aquisição inicial da linguagem. Esse não é o foco. Sua justificativa deve se pautar na dificuldade que professores de Língua Portuguesa encontram no processo de avaliação do texto oral*”. Nessa ação docente, tal como coloca Assis (2019, p. 534-535), são as representações dos professores que estão aí implicadas quando agem sobre o texto do aluno, “seja em relação aos objetos de conhecimentos em foco, seja em relação ao estudante, seja ainda em relação à própria prática de escrita acadêmica”.

No comentário interventivo de Tânia, ANEXO 03 (CI3), “*Não perder esse objetivo de vista*”, parece-nos haver um imperativo atenuado pelo uso do infinitivo. A voz do pesquisador experiente parece dizer a aluna “não perca de vista esse objetivo”, uma intervenção que enfatiza a importância do objetivo para a condução a pesquisa.

Saulo, ao chamar a atenção do aluno sobre a justificativa apresentada, ANEXO 02 (CI3), “*Esse não é o foco*”, mostra ao aluno, em seu comentário, que para ele as informações colocadas pelo aluno não são relevantes para o tema de pesquisa proposto no texto em construção. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p.56), essa seção, “é altamente argumentativa”, tendo em vista que é nela o momento de convencer o leitor da relevância da proposta de estudo. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 107), a justificativa requer criatividade e capacidade do convencer do pesquisador. Nesse sentido, o orientador, ao assumir o papel de avaliador, não apenas aponta o equívoco do aluno, mas também faz uso da modalização pragmática para apontar ao aluno o caminho a ser seguido na construção da justificativa, “*Sua justificativa deve se pautar na dificuldade que professores de Língua Portuguesa encontram no processo de avaliação do texto oral*”. No comentário de Saulo, em que ele diz “*Tenho a impressão de que sua justificativa está muito voltada para a aquisição inicial da linguagem. Esse não é o foco*”, chama a atenção para a inadequação do arcabouço teórico apresentado pelo aluno. O professor, na voz do pesquisador experiente, nota que a “aquisição da linguagem” não é a orientação teórica adequada e, para isso, modaliza a sua intervenção para o que deve ser

a orientação teórica do trabalho, mobilizando sua capacidade discursiva para dar o seu veredicto sobre a inadequação verificada na produção textual do aluno.

<p>Dimensão do TCC Desenvolvimento</p>	<p>Comentários dos professores</p>
<p>FLIT1 - Nadja</p>	<p>ANEXO 15 (CI05): (rever essa questão, pois segundo a crítica, o autor criticava o atraso brasileiro, no que diz respeito aos hábitos e costumes, assim, a crítica de Lobato no conto é ao hábito da elite que deveria se modernizar e não a questão estrutural da dimensão racial e de classe da sociedade brasileira)</p>
<p>FLIT2 - Laura</p>	<p>ANEXO 07 (CI12): É de suma importância fundamentar teoricamente essa análise. Veja que você cita Vygotsky, por exemplo, bem como o Referencial de Ensino. Pois bem: toda pesquisa científica deve ser embasada nas discussões teóricas, sobretudo na discussão dos dados. Se não se faz essa fundamentação, a pesquisa fica restrita ao senso comum. Sendo assim, comprove (ou não) por meio do que observou na sua pesquisa, que a teoria está certa ou equivocada.</p>
<p>FLIG3 - Tânia</p>	<p>ANEXO 03 (CI24): Procure algum livro de Marcos Bagno. Não dá para escrever um artigo sobre variação linguística sem nenhuma referência a ele</p>
<p>FLIG4 - Saulo</p>	<p>ANEXO 04 (CI17): Essa seção está um pouco desorganizada. Você traz as máximas de Grice do nada, sem fazer uma transição. Fale com mais calma e seja mais didática. Aqui você deve falar sobre cada máxima e desenvolver melhor essa seção, para que não seja tão apressada.</p>

O comentário de Nadja, ANEXO 15 (CI05), “*rever essa questão*” tem por finalidade levar o aluno a adequar a explicação dada no texto ao que diz a “crítica”, voz

de autoridade, para que, como nos diz Bronckart ([1997]2003) o conteúdo temático do mundo discursivo seja interpretado conforme os critérios dos conhecimentos validados pelo coletivo, no caso, a crítica literária. A orientadora não apenas faz menção a esta e ao que ela diz, “*segundo a crítica, o autor criticava o atraso brasileiro, no que diz respeito aos hábitos e costumes, assim, a crítica de Lobato no conto é ao hábito da elite que deveria se modernizar*”, mas também acrescenta em seu comentário a inconsistência teórica apresentada pelo aluno, “*e não a questão estrutural da dimensão racial e de classe da sociedade brasileira*”. Ou seja, no momento de intervir sobre a exposição teórica do aluno, identificamos o papel do professor avaliador (Assis, 2016), de quem dá um veredicto sobre o texto, “*rever essa questão*”. À luz do que nos diz Bronckart (2003), o mundo do expor pode, em última instância, apresentar um conteúdo temático inválido, delirante ou “falso” em relação aos conhecimentos validados pelo coletivo. Nesse sentido, podemos dizer que Nadja, na voz do pesquisador experiente, identifica uma interpretação inválida e busca adequar a interpretação do aluno ao que é esperado pelo coletivo.

