



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

TIAGO SOUSA SANTOS

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM EDUCAÇÃO *ONLINE*:

Regulações com o Gênero Pôster Acadêmico

BELÉM-PA
2017

TIAGO SOUSA SANTOS

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM EDUCAÇÃO *ONLINE*:

Regulações com o Gênero Pôster Acadêmico

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações.
Orientadora: Prof.^a Dra. Myriam Crestian Chaves Cunha

BELÉM-PA
2017

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Santos, Tiago Sousa, 1993-

Avaliação formativa em educação online: regulações com gênero pôster acadêmico /
Tiago Sousa Santos ; orientadora, Myriam Crestian Chaves da Cunha. --- 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Letras,
Belém, 2017.

1. Educação - Avaliação. 2. Tecnologia educacional. 3. Linguagem e
língua – Estudo e ensino. I. Título.

CDD-22. ed. 371.33

TIAGO SOUSA SANTOS

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM EDUCAÇÃO *ONLINE*:

Regulações com o Gênero Pôster Acadêmico

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações.

Data e aprovação: 05/05/2017.

Banca Examinadora:

_____ - Presidente (Orientadora)

Prof.^a Dra. Myram Crestian Chaves da Cunha

Doutorado em Ciências da Linguagem pela Université de Toulouse-Le Mirail (Toulouse II).
Universidade Federal do Pará.

_____ - Membro Examinador Externo

Prof. Dr. Júlio César Araújo.

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Universidade Federal do Ceará.

_____ - Membro Examinador Interno

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha

Doutorado em Ciências da Linguagem pela Université de Toulouse-Le Mirail (Toulouse II).
Universidade Federal do Pará.

Àquela a quem o destino combinou as funções e os nomes “Maria” e “José”, por todas as vezes em que ela – aflita, angustiada, atormentada – enunciava:

- Meu filho, você precisa sair desse computador e limpar o seu quarto!
- Meu filho, você precisa parar de estudar, já está bom para você.
- Meu filho, mais um livro?! Assim, não vamos ter espaço em casa! Você vai colocar tudo isso em sua cabeça?!
- Meu filho, o seu problema é que você estuda “as coisa” muito profundamente, tem de ser mais *light*, escreve muitas páginas! Você tem de parar!
- Meu filho, você precisa descansar bastante depois desse mestrado! Fica até tarde estudando!

Esta dissertação é o resultado de todas essas reiteradas exclamações.

AGRADECIMENTOS

Como todo trabalho monográfico, a presente dissertação é fruto de um grande trabalho colaborativo e interativo. Eu seria muito egoísta se não agradecesse vocês pelas seguintes “corregulações” e, a depender de quem, “regulações compartilhadas”:

- A Deus, ao meu anjo de guarda e ao vovô (*in memoriam*) e à vovó (*in memoriam*), por todas as energias emanadas sobre mim e por todas as vezes em que eu, cansado, cochilava e, quando acordava, me sentia muito mais disposto para continuar o trabalho;

- Ao GELPEA, por me ensinar, desde a graduação e a mais tenra idade, a como se fazer pesquisa boa e qualificada no ensino/aprendizagem de línguas. Sou muito grato por todas as leituras e pelo conhecimento *construído*. Em especial, ao prof. Anchieta Bentes, pelo incentivo à pós-graduação, à profa. Rita Bentes, por todos os textos discutidos, lidos e relidos na graduação, às profas. Isabel Rodrigues, Vera Travassos, Eunice Braga, por encorajar o estudo na área de tecnologias, às profas. Sueli Pinheiro, Socorro Pastana e Jane Alves, por terem me ensinado que amizade pessoal e vida acadêmica andam juntas, às profas. Maria Helena, Débora Ferreira, Maria Bernadete, Patrícia Almeida, Rita Almeida e Rita Leal, pelo apoio e ajuda necessária, e ao prof. Sandoval Gomes-Santos, por ter me dito que deveria investir no campo das regulações porque seria uma área bastante promissora.

- À profa. Myriam Crestian Chaves da Cunha, pela orientação e pelo grande apoio. Sou grato por ela ter contribuído o máximo para que este trabalho ficasse do melhor jeito possível e por me ajudar a regular a maioria de meus problemas de escrita.

- Aos amigos, que me acompanharam nessa estafante trajetória da graduação à pós-graduação: Arthur Ribeiro, Neto Silva, Aline Araújo, Renata Real, Hosana Araújo, Paulo de Paula, Gabriela Faval, Manoel Silva Júnior, Felipe Ambé, Larissa Leal, Anderson Dias, Laryssa Santiago e muitos outros. Agradeço por cada momento dividido e compartilhado nesses dois apressados anos. Mesmo que, muitas vezes, alguns de vocês tivessem ficado com ciúmes porque eu não poderia acompanhá-los. Depois da defesa, já posso!

- Às colegas do AVAL: Débora Ferreira, Luana Costa, Talita Silva, Jéssica Moraes, Livia Virgolino e profa. Andréa Oliveira. Sou muito grato por todas as leituras e todas as discussões realizadas, que me ajudaram a progredir bastante em minha dissertação. Em especial, à profa. Andréa, com quem pude dialogar bastante, nesses últimos dois anos, e cujas corregulações, certamente, tornaram esse produto final melhor.

- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Em especial, ao prof. José Carlos Chaves da Cunha, que muito me ajudou nesse processo. Sou muito agradecido por todos os ensinamentos, por todas as brincadeiras e, inclusive, por todas as vezes em que ele me perguntava, ao término da orientação com a profa. Myriam Cunha, quando defenderia a dissertação. Agora, sem tremer, posso responder: ele está pronta!

- À minha família (Santos), por todo apoio indispensável. Vocês foram a base de tudo!

- Aos colegas de turma: Eder Cruz, Jaqueline Reis, Doraci Guedes, Luciana Alves e Fábio Xavier (*in memoriam*) e Tereza Tainá. Obrigado por todos os ensinamentos coconstruídos e pelas discussões calorosas. Em especial, à Luciana, grande companheira de orientação que me ensinou a ler em francês, e ao Eder, colega com quem discuti muito, aumentando o meu repertório na área de ensino/aprendizagem de línguas. Foi muito legal aprender, na pós, com colegas que ensinam a língua sob uma perspectiva diferente da minha. Vocês me fizeram repensar muitas coisas (e eu espero que tenha feito vocês repensarem também).

- Ao Neiva José Dias, por todos os livros emprestados/comprados e pelo apoio incondicional para que eu terminasse esta dissertação. Agora, ela é realidade. Sem procrastinar!

- Aos colegas professores e professores-tutores do curso de educação *online* do qual fazia parte. Sou muito grato também à profa. Ana Lygia Cunha e à profa. Cristina Lobato por terem permitido que eu implementasse a primeira versão desse projeto. Gratidão, aliás, ao amigo Emídio Bahia, que, nesses dois anos, de meu interlocutor imediato se tornou colega de mestrado. Certamente, não só “a relevância social da área”, como ele diz, o fez sair da literatura para o ensino/aprendizagem de línguas, mas também as nossas conversas de que era possível mudar o modelo de educação *online* que vivenciávamos.

- Aos seis alunos com quem construí os dados. Foi muito legal estar *online* com todos vocês! Sou grato também à Assessoria de Educação a Distância (AEDi), à Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM) e à Assessoria de Comunicação do ILC, por possibilitarem toda a infraestrutura para que a “Oficina *Online* de Pôsteres Acadêmicos” fosse ofertada e ministrada.

- Aos que possibilitaram, logo no início do curso, o envio de *e-mails* aos participantes da Abralin, da Abralic, do Siget e de estudantes dos Programas de Pós-Graduação do Brasil, para que enviassem pôsteres apresentados em eventos, que viabilizaram a construção do

Modelo Didático do Gênero. Em especial: às profas. Fátima Pessoa, Maria de Fátima do Nascimento e Márcia Pinheiro e ao prof. Thomas Fairchild.

- À Rejane Coelho, a bibliotecária do ILC, por todas as dúvidas elucidadas sobre ABNT, pela resposta a todos os *e-mails* enviados e pelo livro emprestado.

- À profa. Ayvânia Pinto, pelas contribuições no exame de qualificação. Ao professor Júlio Araújo, por aceitar o convite para fazer parte da banca de defesa. À professora Denise Braga, por todas as valiosas ajudas, que se tornaram correções para a melhoria deste trabalho.

À CAPES, pela concessão de bolsa que me permitiu comprar livros, participar de eventos e enviar artigos para periódicos.

- A todos os professores que, por e-mail, me ajudaram, enviando materiais, solucionando dúvidas ou me fazendo repensar sobre o meu próprio objeto.

- A todos que contribuíram nessa etapa da minha vida, mas de quem a minha memória, infelizmente, não lembrou.

Falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos (BAKHIN, 2016, p. 11).

Zeus, esse pôster posso submeter *mesmo* em algum congresso ou seminário? aguardo seu retorno (Atena, 31/01/2017).

**A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.**

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.

Os sabiás divinam.

(Manoel de Barros)

SUMÁRIO

RESUMO.....	12
ABSTRACT	13
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	14
1 INTRODUÇÃO	15
2 AVALIAÇÃO FORMATIVA: REFLEXÃO E AÇÃO	22
2.1 A avaliação formativa: do modelo behaviorista ao modelo alternativo	22
2.2 A noção de metacognição	26
2.3 As regulações na aprendizagem.....	28
2.3.1 Autorregulações	29
2.3.2 Corregulações.....	34
2.3.3 Das pesquisas em auto- e corregulação à perspectiva integrada.....	36
2.4 A avaliação no ensino/aprendizagem de línguas.....	39
2.4.1 Articulação teórico e didático-pedagógica da avaliação no ensino de línguas.....	40
2.4.2 A SD: um procedimento didático na ótica das regulações.....	42
3 EDUCAÇÃO ONLINE EM CENA	45
3.1. Da educação a distância aos novos letramentos da educação online	45
3.2 Da página para o portal: da Web 1.0 para a 2.0	49
3.2.1 Colaboração/Cooperação	51
3.2.2 Interação	53
3.3 Web e educação	55
3.3.1 Dois paradigmas em educação em ambientes virtuais	55
3.3.2 A avaliação em educação online: um breve percurso	58
3.3.3 Dificuldades da avaliação formativa no ensino/aprendizagem virtual.....	61
3.4 As regulações em ambientes online.....	64
3.4.1 Pesquisas sobre regulações em ambientes virtuais	64
3.4.2 As regulações da aprendizagem socialmente compartilhadas.....	68
4 LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM EDUCAÇÃO ONLINE: O PÔSTER COMO OBJETO DE ENSINO	70
4.1 Os letramentos acadêmicos: entre as tradições francófonas e anglófonas	70
4.2 Os letramentos multissemióticos.....	73
4.2.1 A Semiótica Social de Kress	74
4.2.2 A Semiótica de Santaella: das matrizes às linguagens líquidas	79

4.2.3 As Teorias de Design de Williams.....	81
4.2.4 A noção de Gênero de Bakhtin	82
4.3 O pôster como objeto de ensino: descrição e reflexão.....	84
4.4 O modelo didático do gênero pôster acadêmico.....	86
5 ENTRE A PESQUISA E A AÇÃO: METODOLOGIA DA PESQUISA	88
5.1 Das pesquisas em ambientes virtuais às pesquisas qualitativas online.....	88
5.2 A pesquisa-ação: justificativa e etapas da pesquisa.....	91
5.2.1 No plano da ação	93
5.2.2 No plano da pesquisa.....	96
6 ANÁLISE DE DADOS: O CASO DE APOLO	105
6.1 Primeira produção e autoavaliação de Apolo.....	105
6.2 Segunda produção de Apolo.....	110
6.2.1 Regulações das dimensões visuais: diagramação e modos figurativos marca d'água e imagem	110
6.2.2 Regulações das dimensões verbais: forma composicional e síntese	116
6.3 Terceira produção de Apolo.....	120
6.3.1 Regulações das dimensões visuais: modo não-representativo layout	120
6.3.2 Regulações das dimensões verbais: uso de vozes e marcas de pessoa.....	121
6.4 Quarta produção de Apolo	128
6.5 Quinta produção de Apolo.....	135
6.5.1 Regulações das dimensões visuais: modos não-representativos cores e layout.....	136
6.5.2 Regulações das dimensões verbais: topicalização em um pôster.....	138
6.6 Regulações na última produção de Apolo	143
6.7 O que faltou no pôster de Apolo? Hipóteses explicativas para um produto final não tão bem-sucedido.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	177
APÊNDICE A – PÔSTERES PRODUZIDOS POR APOLO	178
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	184
APÊNDICE C – MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO PÔSTER ACADÊMICO	185
APÊNDICE D – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO PÔSTER ACADÊMICO ..	191

RESUMO

A grande procura pela educação *online* suscita a necessidade de se pesquisar como as práticas de avaliação-regulação ocorrem nesse ambiente. Esta dissertação investiga se a avaliação formativa alternativa pode, no âmbito da educação *online*, ajudar a desenvolver competências de produção acadêmica. Para tal, realizamos, quanto aos procedimentos, uma pesquisa-ação e, quanto à técnica de análise, uma pesquisa qualitativa em educação *online*, em que implementamos, junto a estudantes universitários de uma oficina *online*, uma Sequência Didática com o pôster acadêmico. Os dados construídos a partir dos diversos processos de regulação (compartilhada, co- e auto-) propiciados pelas ferramentas do *Moodle 2.9* (Fóruns, Wikis, Tarefas, Laboratórios de Avaliação, Pesquisa, Lição, *Checklist*) permitiram analisar o percurso de um dos aprendentes. Do ponto de vista teórico, o trabalho fundamenta-se em três pilares: i) a noção de avaliação formativa alternativa, com foco nos processos de regulação do ensino/aprendizagem, ii) a educação *online* e as características da Web 2.0, como a colaboração e a interação, iii) o pôster acadêmico, com foco nos letramentos acadêmicos e com ênfase em suas características multissemióticas (dimensões visuais e verbais do objeto de ensino). Os resultados indicam que é possível uma prática de avaliação formativa em educação *online* e que ela pode ajudar a desenvolver competências de produção acadêmica. Também se verificou que a avaliação formativa não é construída somente pelos processos metacognitivos e autorregulatórios do aprendente individualmente, mas também por meio de diversas interações e colaborações, que ocorreram com as dimensões ensinadas e que puderam ser melhor visualizadas no ambiente virtual, pois a escrita permite o registro de cada interação.

Palavras-chave: Avaliação-regulação. Regulações. Educação *online*. Pôster acadêmico.

ABSTRACT

The large demand for online education raises the need to search how evaluation practices-regulating occur in this environment. This dissertation investigates if the formative assessment alternative can, in the framework of online education, help to develop academic skills. To this end, we conducted, according to the procedures, action research and as for analysis technique, a qualitative research in education online, where we implemented, together with University students of an online shop, a Didactic Sequence with the academic poster. Data constructed from the various regulatory processes (shared regulation, co-regulation and self-regulation) provided by Moodle tools 2.9 (Forums, Wikis, Tasks, Assessment Labs, Research, Lesson, Checklist) made it possible to analyze the route of one of the learners. From the theoretical point of view, the work is based on three pillars: i) the concept of formative assessment, focusing on alternative regulatory processes of teaching/learning, ii) online education and Web 2.0 features, such as collaboration and interaction, iii) the academic poster, with a focus on academic literacy and with an emphasis on its multisemiotic features (verbal and visual dimensions of teaching object). The results indicate that the formative evaluation is possible in online education and can help to develop academic skills. It was also found that formative assessment is not only built by the metacognitive and self-regulatory processes of the individual learner, but also through various interactions and collaborations, that occurred with the dimensions taught and that might be better visualized in the virtual environment, because the writing allows the registry of each interaction.

Keywords: Formative assessment. Regulation. Online education. Academic poster.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepção inicial de Bloom vs. concepção ampliada de Avaliação Formativa (AF).....	25
Quadro 2 – Tipos de Regulação no ensino/aprendizagem.....	29
Quadro 3 – Perspectivas teóricas da autorregulação da aprendizagem.....	31
Quadro 4 – Contraste entre Autorregulação, Corregulação e Regulação Compartilhada.....	38
Quadro 5 – Modalidades do envolvimento ativo do aprendente na avaliação.....	41
Quadro 6 - Pesquisas realizadas na área de avaliação-regulação.....	64
Quadro 7 – Pesquisas em ensino e aprendizagem de estratégias online.....	66
Quadro 8 – Pesquisas na área de “avaliação-regulação e educação online”.....	66
Quadro 9 - Modelos de letramentos acadêmicos.....	72
Quadro 10 - Correspondência entre as categorias da Gramática Sistemico Funcional e da Gramática do Design Visual.....	77
Quadro 11 - Princípios de Design de Williams.....	81
Quadro 12 – Teorias do Design e Semiótica.....	83
Quadro 13 – Especificidades da metodologia de pesquisa qualitativa em EaD online.....	90
Quadro 14 – Etapas da pesquisa-ação.....	92
Quadro 15 - Ferramentas do Moodle usadas na pesquisa.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Agentes da Autorregulação da Aprendizagem.....	39
Figura 2 – Esquema da Sequência Didática.....	42
Figura 3 – Códigos ou modos semióticos.....	76
Figura 4 – Mapa de organização espacial.....	77

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Fases e Subprocessos da Autorregulação.....	33
---	----

1 INTRODUÇÃO

Na educação *online* – caracterizada pelo fato de “alunos e professores [estarem] em locais diferentes durante todo (ou grande parte do tempo) em que aprendem e ensinam” (MOORE; KEARSLEY, 2015, p. 1), dependendo, para interagir, de alguma forma de tecnologia (digital) de comunicação e de informação (TDIC) –, o problema da avaliação tem se tornado cada vez mais agudo, na proporção em que cresce a procura por cursos virtuais (PALLOFF; PRATT, 2015, 2004). Silva e Santos (2014), renomados estudiosos do assunto, reúnem, em um compêndio, grande número de investigações nas Ciências da Educação, com modelos teóricos e didático-pedagógicos que variam de acordo com as áreas de pesquisa e de atuação dos autores. De um modo geral, esses artigos combinam algumas teorias que se coadunam há algum tempo com a definição de avaliação formativa, em sua vertente alternativa¹, com outras concepções não tão novas, mas atuais porque emergem dos ambientes virtuais.

No ensino/aprendizagem de línguas *online*, o problema é particularmente delicado quando se trata da produção de gêneros acadêmicos, pois muitas questões ainda não foram contempladas pelas pesquisas já desenvolvidas. Em particular, nota-se a ausência de investigações sobre: i) a utilização de ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem com base em uma prática formativa-alternativa de escrita acadêmica; ii) a articulação entre ensino-aprendizagem-avaliação no ensino *online* de gêneros acadêmicos; iii) a análise das potencialidades formativas dos ambientes virtuais para a produção universitária e iv) a problemática da avaliação-regulação na produção de gêneros acadêmicos e multissemióticos em ambientes virtuais. O presente estudo inscreve-se nesta última temática.

Nosso interesse pessoal em realizar esta pesquisa surgiu quando iniciamos nossa carreira profissional. Na época, uma amiga sugeriu que fizéssemos a seleção para ser professor-tutor² de um curso de educação *online* da Universidade Federal do Pará. Fomos aprovado em primeiro lugar na seleção, sem ter muita consciência do que faríamos, o que confirmou, de certo modo, a ideia sinalizada por Ferreira (2015, p. 99) de que “essa

¹ Utilizaremos a nomenclatura “avaliação formativa alternativa” para designar uma avaliação em que o conceito de regulação é central (ver 2.1).

² Ferreira (2015), com base na ergonomia da atividade, conclui, em seu estudo, que a educação *online* requer diferentes funções docentes – fenômeno denominado de polidocência por Mill (2014) – e que, uma dessas, é a do professor-tutor, cujas atribuições, muitas vezes, se confundem com a do professor-formador/professor-coordenador da disciplina virtual, tal como quase sempre constatávamos no *locus* em questão. Por esse motivo, adotaremos a nomenclatura professor-tutor para esse profissional imprescindível ao processo de ensino/aprendizagem *online*.

modalidade de educação parece ser uma porta de fácil acesso à docência para professores iniciantes”.

Em pouco tempo, nos deparamos com a primeira dificuldade do curso. Nas disciplinas destinadas à produção acadêmica, observávamos que, geralmente, as práticas de avaliação *online* não eram condizentes com o preconizado no Projeto do Curso³ (ILC, 2012): os professores, quando não utilizavam inúmeros fóruns ou questionários para apenas “dar pontos”, dividiam a tarefa de avaliar com os professores-tutores, que ficavam responsáveis por atribuir notas e “corrigir” as atividades. Recordamos, em especial, o caso de uma docente que, em reuniões de planejamento, afirmava que deveríamos atribuir um valor irrisório para os fóruns (de 1 a 2 pontos) e um valor bem superior (8 a 9 pontos) para o trabalho realizado no fim do semestre. Outros docentes consideravam que “não deveria haver avaliações de fóruns”, pois nem sempre há como os alunos participarem deles. Nós, professores-tutores, nos questionávamos: se o fórum é uma ferramenta com inúmeras potencialidades colaborativas e interativas, por que não poderíamos avaliar a participação dos alunos nele?

Outros docentes, que declaravam adotar uma prática de avaliação formativa, faziam algo muito similar ao que é preconizado na concepção neobehaviorista de avaliação: solicitavam que o aluno lesse o material didático da disciplina e o discutisse no fórum (fase de ensino), depois esses professores aplicavam uma prova, um teste presencial ou *online* (fase de teste) e, na sequência, abriam um outro fórum, com um *feedback* ao teste (fase de remediação). Esse procedimento despertou em nós certa frustração, por sentirmos, como expressa Fernandes (2008, p. 354), que “*feedback* [...], por si só, não garante o desenvolvimento das aprendizagens”, e nos levou a nos interessar, com base na leitura de Perrenoud (1998) e de Fernandes (2008, grifos nossos), pelo conceito de **regulação**, mais presente na vertente francófona de avaliação da aprendizagem, como veremos em 2.1.

Toda essa reflexão suscitou em nós, como “aprendiz de pesquisador”, o desejo de empreender uma **pesquisa** que respondesse à seguinte pergunta: **a avaliação formativa alternativa pode, em educação *online*, ajudar a desenvolver competências de produção acadêmica?** Em Hadji (2011) e em Fernandes (2011), encontramos grande apoio teórico, principalmente porque, para os autores, empenhar-se em uma prática formativa de avaliação é investir em uma **avaliação-regulação integrada ao ensino/aprendizagem**. As interações

³ O Projeto do Curso relata que as avaliações da aprendizagem devem ocorrer sob três níveis de análise: a) o processo de estudo do aluno, com o preenchimento fichas individuais por um orientador para 20 a 30 alunos; b) o acompanhamento do conteúdo das disciplinas pelo aluno; c) a realização de estudos e de pesquisas relacionados ao conteúdo estudado ou ao ensino/aprendizagem. Depois desses três níveis, realiza-se a avaliação somativa (ILC, 2012).

online de ensino/aprendizagem serão primordiais para observarmos de que forma a avaliação-regulação ocorreu nesse ambiente de ensino.

Como talvez seja possível perceber, as concepções de avaliação e de regulação, nesta dissertação, serão abordadas na perspectiva do ensino/aprendizagem de línguas (CUNHA, J.; CUNHA, M., 2011). De fato, é necessário que estejamos ancorados tanto em uma concepção de avaliação formativa alternativa, quanto em uma concepção de língua como interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010). Coadunar essa última noção com uma perspectiva interacional de ensino/aprendizagem leva-nos a optar pelo ensino da metalinguagem associada ao uso da língua ou das linguagens, à prática social que, nós, como usuários, vivenciamos em nosso cotidiano e em diversas mídias *online*.

Para mapear o terreno, realizamos pesquisas prévias em três bases de dados (o de Periódicos [PCAPES] e o de Teses e Dissertações [TDCAPES] da Capes e o *Google Acadêmico* [GACAD]), combinando e permutando palavras-chave ligadas à regulação (avaliação-regulação, autorregulação, correção e regulação compartilhada) com as que dizem respeito à educação *online* (educação a distância, educação a distância *online*, educação *online*, EaD). Os resultados apontaram que, entre os anos de 2013-2016⁴, nenhuma pesquisa foi publicada na área do ensino/aprendizagem de línguas online.

O levantamento que realizamos (ver quadro 8) mostra que, nos referidos anos, a tendência das pesquisas na área de regulação em educação *online* é focar nos processos autorregulatórios. Aliás, poucas pesquisas investigam a avaliação como uma forma específica de regulação, o que foi comprovado inclusive em Silva e Santos (2014) (ver quadro 6). Há “um grande vazio acadêmico”: seja porque poucos linguistas aplicados ou estudiosos da didática das línguas se ocupam da avaliação formativa como seu objeto legítimo (CUNHA, 1998), seja porque ainda o campo de pesquisa em educação *online* é, como a Web 2.0, um “beta perpétuo”, com pesquisas que surgem continuamente.

Em um dos textos clássicos da avaliação formativa, Allal (1986, p. 191-192), já afirmava que uma das formas para haver uma avaliação realmente alternativa seria “desenvolver formas **de colaboração e de interação entre os alunos**, podendo o papel de observador-animador, desempenhado pelo professor, ser assumido, pelo menos em parte,

⁴ Monerrat *et al.* (2016, p. 1) fez uma pesquisa semelhante, entre os anos de 2010 a 2015, com foco na aprendizagem autorregulada em educação *online* no Brasil e em Portugal. A autora identifica, na conclusão, quatro tipos de estudos emergentes: “o portfólio, como instrumento com imenso potencial da aprendizagem autorregulada; as estratégias de aprendizagem como extremamente importantes nos processos de autorregulação; estudos centrados no tutor e na forma como estes podem promover a autorregulação nos alunos; e, por último, as TIC, ou seja, as aplicações hipermédia como apoio à aprendizagem autorregulada”.

pelos próprios alunos”. Considerando, por um lado, as concepções de estudiosos da avaliação formativa como Allal (2016, 2011, 2010, 2004, 1993, 1986) e supondo, por outro, que o trabalho docente *online*, diferentemente do presencial, implica um tempo muito maior do que os outros (KEARSLEY, 2011), a menor centralidade do professor (PALLOFF; PRATT, 2015, 2004) e o uso de ferramentas virtuais colaborativas e interativas próprias da Web 2.0 (BEHAR, 2013; BRAGA, 2013), partimos da **hipótese** de que **as práticas colaborativas e interativas** na produção escrita acadêmica só **se tornam efetivas, no ambiente *online*, se houver** uma prática de **avaliação formativa alternativa**.

Outro motivo de inquietação nossa, no âmbito do trabalho no Curso de Letras na modalidade virtual, também está relacionado à tecnologia, desta vez não mais como *locus* das atividades de ensino/aprendizagem, como no ambiente *online*, mas como exigência dos letramentos acadêmicos que passaram a incluir uma mídia digital que futuros professores e pesquisadores da área de Letras precisam dominar. Se as propostas de formação de professor de Letras, em ambiente virtual, ainda estão longe de trabalhar o desenvolvimento de capacidades discursivas complexas ligadas ao domínio de discursos acadêmicos, o interesse por letramentos acadêmicos e multissemióticos nos pareceu mais distante ainda.

Diante dessas reflexões, nossa pergunta de pesquisa inicial desdobrou-se em outras, interligadas: a educação *online* permite desenvolver capacidades de produção voltadas para os letramentos acadêmicos exigidos pela atualidade? Seria possível desenvolver uma sequência didática *online* de produção acadêmica que, efetivamente, possibilitasse regulações *online* suscetíveis de auxiliar um aluno na apropriação dessas capacidades? Em que medida regulações (auto-, co- ou compartilhada) poderiam emergir em uma proposta de apropriação de um gênero acadêmico e multissemiótico em um ambiente virtual como a plataforma *Moodle* utilizada no curso ao qual tínhamos acesso?

Diante desses problemas, resolvemos empreender uma pesquisa-ação que articulasse essas diversas perguntas de pesquisa e nos propusemos a elaborar e implementar uma oficina *online* de produção de um gênero acadêmico e multissemiótico: o pôster. Este gênero, bem presente na vida acadêmica dos alunos, sofreu o mesmo efeito que a linguagem digital causou em muitos outros (SANTAELLA, 2011), simulando as informações (PARENTE, 2011) por meio de diversas modalidades e semioses adequadas à situação comunicativa: passou a exigir dos produtores de textos novas competências ligadas a escolhas de tipografia, cores, *layout*, imagens, caixas de texto, tabelas, quadros, linha do tempo, mapas conceituais, entre outros. Em suma, além de ser uma produção em que o aluno deve dominar o discurso acadêmico, ele

deve ter amplo conhecimento de diversas semioses/modalidades de linguagens, articulando todas elas em prol de seu propósito comunicativo: produzir um texto sintético e visualmente atrativo.

Quando associamos o resultado anteriormente mencionado em relação à pesquisa sobre a avaliação formativa em ambiente de ensino virtual ao que percebemos quando tentamos encontrar estudos relacionados ao pôster, verificamos que os vazios acadêmicos aumentavam, já que as poucas pesquisas existentes investigam o pôster com base em sua apresentação oral (DIONISIO, PENA, PINHEIRO, 2015; ARAÚJO, PIMENTA, 2014; MACINTOSH-MURRAY, 2007; MORAES, 2007). Embora a apresentação seja a finalidade do gênero, é necessário empreender pesquisas com a sua produção (SILVA, 2016). Essas lacunas evidenciaram a necessidade de realizar uma investigação com o tripé: avaliação-regulação, educação *online* e produção de pôster.

Nessas condições, o objeto desta pesquisa são as práticas virtuais/*online* de avaliação-regulação com o gênero pôster acadêmico. Para este objeto, definimos o seguinte objetivo geral: **investigar se a avaliação formativa pode, no âmbito da educação *online*, ajudar a desenvolver competências de produção escrita acadêmica.**

Os objetivos específicos nos quais essa pesquisa se efetiva são:

- Experimentar e analisar uma proposta de ensino/aprendizagem *online* de um gênero multissemiótico da esfera acadêmica, com base em uma sequência didática centrada no gênero;
- Identificar que práticas colaborativas e interativas, necessárias à realização de uma sequência didática, são favorecidas pelas ferramentas da plataforma *Moodle*;
- Descrever que tipos de regulações (auto-, co- ou compartilhada) surgem durante a aprendizagem *online* do gênero pôster;
- Evidenciar de que forma essas regulações interferem na apropriação do gênero pôster por um aluno.

Para alcançar os objetivos pretendidos, resolvemos elaborar e pôr em prática – em nossa pesquisa-ação – uma oficina *online* de produção de pôsteres acadêmicos, seguindo um processo de engenharia didática (DOLZ, 2016) (SANTOS; CUNHA, 2016). Primeiramente, elaboramos o Modelo Didático do Gênero (PIETRO; SCHNEUWLY, 2006) (Apêndice C) (MDG) e procuramos descrições realizadas em torno do pôster. Depois de elaborarmos o MDG, optamos pelo procedimento “Sequência Didática” (SD) centrado em um gênero (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011) (Apêndice D) para implementá-lo, não só

porque, nele, ensino, aprendizagem e avaliação são articulados, mas porque se trata de um procedimento altamente formativo (CUNHA, 2014, 2012), que permite maximizar processos regulatórios nos planos do indivíduo (auto-), dos outros (co-) e do grupo (regulações compartilhadas).

A oficina *online* de produção de pôsteres acadêmicos foi implementada junto a alunos de Letras com uma pesquisa (de conclusão de curso ou de iniciação científica) em andamento ou concluída. As versões refeitas e as postagens relacionadas às reformulações no pôster de um dos alunos da oficina, Apolo, serviram como objeto de análise, já que o grande número de dados construídos inviabilizou um tratamento mais exaustivo.

Antes de encerrarmos a presente introdução, cabe apresentar as seções e subseções subsequentes desta dissertação. Devido à natureza complexa do objeto de investigação, a base teórica estende-se em três seções, correspondendo às segunda, terceira e quarta seções do trabalho. Na segunda, conceituamos a **Avaliação Formativa**, fazemos uma breve retrospectiva das concepções neobehaviorista e alternativa, antes de abordar o conceito de metacognição, essencial para compreender a regulação e; definimos regulações da aprendizagem, com base em uma perspectiva integrada entre auto- e correção, situando a avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas, em seus aspectos teórico e didático-pedagógico, em particular com a discussão de como o procedimento Sequência Didática centrado em um gênero pode propiciar as regulações.

Na terceira seção, discutimos a **Educação Online**. Com base nas teorias de Santaella (2013b), Santaella *et al.* (2012) e de Mattar (2010), justificamos o uso desse conceito e situamos a educação *online* no fenômeno dos novos letramentos. Continuamos diferenciando as duas gerações virtuais dessa modalidade, a da Web 1.0 e a 2.0 e, com base na segunda, abordamos a colaboração e interação. Em seguida, discutimos as relações explícitas da segunda geração da Web com a educação e fazemos um breve percurso da avaliação e das pesquisas em regulação em ambientes *online*.

Na quarta, caracterizamos o gênero **Pôster Acadêmico**. Começamos definindo o que são os letramentos acadêmicos, contrastando as tradições francófona e anglófona. Damos sequência aos letramentos multissemióticos e a algumas teorias para analisá-los: a Semiótica Social, a Semiótica Sócio-Histórica, a teoria do *Design* e a noção de gênero de Bakhtin. Terminamos descrevendo o pôster e teorizando a construção do Modelo Didático do Gênero (Apêndice C) elaborado para o presente trabalho.

Terminada a fundamentação teórica do trabalho, expomos, na quinta seção, a **Metodologia de Pesquisa** adotada. Começamos defendendo que é possível transpor as metodologias de pesquisa (técnicas, procedimentos etc.) da modalidade presencial para a *online*, desde que o pesquisador averigue as semelhanças e diferenças que há no uso de procedimentos e de abordagens nesses dois ambientes. Em nossa opinião, o diferencial está mais na forma de tratamento, de abordagem e de escolha de instrumentos de construção de dados do que nos procedimentos técnicos efetuados. Por esse motivo, acreditamos que esta investigação é uma **pesquisa-ação** do tipo **qualitativa em educação online**.

Na sexta seção, apresentamos a **Análise de Dados** construídos com base na participação do aprendente Apolo, na oficina, investigando as versões de seus pôsteres e as regulações (corregulação, regulações compartilhadas e autorregulação) identificadas nas postagens do aprendente, de seus pares e do professor, em diferentes ferramentas do *Moodle*. A análise estará pautada nas dimensões visuais-verbais do gênero.

Nas **Considerações Finais** da pesquisa, os objetivos, a hipótese e as perguntas de pesquisa são retomados, os dados analisados são sintetizados e as áreas de contribuição desta pesquisa são, por último, mencionadas.

2 AVALIAÇÃO FORMATIVA: REFLEXÃO E AÇÃO

Tratamos aqui da avaliação formativa, nos campos das Ciências da Educação e do Ensino/Aprendizagem de Línguas, estruturando nossa exposição em quatro partes. Na primeira, narramos a evolução do referido conceito, desde a sua primeira concepção, de cunho behaviorista, até as suas reformulações mais recentes, em que a regulação se tornou central. Na segunda, nos interessamos pela metacognição que é, a nosso ver, um conceito basilar para definirmos, na terceira, a noção de regulações da aprendizagem e os fenômenos de autorregulação e de correção. Na quarta, situamos a avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. Para tal, partimos do pressuposto de que, no trabalho docente, as concepções de avaliação estão inteiramente imbricadas com outras (como a de ensino de língua, a de texto, a de leitura, a de produção etc.). Convém ressaltar que, ao redigir o texto dessa forma, não rompemos com os estudos tradicionalmente realizados na área, situados nas Ciências da Educação. Contudo, em uma perspectiva um pouco diferente dessa, abordamos as questões relativas à avaliação de forma integrada a outras dimensões do ensino/aprendizagem de língua materna (CUNHA, 1998), como a leitura, a oralidade, a escrita, os conhecimentos gramaticais e a educação literária, em seus aspectos teóricos e didático-pedagógicos.

Na sequência, algumas das definições expostas anteriormente são utilizadas para exemplificar de que forma o procedimento didático escolhido para implementar a oficina *online* de elaboração de pôsteres que propusemos, a Sequência Didática (SD), pode propiciar as regulações do ensino e da aprendizagem (co-, auto- e compartilhada). A explicação será realizada com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e nas teorias de regulação.

Antes de iniciarmos a primeira subseção, convém ressaltar que não faremos a distinção clássica entre as modalidades formativa e somativa, por acreditarmos “que essa discussão está esgotada e chegou a uma espécie de beco sem saída” (FERNANDES, 2011, p. 1). Daremos prosseguimento, então, à noção de avaliação formativa.

2.1 A avaliação formativa: do modelo behaviorista ao modelo alternativo

Abordamos aqui, em um breve histórico, as principais mudanças que aconteceram nas concepções de avaliação formativa, desde o surgimento desse conceito, ligado a uma noção eminentemente behaviorista de aprendizagem, até sua consolidação em uma noção fortemente relacionada à de regulação.

A avaliação formativa surgiu na década de 60, nas Ciências da Educação (SILVA, 2014). Atribui-se a Scriven a origem do termo, em 1967, no contexto da avaliação de programas (HADJI, 2011; FERNANDES, 2008, 2006, 2005; CONDEMARÍN; MEDINA, 2007; PERRENOUD, 2007). Um ano depois, em 1968, o termo é retomado por Bloom (HADJI, 2011) em uma perspectiva neobehaviorista do ensino/aprendizagem, centrada principalmente nos resultados que os alunos obtinham (FERNANDES, 2006).

Nesse período, acreditava-se que a avaliação formativa poderia ser “útil [...] quando havia um fracasso, para permitir que [fossem] compreendidas as respectivas razões, detectando aquilo que não funcionou e o que ainda falta para o aluno ter êxito” (HADJI, 2011, p. 21). Fernandes (2006) afirma que era, em síntese, “uma avaliação [...] que, em contextos educativos, se destinava a ir **corrigindo e ajustando** o ensino e a aprendizagem e [...] que, no essencial, fazia um balanço e emitia um juízo final acerca do que os alunos sabiam e eram capazes de fazer” (FERNANDES, 2005, p. 1 – grifos do autor), motivo por que ela geralmente era caracterizada por sua extrema “obsessão pelo êxito escolar”.

Nessa perspectiva, os instrumentos avaliativos utilizados refletiam, de alguma forma, essa assertiva, já que eles permitiam **a rigor** aferir as aprendizagens (FERNANDES, 2006). Nessa época, o professor era o único que avaliava, verificava e fazia correções (CUNHA, 1998), tendo obrigação de corrigir imediatamente qualquer erro dos alunos. Esses procedimentos impossibilitavam momentos de aprendizagem interativa e colaborativa entre os pares.

Allal e Mottier-Lopez (2005, p. 4-5)⁵ relatam como transcorria essa primeira versão de avaliação formativa: “as atividades de ensino/aprendizagem são realizadas em relação com os objetivos da unidade. Uma vez concluídas essas atividades, uma avaliação formativa, habitualmente um teste com papel e lápis, é proposta aos alunos”⁶. Os resultados desses testes “forneciam *feedbacks* para professores e alunos e eram usados para definir medidas corretivas apropriadas para aqueles que ainda não dominavam os objetivos instrucionais”⁷(ALLAL; MOTTIER-LOPEZ, 2005, p. 4-5). De posse do *feedback*, os professores adotavam imediatamente “medidas corretivas” destinadas aos alunos que não tinham alcançado os objetivos. Cada uma dessas três fases (ensinar, testar e remediar), segundo Allal (2010),

⁵ Daqui em diante, as traduções são de nossa inteira responsabilidade.

⁶ Do original: “teaching/learning activities are undertaken in relation with the objectives of the unit. Once these activities have been completed, a formative assessment, usually a paper-pencil test, is proposed to the students”.

⁷ Do original: “provide feedback to the teacher and students and are used to define appropriate corrective measures for students who have not yet mastered the instructional objectives”.

visava o maior domínio de objetivos de determinada unidade didática por parte dos estudantes.

No final dos anos 1970, algumas mudanças aconteceram nessa primeira concepção de avaliação formativa. Cunha (1998) destaca uma pesquisa-ação realizada entre os anos de 1974 até o de 1977, em um colégio de ensino médio de Marselha, na França, que deu origem ao que se denominou de **avaliação formadora**, termo sugerido para distinguir as novas práticas de avaliação formativa que, segundo Nunziati (1990 p. 48 – grifos da autora) se caracterizavam “[pela] *apropriação* pelos alunos dos critérios dos professores, bem como [pela] *autogestão* dos erros e o domínio de instrumentos de *antecipação* e *planejamento* da ação”⁸.

Dois anos depois, em 1979, uma conferência de Allal (FERNANDES, 2007) estabeleceu diferenças entre as concepções “baseadas em um modelo neobehaviorista de aprendizagem e em uma abordagem mais construtivista de avaliação formativa fundamentada na teoria piagetiana e em outras teorias cognitivas da aprendizagem”⁹ (ALLAL; MOTTIER-LOPEZ, 2005, p. 10).

Além dessas mudanças, na década de 1980, grandes avanços nas Ciências Cognitivas, nas Pedagogias Construtivistas, na Psicologia Social e nas Teorias Socioculturais, Sociocognitivas, dentre outras (FERNANDES, 2005), permitiram que surgissem diversas críticas à primeira concepção de avaliação (FERNANDES, 2007): i) o fato de estar situada de forma não-integrada ao ensino e à aprendizagem; ii) a centralização excessiva na figura do docente (CUNHA, 2006) e iii) a grande ênfase dada nos acertos.

Tal crítica permitiu o surgimento da chamada perspectiva ampliada, cujas diferenças em relação ao paradigma neobehaviorista foram descritas por Allal e Mottier-Lopez (2005, p. 5), como segue:

Em vez de considerar a avaliação formativa como um evento específico que ocorre após a fase do ensino, a perspectiva ampliada [*the enlarged perspective*] defende a integração da avaliação formativa no âmbito de cada atividade de ensino/aprendizagem. Essa integração requer uma diversificação dos significados da avaliação. Além dos testes de papel e lápis, questionários ou fichas de trabalho destinadas a verificar se os estudantes entenderam o conteúdo da lição, a avaliação é realizada informalmente por meio da observação direta do professor, por trocas entre estudantes (avaliações recíprocas) em diversos momentos durante a

⁸ Do original: “*l’appropriation* par les élèves des critères des enseignants, de même que *l’autogestion* des erreurs et la maîtrise des outils *d’anticipation* et de *planification* de l’action [...]”.

⁹ Do original: “based on a neo-behaviorist model of learning and a more constructivist approach to formative assessment based on Piagetian and other cognitive theories of learning”.

atividade de ensino, e por discussões com toda a classe, que permitem aos estudantes experimentarem diferentes modos de entender uma tarefa ou de realizar uma atividade¹⁰.