O comentário interventivo de Laura sobre o texto do aluno recai sobre a seção análise dos dados que, conforme Motta-Roth e Hendges (2010), é o momento em que os dados são interpretados em relação ao que se sabe sobre o assunto a partir do que se pesquisou na área. Na voz do pesquisador experiente, a análise carece de embasamento teórico, conforme sua avaliação apreciativa, ANEXO 07 (CI12), “*É de suma importância fundamentar teoricamente essa análise*”, ou seja, o aluno não se apropriou dos conceitos necessários, ou uma aprendizagem conceitual ainda insuficiente. Vemos como a professora recorre ao discurso interativo, “*Veja que você cita Vygotsky*”; “*comprove (ou não) por meio do que observou na sua pesquisa*”, mas também ao teórico por meio de uma sequência de frases declarativas, “*toda pesquisa científica deve ser embasada nas discussões teóricas, sobretudo na discussão dos dados. Se não se faz essa fundamentação, a pesquisa fica restrita ao senso comum*”, fazendo-se uso da modalização deôntica “deve ser”, uma vez que o conteúdo temático apresentado pelo aluno, no que tange à seção da fundamentação teórica, sob o ponto de vista do pesquisador experiente, apresenta-se insuficiente, ou seja, em relação ao que deveria ser apresentado conforme é compreendido no mundo social.

Esses posicionamentos dos professores evidenciam os conhecimentos ou pré-construídos que marcam a sua formação, “como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática” (Setton, 2002, p. 63), com a

troca constante e recíproca entre essas dimensões do conhecimento, adquiridas nas e pelas experiências práticas e engendradas na interação com o outro, em situações e momentos específicos, estabelecendo o diálogo entre os mundos objetivo e sociossubjetivo, pressupondo a existência de elementos que se configuram como característicos da orientação acadêmica, logo constitutivos dela.

Por sua vez, Tânia identifica uma inconsistência na orientação teórica apresentada pelo aluno pelo fato de não citar um teórico, ANEXO 03 (CI24), “*Procure algum livro de Marcos Bagno. Não dá para escrever um artigo sobre variação linguística sem nenhuma referência a ele*”, que, na voz do pesquisador experiente, é fundamental na exposição sobre “variação linguística” e, para isso, faz uso da modalização pragmática, “*Não dá para escrever um artigo*”, que aponta para a impossibilidade de se escrever sobre o tema, sem citar o teórico, que, na visão da professora orientadora é uma referência no assunto.

Saulo, em seu comentário, ANEXO 04 (CI17) “*Essa seção está um pouco desorganizada. Você traz as máximas de Grice do nada, sem fazer uma transição*”, faz uso de uma modalização apreciativa “*está um pouco desorganizada*”, mas, em seu papel de professor orientador, não apenas emite a sua avaliação sobre o texto produzido pelo aluno, como também respeita o seu projeto de dizer, reafirmando o papel de autoria que este deve ter em relação ao seu texto, “*Fale com mais calma e seja mais didática. Aqui você deve falar sobre cada máxima e desenvolver melhor essa seção, para que não seja tão apressada.*”. A orientação dada visa levar o aluno a adequar a fundamentação teórica desenvolvida nessa seção, de modo que ele exponha os conceitos tal como são preconizados pela teoria em questão, ou seja, esse tipo de comentário interventivo busca melhorar a exposição teórica do aluno.

Pensando nas modalizações (Bronckart, 2003 [1999]), é notável a presença das modalizações pragmáticas, momento em que os professores atuam sobre o conteúdo temático produzido pelos alunos em seu texto, tecendo comentários e ou avaliações, ou seja, julgamentos sobre uma das “facetas da responsabilidade” em relação ao processo de que é agente, em função do que estes deveriam apresentar em conformidade com os parâmetros do mundo sociossubjetivo, tal como ele é compreendido nessa situação. É possível verificarmos que a avaliação dos professores se pauta em seu conhecimento sobre aspectos de conteúdo requeridos nas partes constitutivas do texto em construção, tal como o que tem de ser feito e o que não dá para fazer, o que deve ser apresentado e

como deve ser apresentado em cada seção do TCC, quando é preciso fazer relação entre as ideias apresentadas, em que o aluno produtor deve se basear para dizer algo.

Nesses momentos em que a voz do pesquisador experiente aparece nos comentários dos professores se registra alguma inadequação no texto do aluno quanto aos aspectos de conteúdo. Assim sendo, as modalizações tendem a ser pragmáticas, pois são orientadas pelos motivos, intenções e capacidades dos professores orientadores para agir em suas intervenções sobre o texto em construção do aluno, percebendo as lacunas, as insuficiências, as contradições e as inadequações, ou seja, elas aparecem nas intervenções no reconhecimento do cumprimento ou não das tarefas pelo aluno. As modalizações deônticas também aparecem, tendo em vista, que o fazer científico se apoia em normas do mundo social, pois conforme Bronckart (2003[1999]) são tipos de avaliação apoiadas nos valores e nas regras constitutivas do mundo social, ou seja, avalia-se conforme as normas em uso, nos casos em questão, das “normas” de construção do texto científico. Sendo assim, podemos dizer que as avaliações dos elementos do conteúdo temático baseiam-se também nas obrigações, nas normas, valores e opiniões constitutivas da comunidade acadêmica.

As intervenções dos professores orientadores, em discurso interativo, são feitas quando há inadequações, inconsistência ou lacunas em relação ao gênero TCC, construído substancialmente pelo discurso teórico e, sendo da ordem do expor, ao que é previsto pelos conhecimentos validados pelo coletivo, o agir docente busca garantir que o gênero textual em construção cumpra com os quesitos necessários para o seu objetivo interacional, que é, a princípio, a sua defesa perante uma banca. Ademais o que está em jogo não é apenas o trabalho em si, mas o processo de orientação que levou ao seu resultado, muito embora esse momento não implique a finalização do processo, tendo em vista que os avaliadores também contribuirão para o produto final do texto. À medida que as intervenções dos professores orientadores são feitas, busca-se uma adequação do mundo discursivo do expor apresentado pelos alunos em seus textos ao que é esperado e validado pelos especialistas.

Finalizando nossa análise e discussão dos dados, passemos às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a diversidade de atividades acadêmicas desenvolvidas pelo professor no contexto de ensino superior, propusemos, em nossa investigação, voltar o nosso olhar para uma prática bastante específica, a orientação acadêmica do TCC em fóruns virtuais, na tentativa de trazer possíveis contribuições para a compreensão dessa prática ainda pouco investigada. A concretização de nossa proposta se deu por meio da análise do agir docente e das ações de linguagens materializadas nas postagens formativas dos fóruns na condução da pesquisa e comentários interventivos dos professores orientadores sobre o texto do aluno, com o intuito de responder ao nosso questionamento inicial: Como os professores orientadores conduzem a orientação acadêmica em fóruns virtuais para a construção do TCC de um curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância?

Acreditamos que os nossos resultados responderam ao nosso questionamento inicial, tendo em vista ter nos possibilitado desvelar as reconfigurações das representações dos professores orientadores na orientação acadêmica e como eles intervêm sobre os aspectos formais e de conteúdo do gênero TCC, pelo menos no contexto do curso de licenciatura Letras/EaD do IFPB.

A partir da investigação aqui engendrada, podemos dizer que a orientação acadêmica, enquanto uma prática de letramento, constituiu-se em um lugar de negociação e transformação, em que se pôde verificar que, embora seja uma prática marcada por uma posição hierárquica entre o pesquisador experiente e o pesquisador em formação, o respeito ao projeto de dizer do aluno se faz presente ao longo desse processo, no qual as ações do professor orientador são concebidas como possibilitadoras e promotoras do protagonismo do aluno na escrita acadêmica. Sendo assim, para responder ao nosso primeiro objetivo de investigação, qual seja, desvelar as representações e pré-construídos do professor orientador que emergem dessa mediação formativa na orientação acadêmica do TCC, as postagens dos professores orientadores nos fóruns virtuais nos possibilitaram verificar não apenas como estes conduzem a pesquisa científica, mas também como colaboram no processo de letramento dos alunos, quando, ao gerarem conflitos e negociações em suas intervenções e correções, visam a levar o aluno a assumir uma postura de pesquisador, com avanços e recuos a partir das postagens feitas na condução da pesquisa.

Em relação às modalizações, verificamos que a voz do pesquisador experiente demonstra uma avaliação sobre os aspectos do conteúdo temático validados pelos critérios das normas em uso, por meio de modalizações deônticas, mas, sobretudo, pragmáticas, em um agir linguageiro situado que materializam intervenções que sinalizam para um indivíduo que se responsabiliza, no caso do professor orientador, por suas ações. Nesse sentido, podemos dizer que os professores orientadores atuam como sujeitos capazes de efetivar o seu agir a partir do que eles entendem que pode ser feito, do que eles querem que seja feito e do que eles acreditam que deve ser feito, com vistas ao amadurecimento de funções que ainda não se desenvolveram no sujeito pesquisador em formação.

Da subjetividade no processo de orientação acadêmica, vimos que, embora se trate do mesmo gênero, as subjetividades se revelam no processo, afinal, ao concebermos a atividade de orientação e as ações de intervenção/correção do professor com vistas à reescrita e dela decorrentes, constitui o estabelecimento de uma relação interacional, dialógica, diferenciando-se, como nos diz Assis (2016, p. 242), de o professor assumir uma posição que “pode ser mais autoritária, mais imprecisa ou mais provocadora que a outra”.

A possibilidade de assistência dos professores orientadores aos seus orientandos, nos termos vigotskianos, por meio dos fóruns virtuais, podemos dizer ser fruto do aprendizado de ser orientador por meio da relação com ex-orientadores, com colegas de mestrado e/ou doutorado desses professores, com todos os dilemas e tensões implicados nesse aprendizado, em que a mediação é a “instância ou lugar fundamental do processo de aprendizagem, ou mesmo de internalização das práticas inscritas na orientação”, tal como observaram Santos e Maffei (2010, p.73).

O desenvolvimento do professor orientador que se dá nessas relações em que não há preocupação explícita com esse aprendizado, remete-nos também a ideia de “vestígios” proposta por Bronckart (2006), das situações de ação anteriores que os originaram. São as condições do seu agir, aqui de professores no papel de orientador de TCC em fórum virtual de um curso na modalidade a distância, que os levam a reintroduzir esses vestígios de uma aprendizagem não direcionada e nem acabada, mas aprendida e reconstruída nas relações de interação com os pares, alunos e professores, como nos dizem Santos e Maffei (2010), “em que aquele que orienta não se reconhece ensinando a

orientar, e aquele que está em orientação só perceba a necessidade desta aprendizagem ou a sua importância ao assumir a responsabilidade da orientação” (p. 62).