A integração da avaliação às atividades de ensino/aprendizagem é, sem sombra de dúvida, o fator principal de mudanças na avaliação e nas metodologias de ensino e de atividades de aprendizagem. O quadro 1 ilustra as principais diferenças entre ambas as concepções, inicial e a ampliada:

Quadro 1– Concepção inicial de Bloom vs. concepção ampliada de Avaliação Formativa (AF)

Concepção inicial de Bloom	Uma concepção ampliada
- Inserção da AF depois da fase de ensino;	- Integração da AF em situações de aprendizagem;
- Uso de testes formativos;	- Uso de instrumentos de recolha de informações variados.
- <i>Feedback</i> + Correção → Remediação;	- <i>Feedback</i> + Adaptação do Ensino → Regulação;
- Gerenciamento da AF pelo professor;	- Envolvimento ativo do aluno na AF;
- Domínio dos objetivos por todos os estudantes;	- Diferenciação do ensino e, até certo ponto, dos objetivos;
- As remediações beneficiam os estudantes avaliados.	- Regulação em 2 planos: para os alunos avaliados, para os futuros alunos (continuando o progresso do ensino).

Fonte: Allal e Mottier-Lopez (2005, p. 6).

Para Allal e Mottier-Lopez (2005, p. 6 – grifos das autoras), todas as mudanças, detalhadas no quadro 1, podem ser sintetizadas no fato de que, na passagem do modelo neobehaviorista para o ampliado, “a ideia de *remediação* das dificuldades de aprendizagem (*feedback* + correção) é substituída pelo conceito mais amplo de *regulação* das aprendizagens (*feedback* + adaptação)”¹¹. A avaliação passou, então, a ser vista não mais como um meio de enfatizar os acertos e evitar os erros, mas como um dispositivo facilitador das aprendizagens, envolvendo regulações tanto do ensino quanto da aprendizagem, efetuadas por seus diversos atores.

Com a passagem da *remediação* para a *regulação*, o construto teórico da avaliação foi ampliado, de modo a abarcar diversas outras teorias pedagógicas, como o construtivismo, (FERNANDES, 2008; ALLAL; MOTTIER-LOPEZ, 2005) e foram propostos outros modelos didático-pedagógicos para uma avaliação em que a regulação se tornasse efetiva. O termo de

¹⁰ Do original: “Rather than considering formative assessment as a specific event that occurs after a phase of teaching, the enlarged perspective advocates the integration of formative assessment within each instructional activity. This integration requires a diversification of the means of assessment. In addition to paper-pencil tests, quizzes or worksheets designed to verify whether students understood the content of a lesson, assessment is carried out informally by direct teacher observation, by exchanges among students (reciprocal assessment) at various points during an instructional activity, and by whole-class discussions that allow students to present different ways of understanding a task or of carrying out an activity”.

¹¹ Do original: “The idea of *remediation* of learning difficulties (*feedback* + correction) is replaced by the broader concept of *regulation* of learning (*feedback* + adaptation)”.

“avaliação formativa”, por sua vez, passou por reformulações que visavam sinalizar a mudança de perspectiva. Foi assim que surgiram denominações como aquelas reunidas e analisadas em Fernandes (2008) e em Melo (2009): autêntica, democrática, dialógica, formativo-regulatória, mediadora, participativa, para conhecer, contextualizada, reguladora, regulação dos processos de aprendizagem e educativa, dentre outras. Para Fernandes (2008, p. 355), todas reúnem uma característica essencial: são “alternativas à avaliação formativa de natureza behaviorista”. Essa constatação levou o autor a adotar a nomenclatura guarda-chuva de avaliação **alternativa** ou **formativa alternativa**. Tal como em Allal e Mottier-Lopez (2005), Fernandes (2008) caracteriza o paradigma da avaliação formativa alternativa por um estreitamento entre as noções de avaliação e de regulação.

Em Hadji (2011, p. 85), encontramos, novamente, esse estreitamento. Para o autor, “o que é designado pela expressão avaliação-regulação é um processo mais amplo do que um simples procedimento de avaliação ou de autoavaliação, pois o sentido da avaliação lhe é dado pela função, que é de esclarecer a regulação”. Perrenoud (2007, p. 148), por último, elucida que toda a avaliação “desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou da aprendizagem”. Antes de dedicar uma importância especial à regulação, convém conceituar o que vem a ser metacognição, noção notoriamente associada à regulação que, por esse motivo, será abordada a seguir.

2.2 A noção de metacognição

Flavel introduziu o conceito de metacognição na área da Psicologia Cognitiva em 1987. Nessa área, esse construto se tornou uma linha específica de pesquisa (CORSO *et al.*, 2013; BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012; JOU; SPERB, 2006). De um modo geral, ela foi concebida como “cognição ao quadrado”, “pensar sobre o pensar” (WHITE, 1999), “a capacidade do ser humano de monitorar e de autorregular os processos cognitivos” (JOU; SPERB, 2006, p. 177) ou o conhecimento sobre/da própria cognição.

Essa concepção, no entanto, foi alvo de várias críticas. Destacamos duas, que acreditamos ser as principais. A primeira delas está no fato de as investigações indicarem que a atividade metacognitiva fica cada vez mais consciente “à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por situações de vida mais complexas” (BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012, p. 312). Por esse motivo, passou-se a compreender que “a metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é hoje entendida como uma fase

de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico” (JOU; SPERB, 2006, p. 180).

Uma segunda crítica está em se evidenciarem apenas os processos cognitivos individuais de *um* aprendiz (CORSO *et al.*, 2013; BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012). Essa abordagem é, por esse motivo, insuficiente se levarmos em conta a dimensão social das aprendizagens tanto em ambientes presenciais quanto *online* (IISKALA *et al.*, 2015). Hadji (2011, p. 104) também enfatiza o papel das interações, constatando que “para que o sujeito possa ‘desprender-se’ do objeto que constrói e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva”. Diante desse problema, muitos autores perceberam que a metacognição tratava de um processo com uma natureza tanto individual quanto social (IISKALA *et al.*, 2011), concluindo, então, que a interação na aprendizagem desencadeia a reflexão metacognitiva.

Alguns psicólogos, considerando o aspecto social da metacognição e dos ambientes colaborativos, falam em **Regulações Metacognitivas Socialmente Compartilhadas** (*SSMR: Socially Shared Metacognitive Regulation*) “para fazer referência à regulação de processos cognitivos compartilhados em situações que demandam uma aprendizagem colaborativa”¹² (VOLET *et al.*, 2013, p. 69), em que “os alunos conjuntamente regulam seus processos cognitivos de aprendizagem em curso em direção ao objetivo comum”¹³ (IISKALA *et al.*, 2015, p. 79).

Para IISKALA (2011, p. 379), as Regulações Metacognitivas Socialmente Compartilhadas têm um status à parte:

As Regulações Metacognitivas Socialmente Compartilhadas podem ser consideradas como o modo social mais profundo de regulação, porque remetem a processos metacognitivos individuais que operam como entidade genuinamente social, voltados para um único objetivo, a saber, a meta totalmente compartilhada da atividade¹⁴.

Essa concepção de metacognição traz um novo enfoque, ao implicar, como o próprio nome sugere, uma abordagem mais social do tema, particularmente pertinente para aquilo que ocorre em sala de aula, na aprendizagem colaborativa face a face (IISKALA *et al.*, 2015).

¹² Do original: “to refer to the regulation of joint cognitive processes in demanding collaborative learning situations”.

¹³ Do original: “students jointly regulate their ongoing cognitive learning process towards the common goal”.

¹⁴ Do original: “Socially shared metacognition can be considered the most profound social mode of regulation, because it refers to individuals’ metacognitive processes that operate as a genuine social entity, aimed at a single objective, that is, the fully shared goal of the activity”.

Definido o conceito de metacognição, dedicaremos a subseção seguinte à análise da regulação, noção esta necessária para responder a nossas segunda e terceira perguntas de pesquisa e aos terceiro e quarto objetivos específicos.

2.3 As regulações na aprendizagem

O termo regulação, oriundo da Cibernética (FERREIRA, 2010; HADJI, 2011), foi usado primeiramente por Cronbach em 1963, com a ideia de correção no desenvolvimento de um programa de ensino (FERREIRA, 2010), no contexto da avaliação formativa behaviorista. Hadji (2011) destaca também o uso do termo por Cardinet, em 1997, porém, em uma perspectiva ampliada, com a ideia de ajuste, de controle, de regulação e de acerto.

Por regulação, compreendemos o “conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (PERRENOUD, 2007, p. 90). É um “ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão e/ou o redirecionamento dessa aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 1). São, em síntese, os processos que os alunos efetuam, sós ou na interação com os outros e com o material, para otimizar suas aprendizagens durante a realização de uma tarefa¹⁵, atividade ou exercício¹⁶.

Nas pesquisas em ensino/aprendizagem, grande importância tem sido atribuída à regulação, principalmente por sua capacidade de “desvelar’ o modo como o sujeito aprende” (ROLIM, 2014, p. 37). Investigá-las, portanto, é um meio primordial para o professor e para os alunos observarem as estratégias realizadas por seus pares ou por eles mesmos durante uma etapa de ensino. Essa “observação formativa” (PERRENOUD, 2007) tem um duplo benefício: permite ao professor regular o seu ensino e aos alunos regularem a aprendizagem. Esses, com seus pares ou sozinhos, podem prover meios para ultrapassarem as dificuldades detectadas.

Hadji diferencia as regulações em duas naturezas: a) as **cognitivas**, que são implícitas e não conscientes, e b) as **metacognitivas**, em que “o aluno regula conscientemente os seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem” (HADJI, 2011, p. 43). Entre

¹⁵ A tarefa “é definida como qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 30).

¹⁶ Lima (2012) considera que a atividade e o exercício podem ser analisados a partir de um *continuum*. Em um dos polos, estaria a atividade, caracterizada por: a) considerar o contexto sócio-histórico, b) enfatizar a diversidade de textos em gêneros e tipos textuais, c) utilizar uma situação concreta de uso da linguagem; no outro, estaria o exercício, cujas propriedades consistem em: a) considerar o alcance de um objetivo imediato, b) orientar a seguir um modelo regular, c) utilizar uma situação desarticulada do contexto social.

esses dois tipos, há uma certa continuidade, de modo que a segunda pode ser concebida como uma forma específica da primeira (KIMMEL; VOLET, 2010).

Em um processo de ensino/aprendizagem, Allal (2010, p. 348) propõe uma distinção clássica entre três tipos de regulação, sintetizadas no quadro 2:

Quadro 2– Tipos de Regulação no ensino/aprendizagem

Tipos	Definição
Retrotativa	“intervém [...] quando os alunos retomam uma tarefa em que não tiveram êxito e, através do uso de materiais corretivos ou de outras formas de assistência, dedicam tempo e esforços adicionais para alcançar os objetivos instrucionais”;
Interativa	“ocorre quando a avaliação formativa é integrada a uma atividade educativa em curso; é o resultado da interação do aluno com os componentes da atividade”.
Pró-ativa	“ocorre quando a informação avaliativa derivada de diversas fontes permite elaborar novas atividades educacionais projetadas para levar em conta as diferenças entre os alunos” ¹⁷ .

Fonte: elaborado com base em Allal (2010, p. 348).

Na presente investigação, temos como objeto de estudo as regulações interativas, que podem ocorrer com três personagens: o professor, os outros estudantes e/ou o material didático que é destinado a reflexões e autoavaliações ativas (ALLAL, 2010). Fizemos a escolha por esse tipo de regulação por termos como objetivo investigar de que modo os processos de regulação, promovidos por meio das interações de ensino/aprendizagem *online*, podem favorecer a apropriação das dimensões do pôster acadêmico. Além desse objetivo, a análise das regulações interativas nos ajudará a responder às seguintes perguntas de pesquisa: Seria possível desenvolver uma sequência didática *online* de produção acadêmica que, efetivamente, possibilitasse regulações *online* suscetíveis de auxiliar um aluno na apropriação dessas capacidades? Em que medida regulações (auto-, co- ou compartilhadas) poderiam emergir em uma proposta de apropriação de um gênero acadêmico e multissemiótico em um ambiente virtual como a plataforma *Moodle*?

A seguir, problematizamos os fenômenos da autorregulação e da correções sucessivamente.

2.3.1 Autorregulações

¹⁷ Do original: “**Retroactive regulation**: intervenes [...] when students return to a task they have failed to master and, through the use of corrective materials or other forms of assistance, devote additional time and effort to attain the instructional objectives. [...] **Interactive regulation** occurs when formative assessment is integrated into ongoing instructional activity; it results from the student’s interaction with the components of the activity [...]. **Proactive regulation**: occurs when several sources of assessment information allow the preparation of new educational activities designed to take into account differences among students”.

Definir a corregulação implica conhecer a autorregulação. Daí a importância de conceituar primeiramente esta, que, de acordo com Veiga-Simão, Frison e Machado (2015), passou a ser objeto de investigação em ensino, aprendizagem e práticas educativas nos últimos 30 anos.

Dentre as inúmeras definições de autorregulação que podem ser encontradas na literatura, destacaremos as seguintes: a de Sanmartí (2009, p. 126), para quem a autorregulação é um “meio pelo qual [o aluno] constrói um sistema pessoal para aprender e o melhora progressivamente com a finalidade de chegar à autonomia em sua formação”; e a de Hadwin, Järvelä e Miller (2011, p. 68), para quem “a autorregulação da aprendizagem (ArA) remete ao planejamento deliberado do aprendente, ao monitoramento e à regulação dos processos cognitivos, comportamentais e motivacionais/emocionais voltados para a conclusão de uma tarefa/uma meta escolar”¹⁸. Nessas concepções, valorizam-se os processos de ajuste, controle e regulação do **aprendente para com sua própria aprendizagem**.

Schunk (2011) caracteriza a autorregulação em função de diferentes perspectivas teóricas, sintetizadas no quadro 3, com base principal nesse autor e outros, como Zimmerman e Schunk (2011) e Zimmerman (1995).

¹⁸ Do original: “*Self-Regulation of Learning (SRL)* refers to a learner’s deliberate planning, monitoring, and regulating of cognitive, behavioral, and motivational/emotional processes towards completion of an academic task/goal”.

Quadro 3 – Perspectivas teóricas da autorregulação da aprendizagem

Teorias ¹⁹		Foco principal	Históricos	Críticas
BEHAVORIS- -TA		A minimização de comportamentos “anormais” e a transformação em outros mais adaptativos.	1 ^a) <u>Automonitoramento</u> ; 2 ^a) <u>Autoinstrução</u> ; 3 ^a) <u>Autorreforço</u> .	- Desconsidera os fatores afetivos e cognitivos; - A aprendizagem autorregulada requer mais do que “comportamentos”.
SÓCIO-COGNITIVISTA	CLÁSSICO	A possibilidade de a autorregulação se concretizar varia consoante as escolhas que estão disponíveis aos aprendentes,	Algumas possíveis escolhas feitas pelo aprendente: - Escolhas da participação; - Escolha do método; - Escolha dos resultados; - Escolha das configurações física e social: estruturação do ambiente, procura de ajuda.	As intervenções docentes se focam apenas em um ou mais processos regulatórios dos estudantes.
	PROCESSOS	A interação entre diversos recursos (fatores pessoais, comportamentais e ambientais) é enfatizada.	- Modelo de Brandura: Similarmente à teoria behaviorista, envolvem os três subprocessos: 1) <u>Auto-observação</u> (ou automonitoramento) → 2) <u>Autojulgamento</u> → 3) <u>Autorreação</u> .	Não encontrado.
PROCESSA- MENTO DA INFORMAÇÃO		A consciência metacognitiva é refletida pela autorregulação.	- Modelo de Winne e Hadwin, com as seguintes fases: 1) Definição da Tarefa; 2) Definição da Meta e do Plano; 3) Estudo de táticas; 4) Adaptação (fase opcional).	- A autorregulação envolve mais do que a metacognição. (Zimmerman, 1995); - Não explica de forma completa a motivação para se autorregular.
CONSTRUTI- VISTA		A coordenação de funções mentais é envolvida pela autorregulação.	Visão vygotskiana (a aprendizagem é um processo mediado socialmente) 1 ^a) Memória → 2 ^a) Planejamento → 3 ^a) Síntese → 4 ^a) Avaliação.	- Não leva em conta os papéis das expectativas; - A autorregulação vai além do desejo de ser competente em situações sociais.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Panadero e Alonso-Tapia (2014); Schunk e Zimmerman (2011); Schunk (2011) e Zimmerman (1995).

Nesta dissertação, adotamos a perspectiva sóciocognitiva, já que é a tipicamente adotada nas pesquisas em educação *online* e em avaliação formativa. Estudos nessa área apontam o nome de Zimmerman (2013) como o principal precursor da referida linha teórica, que estabelece as seguintes fases de um ciclo de aprendizagem autorregulada:

- Antecipação: nessa fase, os processos regulatórios preparam para o esforço exigido para aprender com o objetivo de melhorar a aprendizagem;

¹⁹ As teorias intituladas seguem as escolhas de Schunk (2011).

- Execução: nessa fase, que ocorre durante a aprendizagem, os processos regulatórios facilitam o autocontrole e a automonitoramento do próprio desempenho;
- Autorreflexão: nesta fase, que se dá após a aprendizagem, os processos de autorregulação têm por objetivo otimizar a reação da pessoa diante dos próprios resultados, o que alimentará o ciclo subsequente de aprendizagem.

O teórico explica, ademais, como os processos autorregulatórios ocorrem nessas três etapas. Na primeira, a da antecipação, o aluno se depara com a tarefa, o que envolve dois momentos: 1) **a análise da tarefa**, que é o esforço do aprendente para fracionar a tarefa em elementos chaves, e 2) **automotivação/crenças/valores**, demandadas juntas ao planejamento do que será feito (planejamento estratégico) e às definições do que se fará para ter os resultados (definições das metas). Para o autor, inclusive, “alunos proativos são motivados por um maior **nível de crenças de autoeficácia, de expectativas de resultados, de metas de domínio de aprendizagem e/ou de interesse de apreciação das tarefas**”²⁰ (ZIMMERMAN, 2013, p. 143 – grifos do autor). Dessa forma, “alunos proativos, na fase de auto-observação, põem em prática os processos de autorregulação planejados durante a fase de antecipação”²¹ (ZIMMERMAN, 2013, p. 143).

Na segunda etapa, a de desempenho, o aluno desenvolve a atividade por meio de dois processos: 1) a **auto-observação**, que é o uso de técnicas específicas para direcionar a aprendizagem (*autoinstrução, imagem, foco na atenção, estratégias da tarefa, estruturação do ambiente e procura de ajuda*)²², e 2) o **autocontrole**, que em estudantes proativos está presente de várias formas como o 2a) *monitoramento metacognitivo*, que é o rastreamento das informações mentais de uma atuação ou de um resultado, e o 2b) *autorregistro*, que é o registro dos processos ou resultados de aprendizagem²³.

A última fase, a de autorreflexão, é aquela em que o aluno avalia seu desempenho e explica a si mesmo as razões dos resultados obtidos. Essa etapa envolve dois processos menores: o de 1) **autojulgamento**, que inclui 1a) *autoavaliações* do próprio desempenho e 1b) *atribuições de causas* em relação aos resultados da aprendizagem, e o de 2) **autorreação**, que é ligado ao autojulgamento e consiste em 2a) *autossatisfação* e 2b) *inferências adaptativas/defensivas*. Estudantes satisfeitos com o seu desempenho tendem a efetuar

²⁰ Do original: “Proactive learners are motivated by **higher self-efficacy beliefs, outcome expectancies, mastery learning goals, and/or task interest/ valuing**”.

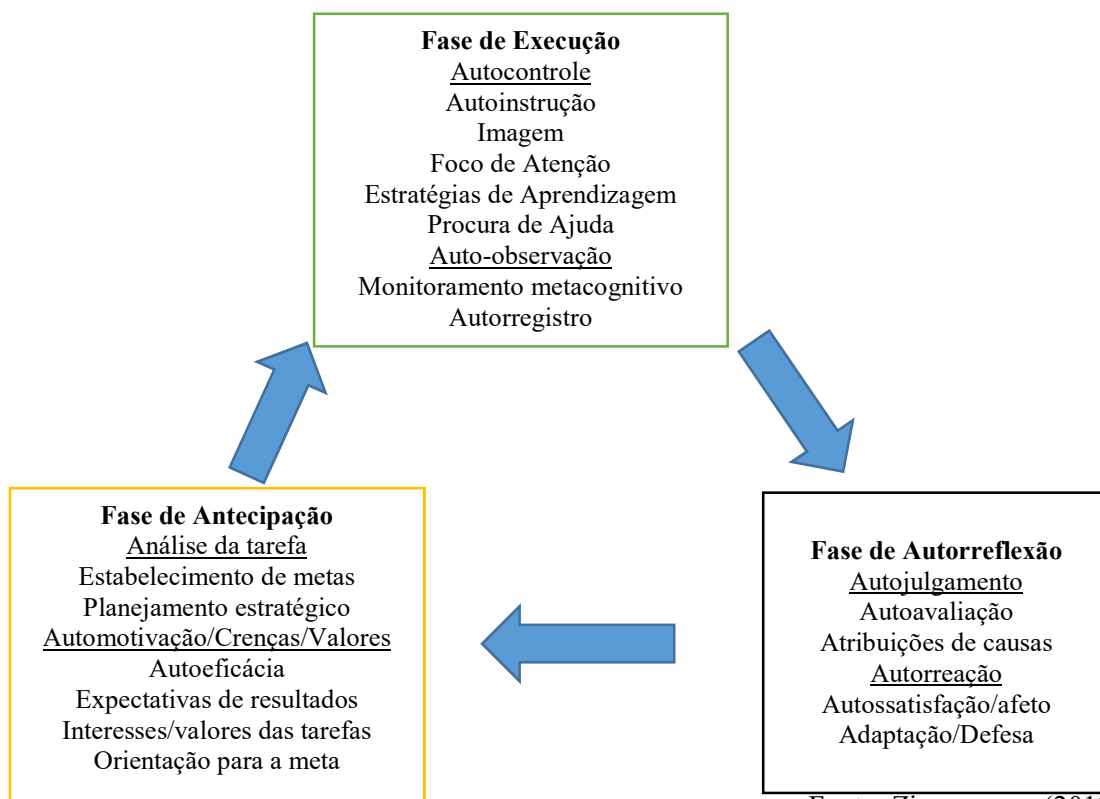
²¹ Do original: “proactive learners perform self-control processes that were planned during the forethought phase”.

²² Do original: “Self-instruction/Imagery/Attention focusing/ Task strategies/Environmental structuring/Help seeking”.

²³ No caso da educação *on-line*, o autorregistro é, de certa forma, facilitado, já que contamos com a escrita que medeia as interações.

inferências adaptativas para os seus erros de aprendizagem, ao passo que os insatisfeitos usam *inferências defensivas* para protegerem a si mesmos: aversão à tarefa, desengajamento cognitivo, apatia, entre outras. O fluxograma 1 representa esse modelo cíclico:

Fluxograma 1 – Fases e Subprocessos da Autorregulação



Fonte: Zimmerman (2013).

Esse modelo é, como afirmam Panadero e Alonso-Tapia (2014, p. 1), “um dos mais difundidos na literatura científica no campo, sendo amplamente citado pelos especialistas”²⁴. Não é, contudo, imune a críticas, que são feitas por esses próprios autores. Na fase da antecipação, os autores ponderam que Zimmerman dá ênfase excessiva à dimensão cognitiva e limita o peso das emoções. Na de execução, duas críticas sobressaem: a ausência de regulação do tempo e dos processos relacionados ao compromisso/ao engajamento do próprio aprendiz para resolver a tarefa. Na de reflexão, a crítica é relacionada com a ausência da “ruminação”, que é o fato de o aluno reativo voltar para a tarefa após um erro.

Convém ressaltar que investigações feitas por Zimmerman e Schunk (2011, p. 1) apontam que estudantes autorregulados:

- (a) estabelecem metas de aprendizagem;

²⁴ Do original: “uno de los más extendidos en la literatura científica en el campo siendo ampliamente citado por los especialistas”.

- (b) implementam estratégias efetivas de aprendizagem (por exemplo, organização, ensaios, tomadas de notas);
- (c) monitoram e avaliam o progresso de seus objetivos;
- (d) estabelecem um ambiente produtivo de aprendizagem;
- (e) mantêm um senso de autoeficácia (isto é, competências percebidas) para aprendizagem²⁵.

No ensino/aprendizagem, menciona-se a importância de os aprendentes desenvolverem as características acima mencionadas (POLYDORO; AZZI, 2009). Porém, como veremos a seguir, a formação de um aprendente autorregulado não ocorre sozinho, mas por meio de diversas interações.

2.3.2 Corregulações

Hadwin, Järvelä e Miller (2011) relatam que o termo **corregulação** foi usado mais frequentemente na literatura da década passada, principalmente por autores que adotam uma tendência mais social, interativa e sociocultural da aprendizagem. Para Allal (2011, p. 332), o fenômeno pode ser definido como:

a influência conjunta da autorregulação do aluno e da regulação advinda de outros meios (professores, pares, materiais curriculares, instrumentos de avaliação etc.) na aprendizagem do aluno (Allal, 2007). Pode-se também defini-la como: processos de aprendizagem e de ensino que produzem aprendizagem. Deste modo, o foco está na aprendizagem como resultado da educação e o ensino está incluído no “co” de “corregulação” (uma abordagem que não deve, é claro, satisfazer proponentes de pedagogias e didáticas interessados principalmente no ensino)²⁶.

Nas definições de correção pesquisadas, encontramos, de modo geral, duas características. A primeira é a presença de outros recursos: o outro (professor e aluno) ou fatores externos (material, tempo, tipo de atividades etc.) (ALLAL, 2010). Em alguns autores, como Hadwin, Järvelä e Miller (2011, p. 68) encontramos que a “corregulação é a coordenação temporária da autorregulação entre si próprio e o outro. Tipicamente, correção consiste em interações emergentes que medeiam temporariamente o trabalho

²⁵ Do original: “(a) set learning goals, (b) implement effective learning strategies (e.g., organization, rehearsal, note-taking), (c) monitor and assess their goal progress, (d) establish a productive environment for learning, and (e) maintain a sense of self-efficacy (i.e., perceived competence) for learning”.

²⁶ Do original: “the joint influence of student self-regulation and of regulation from other sources (teachers, peers, curriculum materials, assessment instruments, etc.) on student learning (Allal 2007). One could also define it as: processes of learning and of teaching that produce learning. The focus is thus on learning as the outcome of education and teaching is subsumed within the ‘co’ of ‘co-regulation’ (an approach which may not of course satisfy proponents of pedagogy and didactics who are interested chiefly in teaching)”.

regulatório (estratégias, monitoramento, avaliação, fixação de objetivos e motivação)”²⁷. Allal (2016), de forma parecida com a concepção anterior, considera que a correção é um processo de transição na apropriação de estratégias de autorregulação da aprendizagem através de outro mais capacitado (como o professor, o par, etc). Nessas duas concepções, observamos que os teóricos preveem a existência de outros participantes.

A segunda característica da correção, relacionada com a primeira, é a exigência de interação/mediação/relação com os outros. Hadwin, Järvelä e Miller (2011, p. 69 – grifos nossos) observam que “correção é conjuntamente negociada, reconhecendo que a *expertise* regulatória surge por meio de **interações** nas quais cada participante traz diferentes tipos de desafios autorregulatórios e habilidades para a regulação emergente”²⁸. Para Volet, Vauras, Salonen (2009, p. 216), “os processos de correção [...] são identificados em níveis hierárquicos semelhantes ou diferentes na **relação** de um com o outro”²⁹. Panadero e Alonso-Tapia (2014, p. 460) consideram que “o foco está na **interação** entre dois ou mais atores (aluno, professor, etc) e com a clara intervenção de um deles que se dirige aos outros de forma estratégica para alcançar as metas”³⁰. As correções, portanto, nunca acontecem sozinhas, mas sempre estão imbricadas em interações com os participantes. Por esse motivo, observaremos todas que ocorrerem na análise de dados.

Em relação a essa segunda característica, Allal (2011, 2016) afirma, com razão, que é muito difícil os alunos aprenderem sozinhos em uma classe. Uma de suas justificativas está no fato de que, para que tenhamos uma sala, é necessário haver coexistência, interação e mediação entre os alunos. A própria autora argumenta que “a regulação da aprendizagem em ambientes educacionais pode assim ser considerada fundamentalmente uma forma de correção ou regulação compartilhada”³¹ (ALLAL, 2010, p. 349). Dessa forma, em algum(ns) momento(s), os aprendentes, mesmos os mais tímidos, necessitarão de seus pares para regular a sua aprendizagem. Evidentemente que, em ambientes *online*, tal

²⁷ Do original: “the temporary coordination of self-regulation amongst self and others. Typically, co-regulation consists of emergent interactions that temporarily mediate regulatory work (strategies, monitoring, evaluation, goal setting and motivation)”.

²⁸ Do original: “Co-regulation is jointly negotiated, recognising that regulation experience arises through interactions where each participant brings different kinds of self-regulatory challenges and expertise to the emergent regulation”.

²⁹ Do original: “Coregulatory processes [...] are located at similar or different hierarchical levels in relation to each other”.

³⁰ Do original: “el foco está en la interacción entre dos o más actores (alumno, profesor, etc.) y como hay una clara intervención de uno de ellos que dirige a los otros de forma estratégica para conseguir las metas”.

³¹ Do original: “The regulation of learning in educational settings can thus be considered fundamentally as a process of co-regulation or of shared regulation”.

posicionamento tem grande relevância, já que, neles, a interação escrita é condição indispensável para que haja aprendizagem.

Convém, todavia, diferenciar os conceitos de correção de Hadwin, Järvelä e Miller (2011) e Allal (2011). Para os primeiros, o fenômeno é analisado apenas por meio da interação entre a regulação o outro e a minha autorregulação, sem as atividades compartilhadas. Já Allal (2011) trata apenas, em sua pesquisa, da correção. Para nós, essa distinção ocorre devido ao objeto dos dois autores: Allal (2011) focalizou, em toda a sua vida acadêmica, a avaliação em contextos presenciais de ensino/aprendizagem, ao passo que Hadwin, Järvelä e Miller (2011) investigam as regulações que ocorrem em ambientes *online*³². Nesse caso, parece-nos que o objeto determinou o ponto de vista.

Dessas duas abordagens, optamos por seguir, nesta investigação, a tradição dos estudos em educação *online*. Denominaremos de **correção** a regulação em que há mediação entre a minha autorregulação e a do outro e de **regulação compartilhada** (a ser definida em 3.5) aquela em que todos os alunos se regulam conjuntamente. Fazemos essa delimitação tendo em vista que, em ambientes *online*, muitas vezes, há ferramentas em que só é possível alunos se corrigirem, enquanto, em outras, os alunos só podem efetuar regulações compartilhadas.

Em síntese, Hadwin, Järvelä e Miller (2011, p. 69) distinguem a correção através de quatro características:

- (a) interações emergentes;
- (b) suporte transitório e calibrado a serviço da autorregulação;
- (c) propriedades ‘mediacionais’ como guiar ou influenciar as autorregulações da aprendizagem por meio de pressões ou pistas sociais;
- (d) promovem ou permitem a apropriação de processos e habilidades autorregulatórias.³³

Depois de definir correção, podemos passar para a perspectiva integrada entre a auto e a correção.

2.3.3 Das pesquisas em auto- e correção à perspectiva integrada

³² Em outros textos, Allal (2010, 2016) considera as regulações da aprendizagem socialmente compartilhadas como uma categoria de regulação.

³³ Do original: “(a) emergent interactions; (b) transitory, calibrated support in the service of self-regulation; (c) mediational properties as guiding or influencing self-regulated learning through social pressures or cues; and (d) promoting or empowering appropriation of self-regulatory skills and processes”.

Para Allal (2011, 2010), as investigações em regulação da aprendizagem seguem atualmente duas direções. Por muito tempo, as abordagens francófonas de avaliação formativa pautaram-se apenas nos processos internos de autorregulação, com base em Piaget. Esse foco continuou a existir, caracterizando principalmente as investigações que lidam com as questões metacognitivas e motivacionais da regulação (ALLAL, 2011). No entanto, outras pesquisas situam “a regulação da aprendizagem que resulta da orientação interativa dada por um tutor ou professor e do uso de ferramentas que medeiam o processo de aprendizagem”³⁴ (ALLAL, 2011, p. 332), focando-se na correção e nas teorias de Vygotski. Mais recentemente, alguns teóricos, como Järvenoja; Volet; Järvelä (2013, p. 3), preferem usar o termo regulação compartilhada para denominar “um caso especial de correção, em que vários indivíduos regulam as suas atividades coletivas de forma genuinamente compartilhada”³⁵ (a ser definido em 3.5).

Para melhor compreender esses tipos de regulações, propomos o quadro 4, em que Hadwin, Järvelä e Miller (2011) contrastam a Autorregulação, a Correção e a Regulação Compartilhada da Aprendizagem:

³⁴ Do original: “regulation of learning that results from the interactive guidance provided by a tutor or teacher and from the use of tools that mediate the processes of learning”.

³⁵ Do original: “a special case of co-regulation, where several individuals regulate their collective activity in a genuinely shared way”.

Quadro 4 – Contraste entre Autorregulação, Corregulação e Regulação Compartilhada

	Autorregulação da Aprendizagem (ArA)	Corregulação da Aprendizagem	Regulação Compartilhada da Aprendizagem
<i>Definição</i>	Planejamento estratégico, monitoramento e regulação da cognição, do comportamento ou da motivação.	Interação emergente mediando o trabalho regulatório. A <i>expertise</i> regulatória é distribuída entre pessoas ou sistemas de atividade.	Processos regulatórios compartilhados de forma interdependente ou coletiva orquestrados a serviço de um resultado comum.
<i>Contexto da tarefa</i>	Realizada de modo individual ou colaborativo.	Realizada de modo individual ou colaborativo.	Realizada de modo colaborativo.
<i>Objetivo</i>	Adaptação pessoal ou independência na atividade regulatória	Mediação da adaptação individual e da competência regulatória. (instrumental para a ArA).	Adaptação coletiva e regulação dos processos colaborativos. Pode não melhorar a ArA.
<i>Mecanismos/ Procedimentos pedagógicos</i>	Requer uma maior capacidade do outro para promover modelos, <i>feedback</i> e suporte educacional (instrumental).	Requer a distribuição das <i>expertises</i> usadas para influenciar a <i>ARA</i> (incluindo oportunidades ou restrições situacionais)	Requer equidade e coconstrução emergente entre os membros da equipe.
			Equipes compartilham o monitoramento, a avaliação e os processos de adaptação.
<i>Técnicas de Pesquisa</i>	Dados sobre indivíduos e contextos.	Dados sobre a interação e os processos de mediação.	Dados do nível de atuação do grupo.
	Relato de si mesmo (autorrelato), observação e dados de rastreamento.	Técnicas de análise do discurso microanalítico. Análise dos sistemas de atividades e das influências socioculturais.	Análise contextualizada do discurso microanalítico com base nos episódios regulatórios de nível macro. Calibragem dos objetivos, percepções e avaliações pessoais.

Fonte: Hadwin, Järvelä e Miller (2011, p. 67).

Esse quadro nos fornece uma visão detalhada dos fenômenos, incluindo as técnicas de pesquisa que permitem evidenciá-los. Pensamos, contudo, que os processos de autorregulação, de correção e de regulação compartilhada não são estanques, como poderiam sugerir apresentações contrastantes. Hadji (2011, p. 81) também os considera como inter-relacionados, quando afirma que “as regulações orquestradas pelo professor e aquelas que decorrem da rede de relações entre alunos só terão impacto na aprendizagem se forem integradas às regulações do indivíduo”. Sanmartí (2009), que adaptamos com base em Allal (2010), também observa essas relações:

Figura 1 – Agentes da Autorregulação da Aprendizagem

Fonte: adaptado de Sanmartí (2009, p. 68).

A figura 1 indica a influência de outras pessoas e de recursos externos na autorregulação da aprendizagem. Por esse motivo, defendemos, nesta pesquisa, a visão de Volet, Vauras, Salonen (2009, p. 222), que advogam a favor de uma perspectiva integrada entre os tipos de regulação (auto-, co- e compartilhadas), “que pode abranger a capacidade única dos indivíduos de refletir sobre suas experiências, sentir e agir sobre elas, enquanto participam de atividades de aprendizagem, que são também socialmente reguladas por todos os participantes”³⁶. Essa perspectiva, de acordo com os autores, pode ajudar a visualizar a aprendizagem que ocorre em tempo real numa sala de aula, tendo em vista que, como já afirmamos, nela a auto- e co- regulações não ocorrem de forma estanque. Para tanto, é indispensável que o docente, em sala de aula, invista na avaliação formativa, já que ela é um meio de articular os diversos tipos de regulações ali presentes. No entanto, é necessário que ela esteja associada a uma concepção de língua e de seu ensino/aprendizagem e que essas escolhas teóricas reflitam opções didático-pedagógicas eficazes, que serão discutidas a seguir.

2.4 A avaliação no ensino/aprendizagem de línguas

Depois de discutirmos a avaliação formativa, a noção de metacognição, as regulações na aprendizagem, com ênfase na co- e na autorregulações, abordamos, daqui em diante, a avaliação como um objeto legítimo do campo do ensino/aprendizagem de línguas (CUNHA; CUNHA, 2011; CUNHA, 2003), sob dois pontos i) o da articulação teórico e didático-pedagógica da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas e ii) de que forma o procedimento escolhido, a Sequência Didática, é um dispositivo que propicia as regulações.

³⁶ Do original: “which could accommodate the unique capacity of individuals to reflect upon, feel about, and act on their experiences, as they participate in learning activities, which are also socially regulated by all the participants”.

2.4.1 Articulação teórico e didático-pedagógica da avaliação no ensino de línguas

Cunha (2006, 2003, 1998) afirma que a avaliação é um objeto de estudo legítimo do campo do ensino/aprendizagem de línguas, valendo-se da ideia de que as práticas de avaliação são “profundamente solidárias das opções teóricas e metodológicas concernentes à língua, ao ensino e à aprendizagem desta” (CUNHA, 2003, p. 41). No caso desta investigação, uma pesquisa-ação, cabe-nos refletir tanto as opções teóricas quanto as opções didático-pedagógicas. Nesses dois planos, pensar, pesquisar e refletir sobre a avaliação é uma grande oportunidade para (re)pensar sobre diversos pontos do ensino/aprendizagem de línguas.

Do ponto de vista das opções teóricas, adotar a noção de avaliação formativa que priorize as regulações do ensino/aprendizagem não pode ser realizada de modo estanque de uma concepção de língua que não esteja associada à interação. Por esse motivo, nesta dissertação, estaremos ancorados em uma concepção interacional de língua materna, já que, como afirmam Bakhtin e Volochínov (2010), as interações são a verdadeira substância da língua, compreendidas como um fenômeno de natureza social, realizadas por meio das enunciações. Assumir uma concepção interacional é enxergar a língua como um meio para inter-agir no mundo.

Nesse enfoque, as interações e as enunciações associadas a elas são regidas por “repertórios de discursos sociais”, conhecidos como gêneros do discurso. Bakhtin e Volochínov (2010, p. 44) os define como uma unidade orgânica que existe entre “as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (‘respostas curtas’ na ‘linguagem de negócios’) e enfim o tema”. No ensino/aprendizagem de línguas, as regulamentações oficiais afirmam que é preciso adotar o gênero como objeto de ensino (BRASIL, 1997), por ele ser um grande articulador entre os eixos da leitura, da escrita, da oralidade e da reflexão sobre a língua e sobre a norma padrão (análise linguística) (BRASIL, 2016). No caso dessa dissertação, tratamos especialmente do eixo da produção acadêmica multissemiótica.

Singularmente, a avaliação, quando integrada ao ensino/aprendizagem da produção escrita de um gênero, tende a potencializar, nos alunos, a capacidade de refletir sobre os usos da própria língua, em seus aspectos discursos, semióticos, textuais, linguísticos, gramaticais, pragmáticos, normativos, etc., à medida que essa modalidade avaliativa estimula as atividades de autorreflexão e de reflexão compartilhada sobre a língua, tornando-se um meio exponencial de desenvolvimento da análise linguística dos alunos. Há semelhanças da

avaliação com a prática de análise linguística: os documentos oficiais (BRASIL, 2015) apontam que aquela é um eixo transversal, que passa pelos demais eixos (leitura, escrita, oralidade/sinalização) e que deve estar integrada à aprendizagem e ao ensino, da mesma forma que a avaliação.

Essas opções teóricas implicam opções didático-pedagógicas, como a de um trabalho que valorize a interação entre os sujeitos. Allal e Mottier-Lopez (2005) relatam que, na segunda perspectiva da avaliação formativa, é necessário diversificar a participação de atores (professor, aluno, atividade instrucional etc.) nas atividades avaliativas. Em outro texto, Allal (2004) afirma que o envolvimento do aprendente em uma tarefa avaliativa pode se dar de três maneiras, sintetizadas no quadro 5:

Quadro 5 – Modalidades do envolvimento ativo do aprendente na avaliação

Modalidades	Características
Autoavaliação no sentido estrito	O aprendente avalia sua própria produção e/ou procedimentos de sua realização, utilizando um referencial externo (orientações, grade de controle, dicionário etc.);
Avaliação Mútua	Dois ou mais aprendentes (colegas com um mesmo <i>status</i> na situação de formação) avaliam suas produções e/ou seus procedimentos respectivos ou conjuntos, utilizando eventualmente um referencial externo;
Coavaliação	O aprendente confronta a autoavaliação (de sua produção e/ou de seus procedimentos) com a avaliação realizada pelo formador (ou por outra pessoa com um <i>status</i> de tutor na situação de formação).

Fonte: Allal (2004).

Para que haja regulações mais proveitosas, é necessário investir mais em modalidades de trabalho que privilegiem alguma interação social. Além dessa característica, Fernandes (2005, p. 85) menciona que, na modalidade formativa alternativa, “as tarefas refletem uma estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem”. Dessa forma, é necessário que haja, nas tarefas, um diálogo mais estreito com as outras concepções, pois nenhum professor, diferentemente do que as teorias pedagógicas podem levar a preconizar, avalia no “vazio”, mas o faz associando a noção de avaliação com diversas outras, como a de ensino de língua, a de texto, a de gramática, a de interação, etc.

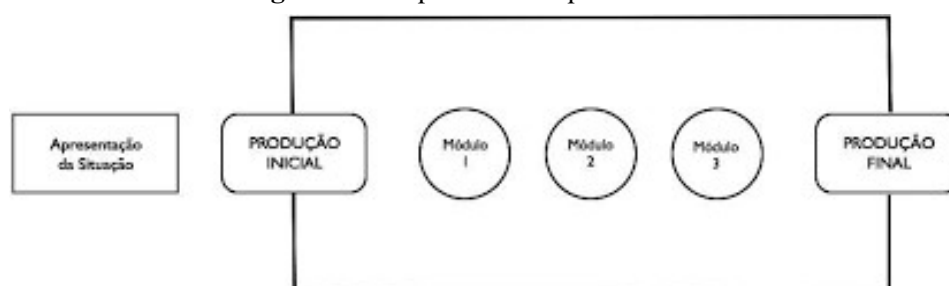
Diante desses pressupostos, o procedimento Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) é uma proposta didático-pedagógica que visa a articular essa concepção de língua/linguagem voltada para a interação, para o uso da linguagem em ação com concepções de aprendizagem e de avaliação ligada à noção de regulação, motivo

pelo qual o escolhemos. A seguir, tratamos, portanto, da SD, evidenciando de que forma ela favorece as regulações.