No processo de letramento acadêmico em que se evidencia uma relação de coparticipação entre um participante *expert* (o professor) e um iniciante (o aluno), conforme a etapa em que estes se encontrem no conhecimento das situações sociais em que se engendram os gêneros a serem mobilizados, na etapa de produção do TCC, o aluno, mais do que em qualquer outra etapa de sua formação acadêmica, precisa atuar como esse protagonista do percurso, em que o professor aponta caminhos, dá direcionamentos, mas o faz com vistas a desenvolver o protagonismo autoral do aluno sobre sua produção. Esse percurso, que nos levou ao nosso segundo objetivo, interessou-nos investigar quais dimensões do TCC são priorizadas nas intervenções dos professores sobre o texto do aluno.

A partir de nossa investigação, podemos dizer que nos foi possível verificar as ações reguladoras e interventoras sobre os aspectos formais e de conteúdo concernentes à introdução e desenvolvimento do gênero TCC, tendo em vista serem nessas dimensões onde se verificou as intervenções mais significativas dos professores orientadores, na voz do pesquisador experiente, atuando como o parceiro experiente na interação formativa com questionamentos, sugestões, correções, direcionamentos que buscaram promover a progressão do aluno em seu nível de aprendizagem. Nessa busca, se é a experiência situada com o gênero que possibilita a (re)construção contínua de conhecimentos no processo de apropriação de um determinado gênero, então podemos dizer que o agir docente na orientação acadêmica é regulado por esse complexo de significações produzidas pelos membros de uma comunidade acadêmica que com ela opera, para agir em conformidade com o que é esperado conforme as normas e convenções requeridas pelo coletivo. Ao nos debruçarmos sobre o agir docente e os papéis dele decorrentes na prática de orientação do TCC, os nossos resultados apontaram que o que se espera do professor orientador não é apenas a experiência prévia, mas também o domínio do gênero em si tomado como uma prática típica de escrita do contexto acadêmico em que os alunos estão inseridos e, sobretudo, a capacidade de inseri-los em um processo dialógico de socialização.

Se a elaboração do texto do TCC requer um esforço intelectual, o que requer a realização de diversas leituras, fichamentos, inúmeras escritas, revisões e reescritas, vimos permear em todo o processo uma concepção de escrita acadêmica como uma

atividade eminentemente processual, atividade essa que não apenas agrega os membros de uma comunidade disciplinar, no caso dos professores orientadores de linguística e de literatura e alunos de um curso de letras na modalidade a distância, mas também confere aos conhecimentos materializados nos textos como validados por ela, que, por sua vez, contém vestígios ou traços de atividades disciplinares, cujas convenções apontam, para além das palavras, para as circunstâncias sociais de sua construção.

O avanço notado pelos professores como sujeitos experientes nas versões do TCC apresentadas pelos alunos ao longo de um percurso que se encerra com o trabalho pronto para a defesa, remete-nos à ideia vigotskiana (2007, p. 97), de funções que já amadureceram, ou seja, são produtos do desenvolvimento, fruto de uma “assistência” dada e necessária para esse desenvolvimento do sujeito pesquisador em formação.

No contexto atual, em função das TCIs, a criação de uma sala ou espaço virtual destinado à orientação acadêmica em cursos ofertados na modalidade a distância permite ao professor gerenciar de forma coordenada suas postagens, tendo em vista que o volume de informações recebidas pelo professor no rol de suas atividades diárias é, de fato, muito grande. Por esse motivo, defendemos que usar os fóruns de orientação como ferramenta pedagógica que, como vimos são textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, incluindo-se a avaliação do percurso do aluno (Dionísio e Fischer, 2010), é uma ferramenta produtiva para o trabalho de orientação acadêmica virtual. Além disso, como vimos, a partir da análise de nossos dados, defendemos a tese de que o suporte não vai definir tipos de orientação porque a orientação acadêmica independe disso, uma vez que ela é “vestígio” nas representações dos professores, sendo, portanto, o fórum uma ferramenta legítima para essa prática no contexto da EAD.

Sendo a interação nos fóruns virtuais predominantemente escritas e assíncronas, uma vez que pode haver intervalos de minutos, horas e até dias entre uma mensagem e a sua resposta, esse fator, conforme verificamos em nossa investigação não se configurou como empecilho para a concretização da orientação acadêmica, desde que, sendo um processo “a quatro mãos”, o aluno tem um importante papel no cumprimento das tarefas designadas pelo professor orientador. Além disso, a partir da possibilidade de reflexão proporcionada pelas interações assíncronas, tal como apontado por Parreiras (2010), podemos supor ser mais eficaz que as interações síncronas para a aprendizagem de outros conhecimentos, no caso, da apropriação do gênero TCC, por exemplo, devido à flexibilidade que os alunos têm de ponderar as mensagens recebidas e as suas próprias

produções, de transformarem os seus *inputs* em mensagens sob a forma de comentários, respostas e/ou questionamentos, além da facilidade com que os registros das interações podem ser acessados sempre que ele sentir necessidade de retomar ou revisar um tópico qualquer colocado anteriormente pelo professor orientador.

Os resultados de nossa análise apontam para a validação da orientação acadêmica em fórum virtual, tendo em vista ser uma prática de letramento acadêmico na qual os professores mobilizam seus saberes ou conhecimentos de como orientar pesquisa científica e do esperar do gênero TCC, sedimentando o “competencial” a que se refere Bronckart (2006) quando articulam e (re)articulam nesse processo suas propriedades enquanto agentes às propriedades do conteúdo com o qual lidam e às condições do seu agir. No curso da ação em que os professores interagem com os alunos na condução da pesquisa são colocados em evidência não apenas critérios de avaliação do mundo objetivo e do mundo social, mas também do subjetivo, isso porque como nos diz Bronckart (2006), a ação, por mais situada que seja, não é apenas contingência ou pura repetição de aplicação de um conhecimento ou de um procedimento único, uma vez que são nas experiências vividas de cada um indivíduo particular que as subjetividades são construídas.

A interpretação dos resultados das análises baseadas nos procedimentos aqui apresentados nos leva a pensar sobre algumas questões importantes para quem trabalha no ensino superior, como os próprios programas de curso que, muitas vezes, diz o que fazer, mas não como fazer. Além disso, valorizar os modos de agir (o como fazer) e o cotidiano do trabalho do professor, muitas vezes, ignorado em formação de professores em detrimento do por que fazer, ou seja, das bases teóricas do trabalho do professor. Mais do que isso, muitas vezes, em formação de professores, acredita-se que o professor vai utilizar o que foi apresentado nas formações, ignorando que seu agir é decorrente de inúmeras camadas de experiências, com as quais teve contato. Seu agir é, assim, determinado por todas essas camadas de experiências e pelas diferentes representações de seu trabalho que circulam na sociedade e não apenas pelo que é ensinado em programas de formação de professor.

No processo de orientação acadêmica, sendo o professor orientador um agente provido de motivos, intenções e capacidades para desenvolver o seu agir, podemos dizer que é ele, principalmente, que faz com que o processo seja iniciado e continue com vistas a cumprir o objetivo, qual seja, a construção do TCC para a sua posterior defesa. Podemos dizer que conseguimos interpretar as postagens e comentários dos professores

orientadores na orientação acadêmica e, dessa forma, confirmar a nossa hipótese de que, apesar de não receber formação específica para ser orientador de trabalho acadêmico, as representações desveladas na análise de nossos dados evidenciam os “vestígios” de conhecimentos e saberes que são construídos por meio das experiências vividas de quando foram orientados, do contato com as práticas de letramento que permeiam o ambiente acadêmico da pesquisa científica.

Além disso, defendemos e ratificamos a nossa tese quanto à eficiência no uso de fóruns virtuais para a prática de orientação acadêmica, não se diferenciando essencialmente em seus aspectos pedagógicos e formativos das orientações presenciais, uma vez que se mostrou uma ferramenta eficaz de interação entre professor orientador e orientando, um meio que possibilita não apenas o registro das atividades e encaminhamentos, mas também oportuniza um espaço profícuo para a interação e o acompanhamento individual do aluno.

Dos textos dirigidos ao aluno, ainda no universo dos dados das postagens nos fóruns, e em resposta ao nosso último objetivo, que não deixa de contemplar os anteriores, quanto aos aspectos linguístico-discursivos que caracterizam a condução da pesquisa na orientação acadêmica em fórum virtual, verificamos um tratamento afetuoso, o que nos leva a afirmar que, mesmo no ensino superior, os nossos resultados apontaram para a importância de um ambiente acolhedor, e, ainda que seja a modalidade virtual, a distância geográfica não implica distância interpessoal, ao contrário, nas interações verificadas com vistas à construção do TCC, revelou-se uma relação de proximidade entre orientador e orientando que contribuiu para a formação do aluno, não só em termos de conteúdo, mas do seu papel social enquanto pesquisador em formação, daquele a quem se atribui responsabilidade por seu dizer. O professor, ao dialogar com o aluno na condução da pesquisa, assim como nas intervenções sobre o seu texto em construção, com o intuito de levar o aluno a uma produção adequada do TCC, tendo em vista seu propósito comunicativo, o faz ao levar o aluno a reconhecer e a se apropriar de seus elementos discursivos e composicionais. As dificuldades vivenciadas pelos alunos e percebidas pelos professores, em especial nessa fase final do curso, tais como a falta de reflexão crítico-reflexiva de base teórica, a dificuldade na escrita acadêmica, e aspectos relacionados à delimitação do tema e objetivos de pesquisa, aspectos não só formais, mas também de conteúdo do gênero TCC foram solucionados no decorrer do processo a partir

das respostas dos alunos ao projeto de dizer do professores em suas intervenções, no sentido de atender ao que foi requisitado e/ou esperado pelo por eles, o que se consolida com a indicação de marcação da defesa do trabalho construído, que ainda poderá sofrer alterações em função da arguição dos professores da banca.

Os resultados apontam, também, para a necessidade de que a atividade de pesquisa seja desenvolvida em outros momentos da graduação, bem como de outras pesquisas voltarem o olhar para a formação do professor orientador. Além disso, compreender o agir docente nesses novos espaços de ensino e aprendizagem, tal como o virtual, pode trazer outras contribuições, além da que nos foi possível desenvolver no âmbito de nossa investigação. Isso porque, tal como dissemos, ao tratarmos sobre os aspectos pedagógicos da EaD, entendemos essa modalidade como potencial, tendo em vista que a qualidade de um curso não pode ser definida pela modalidade, mas por um complexo conjunto de fatores, sejam eles governamentais, institucionais e/ou profissionais que a definem. E, sobretudo, se pensarmos que o aluno que busca a modalidade a distância não a busca pela facilidade (ou não deveria), uma vez que ela exige, assim como em qualquer curso, dedicação, gerenciamento do tempo e compromisso, mas busca pela oportunidade e como alternativa de estudo.