2.4.2 A SD: um procedimento didático na ótica das regulações

Além da forte relação entre teoria e prática em cada etapa do procedimento, a escolha pela Sequência Didática se deu também pelo fato, como afirma Cunha (2014, pp. 127-128), de a regulação ser “praticada em toda a extensão da sequência, da primeira até a última produção, passando pelos módulos”. Isto ocorre em razão da concepção de avaliação, genuinamente formativa (LEAL, 2010; CUNHA, 2014, 2012), que embasa o procedimento. Nos parágrafos seguintes, discutimos o procedimento representado pela figura 2, explicando, depois de cada etapa, de que forma esse dispositivo pode propiciar as regulações da aprendizagem.

Figura 2 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Na **apresentação inicial**, o professor expõe um projeto de comunicação aos alunos, devendo responder às perguntas “Qual gênero será produzido? A quem se destinará? Que forma assumirá? Quem participará da produção?”. Nessa etapa, o aluno inicia a fase de planificação de Zimmerman (2013), pois ele terá o primeiro contato com a proposta de produção, o que lhe permitirá fazer a análise da tarefa e revelar as suas respectivas crenças e automotivações a respeito delas. Por esse motivo, a escolha de um gênero que faça parte da prática social dos alunos é recomendada, pois permite que eles façam uma boa análise do gênero a ser produzido. Na pesquisa-ação que realizamos, o gênero escolhido – o pôster acadêmico – possuía essa característica, era bastante presente no cotidiano dos estudantes que se interessam pela pesquisa e pretendem seguir uma carreira acadêmica. Convém, aliás, lembrar que essa primeira etapa é uma atividade corregulatória inicial, já que ela estabelece, por meio de um contrato didático, o gênero a ser trabalho, que determinará, de certo modo, as regulações linguageiras/semióticas a serem construídas ao longo de toda a SD.

Em seguida, o aluno realiza uma **produção inicial** do texto pertencente ao gênero em estudo. Essa etapa é, nas palavras dos próprios autores, “central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY 2011, p. 86), haja vista que, nela, os alunos produzirão uma primeira representação da situação de comunicação, o que permite verificar os conhecimentos cognitivos já adquiridos, despertando processos de ordem metacognitivos. Encontramos relações dessa fase com o processo de execução de Zimmerman (2013), com a presença dos subprocessos de autocontrole e de auto-observação das características (pragmáticas, discursivas, textuais, sociolinguísticas, linguísticas, semiótica normativas...) necessárias à produção do texto. Na pesquisa-ação realizada, os pôsteres produzidos seriam expostos em um mural *online*, na ferramenta *Pinterest*, e seriam destinados aos professores da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Eles deveriam ter os seguintes elementos: **Introdução, Objetivos, Metodologia, Análise de Dados, Conclusão e Referências.**

Escrita a primeira produção, o professor e os alunos fazem uma avaliação diagnóstica do texto produzido. No caso da oficina, foi realizado um fórum com esse fim. Com base nessa avaliação e no Modelo Didático do Gênero (MDG), os **módulos** são replanejados. Nestes, serão oferecidas aos alunos oportunidades para ultrapassarem as dificuldades encontradas na primeira produção. Os módulos são, portanto, eventos de regulação retroativa e pro-ativa. Nessa etapa, tal como sugerido no texto da SD que elaboramos (ver Apêndice D), executamos atividades diversificadas, em pares e em grupo, bem como atividades individuais, planejando assim regulações interativas, correções, autorregulações e regulações compartilhadas. Após as atividades reguladoras de qualquer natureza, é comum que os alunos, durante cada módulo, façam o autojulgamento, manifestando sua reação à primeira produção e realizando inferências adaptativas, o que os incentiva, na maioria das vezes, a reescrever o texto (CUNHA, 2014). Apesar de o texto de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) não ter abordado especificamente as regulações dentro dos módulos, as que são geradas nessa etapa da SD são de grande importância para a apropriação dos critérios de êxito, pois elas se materializarão na produção final do texto.

Ao longo da etapa anterior, os alunos podem elaborar um lembrete, um glossário ou uma lista de constatações com todas as características apropriadas durante o trabalho com o gênero, momento em que, a depender da intervenção do docente e do tipo de atividades solicitadas, podem acontecer fenômenos de correção ou de regulação mútua/compartilhada. Apropriados os critérios, passa-se à **produção final**, resultado do

trabalho em todos os módulos. Os autores lembram que essa etapa “serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 90), isto é, o aluno transforma as regulações aprendidas socialmente em autorregulações (ALLAL, 2004). Na pesquisa-ação realizada, foi proposta a coconstrução, pelos alunos, de uma Wiki sobre que características teria um bom pôster. Depois do uso dessa ferramenta, os alunos foram ao fórum e, nele, avaliaram se havia, na produção de seus pares, os critérios de avaliação destacados por eles.

Nessa última fase, o aprendente faz um novo **planejamento**, com os instrumentos de correção de que dispõe: lista de constatação, conteúdo aprendido nos módulos, produções do projeto de comunicação etc. Depois, segue a **execução** da produção final, em que ele efetua uma auto-observação e um automonitoramento superiores, comparados à produção inicial, já que nesse momento ele interioriza as correções aprendidas. No fim, faz uma última **autorreflexão** a respeito do que foi produzido, com autojulgamento e autorreações, e o professor procede à avaliação final somativa. Utilizando as palavras de Allal (1993), esta é uma das etapas em que os alunos gerem as próprias regulações.

Desse modo, constatamos, após a análise do dispositivo, que, na SD, “a regulação, sob as feições da correção (em duplas ou em grupos maiores) e da autorregulação, também é assumida quase que espontaneamente pelos aprendentes como resultado de sua aprendizagem e do incremento de suas capacidades de avaliação” (CUNHA, 2014, p. 136). Percebemos, claramente, a presença da perspectiva integrada entre a auto- e a co- regulações, postuladas por Volet, Vauras e Salonen (2009).

Além da escolha por um bom dispositivo para o planejamento de atividades da oficina, tivemos de articular a utilização do *Moodle*, ambiente *online* em que a oficina ocorreu, “de forma criteriosa para que o trabalho colaborativo realmente acontecesse” (RIBAS; TAGATA, 2015, p. 380). Na próxima seção, trataremos, então, da colaboração e dos novos recursos que foram propiciados pela Web 2.0 na educação *online*.

3 EDUCAÇÃO *ONLINE* EM CENA

Tendo em vista que a inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) não garante uma melhoria educacional no ensino/aprendizagem de línguas, mas que, em contrapartida, a sua inclusão modifica tanto o contexto quanto as relações entre o aluno, o professor e os conteúdos da aprendizagem (COLL; MONEREO, 2010), esta seção discute alguns dos princípios teóricos e didático-pedagógicos que subjazem à **educação *online***.

Dividimos a seção em cinco partes. Na primeira, justificamos a escolha pelo termo “educação *online*” para nomear a modalidade de ensino desta pesquisa. Como base teórica, ancoramo-nos em Santaella (2013b, 2012, 2011) e em Mattar (2010). Terminamos apresentando a educação *online* na perspectiva dos novos letramentos, de Lankshear e Knobel (2007).

Na segunda, adotamos o pressuposto de Lankshear e Knobel (2007), segundo o qual grande parte das mudanças que ocorreram com as novas mídias pode ser encapsulada no conceito de Web 2.0. Discutimos os dois fenômenos que darão origem às categorias importantes desta pesquisa: a colaboração/cooperação, descrita numa perspectiva não-dicotômica, à luz da teoria vygotskiana; e a interação, (re)discutida à luz dos conceitos bakhtinianos de interação verbal, de formas monológicas e dialógicas do discurso.

Na terceira, relacionamos a Web 2.0 com a educação. Utilizamos, para esse intento, a distinção entre os paradigmas de aprendizagem curricular e interativa de Lemke (2010), relacionando, respectivamente, esses dois modelos com as duas fases da Web. Na sequência, são problematizadas a avaliação dentro da educação *online* e as dificuldades de uma prática formativa alternativa ser concretizada nesses ambientes.

Na quarta, descrevemos algumas investigações sobre regulações em ambientes virtuais, indo da avaliação-regulação às estratégias de ensino e aprendizagem para a busca que realizamos nos portais de periódicos. Na quinta, definimos a noção de regulação da aprendizagem socialmente compartilhada e finalizamos distinguindo-a da correção.

3.1. Da educação a distância aos novos letramentos da educação *online*

A fim de justificar a opção pela categoria “educação *online*”, fazemos, nos parágrafos seguintes, um percurso histórico de uma educação que fazia uso de certos tipos de apoios tecnológicos a uma educação totalmente *online* (PALLOFF; PRATT, 2015). A base teórica está nas formações sócio(culturais) descritas por Santaella (2013b) (a oral, a escrita, a

impressa, a de massas, a de mídias e a digital/cibercultura)³⁷ e na história da referida modalidade de ensino apresentada por Mattar (2010). Como a educação a distância iniciou no começo da década de 1880 (MOORE; KEARSLEY, 2014), um pouco antes da cultura de massas, não discutimos as formações anteriores a essa, apesar de todas elas conviverem, coexistirem e sincronizarem-se com as anteriores e as posteriores, em uma intensa ecologia midiática (SANTAELLA, 2011).

A **cultura de massas** tem origem na revolução industrial e na produção em massa. Essa formação é caracterizada por dois aspectos: a) o padrão de energia vai apenas em direção ao receptor/estudante; b) os meios são centrais, pois as mídias massivas se destinavam a um receptor/estudante passivo, inerte, coletivo, geral e indefinido a quem cabia apenas “receber” o conteúdo, comum a todos. Para esse destinatário “despersonalizado”, não havia possibilidades de diferenciação do ensino, nem de colaboração ou interação. Nessa época, “ao modelo educacional próprio das massas, cabe com justeza o título de **educação a distância**, tal como esta é operada via telecursos e outras vias similares” afirmam Santaella *et al.* (2012, p. 215 – grifos nossos). Convém ressaltar que, além das mídias massivas, essa formação também utilizava mídias da cultura impressa, com materiais impressos, encaminhados pelos correios (MATTAR, 2010).

Estabelecendo paralelos entre o que foi discutido no parágrafo anterior e a avaliação formativa (ver 2.1), podemos afirmar que, nessa primeira formação, as mídias impossibilitavam a concretização de uma prática formativa-alternativa, pois o tipo de destinatário e os meios permitiam apenas a produção de enunciados indefinidos, e a intervenção desse aluno na aula era mínima e, de certo modo, “excluída”.

Passados alguns anos, houve o surgimento de novos meios e de novas formas de consumo: as fotocopiadoras, os videocassetes, os *videoclips*, os videogames e o controle remoto. Denominou-se de **cultura das mídias** para esse novo período, que “começava a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos” (SANTAELLA, 2013b, p. 53), o que pôs em cheque a cultura de massas. Situada entre a formação anterior e a cibercultura, podemos enquadrar a era das mídias³⁸ na segunda fase de

³⁷ Embora Santaella (2011, p. 127) tenha, em outro trabalho, constatado a existência de mais uma cultura – a da mobilidade –, que, diferentemente da digital, “mistura o ciber com o físico”, a retrospectiva irá da cultura de massas à digital. Destacamos, contudo, a sua relativa importância na educação *online*, que aumentou com o barateamento dos telefones celulares (AZEVEDO, 2003).

³⁸ Compreendemos que “as mídias são meios, canais físicos, nos quais ‘as linguagens se corporificam e através dos quais perpassam’” (SANTAELLA, 2009, p. 70). São, como afirma Fujisawa (2015, p. 15), “o meio pelo qual os enunciados circulam”. Até antes de nossa qualificação, pensávamos que havia alguma relação entre essa noção e a de suporte, de Marcuschi (2008, p. 174), compreendido como “um *locus* físico ou virtual com formato

Mattar (2010), a de **novas mídias** e das universidades abertas, que passarão a se valer dessas mídias. Ao usar o vocábulo oriundo do inglês *new media*, o autor retoma a distinção do inglês entre esse termo e *mass media*, evidenciando as distinções entre as lógicas e os modos de funcionamento distintos entre a cultura de massas e as seguintes (SANTAELLA, 2011).

Segundo esses autores, a “cultura das mídias” representa um período de passagem entre a cultura de massas e a cibercultura, que não ocorreu de forma tão abrupta quanto se pensa. No contexto de pesquisa deste trabalho, é nesse momento que há a passagem de uma educação que se vale de mídias **a distância** para uma educação inteiramente *online*, com muito mais possibilidades pedagógicas, avaliativas e interacionais que a geração anterior.

A partir da década de 1990, há a possibilidade de “digitalizar diferentes tipos de informação, como áudio e vídeo, reduzindo-os [...] a uns e zeros” (SANTAELLA, 2013b, p. 83). Esse acontecimento fez com que suportes, antes incompatíveis, começassem a convergir, fenômeno que se denominou de “convergência das mídias” e que diferenciou essa era da anterior. Além dessa convergência, as mídias passaram a fundir áudio, vídeo e dados, o que se denominou de multimídia. Essas mudanças, que têm o computador como um de seus maiores ícones, possibilitaram a existência de uma nova formação: a **cultura digital** ou **cibercultura**³⁹. Ela “permite que as pessoas troquem todo o tipo de mensagens entre indivíduos ou no interior de grupos, participem de conferências eletrônicas, [...] construam juntos mundos virtuais” (SANTAELLA, 2013b, p. 103). Mattar (2010, p. 6) destaca o novo formato para o ensino/aprendizagem *online*, que graças à existência de espaços virtuais de aprendizagem baseados na rede, é “aberto, centrado no aluno, interativo, participativo e flexível”. Ele é mais propício à uma prática interativa de avaliação-regulação *online*.

Diante desse panorama, o uso indiscriminado do termo “educação a distância”, como fazem alguns autores (ALMEIDA, 2003), nos parece inadequado para designar uma modalidade de ensino que se iniciou um pouco antes da cultura de massas e que, atualmente, utiliza as mídias digitais. Consideramos, portanto, como Santaella (2013a, p. 297), que essa modalidade de ensino precisa receber outra denominação:

[...] não [...] cabe mais o nome de educação a distância, pois um dos aspectos mais primordiais das mídias digitais encontra-se na abolição da distância e na paradoxal simultaneidade da presença e ausência, presença ausente ou

específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Santaella (2015) explica que, com o advento do paradigma fotográfico da imagem (ver seção 4), o termo mídia substituiu o termo suporte.

³⁹ A cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p.17).

ausência presente que essas mídias ensejam. Portanto, a esse modelo educacional adequam-se muito mais as expressões “educação *online*” ou ambientes virtuais de aprendizagem.

Dessa forma, a passagem da educação a distância para uma educação *online* vai muito além de uma “nova roupagem” (BARILLI, 2014), pois, como enfatiza Almeida (2003, p. 329), “mudar o meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam traz mudanças ao ensino e à aprendizagem”. Não vivemos, assim, com “um modelo educacional próprio das mídias massivas” (SANTAELLA, 2013a, p. 296), pois os atuais participantes dessa modalidade de ensino estão em um mundo *online*, em uma sociedade em rede, em que se tem “a possibilidade de viver com tecnologias flexíveis e inteligentes, mediadas pela Web, as quais permitem que as interações entre atores [...] se deem de forma bastante diversificada e eficaz” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2013, p. 7).

Essas tecnologias flexíveis e inteligentes permitiram que, hoje, os estudantes e docentes da educação *online* convivessem com mentalidades, práticas sociais e letramentos institucionais distintos das formações anteriores. Lankshear e Knobel (2007) denominam esse fenômeno de **novos letramentos** para definir essas novas práticas. Os novos letramentos são divididos em dois paradigmas, o **das novas técnicas** e **das novas condutas** (*ethos*). Esse último possibilitou que os novos letramentos fossem “mais ‘participativos’, ‘colaborativos’, e ‘distribuídos’ *in natura* que os letramentos convencionais”⁴⁰ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 9).

Produzir um pôster no *Power Point* é uma das técnicas viabilizadas por esses novos letramentos, enquanto construir uma representação comum do que seja um pôster em uma Wiki em um ambiente virtual faz parte das “novas condutas”. Dessas duas características, o novo *ethos* é uma condição indispensável para a existência dos novos letramentos. Novas condutas deram origem a uma nova mentalidade, que possibilitou, por exemplo, que houvesse uma ênfase maior no coletivo, com ferramentas *online* que servissem para a mediação, a colaboração e a interação. Devido a essas mudanças, os novos letramentos passaram a mobilizar “diferentes tipos de valores, de prioridades e de sensibilidades bastante diferentes dos letramentos que nos são familiares” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7)⁴¹. Grande parte dessas transformações, que estão presentes na educação *online*, pode ser encapsulada no conceito de Web 2.0 e na sua distinção com a 1.0, a ser problematizada a seguir.

⁴⁰ Do original “new literacies are more “participatory,” “collaborative,” and “distributed” in nature than conventional literacies”.

⁴¹ Do original: “they mobilize very different kinds of values and priorities and sensibilities than the literacies we are familiar with”.

3.2 Da página para o portal: da Web 1.0 para a 2.0

A passagem da Web 1.0 para a 2.0 ocasionou mudanças significativas nas práticas sociais das mídias digitais. Para compreendermos essas mudanças, no entanto, é necessário primeiramente definirmos a Web 1.0, que, de acordo com Pinheiro (2012, p. 250), designa a:

[...] fase em que os usuários navegavam na internet com o intuito único e exclusivo de procurar informação. Era basicamente uma experiência unilateral, semelhante à ida a uma biblioteca para procurar um livro. Na Web 1.0, os usuários da internet não eram, portanto, vistos como controladores de seus próprios dados. Aquilo que se obtinha na rede – a informação – era, em geral, fruto do trabalho de profissionais da área que tinham os conhecimentos necessários para criar páginas da Web através de programação para publicar na rede. Destarte, a lógica da primeira geração da Web era do “uso” e não da “participação”; de “recepção” e “consumo” e não de “interatividade” e “agência”.

A visão estática, unidirecional e transmissiva estava presente, portanto, no primeiro modelo de Web. Os leitores e os autores dos *sites* eram distanciados, pois estes eram criados somente por profissionais da área, que os viam como grandes repositórios de informações para serem baixadas. A Web 1.0 era, portanto, um meio de leitura (PINHEIRO, 2012), cujos destinatários poderiam apenas usar, receber e consumir a informação. O fim dessa etapa, conforme Coll e Monereo (2010, p. 35) está relacionado com o surgimento do “*Napster*, primeiro sistema de distribuição de arquivos de popularidade massiva”:

O programa, surgido em 1999, oferecia a possibilidade de compartilhar todo o tipo de arquivo (especialmente de música) com outros usuários [...]. O *Napster* atingiu sua máxima popularidade em 2001, com mais de 26 milhões de usuários, mas, nesse mesmo ano, um juiz ordenou seu fechamento em consequência de uma denúncia por violação de direitos autorais interposta por várias gravadoras. A filosofia que estava na origem do *Napster*⁴², contudo, sobreviveu e foi incorporada às propostas da nova fase da internet em que estamos hoje, conhecida como “Web 2.0” ou “Web social”.

O termo Web 2.0, cunhado por O’Reilly em 2004, aponta para um usuário que não é mais receptor de informações, mas coautor. Rojo (2013) chama de *lautor* a esse novo participante, porque a Web, nessa nova fase, “se tornou um meio de leitura e de escrita” (PINHEIRO, 2012, p. 250), haja vista que os usuários têm muito mais possibilidades em

⁴² Atualmente, caso parecido ocorre com o Sci-Hub, o “*pirate bay*” dos artigos acadêmicos. Essa plataforma foi criada pela cientista cazaquistanesa Alexandra Elbakyan e dá acesso livre e compartilhamento aos artigos pagos. Pela grande popularidade, a *Elsevier* solicitou judicialmente o encerramento do site, que foi aprovado. Porém, diferentemente do *Napster*, o Sci-Hub surgiu em um momento em que o *ciberespaço* é tão fraturado que o *site* ressurgiu no domínio .io, hospedado na Rússia, onde a jurisdição norte-americana não atua.

relação à versão anterior: eles podem interagir de muitos-para-muitos, além de publicar, criar e recriar inúmeros conteúdos. Um grande exemplo, sempre dado nas referências, é a *Wikipédia*, enciclopédia livre em que é possível construir, colaborativamente, conteúdos e definições. Poderíamos também enfatizar os fóruns de discussão, nos quais qualquer participante pode escrever e publicar a sua contribuição sobre um determinado assunto. Nesses dois casos, são potencializadas “as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo” (PRIMO, 2007, p. 1).

Inicialmente, as ferramentas foram desenvolvidas sem ter por fim o ensino/aprendizagem, “com o objetivo de possibilitar a **interação**, comunicação, **colaboração**, **cooperação do usuário**, nos conteúdos disponibilizados na internet” (BEHAR, 2013, p. 65, ênfase nossa). Porém, logo os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) incorporaram essas ferramentas: as wikis, os fóruns educacionais, *quizzes*, *hot potatoes* e *WebQuest* tornaram possível o surgimento de novas condutas dentro da educação *online*. Acessados “nas nuvens”, esses ambientes possibilitaram o uso *online* de ferramentas⁴³ pelos docentes, que passaram a ser editadas em qualquer lugar e sem necessidade de técnicos especializados.

Braga (2013) relata que essa nova fase despertou um novo interesse no ensino *online*, pois trouxe novas possibilidades a antigos cursos, com novos canais de comunicação síncrona ou quase síncrona entre alunos e professores. Logo que a Web 2.0 foi criada, houve diversos investimentos para a invenção de plataformas técnicas que visassem transpor a sala de aula presencial para o meio virtual. Surgiram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), “espaços na internet quase sempre relacionados à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudos e ao monitoramento de alunos para educação a distância⁴⁴” (BEHAR, 2013, p. 48).

Para Signorini (2012), o que houve, de fato, na passagem da Web 1.0 para a 2.0 foi a passagem da página para o portal. Nessa travessia, a educação *online* deixou de ser parecida com página impressa com repositórios de informações para serem baixados, similar ao que ocorria na era da mídia de massas, para ser o pórtico de passagem para os ambientes virtuais

⁴³ Manteremos, tal como afirma Levy (2014, p. 75), a noção de ferramenta como “virtualização da ação”. Nessa perspectiva, “o martelo pode dar a ilusão de um prolongamento do braço; a roda, em troca, evidentemente não é o prolongamento da perna, mas sim a virtualização do andar” (idem).

⁴⁴ Como o termo “educação *online*” não é usado de forma unânime na área, em algumas citações, os termos “educação a distância”, “EaD” ou “educação a distância *online*” poderão ser encontrados, mas no sentido de uma educação que se vale do ciberespaço, de ambientes virtuais e de ferramentas próprias da Web 2.0 para existir.

do ciberespaço. Dois fenômenos devem a ser notados: a colaboração/cooperação e a interação, a serem distinguidos a seguir.

3.2.1 Colaboração/Cooperação

A colaboração/cooperação e a conseguinte formação de grupos⁴⁵ são quase inerentes aos seres humanos, se considerarmos que jamais pensamos sozinhos (LEVY, 2014). No entanto, colaborar e cooperar não recobrem exatamente o mesmo sentido, embora sejam usados como sinônimos, em determinados contextos. Como explicam Damiani, Porto e Schlemmer (2009, p. 10), colaboração é o termo preferido por aqueles que fundamentam seu trabalho em Vygotski, enquanto cooperação é o vocábulo encontrado em estudiosos com base em Piaget. Esse último termo foi, aliás, usado por ele, quando afirmou que “cooperar na ação é operar em comum”. Para Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 209-210 - grifo dos autores), é a perspectiva vygostskiana que prevalece em suas investigações:

[...] amplia-se o número de autores que propõe a diferenciação entre a **aprendizagem colaborativa** e outras formas de aprendizado em grupo, particularmente a **aprendizagem cooperativa**. De acordo com esses autores, a aprendizagem cooperativa é essencialmente um processo de divisão de trabalho: os participantes concordam em ajudar uns aos outros em atividades dirigidas a atingir as metas individuais de cada pessoa. Por sua vez, na colaboração, cada membro do grupo contribui para resolver conjuntamente o problema; a colaboração depende, por isso, do estabelecimento de significados comuns no que diz respeito à tarefa, além de uma meta comum para o conjunto de participantes. Em um momento determinado, o grupo pode lançar mão de uma estratégia de divisão de trabalho.

Levy (2015, p. 31) propõe uma comparação interessante para ilustrar as diferenças entre esses dois termos, afirmando que “os indivíduos, em um formigueiro, são burros, pois não têm visão de conjunto, nem entendem como sua ação se articula à dos outros indivíduos”. Porém, o autor constata que sua interação acaba produzindo um comportamento inteligente, o que o leva a associar o funcionamento do formigueiro ao da cooperação. As formigas, sendo assim, jamais poderiam ser tomadas como exemplo de colaboração.

⁴⁵ Behar (2013, p. 112) define grupo como “uma coletividade na qual o processo e as pessoas envolvidas não seriam valorizados”, enquanto entende equipe “como uma coletividade praticamente perfeita, na qual o outro é tão importante quanto o produto de seu trabalho”, com três categorias: 1) *produto*, “o resultado de um trabalho coletivo”; 2) *processo*, trabalho individual, mas com diálogo, negociação e cooperação; 3) *pessoas*, que se sentem comprometidas e responsáveis em alcançar o objetivo. Na área de ensino/aprendizagem de línguas, há uma tendência ao uso da palavra **grupo**, motivo por que manteremos essa última nomenclatura, com extensão de seu escopo.

Tanto Levy (2015), no âmbito de uma inteligência coletiva, quanto Onrubia; Colomina; Engel (2010), no âmbito da diferenciação entre colaboração e cooperação, argumentam que esses termos não são sinônimos e nem conciliáveis. Se há colaboração, há uma construção de conhecimento mais compartilhado, mais homogêneo. O todo, aqui, não é visto como uma somatória de todas as partes, tal como na cooperação.

Nesta dissertação, adotaremos a definição desses autores com a ressalva de que, no ensino/aprendizagem de línguas, “todo trabalho colaborativo depende, em algum momento, da cooperação entre os membros de uma equipe. Assim, a colaboração e, por extensão, a cooperação refletem um empenho mútuo por um esforço coletivo, para que um determinado grupo solucione conjuntamente um problema” (PINHEIRO, 2013, p. 58)⁴⁶. Dessa forma, esses fenômenos devem ser entendidos “muito mais como partes complementares de um processo maior de trabalho coletivo (processo colaborativo)” (PINHEIRO, 2013, p. 59). A colaboração e cooperação são, portanto, inter-relacionadas.

Pinheiro (2012) afirma que há dois elementos em um trabalho colaborativo: o grupo, que é o agente de apoio, e os participantes, que têm interesse em colaborar, no grupo, para a realização de tarefas. Para que haja colaboração, dois ou mais participantes devem criar significados compartilhados sobre todo o processo no grupo, o que levará os participantes-aprendentes a aprenderem muito mais e a obterem melhores resultados do que se estivessem sozinhos.

Esses participantes, ao trabalharem colaborativamente, efetuam diversas formas de regulações, fator pelo qual há, na literatura, investigações (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010) que estabelecem relações entre a colaboração e a regulação. Segundo esses estudos, é importante que o docente tanto promova regulações interativas e retroativas quanto apoie a autorregulação da interação de um grupo, isto é, promova correções (ver 2.3.2) ou regulações externas que possam fomentar regulações compartilhadas.

Onrubia, Colomina e Engel (2010) distinguem três elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem colaborativa: i) a atividade conjunta entre professor e alunos; ii) a ajuda (*scaffolding*) educacional do professor a essa aprendizagem (isto é, correção); iii) o maior ou menor grau de *ajuste* (isto é, regulação) entre a ajuda oferecida e a atividade a ser desenvolvida pelos alunos. Colaboração, assim, é promover estratégias de correção no ensino para que os alunos, dentro do trabalho colaborativo, autorregulem a sua aprendizagem.

⁴⁶ Apesar de a pesquisa de Pinheiro (2013) ser pautada basicamente nas práticas de escrita colaborativa, transposições podem ser feitas, em nossa opinião, para a educação *online*.

Caldeira (2014, p. 468), embora não trate diretamente da relação entre colaboração e interação, afirma que, em ambientes digitais, “o poder de voz e a autorregulação do grupo são maiores do que habitualmente ocorre no ensino presencial”, já que no ambiente virtual há uma constante negociação de significados em torno das aprendizagens. Nesse contexto, mais do que em qualquer outro, o professor *online* precisa agir como mediador do processo, problematizando e acompanhando todo o grupo, sem ter uma postura de superioridade.

Vale ressaltar que um dos fatores imprescindíveis para a existência da colaboração é a interação. Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 218 - grifo nosso) sinalizam que “um bom número de trabalhos que destaca a presença da **interação social** e do senso de pertencimento ao grupo como elementos-chave para a aprendizagem e para a construção colaborativa do conhecimento”. De forma similar, Pinheiro (2009, p. 216 - grifo nosso) ressalta que “a colaboração se dá na **interação**, ao mesmo tempo em que a interação se constitui na/pela colaboração”, o que, novamente, evidencia as relações entre a colaboração e interação, conceito que definimos a seguir.

3.2.2 Interação

Almeida (2012, p. 205) estabelece uma distinção etimológica entre os termos interação e interatividade. Para ela, “interação diz respeito à ação recíproca com mútua influência nos elementos inter-relacionados”, enquanto interatividade é definida como “capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar a interação”. Para a autora, portanto, “a interatividade se apresenta como um potencial de propiciar a interação, mas não como um ato em si mesmo” (ALMEIDA, 2012, p. 205). Quando a educação a distância utilizava mídias massivas, como o rádio e a televisão, a interatividade estava apenas na emissão de informações, enquanto que a interação estava presente “na ação de ouvir, ver, ler as informações veiculadas” (ALMEIDA, 2012, p. 206).

Primo (2003, p. 32) critica a substituição do termo interação por interatividade, argumentando que é como “tentar jogar futebol olhando apenas para a bola”, já que, para ele, o uso do termo interatividade, impreciso e técnico demais, “ênfatisa as questões tecnológicas enquanto menospreza o aspecto relacional” (PRIMO, 2003, p. 20). Por isso, prefere o termo interação – compreendida como “ação entre” – e, em alguns contextos, acrescenta **mediada pelo computador**, defendendo que seja enfatizado tanto o estudo da interação **com** o computador, quanto **por meio dele**.

Recusamos, com Primo (2003), o caráter mecanicista embutido no conceito de interatividade, mas pensamos que os conceitos de **interação verbal** e de formas **monológicas** e **dialógicas** do discurso, idealizados pelo Círculo de Bakhtin, podem dar um novo fôlego à discussão.

Para Bakhtin e Volochínov (2010), a interação verbal, realizada por meio da enunciação, é a verdadeira substância da língua. Segundo eles, “todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias e é social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2016, p. 118). Qualquer discurso, pertencente a qualquer campo de atividade humana, tem seus respectivos graus de formas dialógicas e monológicas, motivo pelo qual acredita-se na existência de um *continuum* entre estas. Admitir a existência de um discurso absolutamente monológico é acreditar na existência de uma língua que seria individual e não se destinaria a ninguém.

Utilizando esses conceitos de Bakhtin para discutir os conceitos de interação e de interatividade, é possível afirmar, com Almeida (2012), que havia interação quando a educação a distância utilizava mídias massivas. Porém, essas mídias impossibilitavam a existência de formas de discurso mais dialógicas, com réplicas. O ouvinte/aprendente, dessa forma, poderia “reagir apenas à totalidade do monólogo, e assim mesmo só à revelia” (BAKHTIN, 2016, p. 123) e o enunciado produzido era direcionado a um participante coletivo e indefinido, já que essas mídias não permitiam a produção de réplicas *durante* os cursos, mas apenas no *fim* deles.

Quando começou a fazer uso de mídias digitais da Web 2.0, a educação *online* passou a ter, em sua composição, cursos que possibilitaram formas mais dialógicas, com uma interação entre usuários em tempo mais ou menos real, utilizando-se de vias escrita, sonora e icônica (BRAGA, 2013). O computador, os fóruns de discussão, as wikis, os *blogs*, dentre outras ferramentas, passaram a “considerar a influência determinante do interlocutor e de seu discurso, que se exprime na relação do próprio falante com o interlocutor e sua palavra” (BAKHTIN, 2016, p. 23). Desse modo, a interação, por meio das novas mídias existentes, passou a considerar elementos que até então não existiam, como as réplicas, as perguntas, as interações e os *diálogos* entre os alunos.

Bakhtin e Volochínov (2010) também já percebiam que “o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 128). O Círculo desenvolveu seu trabalho

durante as mídias impressas, muito antes das digitais, porém a citação acima é plenamente válida para todas as mídias que possibilitaram formas de discurso *mais* dialógicas nos cursos *online*. As teorias do Círculo, portanto, não impõem impedimentos para a análise das interações mediadas pelo computador.

A seguir, abordamos a relação entre Web e educação.

3.3 Web e educação

Relações entre a Web e o modo de conceber a educação são fáceis de serem evidenciadas. Lemke (2010) define dois paradigmas de aprendizagem e de educação que podem sintetizar, claramente, essas semelhanças, motivo por que os descreveremos nos parágrafos seguintes antes de abordar as questões ligadas à avaliação na educação online.

3.3.1 Dois paradigmas em educação em ambientes virtuais

O primeiro deles – o **da aprendizagem curricular** – “assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo” (LEMKE, 2010, p. 467). Esse modelo está diretamente relacionado com a Web 1.0 e a educação, pois, para Coll e Monereo (2010, p. 35),

Seu paralelismo [o da Web 1.0] com o que poderíamos denominar de visão tradicional da educação e uma postura transmissiva-receptiva do ensino e da aprendizagem são evidentes. Existe um administrador (o *webmaster* em um caso, o professor no outro) que é quem determina o que, quando e como, dos conteúdos aos quais os usuários podem acessar (os internautas em um caso, os alunos no outro); os usuários, por sua vez, limitam-se a ler, seguir as instruções e baixar arquivos de um lugar estático que se atualiza com determinada periodicidade.

Poderíamos situar a Web 1.0 dentro do paradigma da aprendizagem curricular. Por ser pautada apenas na transmissão-recepção do conhecimento, podemos aproximar a concepção de avaliação à classificação, já que Lemke (2010) ressalta que os seus resultados não promovem os letramentos textuais necessários aos membros da classe média⁴⁷. São visíveis características como a hipertrofia do papel do professor, que, junto *com* as escolas e as universidades, são os únicos que determinam o conteúdo a ser aprendido pelos alunos, em uma ordem e em um cronograma fixos.

⁴⁷ Convém ressaltar que a versão que lemos do artigo é uma tradução do inglês, que foi publicado em 1998. Lemke já previa, de alguma forma, aproximações entre concepções de língua e de avaliação.

Em contraposição a esse paradigma, o **da aprendizagem interativa**, presente de forma predominante em bibliotecas e em centros de pesquisa, ocorre quando “pessoas determinam o que elas precisam saber, baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores” (LEMKE, 2010, p. 467). Segundo o autor, esse paradigma está mais próximo do **acesso à informação**, situando-se, assim, mais próximo à Web 2.0. Quanto ao resultado, ele “é geralmente satisfatório para o aprendiz e frequentemente útil para os negócios ou para a academia” (LEMKE, 2010, p. 467), o que o torna próprio da internet e do ciberespaço. Para Santaella *et al.* (2012), essa nova fase possibilita uma aprendizagem colaborativa, autônoma e autorregulada, similar àquela que desenvolvemos quando aprendemos a andar de bicicleta sob a tutoria de nossos pais.

Lemke (2010) previu que as novas tecnologias (e aqui podemos incluir a Web 2.0) iriam ocasionar uma mudança drástica nesses dois paradigmas, de modo que, em uma cultura online, “a educação curricular não poderá competir [...] com os serviços de aprendizagem que se tornarão disponíveis *online*” (LEMKE, 2010, p. 470). Na mudança desses modelos, o que mais se transformará será a forma como o controle será exercido: o aluno, no paradigma curricular, antes controlado pelo professor, pelo currículo, pelas disciplinas e pelas notas, passará a assumir “tópicos e interesses, problemas e compromissos deles próprios ou dos grupos dos quais participam” (LEMKE, 2010, p. 471), se tornando mais autorregulado.

Para Lemke (2010), as novas tecnologias (e aqui podemos incluir a Web 2.0) vão ocasionar uma mudança drástica, de modo que, em uma cultura *online*, “a educação curricular não poderá competir [...] com os serviços de aprendizagem que se tornarão disponíveis *online* em mídias portáteis para educação interativa” (LEMKE, 2010, p. 470). Na mudança desses modelos, o que mais se transformará será a forma como o controle será exercido: o aluno, no paradigma curricular, antes controlado pelo professor, pelo currículo, pelas disciplinas e pelas notas, passará a assumir, na aprendizagem interativa, “tópicos e interesses, problemas e compromissos deles próprios ou dos grupos dos quais participam” (LEMKE, 2010, p. 471), se tornando mais autorregulado.

Em nossa opinião, por mais que as novas tecnologias proporcionem todas essas transformações, elas só serão visíveis nas práticas de ensino/aprendizagem se houver uma mudança na articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação (FERNANDES, 2011). Nessa mesma perspectiva, Badia e Monereo (2010, p. 323) ressaltam que “o uso exclusivo da

tecnologia não é suficiente para dar suporte ao processo de mudança de conhecimento e de práticas docentes do professor”.

Em nossa prática como professor-tutor, constantemente observávamos a atuação de docentes que utilizavam as tecnologias da Web 2.0 da seguinte forma. Primeiramente, os professores determinavam, em reuniões de planejamento, os conteúdos a serem ministrados pelos professores-tutores aos alunos, que deveriam ocorrer em uma ordem fixa, determinada pelo material didático do curso, e em um cronograma fixo, estipulado pela coordenação do curso. Iniciado o semestre letivo, os docentes utilizavam os fóruns para explicar os assuntos do manual didático, com perguntas que davam poucas possibilidades de os alunos construírem colaborativamente a informação. Em relação à avaliação, os docentes do curso, de um modo geral, poderiam ser categorizados em três perfis: i) os que não avaliavam certas ferramentas colaborativas, como o fórum; ii) os que faziam uma “avaliação somativa continuada” (CUNHA, 2006), por atribuir um valor elevado à prova e aos trabalhos, mas irrisório aos elementos que poderiam possibilitar uma maior observação formativa (PERRENOUD, 2007), como nos fóruns; iii) os que faziam a transposição do paradigma da avaliação formativa neobehaviorista para o ambiente virtual, aplicando um teste ou uma prova após uma fase de ensino, e, na sequência, abrindo fóruns de remediações e regulações retroativas, com o *feedback*. Terminado o prazo de participação, partia-se para outro ciclo de ensino.

A prática desses professores revela que, embora eles usassem as tecnologias, eles inviabilizavam assim mudanças significativas no ensino/aprendizagem. De fato, Braga (2004, p. 184) adverte que, “se, por um lado, os recursos técnicos abrem possibilidades bastante promissoras para a implementação de novas alternativas para o ensino/aprendizagem de línguas, por outro lado, não é o meio, mas, sim, o uso que fazemos dele que pode viabilizar essas mudanças pedagógicas”.

Em nossa opinião, para que haja uma efetiva mudança, é necessário atentar para aquilo que afirma Fernandes (2011, p. 5-6): “a construção [...] nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino tem que resultar, cada vez mais, de esforços de investigação e de reflexão que considerem estes complexos domínios como um todo que não se limita a ser a mera soma das suas partes constituintes”. Mais importante do que cobrar o uso das novas tecnologias pelo professor, é preciso formá-lo para uma melhor articulação entre essas três dimensões dentro delas. De nada adianta usar fóruns e wikis se, em uma aula *online*, o questionário, é a única ferramenta avaliativa utilizada. Valendo-nos das palavras de Dolz

(2016, p. 242), podemos dizer que “dispor de recursos inovadores sem uma formação adequada limita as suas potencialidades”.

Seria necessário, então, uma maior reflexão das concepções didáticas (de ensino, de aprendizagem e de avaliação) que estão no uso desses ambientes virtuais e dessas ferramentas viabilizadas pela Web 2.0. Desses três construtos, destacamos a avaliação que, quase sempre, é vista de forma independente das mudanças no ensino e na aprendizagem (CUNHA, 2006). É importante, dessa forma, discutirmos como a avaliação é teorizada dentro da modalidade de ensino de nosso *lócus* de pesquisa, já que o uso dos recursos da segunda fase Web não indicam necessariamente uma mudança no dispositivo didático-pedagógico e, especialmente, na forma de avaliar.

Isso nos leva a refletir sobre o uso didático que está por trás dos ambientes virtuais, o que faremos a seguir, problematizando as investigações na área da avaliação formativa na educação *online*.

3.3.2 A avaliação em educação *online*: um breve percurso

As pesquisas na área da avaliação em educação *online* são tradicionalmente empreendidas no campo das Ciências da Educação. Essas investigações (SILVA; SANTOS, 2014) combinam alguns conceitos teóricos próprios dos ambientes virtuais com outros que são tradicionalmente utilizados na área de avaliação para o ensino presencial. Mesmo assim, é comum encontrarmos questionamentos como o abaixo:

As mudanças geradas pelas novas tecnologias de informação têm levado os educadores a questionar se os nossos modelos de avaliação [os atuais/os do ensino presencial] são compatíveis com a maneira pela qual nossos alunos deveriam estar aprendendo, e as habilidades que eles precisam adquirir para competir na era da informação (MATTAR, 2014, p. 37).

Embora esse enunciado possivelmente tenha sido produzido como uma réplica ao decreto 5.622 que determina a realização de avaliações presenciais para cursos de graduação virtuais, a leitura do trecho citado pode nos levar a um equívoco: o de que os métodos de avaliação presencial não podem ser transpostos para os virtuais. Essa ideia é, em nossa opinião, falsa em sua genealogia, já que se pensássemos a *educação online* dessa maneira, não poderíamos transpor a literatura existente para essa modalidade de ensino, o que inviabilizaria a execução de certos procedimentos didático-pedagógicos, como a utilização de metodologias mais colaborativas, tendo o professor papel de observador-animador (ALLAL, 1986), ou de

regulações mais interativas, diferenciando-se da avaliação neobehaviorista, que utilizava regulações *retroativas*, conforme discutido na seção 2.3.

Um segundo problema é que essa perspectiva dicotômica, por desconsiderar o que já existe na área de avaliação, traz à tona algumas concepções errôneas, como a seguinte sobre a prática formativa:

a avaliação deve ser contínua, levando em conta todas as atividades desenvolvidas nas redes. Todos os trabalhos escritos, os relatos nos diários de bordo (os *blogs*), os debates em *chats*, lista de discussão, entre outros serviços, bem como as contribuições de *links* e textos para a biblioteca do curso a distância devem ser acompanhados e avaliados pelo educador (PRIMO, 2014, p. 48).

Cunha (2006, p. 72) critica essas práticas de avaliação no âmbito do ensino presencial, quando estas são expressas por uma nota ou por um sistema de pontos, afirmando que “o que se pratica então não é nada menos do que a velha avaliação somativa fragmentada em uma multiplicidade de momentos”. O que ocorre apenas é um fatiamento da avaliação somativa ao longo de um ciclo de ensino, prática esta que não permite o acompanhamento do aluno enquanto este desenvolve as competências almejadas e sim já cristaliza um julgamento sobre elas.

Um terceiro problema dessa dicotomia é que ela pode trazer à tona alguns debates que, como disse Fernandes (2011), já foram esgotados dentro da área de avaliação. Santos (2014, p. 264), por exemplo, destaca que há duas correntes na avaliação de alunos *online*. A primeira mede o “desempenho acadêmico através de testes objetivos como gabarito ou mecanismos de autocorreção pelo sistema computacional”. Já a segunda é “por meio de monitoramento das ações dos alunos, usando a análise de suas interações em ferramentas de comunicação e de acessos ao ambiente”. A nosso ver, essas duas correntes não são mais do que transposições de dois paradigmas de avaliação, já bem conhecidos no ensino presencial: o somativo e o formativo, que não são opostos, mas estão em um *continuum* (ALLAL, 2010).

Diferentemente dessa perspectiva que, na base, tem pôr fim opor falsamente o presencial e o virtual⁴⁸, estaremos, neste trabalho, mais próximo do ponto de vista de Almeida (2012, p. 203), para a qual “não se trata de colocar a EaD em oposição à educação presencial, mas sim de estudar o entrelaçamento entre ambas, as mudanças que interferem em seu

⁴⁸ O que é, de certo modo, percebido em todo o referido decreto. No item III, por exemplo, é estabelecido que as monografias devam ser defendidas presencialmente. Defender uma monografia por intermédio de videoconferência não é defendê-la presencialmente? Levy (2014) põe em cheque essa dicotomia quando afirma que o virtual é tudo aquilo que está em potencial. Esse decreto desconsidera o que já foi discutido e é consenso pela própria academia.

processo, quando se utiliza a TIC”. Desse modo, mais do que opor as duas modalidades, cabe-nos responder à pergunta: “podemos usar os modelos existentes de avaliação ou precisamos criar novos modelos em educação *online*?” (SILVA, 2014, p. 16). Essa questão nos leva a redimensionar as nossas expectativas e concepções de pesquisa e relação à visão anteriormente descrita.

Respondendo à pergunta feita acima, podemos, em nossa opinião, utilizar esses modelos e métodos, desde que consideremos as especificidades da referida modalidade. O próprio fato de “a aprendizagem no espaço virtual utiliza[r] todos os elementos do virtual: tempo e espaço, linguagem, interatividade, facilidade de acesso ao conhecimento e linguagem audiovisual como forma de ambiência de uso da tecnologia” (SIMÕES; BARROS, 2014, p. 287) ocasiona várias mudanças na forma como se articula o ensino, a aprendizagem e a avaliação, que passam, por exemplo, a ser mediados por ferramentas *online*. Silva (2014, p. 35), considerando algumas dessas especificidades, enfatiza implicações para os docentes:

Precisamos nos preparar para a aprendizagem e para a avaliação interativa na sala de aula *online*. Podemos disponibilizar informações, propostas de trabalhos, *links* para *sites* temáticos, bibliografia, imagens, músicas, filmes, além do planejamento do curso especificando objetivos e conteúdos, e aí situar o processo de avaliação. No ambiente digital *online* podemos promover e incentivar as trocas de experiências, a ajuda mútua, a participação em debates *online* e a construção coletiva do conhecimento e da própria avaliação. Podemos ser animadores da participação e da avaliação.

Se, no que diz respeito ao professor, é necessário que ele se prepare para avaliar em uma sala de aula virtual, do lado do aluno, é necessário que ele estabeleça reflexões sobre a sua aprendizagem e de seus pares. Como destacam Palloff e Pratt (2004, p. 32) “a reflexão – seja sobre os resultados da atividade colaborativa, seja sobre o processo de aprendizagem, seja sobre o conteúdo do curso – é uma característica primordial da aprendizagem *online*. Assim, o aluno virtual precisa ser estimulado a refletir”. A avaliação formativa é um dos métodos poderosos para tal ação, haja vista que “favorece o desenvolvimento de capacidades autoavaliativas” (CUNHA, 1998, p. 105) e que atividades de avaliação mútua e de coavaliação favorecem os processos metacognitivos envolvidos na avaliação. Sem avaliação formativa, a reflexão do aprendente sobre a sua própria aprendizagem e suas capacidades de (auto e co-) regulação são limitadas a meras intuições assistemáticas e deixam de ser usadas propositadamente, como verdadeiro objeto de aprendizagem que são (NUNZIATI, 1990).

Como “não só de louros” vive a pesquisa e o ensino/aprendizagem *online*, o docente pode encontrar dificuldades práticas ao optar por uma abordagem de avaliação formativa que

ajude o aluno a autorregular, a corregular e a regular colaborativamente a aprendizagem de seus pares. A seguir, apresentamos algumas dessas dificuldades, encontradas na literatura e encontradas na prática da oficina.

3.3.3 Dificuldades da avaliação formativa no ensino/aprendizagem virtual

Nos parágrafos seguintes, destacamos algumas dificuldades em concretizar uma prática formativa de avaliação em ambientes *online*, tomando por base tanto a literatura acadêmica, no âmbito da pesquisa, quanto a prática da oficina que desenvolvemos, no âmbito da ação. Dessa forma, partimos da teoria para a prática.

Acreditamos que, de todos os problemas encontrados, o maior deles já foi relatado por Santos (2014, p. 246): o de que a maior parte da literatura técnica e dos sistemas que oferecem suporte aos cursos virtuais são de origem norte-americana, que valorizam mais o resultado, a nota e o *feedback* do professor. A própria autora descreve assim seu funcionamento:

[...] para a avaliação dos estudantes, é desejável que os sistemas ofereçam ao professor ferramentas para realizar testes de múltipla escolha, testes de preenchimento de lacunas e autotestes, todos com correção automática pelo sistema e ofereçam ainda facilidades para personalização de *feedback* para respostas a questões de prova, para a apresentação de questões com respostas de tempo marcado e para a geração de conjunto randômico de questões.

As características destacadas na citação acima estão presentes no AVA em que a oficina foi ministrada, o *Moodle*. Em quase todas as ferramentas, há os espaços “nota” e “avaliação” para o professor fazer uma avaliação somativa dos alunos. Quando nos deparamos com esse problema, na montagem da nossa oficina, deixamos esse espaço em branco. Porém, em algumas ferramentas (como o laboratório de avaliação), o sistema não nos permitiu prosseguir na implementação da tarefa, motivo por que fomos obrigados a informar o sistema de que a nota seria atribuída por meio de “comentários”. Em outras ferramentas, como o questionário, constatamos que o instrumento só atende a um fim meramente verificativo e classificatório: o professor deve inserir as questões e estipular um prazo para o aluno responder; depois do preenchimento, o sistema atribui o resultado (na verdade, um mero *score*) e, logo a seguir, o professor ou o professor-tutor da disciplina redigem um *feedback* do teste, recheado de regulações retroativas sobre um determinado ciclo de ensino.

Diante dessa realidade, podemos tirar duas conclusões. A primeira é que a ênfase no *feedback* e no resultado, tanto nos sistemas quanto na literatura de avaliação em educação

online norte-americana, se dá por causa de uma possível influência da corrente anglo-saxônica de avaliação (FERNANDES, 2008), pensada para o ensino presencial. Contudo, relembramos que um *feedback*, por si só, não garante uma orientação adequada das aprendizagens e que, tão importante quanto preocupar-se com *feedback*, é pensar em meios para que a auto e correção da aprendizagem possam ocorrer. A outra conclusão a que chegamos é que, pelo fato de os sistemas dificultarem a concretização de uma prática formativa, é muito comum que os professores planejem cursos com uma abordagem tradicional de avaliação, como assinalam Fuks *et al.* (2014, p. 369):

Muitos cursos aplicados através da Web utilizam um esquema tradicional de avaliação, baseado em questões que são corrigidas pelo professor ou que podem ser corrigidas automaticamente (múltipla escolha, verdadeiro ou falso, associação de colunas etc). Estes métodos de avaliação são insuficientes se o curso *online* utilizar uma abordagem colaborativa de aprendizagem.

Como essas ferramentas não preveem uma prática propícia para as regulações da aprendizagem, é raro o professor, usuário desse ambiente, planejar em seu curso a rediscussão, junto com turma, e a mobilização de regulações interativas, assim como proativas. A constatação de Fuks *et al.* segundo a qual uma prática formativa é imprescindível ao trabalho colaborativo e cooperativo, também vem sendo feita por estudiosos da avaliação no ensino presencial, como Allal (1986) e Sanmartín (2009).

Como os cursos *online* visam apenas a nota, geralmente há uma excessiva valorização no número de participações na plataforma e não no conteúdo dessas mensagens, como notam Okada e Almeida (2014, p. 269), ocasionando outra dificuldade de se concretizar uma prática formativa em ambientes *online*.

Em nossa atuação como professor-tutor, constatamos com grande frequência a situação que acaba de ser descrita. Porém, também observamos a situação contrária em que muitos alunos participavam pouco dos debates, mas, quando apareciam, sempre ofereciam contribuições relevantes para o grupo. Sob o pretexto de “motivá-los”, sempre nos era solicitado, pelos professores-coordenadores da disciplina, o envio de mensagens pelo AVA, estimulando a sua participação. Essas mensagens quase sempre alertavam para o fato de que, caso eles não contribuíssem nos fóruns, não teriam a pontuação, que quase sempre era mínima em relação ao trabalho final. No resultado final, nós, como professor-tutor, sentíamos certa injustiça: os alunos com contribuições consistentes e pouca participação obtinham as menores notas. Fica uma indagação em relação ao modo como considerar toda essa avaliação pura e simples nos ambientes *online*.

Além dos desafios acima expostos para a adoção de uma prática formativa em sua essência, no ensino *online*, caso o docente decida romper com o paradigma tradicional de avaliação, ele terá outros problemas. A adoção de uma avaliação formativa requer uma observação contínua dos alunos, isto é, uma observação formativa, segundo a expressão de Perrenoud (2007). Essa é uma das maiores dificuldades, pois se, por um lado, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem facilitam sua realização, por outro, ela exige muito mais tempo e dedicação do docente. Okada e Almeida (2014, p. 274) detalham a dificuldade desse acompanhamento constante:

Em cursos *online* enfrentamos frequentemente o excesso de informação, diversas interfaces (fórum, *e-mail*, *chat*, biblioteca do aluno e do professor) e muitas interações. Como já discutimos, é difícil analisar todos os espaços habitados, observar todos os progressos do aprendiz e de suas produções, sistematizar e traçar o *feedback* para cada [um] e [para] todos os alunos.

Torna-se muito difícil observar e avaliar a ação e o desenvolvimento de todos os alunos. Braga (2013) afirma que, nos ambientes virtuais, há muitas falas, que nem sempre ocorrem de forma coesa. Há, como diz a autora, uma “grande festa italiana”, pois não há “ruídos” nessa modalidade. Devido a essas postagens, que ocorrem tanto no âmbito da construção de conhecimentos sobre o mundo, quanto no âmbito social e interpessoal entre os alunos e professor, a quantidade de alunos é um dos aspectos que deve ser considerado pelas instituições e por aqueles que planejam o curso. Uma turma de 30 alunos pode ser numerosa. Teríamos de reduzir o número de discentes por turma, para que todos pudessem participar e contribuir. Isso pode ser difícil em certas instituições que acreditam, falsamente, que uma das vantagens do ensino virtual é a de mobilizar poucos professores para um número maior de alunos.

Considerar essas especificidades implica repensar a figura do professor na educação *online*, que passa a ser um **tutor**, **mediador** ou **orientador**, “e seu papel consiste basicamente em acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, mantendo diferentes graus de envolvimento no processo, cedendo o controle ao aluno, quando este é capaz de assumi-lo, e recuperando o papel de guia quando necessita” (MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 123). Salmon (2002 *apud* COLL; MORENEO, 2010) propõe o nome de *e-moderador* e Berge (1995 *apud* COLL; MORENEO, 2010) afirma que uma das competências desse professor é o de animar o aluno a progredir na sua autorregulação e na autogestão de sua aprendizagem. Não há como ser um orientador ou professor-tutor quando não há uma avaliação formativa, tendo em vista

que é função dela acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos e manter o grau de envolvimento nesse processo.

Um último problema, não diretamente ligado às dificuldades de proceder a uma avaliação formativa, é que existem poucas pesquisas, no Brasil, que tratam da avaliação-regulação nesses ambientes. A seguir, daremos um breve panorama dessas investigações.

3.4 As regulações em ambientes *online*

Discutimos, a seguir, as regulações em ambientes virtuais. Dividimos o texto em duas partes: a primeira, em que comentamos as pesquisas realizadas sobre regulações em ambientes virtuais; a segunda, em que expomos o conceito de regulações da aprendizagem socialmente compartilhadas.

3.4.1 Pesquisas sobre regulações em ambientes virtuais

Pesquisamos a noção de regulação em um famoso compêndio que reúne vários artigos da avaliação da aprendizagem em educação *online*, sob diversos vieses (SILVA; SANTOS, 2014). Encontramos o uso do termo em apenas quatro dos trinta e cinco artigos. No quadro 6, sintetizamos as concepções que encontramos:

Quadro 6- Pesquisas realizadas na área de avaliação-regulação

AUTORES E BASE TEÓRICA	CONCEITO	IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i>
BRUNO e MORAES (Perrenoud/Hoffman)	<ul style="list-style-type: none"> - Regulação promove estados regulatórios de ordem e desordem no desenvolvimento cognitivo; - Regulação: intervenção do professor com o fim de construir o conhecimento dos alunos; - Otimização dos processos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regulação se constrói por meio do diálogo. - A regulação deve ser interativa. - Professores e alunos se autorregulam e regulam seus pares pela interação.
FIORENTINI (Luckesi)	Não encontrado	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação deve incentivar a autorregulação do estudante e a autorresponsabilidade pela sua própria aprendizagem.
ROCHA <i>et al.</i> (Hadjj/Perrenoud)	<ul style="list-style-type: none"> - A regulação é uma das funções da avaliação formativa; - A regulação ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - A informação e a regulação favorecem a percepção do comportamento, a identificação e a orientação das aprendizagens, - Os ambientes da educação <i>online</i> não oferecem recursos para o apoio e a regulação dos alunos.
CALDEIRA (Demo/Hoffman/Luckesi/Perrenoud)	Não encontrado	<ul style="list-style-type: none"> - O poder de voz e a autorregulação do grupo (isto é, a regulação compartilhada) em ambientes virtuais são maiores do que no ensino presencial, pois a negociação de significados e da dinâmica do curso são constantes.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Silva e Santos (2014).

Acreditamos que um dos motivos pelos quais encontramos esse resultado está na base teórica da maioria dos artigos desse livro. Eles ancoram majoritariamente as suas pesquisas em estudiosos brasileiros de avaliação (como Hoffman, Luckesi, Demo), que não situam as investigações sob o prisma da regulação. Quando o termo “regulação” é citado, conforme ocorrências que constam no quadro 6, o fenômeno é problematizado de forma superficial, com a afirmação não operacionalizada de que a avaliação é um instrumento para se obter a autorregulação da aprendizagem.

Como encontramos esse resultado escasso, buscamos outras referências, que não estivessem diretamente ligadas à área de avaliação, mas que abordassem a problemática da regulação. Encontramos apoio teórico nos estudos de Badia e Monereo (2010) sobre o ensino/aprendizagem de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais, que teorizamos nos parágrafos seguintes.

Para os teóricos supracitados, os computadores são espaços ideais para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Essa particularidade ocorre devido: 1) à rapidez nas respostas, pois a visibilidade de ações e a necessidade de uma resposta rápida favorecem a tomada de consciência e a autorregulação; 2) ao favorecimento da interação entre objetos de conhecimento e sujeitos nas TDIC, “o que nos permite observar a natureza das mudanças produzidas, aprender com os erros e reescrever a nossa atividade mental, atuando como uma ‘lupa e como um espelho metacognitivos’ que ampliam nossos rastros e rotas transitadas” (BADIA; MONEREO, 2010, p. 315); e 3) às capacidades multimídia e hipermídia⁴⁹, que ajudam o aprendente a conhecer diversas formas de gerir seu conhecimento, “graças à versatilidade de formatos de representação da informação e à facilidade para criar e modificar redes de conhecimento” (BADIA; MONEREO, 2010, p. 315).

Nessa perspectiva, poderíamos aproximar a autorregulação da primeira característica acima, enquanto a correção (e as regulações compartilhadas) pertenceria à segunda. Esses autores, ainda, ligam essas três características a três campos de pesquisa inter-relacionadas. As duas primeiras estão descritas no quadro 7. A linha 3 (formação de professores no ensino-aprendizagem estratégico) não será abordada, porque as pesquisas nessa área não estão diretamente relacionadas com nosso objeto de investigação.

⁴⁹ A hipermídia é “a mistura de áudio, vídeo e dados (...), pois nasce da junção do hipertexto com a multimídia. Hipermídia se refere, portanto, ao tratamento digital de todas as informações (som imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal [isto é, *bits* de 0 a 1], uma espécie de esperanto das máquinas” (SANTAELLA, 2008, p. 64). É “a linguagem com a qual lidamos quando navegamos pelas informações nas redes” (SANTAELLA, 2013a, p. 231).

Quadro 7–Pesquisas em ensino e aprendizagem de estratégias online

ÁREAS	LINHAS	TIPOS DE ESTUDO
A autorregulação e o uso de estratégias de aprendizagem em ambientes de aprendizagem baseados em computador	1. A autorregulação e o uso de estratégias de aprendizagem com conteúdos hipermédia	1) Verifica os processos cognitivos do estudante quando confrontado com conteúdos em formato hipermédia (hipertexto + multimídia).
	2. Autorregulação e uso de estratégias de aprendizagem na educação a distância e nos ambientes virtuais	2) Analisa os processos de autorregulação, a metacognição e as estratégias de aprendizagem usadas pelos estudantes quando o docente está fisicamente distante dos alunos.
Ensino de estratégias de aprendizagem em ambientes tecnológicos virtuais	3. O ensino explícito de estratégias de aprendizagem em relação às metodologias didáticas e às ferramentas tecnológicas	1) Investiga como a adoção de certas tarefas educacionais pode promover a aprendizagem de um conhecimento específico (leitura, escrita, matemática etc.). 2) Analisa como o uso de ferramentas pedagógicas pode propiciar a autorregulação e a aprendizagem estratégica.
	4. O ensino estratégico desenvolvido por meio de auxílios educacionais integrados ao processo geral de ensino e aprendizagem	3) Verifica o impacto de certos suportes educacionais (a aprendizagem mediante projetos etc.) na promoção da aprendizagem estratégica em atividades de ensino e aprendizagem.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Badia e Monereo (2010).

Embora essas linhas de investigações estejam situadas em um campo que não seja exatamente o deste estudo, podemos afirmar que a presente pesquisa está diretamente ligada aos estudos do tipo 2, já que temos por objetivo investigar os processos de autorregulação de alunos na produção de pôsteres em *educação online* e pergunta de pesquisa relacionada às regulações que podem surgir no ensino virtual de um gênero acadêmico, e 4, pois o nosso objetivo principal é investigar se a avaliação formativa pode propiciar, na educação *online*, competências de produção acadêmica; e responder à nossa principal pergunta de pesquisa: a avaliação formativa pode, em educação *online*, ajudar a desenvolver competências de produção acadêmica?

Convém, entretanto, ressaltar que esses estudos não atenderam totalmente aos objetivos da nossa proposta, o que nos levou a procurar nas plataformas *Google Acadêmico* [GACAD], Portal de Periódicos [PCAPES] e de Teses e Dissertações da CAPES [TDCAPES], combinando e permutando as palavras-chave “avaliação-regulação” (avaliação-regulação, autorregulação, correção e regulação compartilhada) e “educação *online*” (educação a distância, educação a distância online, educação online, EaD). O quadro 8 revela os resultados encontrados:

Quadro 8– Pesquisas na área de “avaliação-regulação e educação *online*”

ÁREA	TRABALHO	TÍTULO DA PESQUISA (AUTOR/ANO)	BASE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	ARTIGO	Autorregulação da aprendizagem na educação a distância online (FATINEL <i>et al.</i> , 2013)	[GACAD]
		Regulação em um processo de avaliação formativa em um curso de pós-graduação ofertado a distância (PASSOS; NOBRE; NUNES, 2014)	
		Autorregulação da Aprendizagem de Alunos de Cursos a Distância em Função do Sexo (PAVESI; ALLIPRANDINI, 2015)	
	TESE	Autorregulação da aprendizagem no ensino superior a distância: o que dizem os estudantes? (CASTRO, 2016)	[PCAPES] [GACAD]
		A autorregulação da aprendizagem e a formação de professoras do campo na modalidade de ensino a distância (ÁVILA; FRISON, 2016)	
		Validação de um instrumento de mensuração de autorregulação da aprendizagem em contexto brasileiro usando análise fatorial confirmatória (RODRIGUES <i>et al.</i> , 2016)	[GACAD]
TESE	Análise da aprendizagem autorregulada de alunos de cursos a distância em função das áreas de conhecimento, faixa etária e sexo (PAVESI, 2015)	[GACAD] [TDCAPES]	
	A autorregulação da aprendizagem na formação de um educador matemático na modalidade a distância : uma proposta de articulação curricular (FATINEL, 2015)		
MATEMÁTICA	ARTIGO	O uso de tecnologias digitais para uma avaliação formativa reguladora e autorreguladora em um curso de licenciatura em matemática a distância (OLIVEIRA, 2015)	[GACAD]
	DISSERTAÇÃO	Uma prática de avaliação formativa em ambientes virtuais: processos de regulação e autorregulação da aprendizagem em um curso de matemática a distância (OLIVEIRA, 2016).	
C. CONTÁBEIS	ARTIGO	Aprendizagem Autorregulada (SRL) no ensino à distância de contabilidade de custos (AGUIAR, SILVA A.; SILVA, T., 2014)	[GACAD]
		Estratégias de aprendizagem autorregulada (SRL) no ensino EaD de contabilidade (SILVA <i>et al.</i> , 2016).	
C. DA COMPUTAÇÃO	TESE	Corregulação da aprendizagem: efetividade do artefato social em ambiente virtual de aprendizagem (ROLIM, 2014)	[TDCAPES] [GACAD]
		Estratégias de autorregulação de aprendizagem mediado por ferramentas de scheduling em uma plataforma social educacional (SOUZA, 2015)	
	ARTIGO	Uma Abordagem de Regressão Múltipla para Validação de Variáveis de Autorregulação da Aprendizagem em Ambientes de LMS (RODRIGUES <i>et al.</i> , 2016)	[GACAD]

Fonte: Google Acadêmico e CAPES.

Vale, no entanto, ressaltar que esses estudos não atenderam totalmente aos objetivos da nossa proposta, já que, como observamos no quadro 8, as produções de base nacional focam-se principalmente nos processos autorregulatórios, o que nos levou a procurar em artigos internacionais, de base americana e espanhola, pesquisas na área da correção em ambientes *online*. Dentro desse último tipo de regulação, encontramos vários autores, como Järvenoja, Volet e Järvelä (2013), Panadero *et al.* (2013), Hadwin, Järvelä e Miller (2011), López-Benavides e Álvarez-Valdivia (2011), Álvarez-Valdivia e López-Benavides (2010), e

Lopez-Benavides (2009), que situam, nas atividades colaborativas e corregulatórias *online*, um tipo específico de regulação – as regulações da aprendizagem socialmente compartilhadas – que será teorizada a seguir.

3.4.2 As regulações da aprendizagem socialmente compartilhadas

Regulações da Aprendizagem Socialmente Compartilhadas são “processos regulatórios interdependentes ou coletivamente compartilhados, crenças e conhecimentos articulados em favor de produtos/resultados coconstruídos ou compartilhados”⁵⁰ (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 69). É, de acordo com López-Benavides (2009, p. 32), “o modo mais eficaz de corregulação, [que] se refere à regulação constante e vigiada da atividade colaborativa, em que vários integrantes do grupo se implicam”⁵¹. Ocorre quando os membros de um grupo conjuntamente escolhem estratégias, monitoram, avaliam, vão atrás de seus objetivos, planejam e criam crenças através de seus resultados compartilhados, isto é, regulam as suas atividades coletivamente. Acontece, portanto, em tarefas colaborativas/cooperativas.

Para Panadero *et al.* (2013, p. 8), as regulações socialmente compartilhadas “são alcançadas através da reiteração entre autorregulações individuais de membros de um grupo e outras autorregulações, até que a regulação socialmente-convergente seja alcançada”⁵². Dessa forma, mais do que a interação entre a regulação do outro e a minha autorregulação, a regulação compartilhada é a interação entre muitas autorregulações. O autor elucida que, similarmente à autorregulação, quatro fases são encontradas nesses processos: o planejamento, o monitoramento, a avaliação e a regulação. Os alunos constroem esses processos conjuntamente.

Järvenoja, Volet e Järveläa (2013, p. 36) afirmam que falar em “instâncias de regulação socialmente compartilhadas na aprendizagem remete a processos de grupo que refletem clara evidência de engajamento a favor de um objetivo compartilhado e genuína coconstrução de conhecimento ou resolução compartilhada de problemas”⁵³. Dessa maneira,

⁵⁰ Do original “*Socially Shared Regulation of Learning (SSRL)* is interdependent or collectively shared regulatory processes, beliefs, and knowledge orchestrated in the service of a co-constructed or shared outcome/product”.

⁵¹ Do original: “el modo más eficaz de corregulación, se refiere a la regulación constante y vigilada de la actividad conjunta, en la que varios integrantes del grupo se implican”.

⁵² Do original “SSRL is reached through a number of iterations between the group members’ individual self-regulation and the others self-regulation, until shared-convergent regulation is achieved”.

⁵³ Do original “Instances of socially shared regulation of learning refer to group processes that reflect clear evidence of commitment to a shared goal and genuine co-construction of knowledge or shared problem-solving”.

para analisar esse tipo de regulações, é necessário um nível maior de microanálise, com “foco nos processos de regulação da aprendizagem e construções que são compartilhadas, comuns para todos os membros e coconstruídas”⁵⁴ (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 70), pois “as interações sociais são contextualizadas em episódios mais amplos de modo a perceber processos regulatórios enquanto eles vão se manifestando no tratamento de um objetivo compartilhado”⁵⁵ (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 78).

Embora regulações compartilhadas estejam presentes em tarefas colaborativas, como em um fórum, por exemplo, elas não são as únicas, mas convivem, segundo observam López-Benavides e Álvarez-Valdivia (2010), com outros tipos de regulações como autorregulação.

Convém fazer uma diferença entre a correção e a regulação compartilhada. Para Panadero, Jonsson e Strijbos (2016), na regulação da aprendizagem socialmente compartilhada, todos os membros do grupo participam de forma igualitária na regulação das ações dos outros, ao passo que, na correção, a interação do estudante é realizada com alguém que tem um desenvolvimento superior ao aprendente ou é especialista (professor, pares, pôster melhorado etc.).

Nesta seção, discutimos as especificidades da educação *online*. As teorias apresentadas aqui, porém, não foram pensadas no âmbito de uma área do conhecimento específico (BADIA; MONEREO, 2010), como irá ocorrer na continuação deste estudo. Antes, achamos necessário também refletir sobre o pôster acadêmico. Por esse motivo, a seguir, discutimos o pôster acadêmico, indo dos letramentos acadêmicos aos multissemióticos presentes na produção e nas regulações de suas dimensões.

⁵⁴ Do original: “focus is on regulated learning processes and constructs that are shared, common to all members, and co-constructed”.

⁵⁵ Do original “Social interactions are contextualized in larger episodes to capture regulatory processes as they unfold over time to address a shared goal”.

4 LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA EDUCAÇÃO ONLINE: O PÔSTER COMO OBJETO DE ENSINO

Apresentamos aqui o pôster acadêmico a partir de várias perspectivas teóricas. Primeiramente, contrastamos as duas maiores tradições nos letramentos acadêmicos. Em seguida, discutimos os letramentos multissemióticos, pois, embora certos gêneros acadêmicos estejam mais ligados à cultura da escrita e do impresso, nosso objeto de ensino envolve dimensões visuais, que nos levam para: a) a Semiótica Social de Gunther Kress (2010), b) a Semiótica Sócio-Histórica de Santaella (2015, 2013c) e de Santaella e Nöth (2014), c) as Teorias de *Design* de Williams (2013) e d) a noção de gênero de Bakhtin (2016).

Como o gênero é um conceito organizador da noção de letramentos (LEMKE, 2010), descrevemos, a seguir, o pôster acadêmico, discutindo-o em teorias linguísticas e semióticas. Por último, discutimos a construção do Modelo Didático do Gênero (MDG), ancorados em Pietro e Schneuwly (2006) e em Machado e Cristóvão (2006) e Oliveira (2012), com base no qual elaboramos a Sequência Didática usada em nossa oficina *online* (ver Apêndice D).

4.1 Os letramentos acadêmicos: entre as tradições francófonas e anglófonas

Antes de abordarmos os letramentos acadêmicos, convém retomarmos rapidamente a noção de letramento. Kleiman (2010) atribui a origem da investigação de funções, práticas e o impacto social da escrita a sociólogos, cientistas sociais, antropólogos e historiadores, em uma perspectiva bastante distinta da adotada pela linguística. Na área do ensino de português como primeira língua, Soares (2014, p. 15) atribui a Mary Kato o primeiro uso do termo, em 1986, quando esta dizia “acreditar que a língua falada culta ‘é consequência do **letramento**’”. De lá até os dias atuais, várias mudanças, que fogem ao escopo deste texto, aconteceram para **os letramentos** serem compreendidos como “conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2011, p. 28). Conceituada a noção de letramentos, voltaremos para os letramentos acadêmicos⁵⁶ na produção de pôsteres.

⁵⁶ A produção de pôster também envolve letramentos digitais, compreendidos como “a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais” (RIBEIRO, 2008, p. 38). Já para Xavier (2005, p. 2), ser “letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital”, fenômeno que se dá pelo fato de os computadores serem “metamídias que abrigam todos os tipos de mídias, estas construídas por linguagens das mais diversas naturezas” (SANTAELLA, 2013a, p. 242).

Para Rinck, Boch e Assis (2015), um dos diferenciais das práticas acadêmicas de leitura e escrita em relação a outras está no fato de os aprendentes não serem, como na escola, “iletrados”, pois, como afirma Lêdo (2013), os jovens têm diversas práticas e eventos de leitura e de escrita antes de entrarem na universidade. Lá, convivem com uma prática única: a de “produzir textos acadêmicos com objetivos muito específicos” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2013, p. 22).

Segundo Rinck, Boch e Assis (2015) e Oliveira (2013), as práticas de leitura e de escrita na Universidade, em tempos de massificação do nível superior, têm feito do letramento acadêmico uma linha de investigação importante. Duas tradições, nessa área, têm se destacado: a francófona e a anglófona, a serem distinguidas a seguir.

A tradição francófona, conforme Rinck, Boch e Assis (2015), surgiu entre o fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, na França. Historicamente, é denominada de Didática da Escrita no Ensino Superior, com duas características iniciais relacionadas: i) os estudiosos da Didática do Francês foram os primeiros a estudar esse campo, expandindo os seus *loci* das escolas primárias para o Ensino Superior; e ii) os estudos voltavam-se para as dificuldades na “apropriação dos saberes disciplinares e [...] no desenvolvimento de competências de letramento” (RINCK; BOCH; ASSIS, 2015, p. 13), aspectos esses inseparáveis e não hierárquicos da leitura/escrita acadêmica.

Esses autores destacam algumas tendências de pesquisas nessa área: “identificar os gêneros em uso e caracterizá-los, interrogar-se sobre o desenvolvimento de dispositivos de formação, identificar as dificuldades dos estudantes em sua aprendizagem da escrita acadêmica e da escrita científica em particular” (RINCK; BOCH; ASSIS 2015, p. 19). A perspectiva é enunciativa, discursiva e pragmática.

Contrastando com a tradição francófona, a anglófona situa-se, de acordo com Lea (2014) e Street (2014, 1998), nos chamados *Novos Estudos de Letramento* (NEL). Desde a sua origem, o NEL vai além das concepções anteriores, nos quais que “letramento com ‘L’ maiúsculo e no singular era uma coisa autônoma que tinha consequências para o desenvolvimento pessoal e social” (STREET, 2014, p. 146). Em contraponto ao modelo anterior, esses autores propõem um *modelo ideológico, autônomo* dos letramentos como “modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e de escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder” (*idem*).

Para Lea (2014), Kleiman (2003) e Fiad (2015), o grande diferencial dessa corrente está no fato de a leitura e a escrita serem vistas como práticas sociais contextualizadas, indo muito além dos debates sobre a escrita “boa” ou “má” (LEA; STREET, 2006).

É clássica a distinção de Lea e Street (2006) e de Street e Lea (1998) entre três modelos de letramentos acadêmicos, caracterizados no quadro 9:

Quadro 9 - Modelos de letramentos acadêmicos

Modelo e influência	Características
Estudos das habilidades (<i>study skills</i>): Psicologia behaviorista e avaliação de programas.	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita como instrumento e técnica. - Foco: tentativas de consertar os problemas da superfície (gramática e ortografia). - Habilidades individuais, cognitivas e atomizadas. - Alunos transferem os conhecimentos de leitura e de escrita de um contexto para outro, depois da aprendizagem.
Perspectiva da socialização acadêmica (<i>academic socialisation perspective</i>): Psicologia social, antropologia e construtivismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução, pelo tutor/professor, de uma nova cultura aos alunos: a acadêmica. - Academia vista como uma cultura “homogênea”. - Normas devem ser aprendidas para os alunos terem acesso à instrução.
Letramentos Acadêmicos: (<i>Academic Literacies</i>): Novos Estudos do Letramentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Letramentos vistos como práticas sociais e como processos mais complexos, dinâmicos, situados. - Centra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita. - Letramento envolve questões epistemológicas e sociais, incluindo o poder na relação entre pessoas, instituições e identidades sociais.

Fonte: Lea e Street (2006) e Street e Lea (1998).

Os três modelos são interdependentes. Desse modo, caso queira, o professor pode levar em consideração esses três modelos em sua prática reflexiva.

Essas duas abordagens, a francófona e a anglófona, se diferenciam, na medida que a corrente francesa valoriza a formação de um aprendente reflexivo para a escrita universitária, aprendendo a ler, a escrever e, mais do que isso, a **pensar** e a **agir** por meio da escrita, formado **pelo** e, mais do que isso, **para** os letramentos acadêmicos. A anglófona, por sua vez, considera as questões de poder, sociais e individuais, **do sujeito** dentro dos letramentos acadêmicos, que são implícitas, para nós, desde a criação do modelo ideológico. Esses paradigmas, a nosso ver, não são dicotômicos, mas conciliáveis, motivo pelo qual adotaremos uma postura integrada entre essas tradições.

Além de letramentos acadêmicos, o produtor de pôsteres precisa de letramentos multissemióticos⁵⁷. Na sequência, trataremos deles.

⁵⁷ No início desta pesquisa, pensávamos, similarmente a Mozzaquatro (2014), que a produção do pôster envolvia multiletramentos. No entanto, não há a pluralidade cultural nesse gênero. Não é o caso também de letramentos múltiplos, já que esse termo “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Em nossa pesquisa, trata-se, portanto, de letramentos multissemióticos (ROJO, 2011).

4.2 Os letramentos multissemióticos

Recentemente, alguns estudiosos da linha anglófona (ARCHER, 2010; ARAÚJO; PIMENTA, 2014; KOMESU, 2012) ressaltaram a importância de extrapolar o texto escrito no ensino/aprendizagem dos gêneros acadêmicos. Archer (2010, p. 202), por exemplo, argumenta que “explorar as *affordances* dos modos/semioses [...] com estudantes é parte vital do desenvolvimento das práticas de letramento acadêmico”⁵⁸. É preciso abordar o texto escrito “em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2013, p. 20-21). Devemos, portanto, relacionar a semiose verbal com outras semioses⁵⁹.

A nosso ver, o maior motivo para a existência dessa atual linha de pesquisa está no fato de os textos acadêmicos serem produzidos por mídias digitais. Santaella (2013a, p. 155) contribui com uma importante reflexão sobre o uso do computador e a multiplicidade de linguagens. Para a autora, “quando o computador deixou de ser uma caixa fechada para produzir imagens, textos e guardar arquivos [...] as misturas entre mídias e linguagens tornaram-se regra. Não se trata mais de passagens, mas de genealogia de imagens, [...] em que elas já se engendram nas misturas”. Tal ação se dá porque, com o advento das mídias eletrônicas, “todas as imagens se transformaram em dígito, perdendo as características que as diferem” (COSTA, 2013, p. 179). Como resultado, o que temos é a mistura e o hibridismo entre linguagens, meios e códigos nos textos acadêmicos produzidos.

Daley (2010, p. 488), em uma perspectiva, diríamos, “didático-pedagógica” das mudanças nas linguagens multimidiáticas do computador (e incluiríamos, atualmente, a dos dispositivos móveis), argumenta que “princípios como direção de tela, enquadramento de objetos, escolhas de cores, formatação, cortes e dissoluções [*dissolves*], todos juntos fazem muito mais do que uma comunicação visual esteticamente agradável”. Esses elementos são

⁵⁸ Do original: “Exploring the affordances of modes [...] with students is a vital part of developing academic literacies practices”.

⁵⁹ Semioses (ou multissemioses) é um termo amplamente utilizado na semiótica, sob diversas perspectivas [a Semiótica Social define como “os processos de produção, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261), ao passo que, na Semiótica de Santaella (2013c, p. 43), “semiose quer dizer ação de signo [...] quer dizer ação do signo é a ação de ser interpretado em um outro signo”. Manteremos, no entanto, a distinção de Gribl (2009), para o qual **multimodal** faz referência à relação entre diversas modalidades de um mesmo sistema semiótico (por exemplo, uma foto editada em um pôster, o que demonstra a multimodalidade entre os paradigmas fotográfico e pós-fotográfico de Santaella), enquanto **multissemiose** é a combinação de diferentes sistemas semióticos em um gênero discurso (o *verbal* em sua forma escrita mais o *visual* em sua forma pós-fotográfica, como no pôster). Daqui em diante, exceto quando abordarmos a Semiótica Social, daremos preferência ao termo multissemiose em vez de multimodalidade.

tão importantes na construção dos significados quanto as categorias textuais, discursivas, semióticas, pragmáticas, linguísticas e normativas são para textos.

Para Rojo (2011, p. 105-106), a “multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades [...] do texto eletrônico trazem” extrapolou os ambientes das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e hoje manifesta-se nos gêneros impressos, como no pôster. Logo, os estudos e investigações em letramentos acadêmicos devem levar em conta:

[...] os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design*, que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38)

Desta forma, a produção de um pôster, além de envolver letramentos acadêmicos, também envolve letramentos multissemióticos. Possivelmente, pelo fato de esse gênero pertencer ao *continuum* do mais visualmente informativo (DIONISIO, 2011) ao menos em comparação com outros, como *e-pôster*⁶⁰, encontramos muitas pesquisas sobre o referido gênero que consideram a análise de diversos modos/semioses.

Tendo em vista que a análise do pôster demanda letramentos multissemióticos, apresentamos a seguir, algumas teorias que visam “desvelar” melhor essas dimensões visuais: a teoria da Semiótica Social de Kress, a teoria Sócio-Histórica de Santaella, as teorias de *Design* de Williams e a noção de gênero de Bakhtin, que são apresentadas nessa ordem. Essas teorias, embora mobilizadas de forma secundária em 6, foram fundamentais para a análise do pôster.

4.2.1 A Semiótica Social de Kress

⁶⁰ Em uma das etapas da investigação (ver 5.2), pedimos, para vários estudantes, pôsteres acadêmicos apresentados em congressos. Desses textos, recebemos, em nossa caixa de *e-mail*, um *e-pôster* em Prezi. Fazendo comparações dele com o pôster, chegamos à conclusão que duas diferenças entre esses gêneros estão no suporte e na mídia. O pôster é produzido em mídias digitais e apresentado na impressa, com semioses visuais-verbais; enquanto o *e-pôster* é feito na mídia eletrônica e apresentada em mídia televisiva ou eletrônica, com semioses verbo-visuais-sonoras. No caso do *e-pôster* coletado, havia uma série de imagens impressas e gravações da pesquisadora, com o conteúdo da pesquisa, que variava de acordo com as lâminas do Prezi. Nesses casos, constatamos empiricamente que o “impresso permite imagens estáticas e escritas, mas não sons e imagens em movimento” (ROJO, 2013a, p. 29).

Tradicionalmente investigada nas pesquisas em Semiótica, Linguística, Linguística Aplicada e Didática das Línguas, a Semiótica Social, de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2006), é uma das teorias que podem ser utilizadas para analisar as regulações das dimensões visuais do pôster, já que o seu objeto é descrever e analisar todos os signos em todos os modos, bem como as inter-relações deles em um texto, com foco na representação (KRESS, 2010). Um de seus conceitos mais famosos, o “de modo”, é compreendido como um:

conjunto de recursos, incluindo imagem, olhar, gestos, movimento, música, fala e efeito sonoro⁶¹, regularmente organizados para a construção do sentido. Compreende-se geralmente os modos como o efeito do trabalho da cultura na transformação de material em recursos servindo para a representação. Esses recursos apresentam regularidades devido a esse trabalho cultural e devido à maior ou menor frequência com que são usados na (inter)ação social. Essas regularidades são o que tem sido tradicionalmente denominado de “gramática” (JEWITT; KRESS, 2003, p. 1-2)⁶².

De acordo com Kress (2010), a Semiótica Social analisa o significado desses modos a partir de três perspectivas: a) a da semiose, isto é, da construção de sentidos na interação social, b) a da multimodalidade, focando-se em questões como o que há de comum entre os modos e as relações entre eles e c) a dos modos específicos, descrevendo formas e significados próprios de um dado, como as suas potencialidades materiais (a escrita, por exemplo, tem recursos gráficos como fonte, espaço, cor, borda, negrito, dimensão, enquanto a imagem não admite essas *affordances*), a história de sua formação e/ou a sua proveniência cultural. A Semiótica Social analisa e descreve os modos de igual significância na representação e comunicação. Dias e Oliveira (2016) os sintetizam na figura 3:

⁶¹ Kress (2010), em outra obra, apresenta os seguintes exemplos para o conceito de modo: imagem, escrita, *layout*, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos 3D.