Como pesquisas futuras, a nosso ver, a orientação acadêmica poderia ser pensada como um gênero profissional, tal como exposto por Souza-e-Silva (2004, p. 97), “tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional”, constituindo-se, ao mesmo tempo, como restrições e recursos para o agente e que seriam incessantemente transformados e reestruturados sob o efeito das contribuições estilísticas dos indivíduos ao trabalho. Dada a importância da orientação acadêmica no curso de graduação e como uma atividade inerente ao trabalho do professor no contexto do ensino superior, tanto presencial quanto a distância, voltamos o nosso olhar para um dos aspectos dessa prática no contexto virtual, porém outros olhares sobre essa prática podem trazer outras reflexões a partir da observância da interação que se estabelece nessa prática, onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes que orientam as ações dos professores.

REFERÊNCIAS

ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2019/2020/[organização]. Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaber, 2021. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf Acesso em: 27.11.2023

ABNT NBR 14724. **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação**, 2011. Disponível em: <<https://www.normasabnt.org/abnt-nbr-14724>. Acesso em: 29/07/2022.

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br** Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese (Doutorado em Linguística). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ANDERSON, Terry. Teaching in an online learning context. In.: T. Anderson & F. Elloumni, (eds.) **Theory and Practice of Online Learning**. (pp 271-294). Athabasca: Athabasca University Press, pp. 271-294. Disponível em: <https://auspace.athabascau.ca/handle/2149/758?show=full>. Acesso em: 21/11/2022.

ARAGÃO, Jackeline Maria de Albuquerque. **Fóruns educacionais: estratégias de interação em uma disciplina do curso de Letras da UFPB Virtual**. Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

ARXER, Eliana Alves. **EaD e a formação de professores: um estudo de caso por meio da netnografia em um curso de Pedagogia para licenciados**. Tese (Doutorado em Educação). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2020.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais e letramento. In.: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.). **Significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ASSIS, Juliana Alves. Discursos de orientadores brasileiros e franceses no e sobre o feedback aos textos de seus mestrands e doutorandos: um olhar sobre os critérios e expedientes em torno da apropriação da palavra de outrem na escrita acadêmica. **Revista Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 22, n. 3, jul-set, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/17142>. Acesso em: 02/07/2021.

ASSIS, Juliana Alves. Relações dialógicas no ensino da escrita: papéis e efeitos da correção de textos no processo de apropriação de gêneros do discurso. In.: GUIMARÃES, A. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Orgs.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016[1977].

BARROS, Adriana Sales; PESSOA, Fábio; DINIZ, Raquel Ribeiro. Descomplicando o TCC: diferenciando aspectos formais e de conteúdo. In.: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Entre conversas e práticas de TCC**. João Pessoa: Ideia, 2016.

BARROS, K. S. M. de; CRESCITELLI, M. F. de C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Orgs.). **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008.

BAUTIER, Elisabeth; MAMEDE, Maíra de Araujo. Do letramento escolar ao letramento profissional: uma relação a construir. **Revista da Anpoll** v. 1, nº 49, p. 80-90, Florianópolis, Jul./Set 2019.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

BETTY, Christine Barbosa; GAGLIARDI, Márcia. Processo de orientação de teses e dissertações em Educação. In.: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton de. (Orgs.). **Orientações em foco**: o processo de orientação de teses e dissertações em educação

BEZERRA, Benedito Gomes. Usos da linguagem em fóruns de EaD. Recife, **Investigações**, v. 24, n. 2, p. 11-33, jul. 2011.

BHATIA, Vijayk. A análise de gêneros hoje. **Revista de Letras**, vol1/2, n. 23, jan/dez. 2001. Disponível em: [file:///C:/Users/arauj/Downloads/2204-3741-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/arauj/Downloads/2204-3741-1-SM%20(2).pdf) Acesso em: mai. 2018.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). Apresentação. In.: **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais Qualidade para Educação Superior a Distância**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância**. Comissão da Câmara de Educação Superior. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16011-text-referencia-marco-regulatorio-lato-sensu-pdf&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13/05/2023.

BROCH, Caroline; BRESCHILIARI, Fabiane Castilho Texeira; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parri. **A expansão do ensino superior no Brasil: notas sobre o desafio do trabalho docente.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/fpjrVCm9bJpPn6LNsgZGLPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15/09/2022.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: Educ, 2003[1999].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRUNETTA, Nádia. **Desafios do TCC orientado na modalidade a distância: casos do curso de graduação em administração e especialização em negociação coletiva da escola de Administração da UFRGS.** Dissertação (Mestrado em Administração). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (2012).

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. In.: BRONCKART, Jean Paul (ed). **Agir et discours em situation de travail.** Genève: Université de Genève. (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 103, pp. 213-262, 2004.)