⁶² Do original “*mode* is used to refer to a regularised organised set of resources for meaning-making, including image, gaze, gesture, movement, music, speech and sound-effect. Modes are broadly understood to be the effect of the work of culture in shaping material into resources for representation. These resources display regularities due to that cultural work, and due to their more or less frequente use in social inter(action). These regularities are what have been called ‘grammars’ traditionally”.

Figura 3 – Códigos ou modos semióticos



Fonte: Dias e Oliveira (2016).

Utilizamos, assim, o adjetivo “multimodal” para “nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 21). O postulado básico dessa teoria é que “todos os gêneros textuais escritos são multimodais” (DIONISIO, 2007, p. 185), já que a comunicação humana é multimodal (KRESS, 2010) e combina mais de um modo de representação. Se todo gênero é multimodal, um pôster acadêmico também o é, já que combina modos da linguagem (escrita), visual (imagem estática, cores, tipografia, caixa de textos, marca d’água) e modo espaço (leiaute e colunas).

Kress e Van Leeuwen (2005[1996]) partem do princípio de que “muitos dos conceitos já existentes para a análise das estruturas linguístico-textuais [são] passíveis de serem transpostos para a análise dos textos visuais” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 30). Para eles, se há certas regularidades nos modos/semioses orais/escritos, é possível estendê-las para outros modos/semioses, como o visual. Essa hipótese é feita utilizando os conceitos de metafunção de linguagem (textual, ideacional e interpessoal) de Halliday⁶³, da Gramática Sistemico-Funcional. Em 1996, Kress e Van Leeuwen (2005) seguem essa ideia à risca e resolvem criar uma gramática para tratar dessas equivalências, denominada de

⁶³ Presentes em frases como: “Para usar os termos de Halliday, semióticas frequentemente exercem tanto a ‘função ideacional’, a função que representa ‘o mundo em volta e dentro de nós’ e a função ‘interpessoal’, a função de interações e relações sociais. Todas as entidades de mensagens – textos – também estão presentes em um ‘mundo textual’ coerente, que Halliday chama de função textual” (KRESS; VAN LEUWEN, 2005, p. 15).

Gramática do *Design* Visual. Mozzaquatro (2014), no quadro 10, sintetiza e compara essas duas gramáticas:

Quadro 10- Correspondência entre as categorias da Gramática Sistemico Funcional e da Gramática do Design Visual

METAFUNÇÃO	GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	GRAMÁTICA VISUAL
Ideacional/ Representacional	Processos (Materiais/Mentais/Relacionais/ Existenciais/Comportamentais) Participantes Circunstâncias	Processos (Conceitual/Narrativo), Participantes Interativos e Representados, Circunstâncias
Interpessoal/ Interacional	Sujeito/Predicado/Finito/Oferta ou demanda de bens e serviços ou informação/ Modalidade / Modulação	Contato, Distância Social, Atitude, Poder e Modalidade
Textual/ Composicional	Tema/Rema	Valor da informação, saliência, moldura.

Fonte: Mozzaquatro (2014, p. 22).

Dessas três metafunções, interessará a composicional/textual. Kress e Van Leeuwen (2005 [1995]), baseados na categoria “Valor da Informação”, estabelecem o seguinte mapa de organização espacial:

Figura 4 – Mapa de organização espacial



Fonte: Kress e Van Leeuwen (2005 [1996], p. 197).

Explicando rapidamente o esquema baseado na categoria clássica de Tema (Dado) - Rema (Novo) de Halliday, os autores definem que, no centro de uma página, deveria existir “o núcleo da informação”, enquanto, nas margens, deveriam aparecer informações mais periféricas, como o dado, do lado esquerdo, e o novo, do lado direito. Mozzaquatro (2014), mesmo que indiretamente, expõe a fragilidade dessa teoria, com base na análise de pôsteres,

quando relata que só conseguiu aplicá-la em três (37,5%) de oito pôsteres coletados⁶⁴. A própria literatura sobre o gênero revela problemas com a operacionalização da teoria em categorias de análise e a sua possível transposição didática.

Esses problemas ocorrem porque a comparação entre ambas as gramáticas só é possível se partirmos do pressuposto de que construímos significados em outros modos/semioses da mesma maneira como fazemos com a semiose verbal: classificando. Rojo (2013a) afirma que essa ideia é falsa em sua origem porque, de acordo com Lemke (2010), além de construímos significados classificando (como nas modalidades escrita/oral com a semiose verbal) (modo tipológico), também atribuímos significados por meio de variações de graus em diversos tipos ou contínuos de diferenças (modo topológico⁶⁵), como fazemos na percepção visual e na gesticulação (modos visuais e gestuais, respectivamente).

Perante os problemas na possível transposição da análise da modalidade verbal para as outras, Van Leeuwen (2005, p. 3), em uma publicação mais recente, toma a seguinte decisão:

[...] eu estendi essa ideia para a “gramática” de outros modos semióticos e defino os recursos semióticos como as ações e os artefatos que usamos para comunicar, quer sejam produzidos fisiologicamente – com o nosso aparelho fonatório; com os músculos que usamos para realizar expressões faciais e gestos etc. – quer sejam produzidos por meio de tecnologias – com caneta, tinta e papel; com hardware e software computacionais, com tecidos, tesouras e máquinas de costuras etc. Tradicionalmente, foram chamados de signos⁶⁶.

Mesmo que, nessa publicação, ainda considere a existência de uma gramática para outros modos semióticos, quando afirma, na introdução de seu livro, que “estendeu essa ideia

⁶⁴ Em outros gêneros, esse problema continua: Vieira (2015, p. 69) relata uma possível inconsistência no uso dessas informações por agência de publicidades, “sendo frequente a presença de anúncios que fazem exatamente o contrário”.

⁶⁵ Lemke (2010, p. 464) expõe: “Estou começando a acreditar que construímos significados fundamentalmente de duas formas complementares: (1) classificando as coisas em categorias mutuamente exclusivas e (2) distinguindo variações de graus (ao invés de variação de tipo) ao longo de vários contínuos de diferença. A língua opera principalmente no primeiro, que chamo de tipológico. A percepção visual e a gesticulação espacial (desenhar, dançar) operam mais no segundo, a forma topológica. Como já argumentei, a construção real do significado geralmente envolve combinações de diferentes modalidades semióticas e também combinações bastante gerais destes dois modos. A semântica das palavras na língua é principalmente categorial ou tipológica em seus princípios, mas as distinções visuais significantes na escrita manuscrita (por exemplo, letras mais escuras ou um pouco mais grossas) ou na caligrafia, ou os efeitos acústicos da fala, um pouco mais alto ou forte, fazem sentido em um espectro contínuo de possibilidades, 'topologicamente”.

⁶⁶ Do original: “I extend this idea to the ‘grammar’ of other semiotic modes, and define semiotic resources as the actions and artefacts we use to communicate, whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of technologies – with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics, scissors and sewing machines, etc. Traditionally they were called ‘signs’.

de gramática”, e que um dos objetivos da Semiótica Social é de possibilitar “comparação” e “contraste” entre os modos semióticos, o que poderá fazer o semioticista social considerar, novamente, a construção de significados de igual maneira entre diferentes modos. Vamos manter, nesta dissertação, a noção de modos e de recursos semióticos, mas sem adotar a extensão de uma “gramática” para outras semioses. Em outra obra mais recente, o próprio Kress (2010) prefere deixar de usar o termo “gramática” para falar de “recursos”, já que esses não são nem fixos nem rígidos, mas constantemente (re)feitos na interação social, que lhes atribui uma estabilidade relativa.

4.2.2 A Semiótica de Santaella: das matrizes às linguagens líquidas

Na Semiótica de Santaella, alicerçada na teoria de signo de Peirce, considera-se que “o mundo não é visto em preto e branco, mal e bem, representação e antirrepresentação, mas em uma sutileza de graus que se espriam em um *continuum*” (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 206). Deste modo, seria um equívoco transplantar para o universo da imagem processos que são da linguagem verbal (SANTAELLA, 2015).

Além dessa diferença com a Semiótica Social de Kress, Santaella (2013c) propõe a existência de três matrizes⁶⁷ (princípios lógicos subjacentes que regem todas as misturas de linguagem): a verbal, a visual e a sonora. Essas matrizes/semioses originam as respectivas modalidades e submodalidades, num total de 81. Juntas, elas formam “linguagens híbridas” – **sonoro-verbais, sonoro-visuais, visuais-sonoras, visuais-verbais, verbo-sonora, verbo-visual, verbo-visual-sonora** – com as quais temos contato todos os dias, já que a corporificação da linguagem impossibilita a existência de uma “matriz” pura. Entre essas linguagens, nos interessam particularmente, para a análise do pôster e das regulações que sua aprendizagem suscita, matrizes visuais-verbais⁶⁸. Para Santaella (2013c, p. 384), “cruzamentos entre esses dois sistemas de linguagem [visual e verbal] são tão evidentes, isto é, operam-se no nível superficial de suas sintaxes semióticas, que dispensam comentários”. Nos próximos parágrafos, explicaremos melhor sobre a matriz visual e os paradigmas da imagem. Depois, abordaremos a integração e diversificação entre matrizes e (sub)modalidades com o advento das mídias digitais.

⁶⁷ Santaella (2013c, p. 380) alerta que “a teoria das matrizes de linguagem e pensamento, antes de tudo, nos permite escapar de uma visão fetichista, meramente somatória e atomizada”.

⁶⁸ Santaella (2013c) inclui o gesto e a fala na matriz verbo-visual (e podemos incluir aqui também a Libras), contrariamente às teorias que consideram apenas os quadrinhos, a charge, os jornais e o pôster como gêneros verbo-visuais.

Para denominar as modalidades da matriz visual, Santaella (2013c) prefere usar os termos “forma visual” (relacionando matriz visual e eixo da forma), “representação visual” (por serem artificialmente criadas com habilidades, técnicas, suportes, tecnologias, meios e instrumentos humanos) ou sua junção “forma de representação visual”. A autora considera esses termos mais apropriados do que o de “imagem”, que carrega uma ambiguidade, por seu significado levar para além do visual.

De acordo com a autora, a matriz/semiose visual tem três modalidades de linguagem que geram todas as outras submodalidades. Vamos apenas nomear as três primeiras modalidades de linguagem, que acreditamos ser essenciais para a análise das regulações: i) não-representativas (tons, cores, manchas, formas), sem conexão alguma com informações extraídas da experiência externa (no caso do pôster, *layout*, cor, tipografia, quadros, tabelas e caixas do texto); ii) representativas (fotografia, holografia, figura), que apontam para objetos ou situações que podem ser reconhecidas fora daquela imagem (no caso do pôster, fotografia, *print screen* etc.) e iii) simbólica (iconografia, código morse, alfabeto), formas convencionais que representam de forma abstrato algo compartilhado em determinadas culturas (no caso do pôster, símbolo de uma aldeia indígena).

Em outra obra, Santaella e Nöth (2014) distinguem a imagem, como representação visual, sob três paradigmas: i) pré-fotográfico (imagens na pedra, desenho, gravura e escultura), com as imagens produzidas artesanalmente, à mão; ii) fotográfico (tv, cinema, fotografia, vídeo), imagens que precisam de um objeto para registrar e que implicam a existência de objetos anteriores; iii) pós-fotográfico (imagem digital), imagens sintéticas ou infográficas produzidas por meio de cálculo do computador, visualizado pela tela do computador, em forma de *pixels*, ou após impressão. Pode existir um certo hibridismo entre esses paradigmas, quando um aluno, por exemplo, tira uma fotografia, com uma câmera, e a edita para atingir o propósito comunicativo do seu pôster.

O hibridismo entre essas matrizes, modalidades e paradigmas⁶⁹, que já estava presente antes das TDIC, intensificou-se com o advento das novas mídias. Essa integração entre o texto, a imagem e o som “trouxe mudanças para o modo como entendíamos não só o texto, mas também a imagem” (SANTAELLA, 2011, p. 286), de modo que “texto, imagem (...) já não são o que costumavam ser. Deslizam-se uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se”

⁶⁹ Para Santaella (2013c), todas as linguagens, assim que corporificadas (materializadas), são híbridas. O hibridismo é a combinação de diferentes submodalidades de uma mesma matriz (semiose) ou de junção de submodalidades de duas ou três matrizes (semioses).

(SANTAELLA, 2011, p. 24), isto é, as linguagens se tornaram *líquidas* (termo emprestado de Bauman para mostrar que as mudanças sociais da *Modernidade Líquida* também ocorreram no nível da linguagem).

Uma dessas mudanças está no uso da imagem digital. Parente (2011, p. 27) lembra que “a imagem digital torna simples algumas operações impensáveis até há pouco tempo em sistemas do tipo fotomecânico: alteração das cores, das texturas (...), inserção de imagens sobre porções (...) reenquadramento da imagem, mesmo após a captação da mesma, entre outras possibilidades”. A imagem digital potencializou, assim, todas as formas de alterações, não mais representando o mundo, mas *simulando-o* por meio de números e *pixels*, o que pode ser feito por qualquer um em programas de edição.

A regulação das dimensões visuais, em um pôster, pode ser analisada de forma profícua com base na teoria de Santaella. Mas, talvez, a característica mais importante esteja na teoria de Peirce que favorece o estabelecimento de alguns “paralelos” com outras noções (SANTAELLA; NÖTH, 2004), como, por exemplo, com a de gênero em Bakhtin, que apresentaremos mais adiante.

4.2.3 As Teorias de *Design* de *Williams*

Em um dos momentos de nossa pesquisa, tivemos a impressão de que as teorias semióticas não nos satisfaziam no que tange a uma referência do que fosse ou não um bom pôster. Buscamos, assim, orientação nas teorias de *Design* de Williams (2013). Conquanto o autor não tivesse uma perspectiva didática, em seu texto, ele concluía que muitas pessoas que sabem quando o *design* de uma página não é bom, mas não sabem que regulações efetuar para torná-la melhor. Ele estabeleceu quatro princípios gerais que permitem tornar os textos visualmente melhores, resumidos no quadro 11:

Quadro 11- Princípios de *Design* de Williams

PRINCÍPIO	DEFINIÇÃO
Proximidade	Itens relacionados entre si devem ser agrupados [...]. Itens ou conjuntos de informações não relacionadas entre si não deveriam estar próximos; isso oferece ao leitor uma pista visual imediata da organização e do conteúdo da página.
Alinhamento	Nada deve ser colocado arbitrariamente em uma página. Cada item deve ter uma conexão visual com algo na página. Se [os elementos] estiverem alinhados, haverá uma linha invisível, tanto em relação aos olhos quanto a sua mente.
Repetição	Algum aspecto deve repetir-se no material inteiro. É um esforço consciente para unificar todos os elementos. Ele ajuda a guiar o leitor pelas páginas e unificar partes distintas do <i>design</i> do material.
Contraste	[O contraste] cria uma entre diversos elementos. Ocorre quando dois elementos são diferentes. Se eles diferirem um pouco, mas não muito, não acontecerá o contraste e sim o conflito.

Fonte: Williams (2013 - grifos do autor).

É com base nesses princípios que os alunos poderão mobilizar as diversas modalidades, semioses e recursos semióticos para obterem o efeito desejado, com a escolha de uma cor e/ou fonte em contraste ou harmonia em relação ao resto do pôster. Outro interesse dessa teoria é que se aproxima das categorias topológicas de Lemke (2010): um pôster, por exemplo, pode ser mais ou menos bem alinhado. Essa constatação, em uma perspectiva didática, pode favorecer a realização de uma avaliação-regulação, à medida que um aluno pode mobilizar recursos semióticos com o fim de tornar um pôster mais alinhado.

No caso de nossa oficina *online*, destinamos o último módulo para a abordagem dos aspectos visuais. Nele, escolhemos como dimensões ensináveis o contraste e o alinhamento, tendo em vista dois argumentos: (i) a escolha de procedimentos necessários à elaboração da SD e (ii) as categorias de contraste e de alinhamento estarem bem mais presentes no gênero escolhido. Na sequência, expomos a noção de gênero de Bakhtin, a ser apresentada de modo a considerar os modos e semioses.

4.2.4 A noção de Gênero de Bakhtin

Para Rojo (2013a, p. 26-27), “o caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não parece desafiar os conceitos e as categorias propostas pela teoria dos gêneros”, desde que eles abarquem as diversas semioses dos gêneros. Vamos recapitular, primeiramente, essa noção e, na sequência, explicar como ela pode envolver outras semioses.

Para Bakhtin (2016, p. 12), nos diversos campos da atividade humana são elaborados “tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados de gêneros de discurso⁷⁰, que são reconhecíveis por três aspectos: seu conteúdo temático, seu estilo (“seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”) e sua construção composicional. De acordo com Bakhtin, os gêneros “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna” e variam de acordo com o campo e o tempo, sendo quase ilimitados.

A análise de Bakhtin tem base no texto impresso escrito, considerando apenas a linguagem escrita, em uma perspectiva “monossemiótica”, como a caracterizam Rojo e Barbosa (2015), pois na época da publicação dessa pesquisa, a mídia impressa dominava, o que impossibilitava as multiplicidades de linguagens. No entanto, tendo em vista que os

⁷⁰ Em 2., utilizamos a expressão *gêneros linguísticos*, já que essa expressão está presente no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin (2010). Nesta parte, porém, vamos utilizar outro termo - *gêneros do discurso* - para nomear essa mesma noção, já que iremos teorizar essa definição com base em Bakhtin (2016).

gêneros “são correias de transmissão entre a história da sociedade” (BAKHTIN, 2016, p. 16), transformações ocorreram. Muitas dessas mudanças estão relacionadas às novas mídias, que permitiram a presença da multissemiiose e que são atualmente incontornáveis:

[...] na leitura, produção e análise de enunciados/textos contemporâneos, tanto em termos de tema, como de forma composicional e de estilos – pois há também formas de composição e estilos de imagem, musicais, etc. –, precisamos levar em conta as características multimodais ou multissemióticas desses para a construção dos sentidos (temas) (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 112).

A multissemiiose pode ser plenamente abarcada, então, pela noção de gênero de discurso e por suas categorias de análise (tema, estrutura composicional e estilo). A interseção entre essas duas teorias se dá pelo fato de, como já dissemos, os gêneros serem elaborados pelas esferas da atividade humana, que organizam as práticas sociais e as atuações humanas. Ora, essas esferas, de acordo com Rojo (2013a), apoiam-se, em certo grau, nas tecnologias e nas mídias, com determinadas semioses e determinados recursos semióticos, o que é o caso do pôster.

No que diz respeito a esse gênero, devemos considerar, dentro da forma composicional, as modalidades da linguagem e, no estilo, uma passagem de “unidade linguística” para uma “unidade semiótica”. Duas vantagens podem ser oferecidas na operacionalização dessa teoria: a da descrição e a de sua modelização.

Antes de debatermos o pôster como objeto de ensino, vamos, no quadro a seguir, sintetizar as diferentes teorias que expusemos:

Quadro 12– Teorias do Design e Semiótica

Teórico	Categorias de análise utilizadas
Kress (Semiótica Social)	- Modos; - Recursos Semióticos; - Metafunções representacional, interacional e textual.
Santaella (Sócio-Histórica)	- Semioses visuais-verbais; - Modalidades das semioses visuais: não-representativas, representativas e simbólicas; - Paradigmas da imagem: pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico.
Williams (Design)	Alinhamento, Repetição, Contraste e Proximidade.
Bakhtin (Enunciativo-Discursivo)	Forma Composicional, Tema, Estilo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Sumarizadas as teorias, abordamos, a seguir, o pôster como objeto de ensino.

4.3 O pôster como objeto de ensino: descrição e reflexão

Pesquisar o gênero “pôster” nos levou a duas constatações. A primeira, apresentada por Turrini e Secaf (2008, p. 11-12), é que diferentes nomes são atribuídos ao gênero pôster: painel e cartaz, “quando se referem a apresentações em eventos científicos”, e *banner*, usado “na linguagem comercial ou da informática”. Não há, portanto, uma homogeneidade no uso desses termos, de acordo com Moraes e Dionísio (2008). Neste tópico, vamos considerar todas essas nomenclaturas existentes, desde que façam referência ao pôster acadêmico, “um gênero que faz parte do cotidiano das Universidades” (NASCIMENTO; DIONISIO, 2007, p. 1).

A segunda constatação é o número expressivo de pesquisas que existe fora dos estudos linguísticos sobre o pôster (RODRIGUEZ, 2014; TURRINI; SECAF, 2008; LORENZONI *et al.*, 2007; CATTANI, 2005). Trata-se de textos sobre “como fazer um pôster”, mais pautados em oferecer dicas de como fazer (evitar a escolha de cores escuras, evitar muito texto escrito, usar fonte com tamanho 50) do que em ensinar as capacidades/competências linguageiras/semióticas necessárias à apropriação desse gênero. Reconhecemos a importância desses trabalhos, mas lembramos da legitimidade do pôster como um objeto de estudo linguístico.

Na área da linguagem, as poucas investigações encontradas dedicam-se mais ao gênero (ou evento, como é tratado) Apresentação de Pôster⁷¹ (DIONISIO, PENA; PINHEIRO, 2015; ARAÚJO; PIMENTA, 2014; MORAES, DIONISIO 2009, 2008; MORAES, 2007; NASCIMENTO, DIONISIO, 2007) do que ao pôster em si (MOZZAQUATRO, 2014). A base de todas essas pesquisas encontra-se em MacIntosh-Murray (2007), alinhado à sociorretórica de gêneros de Swales, que os aborda como “classe de eventos comunicativos”.

Discutiremos aqui a ideia de que o pôster não é um gênero isolado, apoiando-nos numa investigação de Rojo e Schneuwly (2006) a respeito de dois gêneros mutuamente relacionados: a conferência acadêmica e a sua apresentação em Power Point (PwPt). Para os autores, “a forma composicional e os temas da apresentação serão retomados e constituirão a forma composicional e temas da conferência, que expande e reorganiza o texto escrito da

⁷¹ Além do gênero Apresentação de Pôsteres, Turrini; Secaf (2008, p. 53-54) informam que o pôster pode estar mutuamente relacionado com a *Ilha de Pôster*, “na qual ocorre uma apresentação verbal e discussão coletiva de trabalhos que apresentem afinidade temática” e *Simpósios de Pôsteres*, “com duração de 2 a 3 horas e envolvem um conjunto de cartazes tematicamente relacionados. Um moderador é escolhido por sua experiência no assunto para conduzir a atividade” (idem).

apresentação por meio do acréscimo de definições, explicações, reformulações etc.” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p, 481). Acreditamos que o mesmo ocorre com o pôster e a sua apresentação, “gêneros secundários mutuamente constitutivos, um fazendo parte do outro de maneira determinante” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p, 481).

Partilhamos, aliás, da mesma opinião dos autores acerca da apresentação em PwPt ser um gênero: “as ferramentas do software preveem e predizem tanto a forma composicional como alguns dos temas e estilos possíveis de textos no gênero, além de possibilitarem um conjunto amplo de animações (de som e imagem)” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p, 481). Em nossa opinião, esse mesmo pensamento pode ser estendido à preparação de um pôster em PwPt e a sua apresentação, evidentemente, considerando algumas diferenças, como o número imprevisto de apresentações, o número de interrupções da audiência, a menor formalidade em relação à conferência acadêmica (ROJO; SCHNEUWLY, 2006) ou à comunicação oral (DIONISIO; PENA; PINHEIRO, 2015), dentre outras.

Dessa forma, tal como na apresentação em PwPt e na conferência acadêmica, “o pôster acadêmico [...] não pode ser entendido como um gênero isolado, [um gênero] capaz de ser estudado satisfatoriamente fora do seu contexto de uso” (MORAES, 2007, p. 8). Em relação a outros gêneros do mesmo campo, porém, uma característica do pôster acadêmico é que “tem como principal finalidade atrair a atenção para o tema de pesquisa apresentado, portanto, deve ser claro, de fácil leitura, e seguir padrões de estética simples e atrativos” (RODRIGUEZ, 2014, p. 141), pois os espectadores, durante uma sessão, “perambulam” por muitos outros pôsteres até acharem um que chame a atenção.

Dois programas podem ser utilizados para fazer um pôster: o PowerPoint e o CoreDraw. Para Cattani (2005, p. 41), o primeiro é apresenta “diversas limitações, mas tem a vantagem de ser mais popular”, enquanto o segundo, “um programa profissional, voltado para o projeto de peças gráficas variadas”, apresenta inúmeras possibilidades de mobilização de diversas linguagens e, por isso, é superior ao PowerPoint. Atualmente, há vários outros programas, no entanto, o mais utilizado é o Power Point, fator pelo qual fizemos a opção para os alunos produzirem o pôster nessa ferramenta.

No que tange à escrita do pôster, ela “é bastante próxima da escrita presente nos resumos e artigos científicos” (MORAES, 2007) e, acrescentaríamos ainda, nas monografias. Devido a essa similaridade, algumas definições de pôster tendem até a classificá-lo a partir dessa relação com esses outros gêneros da mesma esfera, como a seguir: “uma forma híbrida que representa uma versão visual e muito resumida de um artigo acadêmico” (MACINTOSH-

MURRAY, 2007, p. 351). Mozzaquatro (2014, p. 90), aliás, lembra a similaridade entre outros gêneros do letramento acadêmico, pois algumas partes são também presentes nos pôsteres, “como objetivos, metodologia, resultados e conclusões”. Diferencia-se desses, porém, no uso de uma linguagem extremamente sintética e visualmente atrativa, como já relatado no parágrafo anterior.

Como as esferas sociais selecionam, mais ou menos, as mídias e, estas, as semioses, o campo de atividades da academia seleciona, na produção do pôster, *as mídias digitais (eletrônica) e a impressa*. O aluno, além de dominar a linguagem verbal acadêmica (uso de um texto sintético, uso de verbos na voz ativa *etc.*) em suas diversas partes (introdução, objetivo, metodologia, análise de dados e conclusão), deve dominar as diversas semioses visuais para minimizar o uso do texto escrito (MACINTOSH-MURRAY, 2007). Depois de pronto, geralmente o pôster é impresso e preparado para a sua apresentação.

Dispor de uma descrição do gênero pôster acadêmico não era o suficiente para didatizá-lo em uma oficina. Para que se tornasse objeto de ensino e de aprendizagem, lançamos mão do Modelo Didático de Gênero, que apresentamos a seguir.

4.4 O modelo didático do gênero pôster acadêmico

Antes de expor o modelo didático do gênero, convém fazermos uma apresentação a respeito de engenharia didática e de modelo, conceitos necessários à elaboração de propostas de intervenção.

Para Dolz (2016, p.241), a engenharia didática “organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino”, em quatro etapas. Na primeira, uma análise prévia do trabalho de concepção, examinam-se os objetos de ensino a partir de uma perspectiva interdisciplinar (didática, linguística, psicológica *etc.*). A segunda refere-se à concepção de um protótipo de dispositivo e à análise prévia das tarefas que se almeja realizar. A terceira é a experimentação do dispositivo, com a sua implementação e o seu estudo de caso. Por fim, a quarta é a análise dos resultados observados, “confrontando as possibilidades antecipadas pela análise prévia com as constatações ocorridas” (DOLZ, 2016, p. 244).

Todas essas etapas foram seguidas no âmbito da pesquisa-ação que realizamos. Porém, neste tópico, nos limitaremos à segunda etapa, já que aqui discutimos o modelo didático do gênero (MDG) criado. Esta ferramenta didática é “utilizada para que o professor estude os gêneros textuais, reconhecendo-lhes os elementos estáveis e, a partir daí, organize o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita do gênero modelizado” (GONÇALVES;

FERRAZ, 2014, p. 211). A elaboração do MDG tem uma dupla função: “além de tornar o gênero [...] *objeto de estudo* do professor, [...] permite que as escolhas sejam feitas não mais de acordo com intuição ou ao sabor do acaso” (CARNIN; ALMEIDA, 2015, p. 42, grifos nossos). Esse modelo vai bem além de um instrumento “normatizador”, que “tenta abarcar a totalidade das características de um gênero” (FAIRCHILD, 2014), críticas essas também feitas à SD.

Pietro e Schneuwly (2006, p.18) definem o MDG como “um instrumento pragmático forjado no próprio desenrolar de uma prática de engenharia”. Para criá-lo, o professor deve estar ancorado em: 1) *práticas sociais de referência do gênero*: deve examinar “os elementos que parecem retornar de maneira recorrente, levando em consideração as variações relativas ao contexto de produção” (PIETRO; SCHNEUWLY, 2006, pp. 25-33); 2) *literatura sobre o gênero*: deve fazer uma revisão de literatura para melhor delimitar a noção e os aspectos do gênero (pragmático, discursivo, sociolinguístico, textual, linguístico e normativo); 3) *práticas languageiras dos alunos*: deve analisar as práticas que os alunos põem em evidência, as suas dificuldades, os avanços e os obstáculos; 4) *práticas escolares*: elas “definem as determinações situacionais e, até éticas, que incidem sobre o gênero a ser ensinado” (PIETRO; SCHNEUWLY, 2006, p. 25-33).

Com esses suportes, o modelo didático é criado, com a seguinte constituição global: 1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações languageiras/semióticas e suas marcas linguísticas/semióticas. Depois de pronto, o MDG é operacionalizado em uma Sequência Didática, com situações de produção de textos, objetivos de aprendizagem dos diferentes módulos, e tarefas propostas aos alunos. Não abordamos, neste momento, essa passagem; isso está em 5.2.1. No Apêndice C, disponibilizamos o modelo gerador de nossa sequência didática.

Todos os autores nos quais nos apoiamos para planejarmos o MDG – além de Pietro; Schneuwly e Gonçalves; Ferraz e Carnin; Almeida –, como Machado e Cristóvão (2006) e Oliveira (2012), fazem uso dessa composição original, com a criação de subcategorias dentro das relatadas no início deste parágrafo. Dentre elas, damos destaque à pesquisa de Oliveira (2012), sobre a construção de MDG à SD para gêneros multissemióticos.

Descrito como foi a criação do MDG do pôster acadêmico, vamos abordar, na próxima seção, a metodologia da pesquisa.

5 ENTRE A PESQUISA E A AÇÃO: METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos a metodologia de pesquisa: a **pesquisa-ação** ou **investigação-ação**, que ocorre, em suma, quando pesquisa e ação se alimentam mutuamente na busca da transformação da prática. Para explicar os caminhos percorridos nesta investigação, apresentamos e justificamos a escolha pelo tipo qualitativo de construção, tratamento e análise de dados, no contexto do ensino *online*, situando a metodologia em que esta investigação se enquadra – a pesquisa-ação – e descrevendo todas as etapas da pesquisa.

Como a investigação-ação implica dois mundos – o da pesquisa e o da ação –, tratamos, na sequência, dessas duas esferas sucessivamente. A primeira a ser abordada é a da ação, em que descrevemos o procedimento Sequência Didática, os participantes e o tempo da oficina online. Em seguida, tratamos do mundo da pesquisa, no qual apresentamos as ferramentas utilizadas no *Moodle 2.9*, na perspectiva da constituição dos dados e na dos procedimentos realizados para sua análise.

Ao realizar esse percurso, tentamos responder a uma das maiores críticas encontrada na literatura, que aponta para a necessidade de se considerar, na pesquisa, as especificidades do ensino *online*, a fim de não perder certos dados e de ter um olhar apropriado sobre as manifestações do ambiente virtual. Iniciamos nossa exposição com uma reflexão a respeito da pesquisa nesse contexto.

5.1 Das pesquisas em ambientes virtuais às pesquisas qualitativas *online*

Na conclusão de um artigo publicado em 2005, Paiva ressalta a existência de uma grande lacuna nas pesquisas sobre interação e de aprendizagem mediadas pelo computador:

Percebe-se a ausência de teorias e metodologias próprias, pois ambas são tomadas de empréstimo a trabalhos sobre interação face a face ou pesquisas em contextos de ensino tradicional. **Considero essencial pensar em novas unidades de análise e novos construtos**, pois, ao recorrermos às mesmas categorias e arcabouços teóricos utilizados para a análise das interações face a face e da sala de aula tradicional, podemos estar perdendo aspectos típicos dos novos ambientes (PAIVA, 2005, p. 11 - grifos nossos).

Na época em que o artigo foi publicado, as pesquisas em torno do *chat* comumente se pautavam em modelos teóricos da Análise da Conversação. Nesse gênero, contudo, não há sobreposição de turnos e os envolvidos lidam mais com as habilidades de compreensão leitora do que com de compreensão oral. Certos construtos teóricos são insatisfatórios diante dos fenômenos observados, o que pode levar o pesquisador a perder nuances de sentido. Essa

dificuldade, segundo Paiva (2005), ocorre quando há uma mera transposição de metodologias de pesquisas do ambiente presencial para o virtual.

Para a autora, porém, tanto na modalidade presencial quanto na virtual encontramos fenômenos semelhantes, Palloff e Pratt (2015) reconhecem a existência de um *continuum* entre aulas com determinado apoio tecnológico e aulas inteiramente *online*. Essas duas referências autorizam, a nosso ver, a utilização de certas metodologias de pesquisa de aulas presenciais para as virtuais, desde que se considerem as suas especificidades como os diferentes tempos e espaços, isto é, cronotopias (BAKHTIN, 2003) entre os alunos e docentes ou o uso de ferramentas como meio para construção de dados. Quanto ao olhar do pesquisador nesses ambientes, Borba, Malheiros e Scucuglia (2012, p. 255) dão algumas sugestões:

[...] o pesquisador deve atentar mais ainda à não-linearidade dos cenários *online* e à multiplicidade de ferramentas disponíveis para compreender os multiálogos, familiarizar-se com os dados e identificar momentos críticos na criação de categorias de análise para descrever episódios de modo claro.

O investigador deve, dessa forma, estar atento ao que ocorre no ambiente *online*, considerando que as próprias ferramentas ali disponíveis oferecem oportunidades para a construção e o tratamento de dados. Em nossa pesquisa, esses instrumentos foram indispensáveis, pois, por meio deles, averiguamos todos os tipos de regulações ou sua ausência onde era esperada. Nos diários, por exemplo, a nossa intenção era observar os meios mobilizados pelos alunos para se autorregularem quanto às dimensões trabalhadas de um pôster acadêmico.

É, justamente, pelo tipo e pela forma de construção de dados, que podemos afirmar que o nosso tipo de pesquisa é **qualitativo**, pois consideramos “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2012, p. 17). É evidente que, apesar de esse tipo de pesquisa ter sido pensado inicialmente no contexto do ensino presencial, algumas das questões que ocorrem nessa modalidade também ocorrem em ambientes *online*, desde que as propriedades desse ambiente sejam consideradas, como defendem Borba, Malheiros e Scucucuglia (2012) ao evidenciarem algumas das nuances de uma investigação *online* qualitativa no quadro 13.

Quadro 13 – Especificidades da metodologia de pesquisa qualitativa em EaD online

	<i>Pesquisa qualitativa</i>	<i>Pesquisa qualitativa em EaD online</i>
FUNDAMENTOS	1) Compreensão de experiências humanas; 2) Interpretação; subjetividade 3) <i>Design</i> emergente: dinamicidade e reorganização na formulação de perguntas diretrizes (processo contínuo); 4) Harmonia entre visão de conhecimento e procedimentos; 5) Triangulação 6) Bricolagem ⁷² .	1) Os recursos se tornam múltiplos. Existe uma grande variedade de ferramentas virtuais; 2) As fontes de dados tornam-se específicas, compilando múltiplos modos de comunicação; 3) O pesquisador deve buscar se familiarizar com as novas linguagens e ferramentas para realizar a análise de dados; 4) Potencialização do papel do pesquisador enquanto <i>bricoleur</i> (bricolagem).
AMBIENTE	1) Natural: sala de aula, por exemplo; 2) Espaço: ambiente físico.	1) O ambiente virtual torna-se o ambiente natural: sala de aula virtual; 2) Ciberespaço; 3) Ausência de espaço físico comum; 4) Ausência de cheiro e tato.
COMUNICAÇÃO	1) Linear, textual, aspecto dialógico.	1) Hipertextual, multimodal, diálogos múltiplos, diversas linguagens.
EQUIPAMENTOS, PROCEDIMENTOS E LÓCUS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	1) Entrevistas, questionários, fotografias, documentos, transcrições de registros em áudio e vídeos etc. 2) Câmeras de vídeos, gravadores de áudio, notas de campo; 3) O pesquisador é responsável pelo armazenamento de dados; 4) O pesquisador é o principal responsável pela análise de dados.	1) <i>Chats</i> , fóruns, <i>wikis</i> , plataformas e objetos virtuais, documentos digitais, portfólios, <i>e-mails</i> , comunicadores instantâneos etc.; 2) Câmeras, dispositivos audiovisuais; 3) Pesquisadores e pesquisados responsáveis pela produção de dados, visto que o pesquisador é responsável por [1] estabelecer seu acesso à plataforma virtual utilizada e [2] pela funcionalidade dos equipamentos; 4) Em entrevistas via <i>chat</i> existem “perdas” e “ganhos”. Ganha-se tempo, mas a primeira aproximação com os dados de pesquisa é diferenciada, devido ao armazenamento automático. Não é necessário realizar a transcrição; 5) Em entrevistas por videoconferência o pesquisador não se encontra no mesmo ambiente físico que o entrevistado. A transcrição pode ainda ser necessária, mas <i>softwares</i> poderão ser utilizados para a sua realização; 6) Armazenamento automático de dados. Pesquisador e pesquisado podem ter acesso aos dados.

Fonte: Borba, Malheiros e Scucuglia (2012, p. 255-256).

Na pesquisa qualitativa em educação presencial, a sala de aula é o espaço físico; enquanto que, na virtual, a classe se torna o ciberespaço, local em que os aprendentes se encontram e, colaborativamente, aprendem. Nesse último caso, os alunos se situam em cronotopos diferentes. Quanto ao *lócus*, verificamos que as ferramentas usadas, em uma sala de aula presencial, como a gravação de vídeos e os diários de campo, passaram a dar origem a

⁷² Em francês, um “bricoleur” é aquela pessoa que resolve determinados problemas de manutenção em sua casa com seus próprios conhecimentos e suas próprias ferramentas, nem sempre muito adequados. Metaforicamente, a atividade taxada de “bricolage” é aquela desempenhada de modo não profissional e com técnicas e ferramentas improvisadas ou adaptadas. Nesse contexto, acreditamos que o termo “bricolagem” é usado para definir a prática de pesquisa sem a ajuda de profissional, como o programador de um ambiente virtual.

outras, como os *chats* e os diários *online*. Em nossa pesquisa, todas as características apontadas no quadro 13 (exceto aquelas relacionadas com gravação em vídeo) se verificaram, acarretando um número de dados muito maior do que aquele que pode ser tratado no âmbito de uma dissertação de mestrado.

5.2 A pesquisa-ação: justificativa e etapas da pesquisa

Moita-Lopes (1992, p. 10) situa a pesquisa-ação no âmbito das pesquisas de intervenção, “em que o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula”. Essa modalidade de investigação, para o autor, é tanto uma oportunidade ímpar de gerar conhecimento sobre a sala de aula, quanto uma forma de envolver a reflexão crítica do professor sobre o próprio trabalho, já que o professor passa a ter um papel de investigador-crítico de sua própria prática. Segundo Thiollent (2007, p. 17), todavia, para haver pesquisa-ação é preciso definir um problema a ser solucionado no ambiente da investigação:

[a pesquisa-ação ocorre] quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

Podemos caracterizar, desse modo, esse tipo de pesquisa pela relação intrínseca e recíproca entre a pesquisa e a ação. Por causa dessa relação, Ghendin e Franco (2013) propõem uma metáfora: em vez de um hífen, deveria haver uma flecha nessa palavra composta, que indicaria as idas e vindas da pesquisa e da ação. Ficaria, então, pesquisa ⇔ ação. A citação e a metáfora mostram que, tão importante quanto a reflexão crítica e a percepção interna do professor é o agir como professor ⇔ pesquisador. Esse profissional deve, assim, estar inserido na prática na qual a problemática se inscreve, para obter, dentro da ação, indicadores que comprovem se o problema sob investigação foi ou não resolvido. No caso desta pesquisa, o problema que originou as perguntas de pesquisa e os objetivos é a ausência de uma prática formativa alternativa no curso de Letras-Língua Portuguesa, na modalidade *online*, nas disciplinas destinadas à produção acadêmica.

Para Thiollent (2001), a pesquisa-ação realiza-se em cinco fases: 1) a identificação de problemas, 2) a estruturação desse problema, 3) a elaboração de um programa de ação, 4) o acompanhamento do programa de ação e 5) a síntese dos resultados obtidos. Nesta investigação, todas elas estiveram presentes. Mas acreditamos que o conceito de espirais

cíclicas de Ghendin e Franco (2013) dá uma nova compreensão das etapas de nossa pesquisa, pois os avanços da pesquisa-ação são, também, reflexões com base na ação.

Para esses autores, o método deve ser contemplado a partir dos exercícios das espirais: planejamento → ação → reflexão → pesquisa → ressignificação → replanejamento → ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas → reflexões → aprofundamento da pesquisa → ressignificação → replanejamento. Essas espirais possibilitam uma avaliação formativa do processo, à medida que o acompanhamento nelas é constante por parte do professor. Desse modo, a prática formativa alternativa, que também é reguladora, é constitutiva desse tipo de investigação, como constatamos nesta pesquisa.

No quadro 14, apresentamos as etapas da pesquisa-ação que desenvolvemos:

Quadro 14 – Etapas da pesquisa-ação

Etapa	O que foi feito?	Datas
1) identificação e estruturação de um problema e de um tema	1) Constatação da ausência de uma prática formativa alternativa nos cursos de Letras-Língua Portuguesa, modalidade <i>online</i> , nas disciplinas destinadas à produção universitária; 2) Delimitação do tema “avaliação-regulação da aprendizagem <i>online</i> na produção do pôster acadêmico”;	De 03/2015 a 07/2015
2) elaboração de um programa de ação (planejamento →)	3) Coleta de pôsteres apresentados em eventos nacionais e programas de pós-graduação e elaboração do modelo didático do gênero pôster (ABRALIN, ABRALIC e SIGET); 4) Planejamento de um projeto de ensino em ambiente online (“Oficina <i>online</i> de Produção de Pôsteres Acadêmicos”), com base em uma sequência didática do gênero a ser aplicada com carga horária de 60 h; 5) Aprovação do projeto de ensino pelas instâncias decisórias.	De 01/2016 a 03/2016
4) implementação, acompanhamento, construção dos dados programa de ação (ação → reflexão → pesquisa → ressignificação → replanejamento → ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas →)	6) Implementação do projeto, com intervenções nos ambientes que propiciem a construção de nossos dados; 8) Acompanhamento das atividades colaborativas e individuais; 9) Replanejamento da Sequência Didática em função das necessidades percebidas; 10) Intervenções em função das necessidades percebidas.	De 07/2016 a 10/2016
5) análise, sistematização e síntese dos dados (reflexões → aprofundamento da pesquisa → ressignificação → replanejamento)	11) Análise dos dados; 12) Categorização dos dados; 13) Sistematização dos dados; 14) Síntese dos dados.	De 07/2016 a 02/2017

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro 14 demonstra concretamente como os planos da pesquisa e da ação continuamente se interseccionam. Por esse motivo, foi necessária a elaboração de um programa de pesquisa e de ação, que nos possibilitasse um melhor distanciamento entre as fases.

A seguir, abordamos separadamente a exposição mais detalhada dos planos da ação e da pesquisa, cuja divisão, apesar de estar delimitada neste texto, quase não ocorreu na prática.

Para distinguir esses dois planos, nos posicionaremos como pesquisador, usando a primeira pessoa do plural, mas faremos referência ao professor da oficina na terceira pessoa do singular.

5.2.1 No plano da ação

Nesta parte, abordamos o mundo da ação, isto é, o mundo do ensino/aprendizagem em sala de aula virtual. Primeiramente, relatamos a elaboração da oficina *online*, dando ênfase ao procedimento didático escolhido – a sequência didática – e ao modo como tentamos ressignificá-la à luz da modalidade virtual. Em seguida, apresentamos o contexto e os participantes matriculados na oficina. Por último, descrevemos a maior particularidade que encontramos no planejamento da SD: o tempo, que, diferentemente do presencial, implica uma maior autonomia, um maior autocontrole e uma maior autorregulação por parte do aluno e do professor.

5.2.1.1 A elaboração da oficina online: das sequências didáticas presenciais à SD online

A oficina que elaboramos tem como base o procedimento Sequência Didática, do grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011). A escolha pelo dispositivo consistiu basicamente no fato de este nos ajudar na ação e na construção de dados: na ação, por um lado, porque, tal como afirmou Cunha (2014, 2012), a sequência articula de forma coerente concepções de língua (que é vista como interação), de ensino, de aprendizagem e de avaliação, e assume um caráter altamente formativo e regulatório no ensino/aprendizagem de línguas; na construção dos dados, por outro, porque, como dissemos anteriormente, ela propicia os meios para os aprendentes executarem diversos tipos de regulação (autorregulação, corregulação, regulação compartilhada etc.).

Nosso pressuposto, desse modo, era que esse procedimento poderia nos ser bastante útil, mas seu planejamento para um ensino *online* constituía, pelo próprio ineditismo, um desafio. A observação de Kearsley (2011, p. 160) a respeito da criação de um curso virtual nos foi muito proveitosa, pois, para adequarmos o dispositivo ao ambiente virtual, era necessário observar o que das atividades deveríamos considerar:

[...] o ponto de partida para criar um curso *online* (além de metas/objetivos) é a definição das atividades e exercícios para os alunos. A natureza dessas atividades determinará o nível de interatividade e participação no curso. Por exemplo, solicitar aos alunos que postem suas respostas em um fórum de discussão garante certo nível de interação (ler as respostas uns dos outros).

Pedir aos alunos que enviem um relatório para o professor e dar um *feedback* sobre o trabalho a cada um representa outro tipo de interatividade. [...] A forma das tarefas dependerá dos objetivos/metapas da aprendizagem e das ferramentas *online* disponíveis.

No projeto de ensino elaborado, de fato, precisamos considerar as atividades, a sua definição, a sua natureza, na busca de um grau de interatividade maior entre o professor e o aluno e entre pares etc. Entendemos, assim, que o maior diferencial no planejamento da SD para o ensino *online* se deu na transposição dos objetivos às atividades e às tarefas. Além delas terem sido redigidas e postadas na modalidade escrita da língua, tínhamos de pensar: a) em cada ferramenta que o *Moodle*, o ambiente virtual de aprendizagem, proporcionava; b) nas potencialidades pedagógicas dessas ferramentas e em seu caráter formativo; c) no desenvolvimento de atividades que garantisse o maior grau possível de cooperação/colaboração.

Para elaborar as tarefas, foi necessário que fizéssemos uma análise: 1) do ambiente virtual de aprendizagem e das potencialidades de suas ferramentas para ensino/aprendizagem de línguas; 2) da passagem dos objetivos de aprendizagem às tarefas; 2a) do uso das ferramentas nas tarefas; 2b) do nível colaborativo, cooperativo, individual e interativo das atividades; 2c) do tempo em que as atividades poderiam ser realizadas; 2d) da organização das próprias atividades.

5.2.1.2 Participantes

Participaram da oficina estudantes dos cursos de graduação da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas e da Faculdade de Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. Embora se tratasse de alunos de cursos presenciais, algumas disciplinas ou parte de determinadas disciplinas podem ser ministradas *online*. No início, a oficina contou com 25 alunos. No entanto, tal como tradicionalmente publicado nas pesquisas em educação *online*, houve uma grande evasão de alunos, de modo que contamos efetivamente, até o final da oficina, com seis discentes. Na análise de dados, foi selecionado apenas um caso representativo, que nos chamou a atenção por ser um aluno que, embora participasse de várias interações *online*, não teve um resultado final satisfatório.

O pré-requisito estabelecido para os alunos participarem da oficina era que eles estudantes estivessem com uma pesquisa em andamento ou já concluída⁷³, já que o conteúdo de um pôster pressupõe a participação de um pesquisador em uma investigação. No decorrer

⁷³ Não houve alunos concluintes inscritos na oficina.

da oficina, constantemente estimulamos a apresentação dos pôsteres em eventos acadêmicos, tendo em vista assim a relação entre ensino de línguas e prática social (KLEIMAN, 2010).

Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), nos autorizando a construir e tratar os dados obtidos na oficina. O documento foi assinado e postado por cada aluno na ferramenta Tarefas. Para identificação e preservação do nome dos participantes, resolvemos atribuir aos alunos nomes de deuses greco-romanos (Apolo, Perséfone, Hefesto, Diana, Atena), reservando ao professor o de Zeus, que foi o único nome escolhido de forma motivada, para fazer referência ao papel atuante do professor nas metodologias inovadoras.

Zeus, o professor, é graduado em Letras – Língua Portuguesa desde 2014. Teve experiência na docência nos ensinos fundamental e médio, antes de se tornar professor-tutor do curso de graduação. Nessa referida modalidade de ensino, tinha quatro funções (FERREIRA, 2015) que o prepararam para a experiência da oficina: a) intermediar a relação entre professor-aluno, b) ter contato constante com os alunos nos fóruns, c) ajudar os alunos no uso dos recursos tecnológicos e d) corrigir trabalhos e provas dos aprendentes. Além dessas, outras funções eram atribuídas aos docentes-tutores do curso.

Apolo, o aluno cujas interações e produções foram selecionadas para serem analisadas, estava no sétimo semestre de sua Graduação em Letras-Língua Portuguesa. Era um aluno que, provavelmente, tinha um bom conhecimento dos gêneros acadêmicos, pois, no fórum de apresentação da oficina, ele afirmou que era vinculado a um programa de ensino, pesquisa e extensão, o Programa de Educação Tutorial (PET), coordenado por uma professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. O pôster que produziu resultou de seu projeto de monografia de conclusão de curso, orientado por outra professora doutora, na qual investiga a construção da argumentação em uma rede social para leitores, o *Skoob*.

Entre os múltiplos dados interessantes que poderiam ser explorados neste trabalho, aqueles relacionados ao trabalho de Apolo nos chamaram atenção por serem de certo modo atípicos. De fato, entre os alunos da Oficina, alguns participantes, que já tinham um projeto de pesquisa e/ou um estudo já bem estruturados, conseguiram elaborar um pôster com poucos problemas. Entre os participantes que apresentaram uma primeira versão com muitos problemas, conseguimos excelentes progressos no pôster final. Todos esses casos permitiam evidenciar o papel muito positivo das interações e dos diversos tipos de regulações. Porém, nos pareceu mais interessante nos determos no trabalho do Apolo que, embora participando

assiduamente de todas as atividades, não conseguiu chegar a um produto final significativamente melhor do que sua produção inicial. Pensamos que o estudo do modo como as diversas regulações se deram poderia ser mais desafiador, neste caso. Por isso o escolhemos como sujeito do nosso estudo de caso.

5.2.1.3 O tempo

Consideramos que o tempo foi uma das maiores peculiaridades da experiência. Determinamos um certo tempo para a entrega de cada atividade. Ao desenvolvermos ações como essa, tínhamos em mente que aprender *online* implica obrigação, por parte do aluno, de assumir as rédeas de sua própria aprendizagem e controlar de seu tempo de estudo.

O fato de a oficina ser oferecida a alunos do ensino presencial nos leva a acreditar que os próprios não estavam habituados com o tempo da educação *online*, que lhes exigia maior autonomia e maior autorregulação. Pelo mesmo motivo, possivelmente, a realização de atividades colaborativas e cooperativas, bem com o tempo para resolvê-las, não lhes eram habituais.

Como constatamos na prática, o tempo foi um fator significativo para Zeus, professor da oficina, considerando a carga horária exigida, pois, como Kearsley (2011, p. 85-86) constata:

Uma das implicações de um curso altamente interativo e de se oferecer *feedback* aos alunos é que isso cria uma elevada carga horária para os professores. Como regra, quanto maior o nível de interatividade e participação em um curso, há mais trabalho para o professor. Organizar e moderar atividades *online* exige muito tempo.

Se, durante o planejamento, observamos cada ferramenta, avaliamos a sua potencialidade pedagógica e pensamos em como atender aos objetivos propostos, durante a implementação, tínhamos de gastar muito tempo com a mediação e os *feedbacks* nos fóruns, nos *e-mails*, nas mensagens privadas enviadas aos cursistas, na leitura semanal do diário, entre outras, sem contar com os dados construídos na (inter)ação, que são objeto de nossa reflexão.

5.2.2 No plano da pesquisa

Nesta parte, tratamos do plano da pesquisa, com ênfase nos procedimentos utilizados pelo pesquisador para a construção e o tratamento dos dados.

No quadro 13, de Borba, Malheiros e Scucuglia (2012), os autores ressaltam uma diferença, em nossa opinião, basilar quando se faz pesquisa qualitativa em educação *online*, que é o local em que os dados são construídos. Nesta investigação, o local de encontro entre os pesquisadores e os participantes foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), isto é, o *locus* da pesquisa é o ciberespaço, espaço em que os participantes e o pesquisador estão próximos temporal e espacialmente.

O AVA utilizado foi o *Moodle*, um dos mais usados atualmente (BRAGA, 2013), o que se deve, talvez, ao fato de ele ser um *software livre*. Gama (2014) relata que foi Martin Dougiamas que o criou com o intuito de oferecer cursos *online*. O ambiente tem base na perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, que valoriza a construção do conhecimento do aprendente, o seu engajamento no conteúdo e a interação entre os pares. Há, sobretudo, um destaque à possibilidade de colaboração e de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-objeto. Nesse sentido, é um AVA com características da Web 2.0. A versão utilizada foi a 2.9, única plataforma usada nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão na universidade em que realizamos esta pesquisa.

A seguir, dividimos o texto em duas partes, apresentando: 1) os procedimentos de construção dos dados, com as ferramentas do *Moodle* usadas para isso, em que trouxemos, no quadro 15, os tipos de dados que nos propúnhamos construir; e 2) os procedimentos de análise dos dados.

5.2.2.1 A construção dos dados

Para os propósitos deste estudo, de verificar que tipos de regulações surgem durante a aprendizagem *online*, em uma sequência didática com o pôster acadêmico e como elas auxiliam um aluno na produção do pôster acadêmico, precisávamos criar as condições de surgimento dos dados (as diversas regulações e seu impacto nas produções do aluno investigado) e, para isso lançar mão, ao longo da sequência didática, de atividades que fossem propícias a procedimentos formativos de avaliação e de regulação.

No início da investigação, pensávamos em planejar uma oficina que não usasse tanto o fórum de discussão, por esse ser uma das ferramentas mais usadas em cursos *online*, mas com resultados frequentemente decepcionantes, em termos de efetiva interação. Não se tratava de “fugir” da ferramenta, pois ela permite que alunos, de cronotopos distintos, se reúnam de forma escrita e assíncronica em um só cronotopo. Trava-se, porém, de explorar mais a fundo as potencialidades da plataforma, em termos de avaliação formativa. Além dos

fóruns, portanto, elaboramos atividades que mobilizassem outras ferramentas, como os diários e o laboratório de avaliação, para fomentarem diversos tipos de regulações.

Além da produção inicial e as atividades de apresentação dos alunos, utilizamos, ao longo das etapas de realização da oficina, as ferramentas explicitadas no quadro 15, com o intuito de alcançar os nossos propósitos, em que os alunos deveriam:

Quadro 15- Ferramentas do Moodle usadas na pesquisa

FERRAMENTA	ATIVIDADES PRETENDIDAS	PROPÓSITO FORMATIVO PRETENDIDO
Atividade 4 – Autoavaliação da Produção do Pôster		
1) Diário	a) Comentar dificuldades que encontraram ao elaborar a primeira versão do pôster; b) Registrar observações a respeito de seu próprio pôster e de futuras intervenções.	- Autoavaliação; - Feedback e avaliação do professor.
2) Tarefa	Postar seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Novo produto; - Autorregulação; - Avaliação do professor.
Atividade 5 – Avaliação Diagnóstica e Coletiva dos Pôsteres		
1) Pinterest: Mural de pôsteres acadêmicos	Visualizar os pôsteres de seus pares, no mural de pôsteres acadêmicos.	- Regulação compartilhada.
2) Fórum: Uma Única Discussão Simples	Apontar aspectos positivos e negativos dos pôsteres de seus colegas.	- Avaliação mútua e correção dos pôsteres e regulação compartilhada.
3) Diário	Responder às colocações de seus colegas e, caso concordasse com o problema apontado, promover meios para a reescrita dos pôsteres.	- Autoavaliação dos pôsteres; - Autorregulação.
4) Tarefa	Postar seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação/Correção do professor.
Atividade 6 - Construção Coletiva dos Critérios de Avaliação Pôsteres		
1) Pinterest: Mural de Pôsteres Acadêmicos	Visualizar pôsteres apresentados em congressos.	- Regulação compartilhada.
2) Tarefa	Postar seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação do professor.
Atividade 7 – A Apresentação do Pôster e a Sua Síntese		
1) Diário	Perguntar se seu pôster tem apenas o que é indissociável à apresentação e, caso não, propor modificações no material.	- Autoavaliação.
2) Tarefa	Postar seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação do professor.
Atividade 10 – A Operação de Construção em um Pôster		
1) Diários	Aplicar a operação de generalização, substituindo elementos menores por	- Autoavaliação; - Autorregulação.

	outros maiores em um pôster.	
2) Tarefa	Postar seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação e correção do professor.
Atividade 11 – Avaliação Mútua dos Pôsteres		
1) Laboratório de Avaliação	Analisar os pôsteres de seus pares quanto às possíveis operações que poderiam ser realizadas.	- Novo produto; - Avaliação mútua; - Avaliação do professor; - Correções.
2) Diário	Escrever, em seus diários, se acataram ou não as modificações sugeridas por seus colegas no laboratório.	- Autoavaliação; - Autorregulação.
3) Tarefa	Postar seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação do professor.
Atividade 12 – Vozes em um Pôster		
1) Fórum de Discussão: Cada Usuário Inicia um Novo Tópico	Dividir em grupos e discutir nos fóruns, com que objetivos as vozes do autor e do teórico são usadas nos pôsteres.	- Regulação compartilhada.
2) Fórum: Uma Única Discussão Simples	Produzir, colaborativamente, um quadro sistematizando o uso de vozes em um pôster.	- Regulação compartilhada.
Atividade 13 – Posicionamentos		
1) Fórum: Uma Única Discussão Simples	a) Discutir a forma do posicionamento do autor em relação aos teóricos em um pôster e analisar os pôsteres quanto a esse descritor. b) Verificar se esse posicionamento era feito de forma condizente nos textos de seus colegas.	- Avaliação mútua; - Avaliação do professor; - Correção; - Regulação compartilhada.
2) Diário	Escrever, após as propostas de modificações feitas pelos pares, nos seus diários, se consideraram as modificações condizentes e, caso acreditem ser necessário, propor alterações.	- Autoavaliação; - Autorregulação.
3) Tarefa	Postar seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação mútua.
Atividade 14 – Verbos de Dizer		
1) Laboratório de Avaliação	Avaliar o pôster de seu colega quanto à pertinência de verbos que indicam ou não posicionamento do autor em relação ao teórico. Caso achassem que o posicionamento não fosse adequado à linguagem acadêmica, deveriam propor sugestões.	- Avaliação mútua; - Avaliação do professor; - Correção.
Atividade 15 – Marcas de Pessoa e de Não-Pessoa		
1) Diário	Escrever se os verbos de pessoa e de não pessoa são adequados em seus pôsteres.	- Autoavaliação; - Autorregulação.
2) Tarefa	Postar seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação mútua.

Atividade 16 – Avaliação das Etapas Anteriores		
1) Diário	Avaliar seus pôsteres quanto ao uso de vozes e, caso necessário, escrever em que parte haveria modificações.	- Autoavaliação; - Autorregulação.
2) Tarefa	Inserir seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação mútua.
Atividade 17 - O Contraste em um Pôster		
1) Pinterest: Mural de Pôsteres Acadêmicos	Ler os pôsteres de seus colegas quanto ao contraste, que é “uma das maneiras mais eficazes de alcançar algum atrativo visual a uma página” (WILLIAMS, 2013, p. 53).	- Regulação compartilhada.
2) Fórum	Identificar o que os levaram a considerar pôsteres como bem e mal realizados.	- Regulação compartilhada; - Correção.
3) Diário	Analisar se seus pôsteres têm contraste e, caso considerassem que não, prever modificações.	- Autoavaliação. - Autorregulação.
4) Tarefa	Postar seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação mútua.
Atividade 18 – Semioses da Tipografia		
1) Fórum de Discussão – uma única discussão	Comparar pôsteres de referências com os seus, com sugestões de modificação, em relação à tipografia.	- Avaliação mútua. - Correção; - Regulação compartilhada.
2) Diário	Modificar seus próprios pôsteres a partir das solicitações de seus colegas, caso considerassem necessário.	- Autoavaliação.
3) Tarefa	Postar seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação do professor.
Atividade 19 – Tipografia		
1) Laboratório de Avaliação	Analisar os pôsteres de seus colegas e observar em que momento poderia haver uma maior harmonia ou contraste nele.	- Avaliação mútua; - Avaliação do professor; - Correção.
2) Diário	Escrever se aderiram ou não às modificações sugeridas pelos seus colegas.	- Autoavaliação; - Autorregulação.
3) Tarefa	Inserir seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação do professor.
Atividade 20 – O Círculo Cromático e as Cores		
2) Laboratório de Avaliação	Analisar os pôsteres de seus colegas e observar em que momento poderia se utilizar cores análogas, complementares ou triádica.	- Avaliação mútua; - Correção.
3) Diário	Escrever se aderiram ou não às modificações sugeridas pelos seus colegas	- Autoavaliação; - Autorregulação.
4) Tarefa	Inserir seu pôster modificado, com todas as alterações mencionadas em seus diários.	- Autorregulação.
Atividade 21 – Alinhamento e Layout		

1) Fórum de discussão	Em grupos, discutir qual dos pôsteres está, visualmente, desorganizado e qual não está.	- Regulação compartilhada sobre um <i>layout</i> bem ou mal sucedido em um pôster.
2) Tarefa	Postar, <i>individualmente</i> , a partir de seus debates, uma nova versão de um pôster.	- Autoavaliação; - Autorregulação.
3) Pesquisa	Eleger qual pôster ficou melhor.	- Avaliação Mútua; - Corregulação.
Atividade 22 – A Topicalização em um Pôster		
1) <i>Pinterest</i> e Fórum de Discussão: Uma Única Discussão	a) Visualizar cinco pôsteres, uns topicalizados e outros não-topicalizados. b) Responder, no fórum, à pergunta: <i>Qual dos pôsteres é menor e mais expressivo textualmente? O que criou este efeito?</i>	- Regulação compartilhada.
2) Tarefa	Melhorar a topicalização nos seus pôsteres e nos pôsteres de pares analisados.	- Avaliação mútua; - Corregulação; - Avaliação do professor.
3) Diário	Escrever todas as regulações efetuadas para transformar o pôster em topicalizado.	- Autoavaliação.
Atividade 23 - Avaliação Mútua de Pôsteres		
1) Fórum	Analisar se a produção dos colegas atendeu a todos os descritores que eles elencaram na Etapa 5.	- Avaliação mútua; - Avaliação do professor; - Corregulação; - Regulação compartilhada.
2) Diário	Caso considerassem necessário, descrever as alterações que fizeram em seus pôsteres, a partir das observações do material de seus pares.	- Autoavaliação; - Autorregulação.
3) Tarefa	Inserir o pôster modificado, com todas as alterações que fizeram ao longo desse módulo e as que os seus colegas sugeriram.	- Autorregulação; - Novo produto; - Avaliação mútua.

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro 15 permite visualizar todos os espaços que foram usados dentro de nossa sala virtual para a construção dos dados. Embora tivéssemos contato com algumas ferramentas durante a nossa atuação como tutor de um curso *online*, como o fórum e os questionários, foi necessário que nos familiarizássemos com outras, como os diários, os laboratórios de avaliação, e as ferramentas externas (*Pinterest*).

Mais do que ter certa proximidade com o curso, era necessário que observássemos a oficina como meio para construir e analisar os dados. Por isso, a sequência de atividades visualizada no quadro não foi concebida como algo fechado e conclusivo, mas com base na

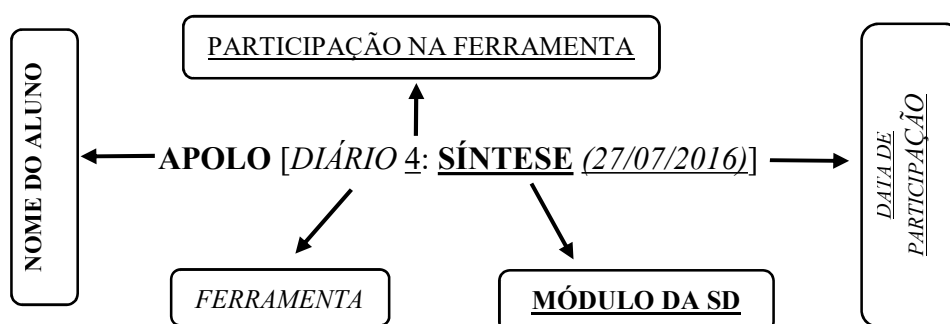
hipótese de que essas diversas atividades eram suscetíveis de fomentar diferentes tipos de regulações, dependendo da forma como os alunos se mobilizariam dentro das ferramentas.

5.2.2.2 Procedimentos de construção dos dados

Se, de um lado, usar como procedimentos de construção de dados as ferramentas que o *Moodle* disponibiliza fez com que as fontes e recursos a serem analisados estivessem em número elevado, de outro, esses numerosos dados já estavam registrados e eram de fácil acesso. De fato, diferentemente do ensino presencial, em que tudo é construído na sala de aula e o armazenamento depende muito das opções metodológicas do pesquisador, na modalidade *online*, os dados, após terem sido gerados, ficam acessíveis a todos os inscritos na sala (alunos, coordenação, professor e orientadora), já que ficaram armazenados na plataforma.

Isso, certamente, facilitou a apreensão dos fenômenos que analisaríamos, mesmo diante das dificuldades de elaborar uma sequência didática para o ambiente e de testar não apenas cada tarefa e atividade *online* do *Moodle* como também seu potencial formativo. Os maiores problemas estiveram presentes no âmbito da ação, haja vista que, como já afirmamos, foi necessário romper com práticas vivenciadas durante a nossa atuação como tutor em curso a distância. Mais do que ter critérios de avaliação pautados em quantidade de acesso e de mensagens postadas, era necessário que fizéssemos o “mapeamento das interações” (BASSANI; BEHAR, 2009, p. 111) e, por meio delas, nos regulássemos e promovêssemos meios para que os alunos efetuassem os ajustes necessários à produção do gênero pôster.

Para analisar as tarefas realizadas pelos alunos e identificar os elementos que constituiriam nossos dados, utilizamos duas bases: a) os pôsteres produzidos e as suas refações; b) as mensagens postadas. Todas as vezes que trouxemos, para ilustrar nossa análise, um excerto de uma das postagens, o inserimos em uma moldura identificada da seguinte forma:



Para podermos relacionar as mensagens postadas (com suas avaliações e indicações de regulação) e os elementos dos pôsteres refeitos, identificamos processos de autorregulação, implementados pelo participante escolhido (Apolo) em suas sucessivas versões do pôster e procuramos os diversos procedimentos de coavaliação, avaliação mútua, correção e regulação compartilhada que se manifestavam ao longo das mensagens postadas. Esses diversos procedimentos foram identificados, com base na conceituação de Zimmerman (2013) apresentada em 2.3.1 deste trabalho, nas diferentes versões dos pôsteres de Apolo (Apêndice A). Analisamos os dados desse modo por causa da perspectiva integrada, que, como afirmamos em 2.3.3, é a que utilizaremos em nossa pesquisa.

Quando os dados eram extraídos das interações nos fóruns e nas tarefas, fizemos um quadro, em que, do lado esquerdo, é indicado o turno da interação e, do lado direito, aparece a mensagem postada, conforme exemplo abaixo. Convém fazermos uma ressalva, dizendo que reconhecemos as críticas ao uso da noção de turno nas interações *online*, como o fato de não ter assaltos e sobreposições a turnos (PAIVA, 2005), mas esta foi a maneira mais clara que encontramos para tratar os dados nas mensagens.

TURNO	MENSAGEM
3	APOLO [FÓRUM 3 (09/08): POSICIONAMENTOS]: Boa noite, Essa resposta, não será bem uma resposta na verdade, pois fiquei um pouco em dúvida no que diz respeito a este se "posicionar". No caso, por exemplo, do autor diante da voz do teórico, se posicionar seria sua avaliação crítica em torno da teoria dele, seja de forma positiva ou negativa, com o intuito de refutar ou defendê-la? Não sei se consegui expressar minha dúvida.

Quando os dados eram oriundos do Laboratório de Avaliação, o número de colunas do quadro é o mesmo do número de pessoas que participaram da atividade. As postagens foram colocadas desse modo porque acreditamos ser interessante fazer uma análise comparativa entre elas. Antes de cada postagem dos participantes do Laboratório de Avaliação, indicamos as perguntas que utilizamos como meio para os alunos se corregularem. Como o AVA não disponibilizou a data, não inserimos, na identificação, a data. Abaixo, segue um exemplo:

[LAB 3: O CÍRCULO CROMÁTICO E AS CORES]	
HEFESTO	ATENA
[...] 7) [...]O texto "operadores argumentativos" também não é curto [...].	“[...]apenas como sugestão o colega poderia resumir mais os tópicos introdução e os operadores argumentativos [...]”.

Não fizemos a revisão textual e ortográfica das postagens dos alunos, para não interferirmos nos dados.

Descritos os procedimentos de construção, passamos para os de análise de dados.

5.2.2.3 Procedimentos de análise dos dados

Diante do grande número de dados construídos, fomos obrigados a deixar de lado, por enquanto, muitos dados significativos e limitar nossa análise à relação entre o progresso individual do Apolo, nas diversas versões de seu pôster, e as regulações ocorridas *online* durante a oficina.

De um modo geral, ficou claro que as autorregulações estiveram presentes predominantemente em diários, apesar de as termos encontrado em ferramentas como o fórum de discussão. Ao passo que as correções foram localizadas nas ferramentas tarefa, laboratório de avaliação e fórum. As regulações compartilhadas, por último, foram encontradas predominantemente em ferramentas colaborativas, como os fóruns de discussão e em algumas mensagens. Algumas vezes, encontramos, nos fóruns, correções e regulações colaborativas de forma simultânea. Nessas ferramentas, o que se analisará é a postagem dos alunos.

Por termos um número extenso de postagens nas diversas ferramentas do *Moodle* (16 Fóruns, 2 Wikis, 10 Tarefas, 3 Laboratórios de Avaliação, 2 Pesquisa, 1 Lição, 1 *Checklist*), analisamos apenas o percurso do aluno Apolo. Procederemos à análise conforme dissemos anteriormente, indo das refações às mensagens com o intuito de evidenciar a relação entre ambas. Esses dados serão analisados de acordo com a perspectiva integrada entre a co-, a auto- e as regulações compartilhadas.

Descritos todos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, podemos passar para a análise de dados.

6 ANÁLISE DE DADOS: O CASO DE APOLO

Nesta seção, examinamos, em primeiro lugar, de onde partiu Apolo, isto é, quais foram as características (qualidades e problemas) do primeiro pôster produzido e discutimos a avaliação que ele mesmo faz dessa primeira produção. Em seguida, nos detemos mais demoradamente nas regulações que ocorreram ao longo da oficina, mostrando quais as modificações introduzidas por Apolo nas versões sucessivas do pôster e analisando o que, nas múltiplas avaliações (mútuas, coavaliações e autoavaliações) e no trabalho colaborativo e interativo das ferramentas do *Moodle 2.9*, pode ter favorecido as diversas regulações observadas.

Por serem mais importantes, as regulações relativas à primeira produção nos ocupam mais tempo. Para maior clareza, dividimos a análise de cada parte em dois momentos, iniciando com as regulações da semiose visual e continuando com as da semiose verbal. Seguimos com a análise das regulações ocorridas nas versões posteriores até a versão final do pôster.

6.1 Primeira produção e autoavaliação de Apolo

O primeiro pôster elaborado por Apolo (Apêndice A – Texto 1) já apresenta nítidas características do gênero e pode ser reconhecido, como tal, por qualquer pessoa da academia: uso dos modos imagens, de cores, de caixa de textos no título, divisão do texto em três colunas e elementos textuais constitutivos de um pôster acadêmico (introdução, metodologia, objetivos, considerações finais e referências).

Mas essa primeira produção, elaborada com base nas representações que o autor foi construindo a respeito do gênero e graças a sua vivência na esfera acadêmica, também apresenta alguns problemas que comentaremos brevemente antes de discutir o modo como ele os avalia. Alguns deles dizem respeito à *semiose visual*: inserção não claramente explicitada de imagens; uso inadequado de recursos semióticos tipográficos; ausência de contraste entre as cores; pouco espaço entre as seções. Outros são ligados à *semiose verbal*: forma composicional parecida com a de um artigo científico e ausência de uma seção destinada à análise de dados.

Quanto às modalidades e recursos da semiose visual, no pôster de Apolo foram inseridas três imagens, retiradas do aplicativo Skoob (a *homepage*, a aba de organização de leituras e a página de resenha de um livro), que estão em relação de complementaridade superficial com o texto escrito, já que o autor do pôster não explicita essas relações.

Compreendemos que as imagens foram escolhidas para contribuir com o tema do pôster, mas sua utilização intuitiva prejudica a compreensão do conteúdo temático pelo leitor.

Convém relatar os procedimentos feitos pelo aprendente para inserir essas imagens, pertencentes à modalidade figurativa/representativa e ao paradigma pós-fotográfico, em seu pôster. Nos três casos, ele apertou um botão do teclado (PrtScr) que permitiu “tirar uma foto” das imagens de tela, editando-as em seguida e inserindo uma borda nas imagens. Essa espécie de moldura criou certo contraste nas imagens, como se o uso dessa forma visual não representativa - um recurso semiótico - direcionasse a leitura para dentro delas. Embora o aprendente tenha o domínio dos recursos de edição, acreditamos que a presença de três imagens em um pôster, gênero que exige a síntese, foi exagerada

O uso de recursos tipográficos, no pôster de Apolo, também apresenta problemas. O fato de o aprendente ter dividido o texto em muitas seções, ter exagerado na semiose verbal e ter usado muitas imagens fez com que o tamanho da fonte diminuísse automaticamente, para que todos os elementos mencionados coubessem no “modo” espaço (ver Figura 4 em 4.2.1). Além desse problema, o espaçamento simples dificultaria a leitura do texto em uma sessão de apresentação de pôsteres. O mesmo problema não ocorre nos títulos e subtítulos, cujo tamanho de fonte, reforçado por recursos tipográficos como negrito e letras maiúsculas, é apropriado para a leitura a distância. Excetuando-se os títulos das obras referenciadas e a distinção entre objetivos gerais e específicos, o único momento em que o autor faz uso do negrito e do itálico, em seu texto, é para destacar a expressão “operadores argumentativos”. O pouco uso do contraste permitido por esses recursos semióticos e modos impossibilitou que outras partes interessantes do texto recebessem um melhor contraste. Aliás, a fonte da legenda nas imagens do *Skoob* e na aba de organização da leitura é de tamanho pequeno.

As três colunas e a hierarquização dos elementos do texto (título, subtítulos, etc.) estão bem organizadas, mas a imagem que fica do lado de baixo da metodologia ficou “solta”. As cores escolhidas, todas frias, são análogas e o contraste é pouco ousado por ocorrer apenas a variação entre o pano de fundo de cor azul, e a cor das caixas do título das seções, que são verde-azul. Apesar do pouco contraste significativo, o leiaute⁷⁴ e a sintaxe entre as

⁷⁴ “O layout (ou leiaute, em português) está relacionado com a disposição de elementos de texto e imagem em um design. A maneira como esses elementos são posicionados, tanto um em relação ao outro quanto no projeto como um todo, afeta o modo como o conteúdo é recebido pelos leitores” (AMBROSE; HARRIS, 2014, p. 7). Para Kress (2010), o *layout* dispõe, organiza e indica aspectos do *status* social/ontológico das representações e orienta socialmente os visualizadores. Merece destaque o fato de que, para o autor, o *layout* tem um *status* de modo, o que lhe permitiu estender o escopo da função representacional/ideacional, dando a compreender que esse modo também representa. Para Santaella (2013c), no entanto, o *layout*, se analisado à luz da teoria das

modalidades das semioses visuais e verbais⁷⁵ são satisfatórios, uma vez que os elementos próximos estão relacionados (como os títulos), o produto está escrito de forma hierárquica e o texto está relativamente bem alinhado visualmente.

Quanto à semiose verbal, Apolo dividiu seu texto em sete partes: além das seções Introdução, Objetivos, Metodologia, Considerações Finais e Referências, essas recomendadas por Zeus na Apresentação da Situação, ele inclui as seções A Rede Social *Skoob* e Os Operadores Argumentativos, mas deixa de apresentar a Análise de Dados solicitada. Além do número de seções e de sua natureza, o texto apresenta longas sequências textuais, o que reforça a impressão de que o aprendente redigiu o seu pôster de forma muito parecida com a de um artigo, confundindo ambos os gêneros.

Essa confusão pode ter ocorrido porque o aluno já estava familiarizado com outro gênero do letramento acadêmico, o artigo, por cursar o sétimo semestre e estar vinculado a um programa de ensino-pesquisa-extensão. No entanto, as condições de produção e recepção de ambos os gêneros se diferenciam, pois o pôster é produzido para ser apresentado oralmente (TURRINI; SECAF, 2008), ao passo que o artigo é redigido para ser lido por estudiosos em suportes especializados. Talvez, o aprendente não tenha ainda, na primeira produção, consciência da distinção entre os campos de atividade dos dois gêneros.

No que tange à estrutura composicional, o pôster possui alguns dos elementos necessários à sua apresentação. Na introdução, o autor situa a pesquisa, delimita o tema, mas não menciona, no entanto, a área da pesquisa, o que é feito em uma seção do texto (remetendo à confusão com o artigo científico). Nos objetivos, o autor delimita bem o que quer fazer na pesquisa. Na metodologia, ele aborda as etapas de sua pesquisa, sem, no entanto, indicar o tipo e a abordagem da pesquisa, nem em quais teóricos a sua metodologia está estruturada. Nas conclusões, o autor aborda futuras implicações da pesquisa, mas não comenta seus resultados, o que se deu por ele ter acabado de redigir seu projeto quando iniciou a oficina, como informou no fórum de apresentação. A ausência das seções de “análise de dados”, “hipóteses iniciais” ou “resultados iniciais” é um problema grave no pôster. Observamos também alguns desvios de ordem microtextual, que não vem ao caso analisar aqui.

matrizes de linguagem e pensamento, poderia ser enquadrado como uma forma visual não-representativa, uma vez que não representa e nem simboliza.

⁷⁵ Para Dondis (2015, p. 29), “Em termos linguísticos, sintaxe significa disposição ordenada das palavras segundo uma forma e uma ordenação adequadas. As regras são definidas: tudo o que se tem de fazer é aprendê-las e usá-las inteligentemente. Mas, no contexto do alfabetismo visual, a sintaxe só pode significar a disposição ordenada de partes, deixando-nos com o problema de como abordar o processo de composição com inteligência e conhecimento de como as decisões compositivas irão afetar o resultado final”.

Depois dessa primeira produção, Apolo postou, em seu diário, o seguinte registro, realizado antes da avaliação dos colegas da oficina.

APOLO [DIÁRIO 1: AUTOAVALIAÇÃO (11/07/2016)]

Durante a produção do meu poster tudo o que eu pensava é que eu precisava ser claro e sucinto naquilo que eu estava fazendo, afinal este era um dos objetivos do poster: ser uma apresentação visual, clara e sucinta da sua pesquisa. Isto foi um problema, pois a minha pesquisa ainda está no início, na fase de pensar sobre ela ainda, ou seja, no pré-projeto. Desta forma, enquanto eu produzia o pôster dezenas de coisas vinham a minha mente que eu achava que faltava no pré-projeto e assim não conseguia ser sucinto o suficiente.

A minha primeira dúvida foi em torno de como apresentar uma pesquisa sem resultados? Desta forma decidi que faria um poster de apresentação daquele pré-projeto. Desta forma, coloquei uma breve introdução e dois tópicos introduzindo a rede social estudada e no caso "Operadores Argumentativos". Em seguida, coloquei os objetivos, metodologia e algumas considerações finais.

No geral, achei que coloquei muito texto, mas não conseguir resumir mais do que aquilo até aquele momento.

Fazer o tópico metodologia me ajudou a inclusive a refletir em como eu realmente pretendo aplica-la e, assim, descobrir que esta é uma parte frágil até então do projeto, não entendo ela muito bem ainda.

Algo que gostei foi de pensar a parte visual do pôster. Enquanto colocava o texto eu sempre passei a pensar onde imagens poderiam dizer mais, ser mais explicativas. Além disso, como eu poderia utilizar das imagens escolhidas durante a apresentação oral. Elas me ajudariam a explicar? Elas seriam atrativas? Elas seriam explicativas, ou seja, complementariam o texto?

Gosto do papel de fundo, achei que ficou legal! Gosto do formato que eu escolhi, mas acho que ele precisa ser mais enxuto e mais claro.

Na mensagem de Apolo, no diário 1, é possível reconhecer as três etapas de autorregulação mencionadas por Zimmerman (2013) e descritas em 2.3.1: antecipação, execução e autorreflexão. Nesse relato, três dimensões do gênero são enfatizadas: o propósito comunicativo e as semioses visual e verbal, a serem analisadas nessa ordem.

Quanto ao propósito comunicativo, Apolo demonstra claramente que compreendeu o objetivo da produção do pôster – em: “afinal este era um dos objetivos do poster: ser uma apresentação visual, clara e sucinta da sua pesquisa” – o aluno manifesta *antecipação* e faz uma análise das características discursivas, linguísticas e semióticas do pôster, isto é, uma *análise da tarefa*, como afirmaria Zimmerman.

Quanto à semiose visual, detectamos, na fase de *execução*, técnicas de *autoinstrução*, como quando o aluno se questiona sobre o papel do modo figurativo imagens (“como eu poderia utilizar das imagens escolhidas durante a apresentação oral. Elas me ajudariam a explicar? Elas seriam atrativas? Elas seriam explicativas, ou seja, complementariam o texto?”). Além desse fenômeno, verificamos *auto-observações* do aluno, como *monitoramento metacognitivo*. Isso ocorre, por exemplo, quando o aluno reflete sobre como fazer a sua própria produção (metacognição), pensando no uso de imagens em um pôster (“eu sempre passei a pensar onde imagens poderiam dizer mais, ser mais explicativas”).

Apolo também faz várias *autorreflexões*, com *autoavaliações*. Na primeira, o aluno avalia positivamente seu pôster, notadamente a marca d'água⁷⁶ (“Gosto do papel de fundo, achei que ficou legal!”). Encontramos, aliás, *autorreações e autossatisfações* no diário do aluno (“gosto do papel de fundo”, “gosto do formato que eu escolhi”). Destacamos que todas as suas avaliações sobre o uso de recursos semióticos foram positivas.

Quanto à semiose verbal, percebemos que o aluno faz referência à fase de *execução* da produção de seu primeiro texto. Dentro desta fase, encontramos o *autocontrole* do aluno (“Durante a produção do meu poster tudo o que eu pensava é que eu precisava ser claro e sucinto naquilo que eu estava fazendo”), com suas *estratégias de aprendizagem* (“Decidi que faria um poster de apresentação daquele pré-projeto”), quando detalha as diversas seções que incluiu em seu pôster. Essas estratégias revelam as primeiras autorregulações do aluno, motivadas pela produção inicial e apresentação da situação, corroborando com a discussão feita em 2.4.2.

Detectamos técnicas de *autoinstrução* sobre o modo como poderia fazer um pôster sem ter concluído a pesquisa (“A minha primeira dúvida foi em torno de como apresentar uma pesquisa sem resultados?”). Encontramos, aliás, *auto-observações* do aluno, com *monitoramento metacognitivo*, quando Apolo avalia algumas características que o pôster exigia, mas que estavam ausentes do pré-projeto (“enquanto eu produzia o poster dezenas de coisas vinham a minha mente que eu achava que faltava no pré-projeto”). Quando declara: “Fazer o tópico metodologia me ajudou inclusive a refletir em como eu realmente pretendo aplica-la”, observamos um último monitoramento metacognitivo, no qual o aluno manifesta ter consciência da relação indissociável entre o seu texto e a sua pesquisa. A produção de um primeiro pôster, nesse caso, parece favorecer a autorreflexão do aluno sobre a sua própria pesquisa.

Foram detectadas também *autoavaliações* negativas acerca da grande quantidade de textos no pôster (“No geral, achei que coloquei muito texto”): Apolo considera que seu pôster precisa ser melhor sintetizado (“Gosto do formato que eu escolhi, mas acho que ele precisa ser mais enxuto e mais claro”) e que alguns problemas na metodologia de seu pôster estão relacionados a problemas de sua pesquisa (“descobrir que esta [a escrita da metodologia] é uma parte frágil até então do projeto, não entendo ela muito bem ainda”).

⁷⁶ Poderíamos definir esse recurso como a inserção de uma imagem e/ou texto como pano de fundo (ARAÚJO; PIMENTA, 2014) de algum documento, *slide* ou pôster. Esse recurso pode ser aplicável tanto a um documento em Word quanto a uma lâmina no PowerPoint.

Além dessas autoavaliações, encontramos *atribuições de causas* (“a minha pesquisa ainda está no início, na fase de pensar sobre ela ainda, ou seja, no pré-projeto” e “não conseguir resumir mais do que aquilo até aquele momento”) que retratam a dificuldade de o aluno elaborar o pôster com sua investigação ainda no início.

De um modo geral, o aluno relata, na avaliação da primeira produção, certos sucessos quanto ao uso das modalidades e recursos da semiótica visual, mas parece dominar bem pouco a linguagem sintética dos pôsteres. A maioria dessas apreciações positivas está relacionada com as linguagens/semiotes visuais, já que, na autoavaliação e nas atribuições de causas, o aprendente afirma estar com dificuldades relacionadas com a dimensão verbal. Vale a pena destacar que, antes dessa produção, o aluno não teve contato com as produções de outros colegas da oficina.

Analisadas a primeira produção e a primeira autoavaliação, verificamos qual foi o papel das regulações nas mudanças que ocorreram na segunda produção, tratando sucessivamente as regulações realizadas nas dimensões visuais e verbais.

6.2 Segunda produção de Apolo

Nesta subseção, fazemos uma análise das regulações na segunda produção de Apolo (Apêndice A – Texto 2), iniciando com as das dimensões visuais e terminando com as da dimensão verbal. Primeiramente, analisamos as alterações que ocorreram para, depois, investigarmos se elas aconteceram por autorregulações ou foram promovidas por regulações do outro.

6.2.1 Regulações das dimensões visuais: diagramação e modos figurativos marca d’água e imagem

Basicamente, as modificações aconteceram nas dimensões “marca d’água e uso de imagens” e “diagramação no pôster”, a serem relatadas e analisadas nessa ordem. Elas ocorreram, em sua maioria, após a avaliação diagnóstica e no módulo do estudo da síntese (ver Apêndice F).

Após as primeiras análises coletivas das dimensões visuais, Apolo faz diversas regulações no âmbito dos modos e dos recursos semióticos, em sua segunda produção. Ele retira a marca d’água e insere a imagem na parte inferior e abaixo do pôster. Essas alterações, porém, deixam o pôster com pouco contraste, já que os recursos semióticos escolhidos pelo

aluno são pouco expressivos e há uma certa repetição, por inserir uma única cor em todo o pôster.

No que diz respeito à inserção não explicitada de imagens, que Apolo avaliou negativamente em seu Diário 1, observamos uma das regulações mais interessantes que soluciona plenamente o problema apontado: ele deixa apenas uma imagem da estante virtual de leituras, mas integra imagem e texto ao inserir uma legenda abaixo da imagem (“Figura 1 – Abas de organização da estante virtual do Skoob”).

A escolha da cor azul no pano de fundo não foi aleatória. Ao analisarmos a *Homepage* da rede social e o símbolo que a representa (a coruja leitora), verificamos que ambos são de cor azul. Embora o aprendente não pareça se dar conta de que a escolha não tenha ficado tão boa, ele usa o modo não-representativo cor conscientemente para significar, para dar uma maior contribuição ao tema do texto.

O modo não-representativo *layout* sofre algumas alterações: os objetivos são destacados em uma parte do pôster em que duas colunas são mescladas, parecendo querer atribuir uma certa saliência a essa parte do texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2005).

Ao analisarmos as interações com os outros alunos da oficina, verificamos que as regulações da segunda produção não ocorreram sozinhas, mas foram precedidas de correções antes de se concretizarem em autorregulações. No caso de Apolo, o aluno recebeu apenas um comentário da colega Perséfone, na atividade realizada logo após a postagem das primeiras avaliações das produções por seus autores. Notamos que houve uma falha na atuação de Zeus que, como mediador do conhecimento, poderia ter observado o fato e regulado melhor a atividade, estimulando os demais alunos a postarem sua avaliação, bem como inserindo também suas próprias críticas. Vejamos o comentário de Perséfone, no Fórum de Avaliação Diagnóstica da Primeira Produção:

PERSÉFONE [FÓRUM 5: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (11/07/2016)]

O pôster “os operadores argumentativos na resenha da rede social <i>Skoob</i> ” de Apolo traz uma boa síntese da questão que ele trabalha, a nível textual está bem construído. Porém, a mistura das figuras com a fonte utilizada e a marca d’água tornou o pôster um pouco poluído.

Perséfone avalia positivamente o texto de Apolo, mas aponta para os modos (tipografia, imagem) e para a escolha dos recursos semióticos (tamanho da fonte, marca d’água) que, de acordo com ela, tornaram o pôster “poluído”.

Uma das críticas de Perséfone à produção de Apolo que merece ser destacada é o uso da marca d'água. Apolo utilizou essa imagem de forma sequenciada, causando um efeito estranho para o receptor.

Essa avaliação da colega, que se transformou em uma *corregulação* quando Apolo reagiu, no Diário 2, às observações de Perséfone, produziu um movimento de autorregulação, materializado na segunda versão do pôster.

APOLO [DIÁRIO 2: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (15/07/2016)]:

A partir da análise de uma colega acabei percebendo que a marca d'água e as imagens que escolhi de fato tornaram o poster poluído, apesar de aos meus olhos parecerem bonitos. Logo, diante, inclusive da resposta para a wiki, aprendo que não posso pensar apenas na minha visão, mas pensar no outro que irá olhá-lo.

Apesar de isto ser básico, talvez não tenha ficado tão claro no momento da escolha das imagens e da forma de apresentação visual do meu pôster.

Acredito que devo mudar a marca d'água, acrescentar figuras mais pertinentes.

Percebo pela análise de outros pôsteres que devo me preocupar sempre de como irei apresentar cada parte do trabalho, visando o público alvo e como será visto.

Durante o processo de análise dos pôsteres percebi que de fato quando você avalia você acaba por aprender muito e inclusive pensa bastante sobre sua própria prática.

Nessa postagem, Apolo faz referência direta à avaliação de Perséfone sobre o uso de marca d'água e de excesso de imagens, mencionando a “análise de uma colega” e lançando mão do mesmo termo “poluído”, usado por ela, para caracterizar sua primeira produção.

Em seguida, a avaliação mútua é transformada em *autoavaliações* do aluno (“A partir da análise de uma colega acabei percebendo que a marca d'água e as imagens que escolhi de fato tornaram o poster poluído”). A nosso ver, um dos motivos que pode ter contribuído para que a autoavaliação do uso de imagens seja negativa é o aumento da metacognição da relação entre imagem e texto em um pôster (SANTAELLA, 2015) e, além disso, o fato de que as relações entre esses elementos, determinadas pelo gênero, talvez não estejam tão adequadas.

No diário, o aprendente faz *autorreações* às autoavaliações que fez, mais especificamente as *inferências adaptativas* a serem realizadas (“Acredito que devo mudar a marca d'água, acrescentar figuras mais pertinentes”).

No penúltimo parágrafo, Apolo se preocupa com as condições de produção de seu trabalho e como elas podem se refletir em seu produto, relatando a indissociabilidade da produção do pôster e de sua apresentação (MOZZAQUATRO, 2014; MACINTOSH-MURRAY, 2007; MORAES, 2007) (“percebo pela análise de outros pôsteres, que devo me preocupar sempre como irei apresentar cada parte do trabalho, visando o público-alvo e como

será visto”). Os outros pôsteres analisados servem como um meio de aprendizagem socialmente compartilhada e de colaboração, na medida em que Apolo os utiliza para tomar consciência do destinatário e do público-alvo de seu pôster, voltando a fazer uma *análise da tarefa*.

No último parágrafo de sua postagem, Apolo relata a transformação de uma *regulação socialmente compartilhada em autorregulação* (“Durante o processo de análise dos pôsteres percebi que de fato quando você avalia você acaba por aprender muito e inclusive pensa bastante sobre sua própria prática”), remetendo à atividade de avaliação mútua de outros pôsteres e de correção. Verificamos que a utilização do fórum auxiliou o aluno a se distanciar de seu próprio pôster e a fazer, ao mesmo tempo, uma *análise da tarefa* (“que devo me preocupar sempre de como irei apresentar cada parte do trabalho, visando o público alvo e como será visto”).

Em suma, essa mensagem do Diário 2 nos permite evidenciar quatro aspectos importantes. O primeiro deles é que, dentro da SD, as combinações entre modalidades de avaliação mútua, coavaliação, correção, autoavaliação e autorregulação (ver 2.4.1), associadas à produção de um objeto complexo, como o pôster, podem fazer com que o aluno tome “consciência de seu funcionamento e [aprenda] a administrar a situação com crescente intencionalidade e com uma autorregulação mais eficaz” (ALLAL, 2004, p. 92). A disposição das atividades desse modo ajudou o aprendente a enxergar melhor os problemas de sua produção, bem como a efetuar futuras regulações.

O segundo é que essas transformações de regulações socialmente compartilhadas em autorregulação e a transformação da correção de Perséfone em autorregulação de Apolo e em regulações socialmente compartilhada na wiki caracterizam a perspectiva integrada de Volet, Vauruas e Salonen (2009). Esses autores, como dito em 2.3.3, arguem da necessidade da interdependência entre os mecanismos de regulações, já que muitos dos estudos em autorregulação, inclusive os que surgiram a partir da avaliação formativa alternativa francófona, tenderam a ignorar a contribuição dos processos sociais de autorregulação. A postagem de Apolo mostra que o aprendente, no ambiente *online*, não utilizou somente a autorregulação em seu pôster, mas mobilizou diversos meios de regulações compartilhadas e de correções. Como o AVA é um ambiente escrito, foi mais fácil averiguarmos todas essas mudanças e constatarmos a interdependência entre elas em prol da elaboração de um pôster visualmente melhor.

O terceiro aspecto que nos chama atenção é que, ao mesmo tempo em que reconhece, no diário 2, que a marca d'água polui o pôster, o aprendente afirma, na wiki que criamos sobre o que seria um bom pôster (ver Apêndice F), que não é só a visão do autor que importa, mas a do receptor, do leitor do pôster, precisa ser levada em conta. A autorregulação do aprendente dá origem a uma regulação compartilhada, à medida que ele utiliza um fato pessoal para contribuir com os demais colegas em uma wiki, o que possibilitará uma regulação de si e de todos os membros do grupo em uma atividade colaborativa. Convém dizer que essa autorregulação não ocorreu sozinha, mas foi precedida da correção de Perséfone. Em suma, percebe-se o seguinte movimento: correção → autorregulação → regulação compartilhada.

O quarto aspecto é que, apesar de a autoavaliação da aprendente Perséfone não ser positiva sobre o pôster, Apolo se sente *autossatisfeito*, quando afirma que, a seu ver, o seu produto ficou bonito. Dessa forma, percebe-se que há um desnível entre o que é um bom pôster para o aluno (utilizar muitos recursos semióticos de modo a tornar o pôster atrativo) e o que não é para o outro (utilizar muitos recursos pode poluir o pôster).

A seguir, consta o comentário de Apolo a respeito das últimas autorregulações realizadas sobre o uso do modo figurativo imagens em sua primeira produção, no fim do módulo sobre a síntese de um pôster:

APOLO [DIÁRIO 4: SÍNTESE (27/07/2016)]
--

Vou aqui relatar todas as mudanças que fiz no poster que culminou na 2ª versão.

Imagens

Primeiramente eu retirei duas imagens que não iriam acrescentar muito na apresentação do poster e só serviam para deixá-lo visualmente poluído. Deixei apenas uma imagem que se refere a aba de organização da estante virtual do SKOOB. E acrescentei o logo do SKOOB, já que troquei a marca d'água que trazia este mesmo logo repetido e que poluía o visual.
--

Nesse excerto, Apolo pontua uma *autoavaliação* (“duas imagens que não iriam acrescentar muito na apresentação do poster e só serviam para deixá-lo visualmente poluído”) que, possivelmente, não representaria visualmente (SANTAELLA; NÖTH, 2014) tão quanto o aprendente desejaria. Logo mais, faz *autorreações* e relata *inferências adaptativas* e *autorregulações* (“deixei apenas uma imagem que se refere a aba de organização da estante virtual do SKOOB”). As últimas *inferências adaptativas* descritas (“acrescentei o logo do SKOOB [...] troquei a marca d'água”) tem pôr fim a autoavaliação da repetição e da poluição visual.

O relato da retirada de duas imagens e, mais do que isso, a transposição do recurso semiótico/forma figurativa marca d'água do *Skoob* do pano de fundo para o texto do pôster só

são possíveis dentro do paradigma pós-fotográfico da imagem. Ações como essas ilustram como o referido paradigma é o “universo do tempo puro, manipulável, reversível, reiniciável em qualquer tempo” (SANTAELLA; NÖTH, 2014, p. 180). Nesse caso, o aluno efetua essas regulações, próprias das mídias digitais manipuláveis, para tornar o seu produto bem mais atraente do ponto de vista do receptor. Ele manipula, em síntese, os modos e recursos semióticos que são permitidos, no âmbito das condições de produção do pôster, e que são suportáveis na mídia digital e impressa tendo em vista seu propósito comunicativo (ver 4.3).

As outras regulações que encontramos dizem respeito à diagramação, como vemos no excerto do Diário 3, escrito durante o módulo de estudo da síntese em um pôster. Não encontramos, porém, nenhuma referência direta a elas nas interações *online*, o que nos deixa pensar que foram fruto de uma autoavaliação.

APOLO [DIÁRIO 3: SÍNTESE (22/07/2016)]:

Em relação a diagramação eu optei sempre em topicalizar, acredito que isto é essencial para a apresentação.

No excerto acima, verificamos que Apolo faz *autorreações*, mais especificamente relata *inferências adaptativas/autorregulações*, sobre o seu próprio produto (“optei sempre em topicalizar) a partir de uma *análise da tarefa* de produção do gênero (“acredito que isto é essencial para a apresentação”). Ele parece compreender que as condições de produção de um pôster (ser apresentado em um evento acadêmico com muitos outros pôsteres, disputar vários espaços com outros textos semelhantes, em ilhas ou apresentação de pôsteres) implicam o uso de uma linguagem topicalizada.

Em outro excerto, que ocorreu quase no final do módulo sobre a síntese, encontramos, no diário 4, a seguinte mensagem sobre a diagramação:

APOLO [DIÁRIO 4: SÍNTESE (27/07/2016)]:

Vou aqui relatar todas as mudanças que fiz no poster que culminou na 2ª versão.

Diagramação

Eu modifiquei a diagramação para que ele ficasse mais bonito visualmente e para que as informações fossem colocadas em pequenos blocos para que facilitasse a leitura e o entendimento do leitor. Antes eram três colunas, agora há uma coluna que introduz o trabalho, apresenta o ponto principal da rede social e uma definição sobre operadores argumentativos, ou seja, a primeira coluna é a parte "teórica", digamos assim, do trabalho.

Como o poster é para apresentar o projeto a ser realizado, decidir coloca os objetivos em destaque colocando este com uma caixa de texto maior canto superior direito. E logo abaixo, em dois blocos a metodologia, as considerações finais e a bibliografia. Desta forma, acredito que o poster ficou melhor distribuído e com uma leitura mais dinâmica.

Nessa postagem, Apolo relata as suas *autorreações: inferências adaptativas/autorregulações*, (“agora há uma coluna que introduz o trabalho, apresenta o ponto principal da rede social e uma definição sobre operadores argumentativos, ou seja, a primeira coluna é a parte "teórica", digamos assim, do trabalho”; “decidir coloca os objetivos em destaque colocando este com uma caixa de texto maior canto superior direito. E logo abaixo, em dois blocos a metodologia, as considerações finais e a bibliografia”). Ao dizer que fez essas escolhas, o aluno mostra que sua intenção era tornar seu pôster “melhor distribuído” e permitindo “uma leitura mais dinâmica”. Essas mudanças ocasionaram *autoavaliações* e *autossatisfações* (“modifiquei a diagramação para que ele ficasse mais bonito visualmente”).

A maioria das alterações feitas nessa segunda versão do pôster, que dizem respeito à retirada do recurso semiótico/forma figurativa marca d’água e do modo/forma figurativa imagens no pôster e à redistribuição da sintaxe visual e do modo *layout* do texto, permitiu que o pôster tivesse um espaço em branco maior, deixando-o “respirar” melhor, com bem menos texto. Porém, o produto ainda precisa de revisões no plano textual para se tornar bom.

6.2.2 Regulações das dimensões verbais: forma composicional e síntese

Nesta subseção, analisamos as regulações das dimensões verbais da segunda versão do pôster de Apolo (Apêndice A – Texto 2) e, em seguida, observamos se essas alterações correspondem a autorregulações ou se se originam nas interações do ensino/aprendizagem virtual. As regulações ocorreram em duas dimensões, a serem analisadas a seguir: a) a estrutura composicional global e b) a síntese.

Em sua avaliação da primeira versão de seu pôster, já relatamos que Apolo havia percebido algumas falhas na estrutura composicional (excesso de texto e ausência de resultados, justificada pelo momento em que se encontrava sua pesquisa). Esses problemas se refletem na segunda versão do pôster, em que Apolo: a) introduz a pesquisa e o seu respectivo tema, indo do geral para o particular; b) apresenta a ferramenta teórica de análise de dados; c) apresenta a rede social *Skooob*; d) descreve os objetivos da pesquisa; e) descreve as etapas metodológicas da investigação; f) fala das implicações da pesquisa. Porém, o autor não descreve a forma de geração e tratamento de dados adotada, não apresenta os dados e nem diz a que resultados chegou.

Para limitar o problema da extensão do pôster, observamos que Apolo apaga algumas informações de sua primeira produção.

Ao observarmos em que contexto essas autorregulações ocorreram, observamos que elas foram produzidas com o apoio de correções propostas por Zeus. Na primeira, o aluno é solicitado a fazer, no seu diário, uma autoavaliação de seu pôster, no tocante à síntese de seu texto. Na segunda, o discente deve inserir, no Laboratório de Avaliação, o seu material para ser avaliado pelos demais colegas, o que implicará correções e autorregulações. Depois de ser avaliado pelos pares, o aluno deve descrever, em seu diário, que modificações ele efetuou para o seu texto ficar mais sintético. Todas essas tarefas seguiram uma certa ordem temporal. As regulações que foram provocadas por essas atividades deram origem às seguintes autorregulações por parte de Apolo, tanto no âmbito da forma composicional quanto no da síntese, como podemos ver no Diário 3:

<p>APOLO [DIÁRIO 3: SÍNTESE (22/07/2016)]</p>

<p>[...] Em termos de tópicos acredito que tenho o essencial para apresentá-lo pois preciso apresentar a rede social que para muitos não é tão conhecida, tenho os objetivos, o principal conceito direcionador do trabalho, a metodologia e o que pretendo alcançar com ela. [...] Por fim, acredito que há coisas dispensáveis que precisam ser mudadas.</p>
--

Nessa postagem, Apolo faz *autoavaliações* positivas do seu pôster, afirmando que contém todos os elementos indispensáveis (apresentação da rede social, objetivo, conceitos direcionadores do trabalho, metodologia etc.). Com essa afirmação, percebemos que o aprendente não evoluiu ainda em relação ao problema da intergenerecidade (pôster *versus* artigo).

Ao avaliar que seu pôster só tem elementos indispensáveis para a sua apresentação, Apolo atribui uma causa a sua ação: a de que, para obedecer ao propósito comunicativo do gênero, ele precisa de vários elementos (“tenho os objetivos, o principal conceito direcionador do trabalho, a metodologia e o que pretendo alcançar com ela”). Porém, o aluno ressalta a necessidade de ter mais regulações que o ajudem a melhorar a sua primeira produção, aceitando que ela tem alguns problemas que precisam de mais revisões e autorregulações, mas não sabe exatamente o que e em que mudar.

Vale ressaltar que o professor Zeus tinha a intenção, no Diário 3, de elucidar a diferença entre o artigo científico e o pôster, para auxiliar Apolo a entender a confusão que fazia. Contudo, essa ferramenta permite apenas regulações retroativas, localizadas após uma etapa de ensino/aprendizagem, o que impediu a prática de uma regulação interativa.

Essa foi a única autorregulação que ocorreu no plano da estrutura composicional. As que seguem foram sobre a síntese. Em outro excerto do diário 3, observamos uma dessas regulações:

APOLO [DIÁRIO 3: SÍNTESE (22/07/2016)]

[...] Acredito que há informações demais e repetidas nos box de textos do meu poster que deveriam ser retiradas e/ou modificadas [...].

Nessa postagem do diário, Apolo, incentivado pela atividade e pela avaliação negativa que ele já tinha feito na sua primeira autoavaliação, indica que modificações pretende fazer, retirando ou modificando informações do seu pôster.

Depois de inserir essa mensagem, Apolo faz várias operações de síntese e, em seguida, escreve no seu Diário 4 a seguinte mensagem:

APOLO [DIÁRIO 4: SÍNTESE (27/07/2016)]:

Vou aqui relatar todas as mudanças que fiz no poster que culminou na 2ª versão. [...]

Introdução

Decidi enxugar a introdução para que ela fosse mais sucinta e direta com o intuito de contextualizar pesquisa.

Excluí o seguinte parágrafo: "Apresenta-se aqui o projeto inicial para a pesquisa a ser inicializada [...] o tema a ser trabalhado com a comunidade acadêmica." Pois, achei que seria um conteúdo meio óbvio e dispensável, poderia ser subtendido pelo leitor, já que o poster é para ser apresentado para a comunidade acadêmica.

Excluí conectores como "além de", "também" e tornei as frases mais assertiva e eliminado o infinitivo dos verbos. Eliminei "neste contexto" que seria uma explicação, já que isto fica implícito pela informação anterior sobre o surgimento da Web 2.0. Assim a frase ficou mais concisa e precisa.

Antes: [...]

Depois: "O Skoob surge sendo uma rede social onde os leitores compartilham, organizam suas leituras, e utilizam para publicar resenhas sobre as leituras realizadas. "

ABA "A REDE SOCIAL SKOOB"

Eu eliminei o parágrafo: "No Brasil, o SKOOB é a maior rede social de leitores, sendo uma ferramenta a qual milhares de jovens divulgam e comentam sobre suas leituras.", esta informação já estava inserida na introdução o que a torna repetitiva. [...]

No parágrafo seguinte, decidir substituir a palavra "leituras" pela expressão "Estante virtual [...]" Eliminei a informação de que muitas resenhas são publicadas todo dia, pois isto ficaria implícito.

Antes: [...]

Depois: "O usuário pode organizar uma estante virtual, como mostra a (Figura 1) além de produzir metas de leituras e resenhas que ficaram armazenadas na página do livro lido."

Considerações Finais:

Eu basicamente utilizei a operação de apagamento de informações que procuravam servir de argumento para explicar, mas que vejo que apenas deixava o texto mais inchado, como é o caso da frase: "porém é ainda uma ferramenta que carece de estudos mais aprofundados", "onde a leitura é o foco".

Também dividir o parágrafo em dois, colocando eles em tópicos como fiz com os objetivos para demarcar bem o que se espera com a pesquisa e, a meu ver, deixando a leitura mais flúida.

Antes: [...]

Depois: [...]

- Pode ampliar as análises em torno do conteúdo produzido no SKOOB, já que vários estudos já mostraram que o uso desta rede social incentivou a interação e o apreço pela leitura.

Por fim, acredito que utilizei mais a operação do apagamento de informações repetitivas ou que não eram relevantes para a explanação do trabalho. Percebi que usava muito o conector "além" que deixava o texto sem precisão, e longo. Desta forma, acho que o poster ficou mais conciso e mais direto ao ponto. Espero ver a avaliação do professor e dos colegas, para que eu possa ver o que ainda precisa ser melhorado.

Nessa postagem, Apolo, diferentemente do diário 3, descreve uma a uma as *autorregulações e inferências adaptativas* executadas a fim de tornar a sua primeira produção mais sintética. Depois de justificar, o aprendente relata todas as autorregulações efetuadas, que incluímos na categoria de *inferências adaptativas*, como exclusão de parágrafos, eliminação de conectores (além de, também, neste contexto), já que, nesses relatos, ele volta à tarefa com o intuito de melhorar o seu pôster. Merece destaque o fato de o aprendente ter colocado o antes, o durante e o depois, para chegar à segunda versão de seu pôster. Observamos que o aluno tende principalmente a apagar e a eliminar as informações que considera desnecessárias em sua primeira produção, tornando o seu texto mais sintético, mais reduzido.

Todas as autorregulações descritas pelo aluno nesse parágrafo são justificadas (“Pois, achei que seria um conteúdo meio óbvio e dispensável, poderia ser subtendido pelo leitor, já que o poster é para ser apresentado para a comunidade acadêmica”/ “Já que isto fica implícito pela informação anterior sobre o surgimento da Web 2.0”/ “esta informação já estava inserida na introdução o que a torna repetitiva”). Na seção “A rede social *Skoob*”, mais autorregulações foram descritas: apagamentos e eliminações de parágrafos, substituições de palavras (“Eu eliminei o parágrafo/No parágrafo seguinte, decidir substituir a palavra”) e, mais uma vez, o aprendente descreve como ficou o seu pôster antes e depois das reformulações.

Na seção Considerações Finais, algumas operações de apagamento são relatadas: mais informações são apagadas, retirando porções do texto, mas não são usadas outras operações de síntese, como reformulação ou topicalização. Essas regulações são justificadas (“vejo que apenas deixava o texto mais inchado”).

Merece destaque o fato de o aluno, informar, a respeito da conclusão, que começou a topicalizar o seu texto (“Também dividir o parágrafo em dois, colocando eles em tópicos [...] para demarcar bem o que se espera com a pesquisa e, a meu ver, deixando a leitura mais flúida”). Embora ele não utilize todos os recursos de topicalização, a menção dessa autorregulação indica que Apolo está no caminho certo para progredir em direção a um texto visualmente menos informativo e mais expressivo, características essas próprias do gênero pôster acadêmico. No entanto, essa operação só é feita nessa última seção do pôster, no último parágrafo do texto (“utilizei mais a operação do apagamento de informações repetitivas, percebi que usava muito o conector ‘além de’”).

Encontramos também no Diário 4 de Apolo *autoavaliações* do próprio desempenho (“acho que o poster ficou mais conciso e mais direto ao ponto”). Mas ele está esperando que os pares avaliem essa nova versão e indiquem propostas de soluções para os problemas que ainda persistem mesmo depois de ele efetuar algumas autorregulações (“Espero ver a avaliação do professor e dos colegas, para que eu possa ver o que ainda precisa ser melhorado”). Talvez porque tenha achado que a sua segunda versão ainda não tenha ficado boa, considera que as interações virtuais sejam necessárias para verificar até que ponto avançou ou não em seu produto.

6.3 Terceira produção de Apolo

Vamos analisar, nesta subseção, as regulações da terceira versão do pôster de Apolo (Apêndice A – Texto 3) em relação primeiramente às dimensões visuais e, em seguida, às dimensões verbais. A terceira versão do pôster de Apolo (Apêndice A – Texto 3) foi inserida depois de o aprendiz realizar as tarefas propostas sobre o uso de vozes em um pôster, isto é, depois de ter tido seu trabalho avaliado (no tocante ao uso das vozes) por dois de seus pares e pelo seu professor e de ter feito uma série de atividades em várias ferramentas. As modificações introduzidas pelo autor, no entanto, também incidem sobre aspectos já trabalhados anteriormente.

Como as regulações que ocorreram nesse ponto não foram precedidas de nenhuma postagem nas ferramentas do *Moodle*, pois o módulo em estudo envolvia “O Uso de Vozes em um Pôster”, apenas comentamos e analisamos as mudanças ocorridas.

6.3.1 Regulações das dimensões visuais: modo não-representativo *layout*

Comparando com a produção anterior (Apêndice A – Texto 2), vemos que foi retirado o modo figurativo imagem que explicava como funciona a rede social *Skoob* e os objetivos deixaram de estar do lado superior direito, em saliência, para reintegrar a coluna central com o mesmo alinhamento que as outras, mudando o modo não-representativo *layout*. Aliás, a organização das colunas é banal e por isso, pouco atrativa. Periódicos, jornais e revistas utilizam esse tipo de organização, mas preveem leituras relativamente longas, diferentemente do propósito comunicativo do pôster. O *layout* (forma composicional visual) do pôster volta a ter três colunas.

Muitas dessas mudanças tiveram origem nas regulações das dimensões verbais do gênero, já que a inserção de muitas vozes fez Apolo retirar diversas informações de seu pôster, bem como o levou a reordenar a sintaxe visual, a fim de que tanto texto coubesse em um espaço que deveria ser sintético e atrativo. Essas alterações ocorreram porque o pôster tem um caráter visual-verbal, cujos limites entre os dois sistemas semióticos (semioses) são pouco evidentes.

6.3.2 Regulações das dimensões verbais: uso de vozes e marcas de pessoa

Nesta subseção, vamos relatar as mudanças realizadas em relação às dimensões verbais da terceira versão do pôster de Apolo (Apêndice A – Texto 3) e, em seguida, vamos observar quais interações ocasionaram essas regulações, que ocorreram no módulo “Uso de Vozes em um Pôster” e foram sobre duas dimensões: a) uso de vozes e b) a marca de pessoas.

Quanto à estrutura composicional do pôster, verificamos que, na seção de introdução, Apolo insere informações sobre o quadro teórico, a pergunta de pesquisa e a teoria sob os quais os seus dados serão analisados. Na seção de operadores argumentativos, adiciona mais um trecho, definindo, com base na sua voz e na voz do teórico, a noção de operador, que substitui a explicação sobre a rede social. Na seção metodologia, observamos mais modificações: o aluno a define como “bibliográfica” e “descritiva” e, na sequência, escreve todas as etapas metodológicas de forma extensa, diferentemente da produção anterior. Merece destaque uma nova seção, a das Hipóteses, que parece se substituir à dos Resultados. O resto do texto escrito não sofreu alterações.

As interações a seguir mostram que várias dessas mudanças foram precedidas de correções, como a que vemos a seguir, que é a tarefa do docente, Zeus, no fórum sobre o posicionamento em um pôster:

ZEUS [FÓRUM 9: POSICIONAMENTOS EM UM PÔSTER (09/08/2016)]
Olá, alunos. Leiam, aqui , os seus pôsteres e aqui os de referência. Depois, vocês vão responder à seguinte pergunta: a) Até que ponto um autor de um pôster pode se “posicionar” em relação às outras vozes trazidas por ele próprio em cada parte do pôster (introdução, metodologia, análise de dados)? b) Nos pôsteres de referência e nos que seus colegas produziram, de que forma é feito esse posicionamento? Ele poderia ser feito de outra maneira nos pôsteres de seus colegas?

Nessa tarefa correção, Zeus pede para os alunos analisarem aspectos referentes ao posicionamento nos pôsteres produzidos e nos de referência. Embora essa atividade não

seja especificamente uma atividade de correção no produto, surgiu, ali, um fenômeno que consideramos bastante interessante. Vamos primeiro analisá-lo para depois investigarmos os demais fenômenos:

TURNO	MENSAGEM
3	<p>APOLO [FÓRUM 9: POSICIONAMENTOS (09/08/2016)]: Boa noite, Essa resposta, não será bem uma resposta na verdade, pois fiquei um pouco em dúvida no que diz respeito a este se "posicionar". No caso, por exemplo, do autor diante da voz do teórico, se posicionar seria sua avaliação crítica em torno da teoria dele, seja de forma positiva ou negativa, com o intuito de refutar ou defendê-la? Não sei se consegui expressar minha dúvida.</p>
4	<p>ZEUS [FÓRUM 9: POSICIONAMENTOS (09/08/2016)]: Oi, Apolo. É. Na verdade, é saber até que ponto o autor do pôster pode indicar, por meio de seu enunciado, que adere ou não ao teórico citado no próprio texto. A pergunta é um pouco difícil, eu sei, mas vai ajudar vocês a terem um olhar da produção. Se você ainda não compreendeu, avise-me.</p>
5	<p>APOLO [FÓRUM 9: POSICIONAMENTOS (10/08/2016)]: Acredito que o autor pode se posicionar diante de uma determinada afirmação de um autor por ele trazido, na medida que ele apresente fatos por meio da sua análise que possibilite a refutação ou a confirmação daquela teoria. O autor no caso em ambos os casos deve citar no texto, ou seja, desde a introdução, o teórico e o que ele diz de forma precisa e clara. Por exemplo, no caso do Poster da colega Hera: na introdução ela apresenta a informação de o objeto de estudo é a forma <i>nole</i> como um sufixo formador de advérbios, como foi proposto por Pachêco, é algo bem específico, que é tratado ao longo de todo o texto, e nas conclusões ela diz. "A ocorrência dos dados acima apontam que <i>nole</i> não é um sufixo em Ikpeng como afirmou pachêco, uma vez que pode ocorrer livremente na língua." Desta forma, ela apresenta uma afirmação com base nos dados. E o seu posicionamento é em cima dos dados. Acredito que no geral esse é o parâmetro que nos possa fazer pensar nos limites que um autor pode se posicionar. Espero ver a opinião dos outros colegas até para que eu possa melhorar minha visão.</p>

Diante da dúvida de Apolo a respeito de “posicionar-se”, Zeus (4) elucida o significado ao aluno, encorajando-o a elaborar a sua resposta e contribuir com os demais aprendentes no fórum. Deste modo, Zeus corrige a atividade de Apolo e regula socialmente a de todo o grupo, pois todos podem ler o que está escrito nessa postagem. Nas postagens seguintes, vemos que a turma segue, mais ou menos, as orientações do professor.

Apolo (5) faz a nova postagem no Fórum expressando sua compreensão da tarefa. Para ele, o autor do pôster pode se posicionar, no texto, acerca dos teóricos utilizados. Utiliza, como exemplo, o produto de sua colega, Hera, e, no fim da postagem, pede aos colegas auxiliarem a sua visão, valendo-se do trabalho colaborativo.

Essa postagem pode ser analisada do ponto de vista do trabalho colaborativo e das regulações da aprendizagem socialmente compartilhadas. De fato, podemos observar que, até

Apolo (3) expressar sua dúvida, não há participação dos outros alunos no fórum, possivelmente porque eles também tinham a mesma dúvida. Porém Zeus, por meio de sua postagem (4), oferece apoio/*scaffolding* a Apolo para que ele prossiga a atividade, e este, por sua vez, encoraja a manifestação de seus colegas. Há, portanto, aqui, um caso claro de correção, apesar de esta não ser realizada no âmbito do produto (o pôster), e sim do desenvolvimento da tarefa.

Esse é um caso típico de avaliação formativa interativa, em que o docente intervém durante uma fase de ensino/aprendizagem, oferecendo novas oportunidades para o aluno. Ele, no fim, se ajusta (autorregula), atendendo ao que foi solicitado pelo professor, revelando que, de fato, compreendeu o que se pedia.

Essa correção, no entanto, pouco ajudou o aprendente no avanço de seu pôster. A única tarefa que tem esse objetivo é a que surgiu no Laboratório de Avaliação, depois de todos terem discutido as características do pôster. No fim de várias atividades sobre o uso de vozes em um pôster, o aluno insere a sua nova versão (Apêndice A – Texto 3) e dois alunos, Perséfone e Hera (escolhidos pelo sistema), juntamente com o professor, tiveram de analisar o uso das vozes em seu pôster. Para isso, deviam usar as categorias trabalhadas no módulo – “voz do autor”, “vozes dos teóricos” e “vozes imbricadas” – e tomar por referência um quadro elaborado colaborativamente pelos alunos, divididos em dois grupos. O referido quadro descreve sinteticamente como cada uma dessas categorias se manifesta nas diferentes partes de um pôster (Introdução, Objetivos etc.).

Depois de ter lido os comentários de Perséfone, de Hera e do professor, Apolo volta ao diário e, lá, escreve duas mensagens. Vamos analisá-las, comparando a avaliação mútua acima com as mensagens recebidas:

APOLO [DIÁRIO 5: VOZES EM UM PÔSTER (26/08/2016)]:
--

Primeiramente, algo que chamou mais minha atenção foi a questão do uso dos teóricos no texto [...] ao menos citar os nomes dos autores na metodologia por exemplo, já que muitos colegas sentiram falta disto [...].
--

No que tange a metodologia, desde o início digo que estava com dificuldade em escrevê-la, contudo na última semana acredito que consegui chegar em algo melhor para colocar no poster. Ela será completamente modificada.

Não apresento os resultados, pois ainda não analisei os dados. Essa é uma seção que ficará faltando, mas pretendo colocar as hipóteses do trabalho. Pretendo modificar um pouco a introdução e as considerações finais.

APOLO [DIÁRIO 5: VOZES EM UM PÔSTER (26/08/2016)]:
--

Eu acrescentei na introdução a pergunta/problema de pesquisa e os teóricos que fundamentaram o texto. Reestruturei a metodologia e acrescentei a aba "Algumas hipóteses".

As avaliações dos seus pares e do professor levam Apolo a relatar, no Diário 5, os processos de autorregulação da aprendizagem por quais passou. Primeiramente, ao postar que o uso de teóricos no texto foi algo que lhe chamou mais a atenção, o aprendente se predispõe a *autoavaliar*, o que é feito ao longo de todo texto, quando cita a ausência do nome dos autores na metodologia, fenômeno que tem origem na avaliação mútua de Zeus (“Na metodologia, falta indicar o tipo de pesquisa que vai ser feita e os procedimentos de armazenamento e de análise de dados. É aqui que se indicam quais referências serão usadas para a análise”). Desse modo, observamos, de forma concreta, como o aprendente internaliza as avaliações mútuas em autoavaliações e as respectivas correções em autorregulações.

Ao comentar que “muitos colegas sentiram falta disto”, Apolo mostra que suas autoavaliações e inferências adaptativas não ocorreram sozinhas, mas foram promovidas por interações, em ferramentas do AVA que possibilitaram tanto formas dialógicas quanto monológicas de construção de conhecimento.

Outras avaliações ocorreram quando Apolo relatou que estava com dificuldades em escrever a metodologia. Diante desse problema, o aluno efetuou *autorreações e inferências adaptativas* (“Ela [a metodologia] será completamente modificada”) e *autoavaliações* (“acredito que consegui chegar em algo melhor para colocar no poster”). Essas autorregulações foram sugeridas pelo professor Zeus e por Perséfone, que, no Laboratório de Avaliação, solicitaram, respectivamente, a inclusão de informações sobre os procedimentos metodológicos:

[LABORATÓRIO DE AVALIAÇÃO 2: POSICIONAMENTOS]	
PERSEFONE	ZEUS
3ª) Na metodologia talvez um texto corrido com uso de algumas referências e o tipo de pesquisa.	3ª) Na metodologia, falta indicar o tipo de pesquisa que vai ser feita e os procedimentos de armazenamento e de análise de dados. É aqui que se indica quais referências serão usadas para a análise.

Vale ressaltar que, para avaliarem Apolo, Perséfone e Zeus tiveram de responder a um quadro sobre o uso de vozes (do autor, do teórico e a combinação delas) em várias seções (introdução, objetivos etc.), que foi coconstruído pelos alunos. Por ter sido construído colaborativamente, ele necessitou de regulações compartilhadas. Essas regulações ocasionaram correções, com as respostas dos aprendentes, que originaram autorregulações, como vemos no diário. O Diário 5 revela as inferências adaptativas realizadas na metodologia.

Além desses fenômenos, é interessante a *inferência defensiva* do aprendente de que a análise de dados é uma seção que faltará no trabalho (“Não apresento os resultados/ Essa é uma seção que ficará faltando”). Porém, ele realiza uma inferência adaptativa ao anunciar que vai inserir as hipóteses do trabalho (“mas pretendo colocar as hipóteses do trabalho”). Ele *atribui a causa* dessa ausência ao fato de que não analisou os dados (“pois ainda não analisei os dados”). Essa autorregulação é descrita no Diário 5. Novamente, a origem da descrição dessas autorregulações está nas correções, conforme podemos ver nas interações de Zeus e de Hera, como podemos ver a seguir.

[LABORATÓRIO DE AVALIAÇÃO 2: POSICIONAMENTOS]	
PERSEFONE	ZEUS
[...] 3ª) Não foi alcançado o que o autor do pôster propôs nos OBJETIVOS.[...] 7ª) Faltou analisar os dados (resenhas e, consequentemente, os operadores argumentativos).	[...] 3ª) - Falta a análise de dados ou, ao menos, a hipótese da pesquisa [...] 7ª) O autor precisa [...] fazer a análise de dados.

Como observamos, a postagem de Hera, um meio de avaliação mútua, ajuda o aprendente a se autoavaliar quanto à ausência da seção análise de dados, enquanto a postagem de Zeus é uma correção que se transforma na descrição da inferência adaptativa de Apolo. As hipóteses acrescentadas ao pôster por Apolo são, na realidade, prévias dos resultados, o que pode nos levar a crer que a produção do pôster está ajudando o aluno a avançar, de alguma forma, em sua pesquisa. Essa constatação mostra que, em textos como o pôster, o conteúdo é importante para que haja boas regulações no âmbito da estrutura composicional do gênero, ocasionando um progresso do aluno.

Finalmente, Apolo relata que quer fazer mais duas inferências adaptativas na introdução e nas considerações finais. No Diário 5, ele descreveu as inferências executadas: acrescentou, na introdução, o problema/pergunta de pesquisa e os teóricos que fundamentavam o texto.

Além dessa autorregulação do uso ou não de vozes em um pôster, Apolo escreve, no diário, outra mensagem, no fim do módulo sobre “Uso de Vozes em um Pôster”:

<p>APOLO [DIÁRIO 5: VOZES EM UM PÔSTER (26/08/2016)]:</p>

<p>Realizei as modificações no poster levando em consideração as sugestões dos colegas, apesar de achar que a metodologia ficou melhor fundamentada e que apareceu mais a voz dos teóricos, acredito que com o intuito de seguir as sugestões o meu poster voltou a ficar com muito texto.</p>
--

<p>Comecei retirando uma das áreas em que eu só falava da rede social e [...] não pude acrescentar ainda os teóricos relacionados a rede social, pois achei que ia tomar ainda mais espaço e ficar ainda mais denso. Assim como acrescentei o entendimento do que seria "Orientação argumentativa", levando em consideração os teóricos.</p>
--

<p>Acredito que as sugestões conseguiram me fazer observar principalmente os aspectos da voz teórica, mas acredito que agora vou precisar utilizar com mais profundidade, novamente, mais para frente, as operações de síntese.</p>

<p>Acredito que o poster deu um bom avanço.</p>

Nessa outra postagem de Apolo, observamos que ele transforma as correções, com as sugestões dos colegas, em relatos de autorregulações (“Realizei as modificações no poster levando em consideração as sugestões dos colegas”). Ele considera que, com as *inferências adaptativas* efetuadas, a metodologia melhorou, expressando *autossatisfação* (“a metodologia ficou melhor fundamentada”) e uma *autoavaliação* positiva da presença da voz de teóricos (“apareceu mais a voz dos teóricos”). Porém, fazer todas essas operações e ouvir todos os outros deuses custou caro: o pôster voltou a ficar com muito texto, contrariando o que exigem as condições de produção do gênero. Esse problema, inclusive, é *autoavaliado* pelo próprio aluno (“acredito que com o intuito de seguir as sugestões o meu poster voltou a ficar com muito texto”).

Depois, Apolo relata as *inferências adaptativas/autorregulações* executadas (“Comecei retirando uma das áreas em que eu só falava da rede social e [...]. Assim como acrescentei o entendimento do que seria ‘Orientação argumentativa’, levando em consideração os teóricos”) e *defensivas* (“não pude acrescentar ainda os teóricos relacionados a rede social, pois achei que ia tomar ainda mais espaço e ficar ainda mais denso”). Porém, analisando as interações, verificamos que as autorregulações se originam da seguinte postagem de Zeus:

<p>[LABORATÓRIO DE AVALIAÇÃO 2: POSICIONAMENTOS]</p>
--

<p>ZEUS</p>

<p>Faltou, ademais, indicar a área em que a investigação está situada (pragmática/análise de redes sociais).</p>
--

Contrastando essa postagem com a de Zeus, no Laboratório de Avaliação, verificamos que o aprendente transformou parcialmente as correções do professor em autorregulações, pois relatou apenas a autorregulação referente ao uso de autores da pragmática.

Quando o aprendente afirma: “Acredito que as sugestões conseguiram me fazer observar principalmente os aspectos da voz teórica”, ele está se referindo ao fato de que as correções de Zeus, Perséfone e Hera o ajudaram a ter uma *auto-observação* e um *autocontrole* melhor em relação ao seu produto. Porém, ele reconhece e autoavalia o excesso de texto em seu pôster (“mas acredito que agora vou precisar utilizar com mais profundidade, novamente, mais para frente, as operações de síntese”), o que vai de encontro às condições de produção do gênero, uma vez que, como diz Rodriguez (2014, p. 148-149-150), “um pôster é um exercício de síntese, no qual os autores precisam resumir todo o trabalho de pesquisa, deixar de lado alguns de seus resultados para incluir somente os mais relevantes, que permitam aos seus leitores entender a proposta do estudo e colocar em pauta novos achados”.

Mesmo que tenha esse problema, Apolo relata que está *satisfeito* com o pôster produzido (“o pôster deu um bom avanço”).

Além dessas regulações sobre o uso de vozes em um pôster, as outras que ocorreram foram realizadas sobre a dimensão ensinável “marcas de pessoa em um pôster”, estudadas no módulo “Uso de Vozes em um Pôster”:

<p>APOLO [DIÁRIO 5: VOZES EM UM PÔSTER (26/08/2016)]:</p>

<p>[...] Apesar de observar e entender a possibilidade do uso [de verbos na primeira pessoa] no texto, para que eu possa estar mais presente no texto, digo que a não utilização deste recurso foi proposital. A fim de explaná-los, eu prefiro utilizar apenas uma marca de pessoa que não me coloque explicitamente no texto. Acredito que eu não me retiro completamente do texto, principalmente na introdução e considerações finais. E também por uma questão de estética, vou colocar assim, acho mais elegante dizer "analisar" do que "analisaremos". Acho que acaba sendo uma preferência.</p>
--

Nessa postagem, Apolo *autoavalia* o não-uso de marcas de pessoa em seu pôster: embora compreenda seu interesse (“Apesar de observar e entender a possibilidade do uso”), o aprendente prefere não usá-los, fazendo uma *inferência defensiva*, ao indicar que a não-utilização tem um propósito (“para que eu possa estar mais presente no texto, digo que a não utilização deste recurso foi proposital”).

Sabemos, ao contrário do que Apolo afirma, que adotar uma marca de pessoa que não o demarque no texto não é uma mera questão “de estética/estilística” que faz com que o produtor escreva o texto dessa forma (“eu prefiro utilizar apenas uma marca de pessoa que não me coloque explicitamente no texto”), mas é uma relacionada à forma composicional do texto. Essa postagem nos permite afirmar que o aprendente efetuou uma prática de análise linguística, o que é *autoavaliado* pela presença indireta de sua voz na introdução e nas considerações (“Acredito que eu não me retiro completamente do texto, principalmente na

introdução e considerações finais”). O mesmo ocorre em “objetivos”, em que se utilizam verbos no infinitivo para indicar as metas do trabalho (“E também por uma questão de estética, vou colocar assim, acho mais elegante dizer “analisar” do que ‘analisaremos’. Acho que acaba sendo uma preferência”) (MOZZAQUATRO, 2014). Esses momentos de análise linguística, certamente, devem ter sido originados pelos contatos com os pôsteres externos. A avaliação formativa e a prática de análise sobre a língua andam juntas nessa postagem.

Contrastando as autorregulações e as correções de Apolo com o pôster (Apêndice A – Texto 3), muitas modificações sugeridas pelos pares são inseridas na terceira versão do produto. Observamos que a metodologia foi completamente modificada. Há a descrição dos procedimentos, das técnicas, do tipo de pesquisa e da teoria utilizada para analisar os dados, com a “necessidade deixar claro ao interlocutor todo o contexto que delineou o desenvolvimento da pesquisa e que ajudou a alcançar os resultados (iniciais ou finais) reportados no momento da participação no gênero pôster” (MOZZAQUATRO, 2014, p. 81). Outra modificação é a presença de hipóteses iniciais da pesquisa que, na verdade, não são hipóteses, mas três resultados preliminares, todos topicalizados e que estão, de fato, em relação com o que a pesquisa almeja em seus objetivos. Estes, por sua vez, são mantidos com verbos no infinitivo e a introdução é apresentada com uma pergunta de pesquisa e com objetivos.

Após o término do módulo, no entanto, percebemos que os problemas presentes aumentaram. O que observamos é que o pôster do aluno se tornou, cada vez mais, um grande resumo expandido. Porém, as alterações não ficaram boas *dentro* do produto final, da produção complexa do pôster, o que não quer dizer que não tenham sido realizadas com propósito adequado. O aprendente conseguiu dominar o micro, mas não o macro.

6.4 Quarta produção de Apolo

As regulações da quarta produção de Apolo ocorreram no estudo do módulo “contraste/cores/tipografia/layout/alinhamento”, módulo que tinha por objeto de estudo apenas as dimensões visuais do pôster. Isso explica que as regulações executadas ocorreram quase que exclusivamente no âmbito dos recursos e modalidades da semiose visual. Por isso não subdividimos essa seção, como o fizemos para a análise da segunda e terceira versões do pôster.

Basicamente, as regulações encontradas dizem respeito ao uso adequado dos recursos semióticos das modalidades não-representativas: tipografia (negrito, itálico, sublinhado, tamanho e tipo da fonte), das cores (combinação de cores – complementares, análogas ou triádicas – do círculo cromático e das cores) e do *layout* (disposição de texto e imagem, do espaço, das caixas de texto e dos títulos em um pôster). Tal como fizemos anteriormente, a análise será feita no âmbito das alterações, das postagens que deram origem ou não a essas regulações e no comentário do analista sobre o que ocorreu.

Percebemos de imediato a única mudança no contraste do pôster: o aluno altera o modo não-representativo cor das caixas de texto e das caixas das seções, passando a utilizar a cor laranja para as caixas superiores, a verde-azul para as caixas inferiores e o azul-escuro para as caixas dos títulos, enquanto o pano de fundo escolhido é de cor branca.

Além dessas alterações, verificamos que o aprendente utiliza os recursos semióticos da modalidade não-representativa: tipografia negrito (peso), itálico (curvatura) e letras maiúsculas no pôster. O negrito é usado na pergunta de pesquisa e nas subseções “objetivos gerais” e “objetivos específicos”, ao passo que esse recurso e o itálico são usados na palavra “operadores argumentativos”. Por último, os termos “classe argumentativa” e “escalas argumentativas” estão em itálico. O tipo escolhido é o *Times New Roman* (com serifa), com exceção do título e do nome, que estão em Tahoma (sem serifa), escolhas que foram, a nosso ver, boas, já que “compor um texto em dois tipos de letras diferentes – por exemplo, combinando um sem serifa para títulos com um serifado para corpo de texto – proporciona um elemento de contraste que ajuda orientar a atenção do leitor” (DESING MUSEU, 2011, p. 31). Cada palavra do tipo da introdução está em letra maiúscula na inicial, diferente da versão anterior.

Descritas as mudanças na quarta versão, vamos buscar saber se, nas regulações, as alterações feitas pelo aluno foram sugeridas pelos colegas, pelo grupo, pelo professor ou pelo próprio aprendente. A que vem a seguir ocorreu no fórum do estudo do contraste:

ZEUS [FÓRUM 11: CONTRASTE (02/09/2016)]:

Olá, pessoal,

Faremos, agora, uma atividade simples. Aqui, vamos:

a) Responder, neste fórum de discussão, à seguinte pergunta:

- Que diferenças no uso do negrito, *itálico* e sublinhado e no tamanho da fonte há no meu pôster e nos analisados? Que modificações eu poderia fazer em meu pôster, quanto ao uso de negrito, itálico e sublinhado e no tamanho da fonte, para que ele fique melhor?

b) Modificar o pôster de vocês quanto ao uso desses elementos. Todas as modificações feitas devem ser inseridas [no diário](#).

Nessa atividade, o objeto de estudo é a tipografia e os seus diversos recursos semióticos (negrito, itálico, sublinhado e tamanho da fonte). Destacamos que o aluno deveria, nessa resposta, verificar até que ponto o uso dos elementos estava adequado em seu pôster e em outro de referência. A outra produção, junto à tarefa, serviria como meio de o aprendente averiguar como o uso desses recursos é feito em textos de referência para depois efetuar mudanças em seu próprio texto, de modo que ele fique parecido com o de referência. Por estarmos em um fórum, poderia haver regulações compartilhadas. Vejamos o que o Apolo postou no fórum e no diário:

APOLO [FÓRUM 10: TIPOGRAFIA (02/09/2016)]:

Olá!

[...]

No meu poster eu utilizo o recurso da CAIXA ALTA, apenas nos títulos a fim de dar destaque e para quem estiver lendo entenda que aquela expressão ou palavra refere-se a um subtítulo, ou quando falo de autores, mas acredito que isto seja uma regra geral.

Uso o recurso negrito em dois momentos no poster, primeiramente na introdução para evidenciar a pergunta central do projeto, para que o leitor possa se voltar principalmente para este ponto do texto. E também, utilizo para destacar a expressão "operadores argumentativos" no tópico destinado a ele, para o mesmo motivo. [...]

No poster "acabariam essas formas deixando de marcar aspecto terminativo", no momento que apresenta sua análise, utiliza esses recursos para auxiliar na demonstração de sua explicação. (Deixo no anexo uma imagem da área da qual estou falando)

Neste fragmento, podemos ver que o negrito e o itálico destaca uma parte da frase a qual a autora quer destacar para análise, e abaixo, utiliza a caixa alta em negrito para mostrar a ideia, a escolha para seguir sua análise. Desta forma, o leitor pode ter algo bem organizado para entender a análise.

Ainda neste fragmento, [...] para organizar as informações utiliza do itálico, negrito e sublinhado, para o destaque. [...]

Desta forma, acredito que dentro do poster esses recursos auxiliam bastante a organização das informações, principalmente na análise de dados, como no caso citado. Além, de ajudar em destaques em textos.

Nessa postagem de Apolo, o que observamos é que o aluno apenas descreve o que ele fez, valendo-se de certo modo de *autoavaliações* sobre o uso desses recursos no texto e com justificativas do que fez mobilizar os recursos semióticos (negrito, itálico, sublinhado e tamanho) da modalidade não-representativa tipografia dessa forma.

Com base na sua definição, que foi criada, certamente, após o aprendente ter lido as postagens de outros alunos (transformando uma regulação compartilhada em autorregulação, no nível da tarefa) e textos de referência, ele relata como usou os recursos semióticos da caixa alta e negrito, autoavaliando o uso desses elementos em seu pôster e, quando possível, relatando as causas que fizeram ele usar letras maiúsculas e negrito em determinados locais.

Depois de relatar como usou os recursos semióticos da modalidade não-representativa “tipografia” em seu pôster, o aprendente descreve como foram usados o negrito, itálico e sublinhado em um dos textos de referência (“No poster ‘acabariam essas formas deixando de marcar aspecto terminativo’, no momento que apresenta”). Não vamos descrever detalhadamente a forma como tudo isso foi utilizado, mas acreditamos ser interessante o relato do texto do aluno e o de referência, que são usados como meio de correção, de tal modo que ele recorta uma parte do pôster analisado e a insere no fórum, para exemplificar. Convém relatar que a parte estudada por Apolo, no pôster de referência, é a análise, momento em que há um uso maior de recursos semióticos dentro do pôster (MOZZAQUATRO, 2014), já que é a seção para a qual todo o texto converge.

Analisando as postagens nessa ferramenta, faltou a interação do professor Zeus, que serviria como outro meio de correção para lembrar que a tarefa exigia também a comparação do uso desses recursos semióticos da tipografia com o texto do aprendente e o de referência e para recordar que o aprendente deveria relatar, no fórum acima, as inferências adaptativas e autorregulações efetuadas em seu pôster, conforme a atividade exigia.

Depois, o aprendente volta para o Diário 7 e, lá, posta a seguinte mensagem:

<p>APOLO [DIÁRIO 7: SEMIOSES DO CONTRASTE (10/09)]</p>

Quanto à Tipografia

Esta atividade foi bastante interessante para mim, principalmente pelo fato de ter muita curiosidade quanto ao uso destes recursos. Acredito que agora eu sei um pouco a mais, para utilizar nos meus trabalhos.

As modificações que fiz no meu poster quanto a tipografia foram deixar nas Abas "Introdução" e "Operadores Argumentativos" em destaque frases e termos que gostaria de dar destaque que foi o caso:

- 1) deixar em negrito a pergunta problema do trabalho.
- 2) Colocar em negrito e itálico o principal termo do trabalho "Operadores argumentativos"
- 3) Colocar em itálico os outros dois termos fundamentais "Classe e escala argumentativa".
- 4) Tirei o título do "caps lock", fiz uma variação de maiúsculas e minúsculas e deixei em fonte Tahoma, com alargamento dos espaços entre as palavras.
- 5) Modifiquei a fonte dos textos, utilizando a Times New Roman, que é um fonte com serifa. Acredito que ficou melhor de ver e ler. Vou esperar a opinião dos colegas. Para confirmar. Tentei utilizar com máximo de consciência os recursos.

Depois de o aprendente participar do fórum, que é um meio de correção e de regulação compartilhada, por ser uma ferramenta interativa e colaborativa, e analisar o seu pôster e o de referência, o aprendente relata a sua *automotivação* e o seu *interesse* em desempenhar a tarefa (“Esta atividade foi bastante interessante para mim, principalmente pelo fato de ter muita curiosidade quanto ao uso destes recursos”). Outro fenômeno que encontramos é a *autoavaliação* do aprendente sobre o saber-fazer desses recursos para utilizar

em outros textos acadêmicos (“Acredito que agora eu sei um pouco a mais, para utilizar nos meus trabalhos”). Por saber “um pouco mais”, acreditamos que ele percebe que seu pôster pode ser melhorado ainda mais.

Encontramos também descrições de *inferências adaptativas* e comentários de autorregulações que ele realizou a respeito do uso dos recursos semióticos da tipografia (negrito, itálico, fonte, letras maiúsculas) em seu pôster (“As modificações que fiz no meu poster quanto a tipografia foram deixar nas Abas ‘Introdução’ e ‘Operadores Argumentativos’ em destaque frases e termos [...]: [...] Modifiquei a fonte dos textos, utilizando a Times New Roman, que é um fonte com serifa”).

Por último, há *autossatisfações* e *autoavaliações*, pois, na visão de Apolo, seu pôster ficou melhor (“Acredito que ficou melhor de ver e ler”). Percebemos, aliás, que ele está aberto às avaliações mútuas do colega (“Vou esperar a opinião dos colegas. Para confirmar”), já que essas avaliações, originadas pelas ferramentas de interação e colaboração do *Moodle*, se transformarão em correções (e, respectivamente, autorregulações), beneficiando-o e fazendo-o avançar. Quando relata que tentou “utilizar com máximo de consciência os recursos”, verificamos que o aluno autoavalia a sua atuação nessa tarefa. Essa lucidez metacognitiva não é individual, mas também social, já que ela foi ativada por meio da postagem de Zeus no Fórum 10, que originou interações e colaborações com os demais colegas e os pôsteres de referência, assunto esse que nos remete à discussão feita em 2.2.

Aliás, um último aspecto importante dessa postagem é que, em vários trechos (“Esta atividade foi bastante interessante para mim, principalmente pelo fato de ter muita curiosidade quanto ao uso destes recursos”), e, em várias autorregulações e inferências adaptativas relatadas, verificamos que, para o aprendente, mexer no pôster mais uma vez não parece ser algo penoso, o que pode se dar por duas hipóteses: i) para Apolo, sempre que ele efetua autorregulações, há melhoras no pôster, já que ele sempre afirma nos diários que a versão atual está melhor do que a anterior, ii) para Apolo, o pôster está ruim e ele precisa efetuar mais regulações para que seu produto final tenha uma melhora significativa, necessitando de mais interações correção e de regulações compartilhadas.

Finalizadas as regulações sobre o uso de recursos semióticos da tipografia, encontramos, nas postagens da plataforma desse mesmo módulo, regulações a respeito do uso das cores, conforme o estudo do Círculo Cromático (Módulo “Semioses do Contraste”), como podemos ver a seguir. Depois de fazer várias atividades, o aprendente volta ao Diário 9 e, nessa ferramenta, posta a seguinte mensagem:

APOLO [DIÁRIO 9: SEMIOSES DO CONTRASTE (24/09/2016)]:

Quanto ao contraste.

Eu realizei algumas mudanças após realizar as atividades sobre "Círculo Cromático" e "Semioses de Contraste. Já que o contraste é algo importante para uma possível decisão do expectador ler ou não seu poster, decidir mexer também nas cores, apesar de ter visto que os meus colegas haviam dito que as cores do postêres estavam com um bom contraste e facilitava a leitura, decidir testar colocar uma cor mais forte tendo por base o círculo cromático.

Decidi colocar a cor "laranja" nos três tópicos superiores, com o intuito de destacar essas áreas, que acredito serem as mais importantes no poster e coloquei o verde claro nos tópicos inferiores, para mostrar que esses tópicos são bases. E coloquei um azul escuro nos títulos dos tópicos, para destacá-los.

Acredito que gerou uma harmonia de cores e contraste, vou esperar para ver a opinião dos colegas .

Nessa postagem de Apolo, verificamos que o aprendente descreve, basicamente, *inferências adaptativas/autorregulações* e justifica por que fez essas mudanças. Esses fenômenos são descritos logo no início do diário 9 (“Eu realizei algumas mudanças após realizar as atividades sobre ‘Círculo Cromático’ e ‘Semioses de Contraste’”), todas tendo em vista que o contraste é uma característica que faz parte do propósito comunicativo do pôster e incentiva a sua leitura (“Já que o contraste é algo importante para uma possível decisão do espectador ler ou não seu poster”), pois “além do interesse pelo tema, esse leitor pode ser atraído pelo aspecto visual do pôster” (CATTANI, 2005, p. 9).

Logo em seguida, o aprendente menciona uma *inferência adaptativa/autorregulação* (“decidir testar colocar uma cor mais forte tendo por base o círculo cromático”). Três inferências são realizadas: com as cores nas caixas de texto superiores (“Decidi colocar a cor ‘laranja’ nos três tópicos superiores”), caixas de texto inferiores (“coloquei o verde claro nos tópicos inferiores”) e caixa de texto dos títulos dos tópicos (“coloquei um azul escuro nos títulos dos tópicos”). Para cada ajuste descrito, Apolo inclui justificativas (“com o intuito de destacar essas áreas, que acredito serem as mais importantes no poster”/“para mostrar que esses tópicos são bases”/“para destacá-los”).

Além desses fenômenos, também encontramos no diário *autoavaliações* (“Acredito que gerou uma harmonia de cores e contraste”) e a espera de Apolo por mais correções dos pares (“vou esperar para ver a opinião dos colegas”).

Apolo, porém, afirma, no seu diário, que vai fazer essas alterações, “apesar de ter visto que os meus colegas haviam dito que as cores do pôster estavam com um bom contraste e facilitava a leitura”. O aprendente faz referência a um fórum de avaliação do contraste em um pôster em que três de seus colegas (Hefesto, Diana e Atena) se manifestam a esse respeito no pôster de Apolo, como lemos no excerto abaixo:

TURNO	MENSAGEM
3	HEFESTO [FÓRUM 11: SEMIOSES DO CONTRASTE (14/09/2016)]: O poster "Operadores argumentativos...", eu acho que possui um bom contraste, pois a cor clara de fundo facilita a leitura, e os tópicos em outra cor, ajuda a identifica-los de forma rápida, sem falar que eles estão em negrito.
4	DIANA [FÓRUM 11: SEMIOSES DO CONTRASTE (19/09/2016)] Considero que no [...] "Os operadores argumentativos nas resenhas da rede social skoob" estabelecem um bom contraste, visto que esse [...] segundo pôster também apresenta uma boa estruturação quanto a divisão do corpo do texto, além disso destaca os tópicos usando a cor verde.
7	ATENA [FÓRUM 11: SEMIOSES DO CONTRASTE(25/09/2016)] No pôster: Os operadores argumentativos, gostei da forma como o contraste das cores foram estabelecidos pelo autor do pôster e o tom verde claro nos tópicos proporciona uma leveza bem interessante no trabalho do colega. Além dos tópicos em colunas estarem bem organizados.

Apolo é um dos alunos cujo contraste foi avaliado positivamente por esses três alunos. Percebemos então que as grandes mudanças realizadas por Apolo opõem-se às regulações compartilhadas do grupo, pois, se ele as acatasse, faria, no máximo, pequenas modificações, como trocar a escolha da cor das caixas de texto dos títulos por outra que causasse uma maior harmonia.

Analisando a produção refeita, verificamos que o pôster do aprendente, de fato, apresenta todas as modificações anunciadas no diário: troca e o aumento no tipo (fonte), uso do negrito e do itálico, o uso da caixa alta e de variações entre as letras maiúsculas e minúsculas, a troca de cores etc. No âmbito do modo não-representativo tipografia, as regulações utilizadas foram adequadas ao propósito comunicativo, já que o uso desses recursos semióticos, nessa versão 4 do aluno (ver Apêndice A – Texto 4) ajuda a clarificar e compartilhar os significados de um texto (BRINGHURST, 2004). Porém, o que observamos é que esses recursos são bem mais utilizados no texto de referência analisado, no Fórum 10, do que na produção do próprio aluno e que, até essa postagem, ele ainda não chegou à conclusão de como tornar o seu texto parecido com o de referência.

No âmbito das regulações do modo não-representativo cor, a escolha e a combinação de cores por Apolo demonstram que ele dominou o conteúdo estudado no módulo, haja vista que a combinação entre as cores verde-azul (cx. de texto superior) e azul-escuro (cx. de texto inferior) é análoga (são cores próximas umas das outras no círculo cromático), enquanto a combinação da caixa de título com o laranja (cx. de texto superior) é complementar. No entanto, a forma como essas cores são combinadas na quarta versão e detalhadas no Diário 9 é

problemática, haja vista que essa combinação de cores não é muito ruim em um pôster. Nos ambientes de circulação de um pôster, muitas pessoas achariam estranha essa produção pelo forte contraste de cores, que, em vez de aproximar os leitores, poderia afastá-los. Há contraste, porém ele é feito de forma excessiva, inadequado ao gênero.

Na teoria das cores, encontramos uma explicação segundo a qual, possivelmente, o problema maior esteja na escolha da cor secundária laranja e a sua combinação com a secundária verde e a primária azul. Para Carvalho (2012, p. 77, grifos nossos), **“o laranja não é uma cor que se pode utilizar em todos os momentos e ocasiões. [...] O uso em excesso da cor laranja sugere, ainda, originalidade, frivolidade e falta de valores intelectuais”**. Desse modo, o uso da cor pressupõe que o aprendente tenha mais cuidado na combinação e na escolha de outras cores. Ter optado por uma cor quente piorou o aspecto de seu pôster. Além disso, a combinação do laranja com azul, cor de pouca luminosidade, cuja passagem ao preto faz-se de forma quase imperceptível (PEDROSA, 2014), certamente foge às condições de atratividade do pôster.

A Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2005) (ver figura 4 em 4.2.1) também nos ajuda a analisar a escolha da cor laranja, na parte de cima, e da cor azul, na parte de baixo o pôster, em particular com a noção de “zonas da imagem”. De acordo com essa teoria, na parte superior, há elementos com o menor comprometimento com a realidade concreta (“ideal”, consoante Halliday) e, na inferior, os com maior comprometimento (“real”, consoante Halliday). Apolo criou, assim, uma divisão no texto, entre elementos que não estão, textualmente, em oposição e isso quebrou a unidade do pôster.

Além desse problema, a ausência das representações mentais, organogramas, gráficos e esquemas de pesquisa dificultam a maximização do conteúdo de maneira dinâmica. Como o modo não-representativo *layout* foi pouco alterado, o que observamos é que a estrutura do pôster continua parecida com um grande jornal expandido, prejudicando sua recepção.

6.5 Quinta produção de Apolo

Analisamos aqui as modificações ocorridas na quinta versão do pôster de Apolo, iniciando pelas modificações nas dimensões visuais e continuando com as da dimensão verbal. Tal como fizemos anteriormente, o percurso dessa análise ocorrerá no relato das

alterações, nas postagens que deram origem ou não a elas e no comentário do analista sobre o que ocorreu.

6.5.1 Regulações das dimensões visuais: modos não-representativos cores e *layout*

As regulações das dimensões visuais da quinta produção de Apolo (Apêndice A – Texto 5) ocorreram no estudo do módulo “cores em um pôster” e “topicalização em um pôster”. Basicamente, as regulações encontradas dizem respeito ao estudo do uso do modo não-representativo cor: combinação de cores – complementares, análogas ou triádicas – do círculo cromático e da divisão das cores (matriz, valor e croma).

Nessa quinta reformulação, observamos que a disposição (*layout* – forma composicional) do modo “espaço” texto é totalmente alterada. Em vez de três colunas, há apenas duas, tornando o texto escrito menos comprimido. A reordenação do modo “espaço” e da sintaxe visual (DONDIS, 2015) do texto possibilita aumentar o tamanho do tipo (fonte). Essas modificações, a nosso ver, são positivas.

Além dessas regulações, Apolo troca o modo não-representativo cor de fundo do pôster. Em vez do contraste adotado anteriormente, o aprendente escolhe um azul degradê. A parte de baixo, por estar mais escura e, portanto, mais próxima ao preto, pode ser confundida com a cor do tipo escolhido, que também é preta, dificultando a recepção do gênero. O logotipo do *Skoob* é trocado por outro, que ocupa menos espaço. Observa-se que a cor, na *homepage* da rede, é quase toda azul, que é significativamente a mesma escolhida pelo aluno como pano de fundo do pôster.

Vale destacar que, para sintetizar melhor os seus primeiros dados, Apolo trouxe um quadro, uma forma não-representativa, no qual distingue os operadores argumentativos encontrados em resenhas positivas ou negativas. Segundo os autores estudados, é um bom recurso que Apolo utiliza para sumarizar os dados destacados. Mozzaquatro (2014) afirma que, na Análise de Dados, os produtores podem se valer de semioses tanto verbais quanto de visuais (gráfico, imagem, tabelas, figuras, esquemas, etc) para trazerem a análise e os resultados de sua pesquisa. A escolha do quadro também segue a recomendação de Rodriguez (2014, p. 145), para a qual “as tabelas e figuras devem ser complementares ao texto, ou seja, se você já descreveu algo, não é necessário usar uma tabela ou figura para repetir a mesma ideia, porém, os dados expostos podem ser aprofundados na descrição dos resultados”.

O referido quadro é da cor verde, o que caracteriza uma relação de analogia com o azul degradê do fundo do pôster, de acordo com o círculo cromático. Além dessas combinações, o aprendente altera a cor das caixas de títulos, para o laranja, que fica em relação complementar com o azul do pano de fundo. Outra alteração ocorre na cor dos títulos das seções, que passam a ser de cor azul escuro, para marcar a complementariedade em relação ao laranja das caixas de títulos. Novamente, observamos que as escolhas do aluno não são incorretas, e produzem certa melhoria em relação à versão anterior. Porém, elas não ficam boas na produção final.

Descritas as alterações ocorridas na versão cinco, vamos às duas interações relacionadas com as regulações executadas: a) o laboratório de avaliação sobre as cores e b) uma postagem corregulatória e autorregulatória na ferramenta Tarefa do *Moodle*.

Depois de produzir a versão anterior do pôster (Apêndice A – Texto 3), Apolo inseriu o pôster no “Laboratório de Avaliação” que propunha avaliações mútuas sobre o uso de cores em um pôster. Nessa ferramenta, dois alunos escolhidos de forma aleatória pelo sistema – Hefesto e Atena – e o professor, Zeus, responderam a algumas perguntas.

Como não houve, nessa postagem, participação de Apolo na ferramenta diário, vamos verificar se as avaliações e recomendações feitas nessa atividade influenciaram a produção posterior de Apolo.

Os posicionamentos de Zeus e de Hefesto são mais sugestivos, enquanto os de Atena são apenas descritivos. Em resposta à primeira pergunta (“O uso de cores quentes ou frias está adequado com o que o autor do pôster quer transmitir? As cores escolhidas tendem a afastar ou a atrair o leitor?”), Zeus e Hefesto pontuam o efeito indesejável obtido com a separação em duas categorias de cores e sugerem que o aprendente utilize apenas uma cor como pano de fundo de todo o texto. As estratégias utilizadas, porém, são diferentes: Zeus é menos direto (“Falta, além do contraste, uma certa repetição dos elementos que você considera serem principais em seu texto, por exemplo, o uso de uma mesma cor em cada parte de seu pôster”), ao passo que Hefesto é mais enfático (“mas talvez seria interessante usar apenas uma cor, não?/Acredito que as quentes nos 3 primeiros textos poderiam ser substituídas/ Acredito que deveria haver uma troca da cor quente”). Atena limita-se a descrever o uso de cores, sem avaliar (“observei que no pôster do colega a cor quente está dando ênfase a introdução, objetivos e algumas hipóteses e a cor fria utilizada nos outros tópicos”). Percebemos que essas observações surtem efeito na quinta versão de Apolo que acabamos de analisar.

Merecem destaque, por último, as três respostas discordantes de Zeus, Hefesto e Atena sobre a adequação dos modos não-representativos tipografia e o *layout* e o alinhamento do pôster (“Há outros aspectos (*layout*, tipografia) que precisam ser melhorados no pôster? Quais?”). Apesar de Hefesto e Atena fazerem uma avaliação positiva (respectivamente: “Acredito que o Layout está correto, as caixas de textos estão bem alinhadas e organizadas” e “Não”) e terem, assim, um posicionamento contrário ao de Zeus (“Sim, principalmente no que tange à tipografia, que é quase uniforme em torno do texto. O layout também pode ser melhorado”), Apolo autorregula a sua produção conforme o docente sugere. Como observamos na versão 5 (Apêndice A – Texto 5), o *layout* do gênero tem uma forma composicional que se parece bem mais com o pôster e o conteúdo é bem mais hierarquizado em relação à versão anterior. Apolo segue o que o docente Zeus sugeriu.

Essa última mudança não foi relatada em nenhum Diário de Apolo. Não obstante, como podemos ver, houve a concretização direta das *corregulações* em *autorregulações*, todas visíveis na quinta versão (Apêndice A – Texto 5).

6.5.2 Regulações das dimensões verbais: topicalização em um pôster

As regulações das dimensões verbais da quinta produção de Apolo ocorreram no estudo do módulo “topicalização em um pôster” e “cores em um pôster”. Depois de estudarmos, na oficina, uma série de módulos, relermos as versões refeitas, chegamos à conclusão de que, apesar de os alunos terem realizado exercícios sobre a síntese, as atividades propostas não surtiram o efeito desejado no produto final (o pôster). Tínhamos uma prova concreta de que “nem sempre o aluno transfere o novo conhecimento linguístico específico à escrita” (DOLZ, 2016, p. 248). Diante desse problema, voltamos às práticas de referência e, nelas, constatamos que pôsteres bem construídos tendem a dispor o texto em tópicos curtos, iniciados por um hífen, prática usualmente denominada de topicalização. Embora esse seja um recurso ligado às operações languageiras, ele tem um efeito imediato sobre as semióticas, à medida que um pôster com menos texto fica mais sintético e visualmente melhor de ler.

Para melhor estruturar a análise dos dados desta subseção, repetimos o mesmo percurso que fizemos nas vezes passadas: i) relato das regulações no âmbito do estudo da topicalização, ii) análise das interações e das postagens virtuais que podem ter originado ou não as regulações, iii) comentários do analista sobre as regulações no âmbito do gênero.

Na quinta versão de Apolo (Apêndice A – Texto 5), muitas informações são apagadas. Na “Introdução”, o aluno inicia o texto definindo diretamente o *Skoob*, indica os autores nos quais irá se apoiar e insere a pergunta de pesquisa. Na seção “Operadores Argumentativos”, os parágrafos são escritos de forma bem sintética (de dois parágrafos fica só um). Nos “Objetivos”, o aluno junta os três objetivos específicos, anteriormente dispostos em três tópicos, em um só parágrafo, o que pode dificultar a leitura. Na “Metodologia”, o avanço é bem mais positivo: ele passa de um único e denso parágrafo para uma boa descrição das etapas e do tipo de pesquisa, organizados em tópicos. A seção “Algumas Hipóteses” é substituída por “Resultados Iniciais” e o aluno, para exemplificar, faz um quadro bem sintético com a sua análise preliminar dos dados.

Convém, por último, afirmar que todas as alterações realizadas, no âmbito desse módulo, tornaram o pôster muito melhor no que tange ao uso de uma linguagem sintética e em forma de tópicos. Apolo ultrapassa o problema do texto extenso. A seguir, vamos às interações que podem ter originado essas mudanças.

Como para as dimensões visuais, as dimensões verbais foram objeto de avaliação mútua no “Laboratório de Avaliação” e na ferramenta “Atividade”. Primeiramente, faremos a análise da primeira ferramenta e, depois, da segunda, com a participação de Hefesto, de Atena e de Zeus.

Em todas as respostas de Zeus, Hefesto e Atena, verificamos que os pares e o professor avaliam a escrita do pôster de forma bem parecida. Em relação à pergunta sobre a topicalização (“O autor utiliza parágrafos curtos nos tópicos, até mesmo na introdução e considerações finais, especificando de forma direta o que o leitor pode esperar do seu pôster?”), Zeus se pauta na necessidade de Apolo topicalizar melhor o seu texto (“O texto de Apolo é bom, porém falta uma melhor utilização de parágrafos curtos”), ao passo que Hefesto e Atena indicam, em que partes de seu texto, o colega avançou (Respectivamente: “Parágrafos curtos estão nos objetivos, hipóteses e considerações finais”; “[...] nas considerações está bem sucinta”). Porém, ambos consideram necessário resumir a introdução e os operadores argumentativos (Respectivamente: “a introdução está um pouco longa. O texto ‘operadores argumentativos’ também não é curto”; “A introdução não está em tópicos, e a explicação do colega nesse tópico está longa”), enquanto Zeus aborda a necessidade de a metodologia ser reescrita (“Você poderia elementarizar melhor as informações, como em sua metodologia, que pode ser topicalizada”).

Depois de inserir a atividade no Laboratório de Avaliação, Apolo postou a versão 4 de seu pôster na ferramenta “Tarefa”. Nessa ferramenta, houve as seguintes postagens entre Zeus e Apolo:

[TAREFA 5: O CÍRCULO CROMÁTICO E AS CORES]	
1	ZEUS: Oi, Apolo. 2) Por que não reduzir mais seu texto? Não seria melhor falar sobre o skoob a fazer uma longa explicação sobre operadores argumentativos? Por que não topicalizar o texto?
2	APOLO: Olá, Zeus. Hoje que vi este comentário. Em relação a segunda pergunta, eu pensei sobre a explicação sobre o Skoob, mas se não estou enganado levei em consideração uma sugestão de um dos colegas que propos que não houvesse uma longa explicação sobre a rede social mas sim em relação aos operadores que se mostravam mais "desconhecidos". [...] De fato quero reduzir, inclusive escrevi sobre isso no meu diário do porque de o texto ter se alongado. Contudo, a sugestão da topicalização é boa. Irei editar algumas coisas antes do fim do prazo de entrega.

Nesta interação entre Zeus e Apolo, Zeus (1) questiona o discente sobre a falta de uma linguagem mais sintética no seu pôster, estimulando-o a repensar seu produto.

Ao responder, Apolo (2) usa os procedimentos de autorregulação teorizados por Zimmerman (2013), principalmente *autorreações* como *inferências defensivas*, quando explica que diminuiu a explicação sobre o Skoob, devido a uma correção de um colega, que disse para ele não pra fazer isso (“Em relação à segunda pergunta, eu pensei sobre a explicação sobre o Skoob, mas se não estou enganado levei em consideração uma sugestão de um dos colegas que havia proposto que não houvesse uma longa explicação sobre a rede social mas sim em relação aos operadores que se mostravam mais ‘desconhecidos’”). Procuramos essa correção em todas as ferramentas, mas não a encontramos. Talvez, tenha ocorrido alguma confusão em Apolo na leitura das postagens no *Moodle*.

Além desse processo, encontramos também relatos referentes às *inferências adaptativas* e autorregulações do aprendente de tornar o texto sinteticamente melhor, dando-se um prazo, até à produção final, para efetuar todas essas operações languageiras (“De fato quero reduzir”; “Irei editar algumas coisas antes do fim do prazo de entrega”). Merece destaque a referência que ele faz, nessa atividade, ao Diário 5, justificando o motivo pelo qual seu texto ficou longo (“Acredito que as sugestões conseguiram me fazer observar principalmente os aspectos da voz teórica, mas acredito que agora vou precisar utilizar com mais profundidade, novamente, mais para frente, as operações de síntese”). Quando faz essa afirmação, Apolo, a nosso ver, efetua uma *atribuição de causas*, já que ele explica o que tornou o seu texto longo.

Por último, também encontramos *autorreações* e *autossatisfações* do aprendente sobre as operações de síntese (“a sugestão da topicalização é boa”). Quando ele efetua essa autossatisfação, parece-nos que as sugestões do docente se transformarão em correções.

Depois dessa tarefa, houve, no penúltimo fórum, a discussão do fenômeno da “Topicalização”, conforme podemos verificar a seguir:

TURNO	MENSAGEM
1	ZEUS [FÓRUM 15: TOPICALIZAÇÃO (24/09/2016)]: Olá, alunos. Neste módulo, complementar ao outro, vamos: a) Analisar estes pôsteres e os seus; b) Responder à seguinte pergunta deste fórum: <i>Qual dos pôsteres é menor textualmente e mais expressivo? O que criou este efeito?</i> Cada um deve apontar apenas duas características, que devem ser diferentes dos demais. c) Utilizar os recursos mobilizados nos pôsteres mais expressivos para transformar dois pôsteres com muito texto em menor. Fazer o mesmo com o seu e Inserir as modificações <u>aqui</u> . Anotar todas as modificações que fizerem com o seu <u>no diário</u> .
16	ZEUS [FÓRUM 15: TOPICALIZAÇÃO (5/10/2016)]: Oi, colegas. [...] neste fórum, vocês elencaram que, no pôster mais expressivo, há o fato de o autor: [as informações abaixo foram recortadas das participações de outros alunos nesse fórum] - utilizar as informações mais relevantes; - utilizar parágrafos curtos nos tópicos, até mesmo na introdução e nas considerações finais, especificando de forma direta o que o leitor pode esperar do seu pôster; - não “enrolar” em seu discurso, vai direto ao ponto, ou seja, em poucas palavras consegue explicar muito bem todos os tópicos; - mostrar veementemente os aspectos da pesquisa, sem muita “enrolação”; Estas são as características de um pôster “topicalizado”.

Por focarmos apenas nas regulações de Apolo, não comentaremos detalhadamente como os conceitos acerca de um pôster topicalizado foram construídos, a não ser que essa construção ocorreu por meio de regulações compartilhadas e colaboração entre Apolo, Atena, Hefesto, Zeus e Hera. Depois de montarem colaborativamente o quadro acima, Apolo vai ao diário e, lá, relata as operações que fez para melhorar o seu pôster:

APOLO [DIÁRIO 10: TOPICALIZAÇÃO [(28/09/2016)] Tentei melhorar o poster. Retirei algumas partes do texto e tentei colocar em tópicos o máximo de coisas possíveis. Assim como, eliminei uma parte do tópico "operadores argumentativos" e coloquei só o conceito chave e o destaquei.

Na postagem acima, Apolo descreve as *inferências adaptativas* e as autorregulações executadas. As operações linguageiras ocorrem, basicamente, no apagamento de informações

(“Retirei algumas partes do texto [...]. Assim como, eliminei uma parte do tópico ‘operadores argumentativos’”), na manutenção das partes principais do texto (“coloquei só o conceito chave e o destaquei”) e na escrita em forma de tópicos (“tentei colocar em tópicos o máximo de coisas possíveis”). Todas essas alterações, de acordo com o aprendente, com o objetivo de melhorar da produção, o que é relatado no início do diário.

Em relação às inferências adaptativas do tópico “operadores argumentativos”, convém ressaltar que tanto Hefesto quanto Atena afirmaram, no Laboratório de Avaliação 3, que o texto da seção estava longo, como podemos verificar a seguir

[LABORATÓRIO DE AVALIAÇÃO 3: O CÍRCULO CROMÁTICO E AS CORES]	
HEFESTO	ATENA
[...] 7) [...]O texto "operadores argumentativos" também não é curto [...].	“[...]apenas como sugestão o colega poderia resumir mais os tópicos introdução e os operadores argumentativos [...]”.

Percebemos que as inferências adaptativas têm origem nas interações de Hefesto e Atena. Destacamos que Zeus não havia apontado para esse problema, na interação do Laboratório, mas tinha questionado o aluno na interação da Atividade 5 (“Não seria melhor falar sobre o Skoob a fazer uma longa explicação sobre operadores argumentativos?”).

Em relação às inferências de topicalização, verificamos, portanto, que elas se originam na postagem de Zeus no Laboratório de Avaliação, na pergunta do docente na Atividade e na construção colaborativa, dos demais colegas, no fórum sobre a construção dos critérios de topicalização. Em relação às inferências do apagamento de informações do texto, verificamos que elas são estimuladas pela postagem do professor, na Atividade (“Por que não reduzir mais seu texto?”) e na dos colegas, no fórum nos critérios de topicalização redigidos pela turma (“fato do autor utilizar as informações mais relevantes”; “o autor do mesmo não ‘enrola’ em seu discurso, vai direto ao ponto, ou seja, em poucas palavras consegue explicar muito bem todos os tópicos”; “mostrando veementemente os aspectos da pesquisa, sem muita ‘enrolação’”).

Quanto