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado; HENRIQUES, Susana. **Interações on-line nas atividades de orientação de trabalhos finais de curso: um estudo sobre as práticas dos orientadores no Brasil e Portugal.** Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 19, n. 60, p. 117-136, mar. 2019. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24086/23256>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

COSTA, Maria Luísa Furlan; OLIVEIRA, Patrícia L. L. Mertzig G. de.; Iglesias, Sandra Letícia Schroeder; GUIETTI, Silvana Aparecida. A formação de professores na modalidade a distância: da LDBEN ao PNE. In.: FRASSON, Antonio Carlos. [et. al.]. **Formação de professores a distância: fundamentos e práticas.** 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

COSTA, Cristiane Marinho Costa. **Tipos de interação nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem - Moodle: o discurso dos interlocutores.** Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Org.). Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel;

COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

DELCAMBRE, Isabelle. Contexte(s) et production d'écrits à l'université. In.: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana. (Orgs.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. - (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo; 1)

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e prática da pesquisa qualitativa. In. DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

DIAS, Alexandra Pereira Dias; PEREIRA, Regina Celi Mendes. As contribuições do PIBIC para a formação de professores/pesquisadores: uma análise dos artigos de iniciação científica. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos.; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

DINIZ, R. R. **A interação sociodiscursiva entre professor-autor e revisor de textos na produção de material didático impresso para a EAD.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017

DIONÍSIO, M. de L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. **Atas do Congresso Ibérico “Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades”.** Braga: CIEEd, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10582>. Acesso em: 22 maio. 2023.

FALCÃO, Hugo Machado. **Análise das mediações pedagógicas por meio dos fóruns no ambiente virtual de aprendizagem Moodle.** Dissertação (Mestrado em Educação). Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, C. P. A etnografia digital e os fundamentos da antropologia para estudos em redes on-line. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, 12(35), 46-69, 2019.

FERREIRA, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In.: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange Ferreira. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FERREIRA, Telma Sueli Freitas. **Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria da EAD.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FIAD, Raquel Salek; FISCHER, Adriana; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras. In.: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana. (Orgs.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. - (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo; 1)

FILHO, Francisco Alves; LIMA, Carolina Aurea Cunha Rio. A escrita da fundamentação teórica em projetos de pesquisa na área de linguística. In.: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Cultura disciplinar e epistemes**: representações na escrita acadêmica. João Pessoa: Ideia, 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação**: um intertexto. 4 ed. Ática: São Paulo e EDUFJF: Minas Gerais, 2000.

GALASSO, Bruno José Betti. **Do ensino em linha ao ensino online**: perspectivas da educação online baseada na mediação professor-aluno. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

GATTI, Bernadetti A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04/08/2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Orientação virtual: expandindo o espaço de orientação em tempos de comunicação ubíqua. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 194-207, jul.-dez. 2015. Disponível em: Educação Por Escrito (puers.br). Acesso em: 13/06/2022.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

HEATH, Shiley B. Ways with words. **Language, life and work in the community and classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYLAND, Ken. Disciplinary cultures, texts and interações. In.: **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. Michigan classics ed. The University of Michigan Press, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento**: não basta saber ler e escrever. Unicamp, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, nº 3, pp. 487-517, set/dez, 2008.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: na academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, vol. 23, jun 98, pp. 157-171.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. **Letramentos acadêmicos**: práticas e eventos de letramento na educação a distância. Dissertação (Mestrado em Letras). Recife: Universidade de Pernambuco, 2013.

LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. **A apreensão do gênero projeto de pesquisa por alunos do curso de licenciatura em letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.

LEITE, Evandro Gonçalves; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O discurso relatado em artigos científicos da área dos estudos literários. In.: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Cultura disciplinar e epistemes**: representações na escrita acadêmica. João Pessoa: Ideia, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, F. O. **A sociedade digital: impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

LOBATO, Maria Cristina Ataíde. **Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de Letras na Universidade Federal do Pará**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Ana Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, EDUEL, 2004.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In. MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; CRISTOVÃO, Vera

Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras (2009).

MACHADO, Ana Maria Netto. A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 13, dezembro 2000, p. 140-147.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCURSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In.: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. In.: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angêla Paulino Teixeira; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Gêneros textuais e formação docente**: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2013.

MENEZES, Vera Lúcia. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2ª ed. Belo horizonte: Editora UFMG, 2010.

MILL, Daniel. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na idade média. In.: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In.: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista DELTA**, vol. 10, nº 2, 1994. (329-338)

MORAIS, Francineide Ferreira de. **O agir docente no/sobre o material impresso da EAD**: o ofício do professor-autor. Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

MORETTO, Milena. **Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco, 2014.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAVARRO, Federico (Coord.). **Manual de escritura para carreras de humanidades**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.

NAVARRO, Frederico. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In.: ALVES, Marcos Alexandre; BORTOLUZZI, Valéria Iensen (Orgs.). **Formação de Professores: ensino, linguagens e tecnologias**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/308ufn>. Acesso em: 16 fev. 2020.

OLIVEIRA, Hermano Aroldo Goés. **O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2016.

OLIVEIRA, Gerson Pastro de. **O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo**. Disponível em: <https://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf>

PARREIRAS, Vicente Aguiar. Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem. In.: MENEZES, Vera Lúcio (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. A constituição social e psicológica do texto escrito. In. PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Pillar. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2013.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2014.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Entre conversas e práticas de TCC**. João Pessoa: Ideia, 2016.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. **Apreensão do discurso de outrem e autoria em gêneros acadêmico-científicos**. In. *Veredas atemática*, UFJF, vol. 19, nº 2, 2015, pp. 195-201. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2015/04/11-PEREIRA-E-LEIT%C3%83O.pdf>>

PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos.; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PEREIRA, Natana Lopes. **Boas práticas no uso de ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem para a mediação da estruturação de trabalhos acadêmicos**.

Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação). Araranguá: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

PEREIRA, Natana Lopes; MENDES, Angelita Darella; SPANHOL, Fernando José. **Roteiro de atividades em ambientes virtuais de aprendizagem para mediação de trabalhos de conclusão de curso.** *Revista Novas Tecnologias na Educação*, UFRGS. v. 15, n. 1 jul.2017. ISSN 1679-1916. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20214>. Acesso em: 19 novembro 2020.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Formação continuada e obrigatoriedade de competência na profissão do professor.** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Genebra. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html. Acesso em: 13/11/2023

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 5 ed., São Paulo: Cortez, 2014.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2 ed., Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSE, Steven. **The making of memory.** Londres: Bantam Press, 1992.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Contexto, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALDANHA, Camila Teixeira. **Interação nos fóruns de discussão: uma análise linguística.** Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SANTOS, Annie Rose dos; CROCE, Marta Lucia; MARTINS, Simone Maria; SOUZA, Simone de. Políticas para a educação a distância no Brasil e a formação de professores. In.: FRASSON, Antonio Carlos [et al.]. **Formação de professores a distância: fundamentos e práticas.** 1 ed., Curitiba, PR, CRV, 2016.

SANTOS, Kátia Regina; MAFFEI, Willer Soares. Aprendendo a orientar. In.: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.). **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

SANTOS, Thiago Jorge Ferreira. **Textos, aprendizagem e desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do mestrado acadêmico**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2020.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In.: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

SCAVAZZA, Carolina. **Gêneros discursivos emergentes: o fórum na educação a distância**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo: 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqHqYyw4mmn5m8pw/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SILVA; Patrícia Nascimento. Prática docente a distância: relato de experiência na orientação de TCC. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20214>. Acesso em: 11 novembro 2020.

SILVA DE MELO, keite; HELENA BERNARDINO DE CAMPOS, Gilda. **Desafios para o trabalho interativo na orientação de TCC na ead**. Ciet: Enped, São Carlos, maio 2018. Issn 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/434>>. Acesso em: 11 novembro 2020.

SOARES, Inaldo. O papel do tutor no desenvolvimento da lecto-escrita em ensino a distância. In. PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SOARES, Inaldo. **A interação tutor-alunos em EAD: protagonista de ações de leitura e escrita**. Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. **Netnografia e a pesquisa científica na internet**. Revista Psicologia USP, vol. 32, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/202617>. Acesso em: 15/04/23.

SOUZA, Ricardo Augusto de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In.: MENEZES, Vera Lúcio (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

STREET, Brian. Os novos estudos do sobre o letramento: histórico e perspectivas. In.: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Evelline Mattos. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In.: KLEIMAN, Angela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TAVARES, Kátia. O papel do professor – do contexto presencial para o ambiente on-line – versa. **Revista Conect@**, n. 3, novembro de 2000.

TONNETTI, Flávio Américo. **Interação nos fóruns de discussão**: uma análise linguística. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019 [1987].

VIANNA, Carolina Assis Dias et al., Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In.: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.). **Significados e ressignificados do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VITORINO, Miquéias dos Santos. **As interações no diário de aprendizagem do curso de Letras da UFPB Virtual**: uma leitura interacionista discursiva. Dissertação de Mestrado. UFPB, 2012.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014. Original publicado em 1929.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: KLEIMAN, ÂNGELA B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. *E-forum* na internet: um gênero digital. In.: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5ª ed., Trad.: Ana Thorell. São Paulo: Bookman, 2010.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) colaborador(a),

A pesquisa intitulada “**A prática de orientação do TCC em fórum virtual: um olhar sobre a interação professor orientador e aluno**” está sendo desenvolvida por Denize de Oliveira Araújo, aluna do doutorado, com número de matrícula 20191007344, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB) sob a orientação da profa. Regina Celi Mendes Pereira.

Este estudo possui como objetivo central *investigar a interação entre professor orientador e o aluno nos fóruns e seus efeitos no processo de construção do TCC*. Sabemos, a partir de dados estatísticos, que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é o gênero acadêmico apontado pelos alunos como o mais difícil de ser elaborado. Nessa perspectiva, a orientação acadêmica tem uma importância fundamental para que esse trabalho se concretize.

Assim, solicitamos sua colaboração nesta pesquisa, no sentido de autorizar o uso de suas postagens nos fóruns de orientação do curso de Letras a distância do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), além de, caso seja necessário, a apresentação dos resultados em eventos científicos e publicação em periódicos relacionados à área de investigação. Informamos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco previsível para sua saúde. No entanto, na possibilidade de ela trazer algum desconforto ético-profissional ou algum outro desconforto desse tipo, garantimos que o seu nome será mantido em total sigilo.

Ao final da pesquisa, pretendemos colaborar com o marco teórico sobre o estudo da interação na orientação acadêmica do TCC, ampliando os diálogos nesse espaço de necessária e urgente investigação. Além disso, a pesquisa trará benefícios para os colaboradores, para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral, tendo em vista que se pretende compreender melhor o processo de orientação acadêmica a partir da análise de experiências bem sucedidas.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas. Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir dele, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para colaborar com a pesquisa e para a publicação dos resultados.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, por favor entrar em contato com a pesquisadora Denize de Oliveira Araújo.

Telefone: (83) 99919-9020. E-mail: araujo.denize@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável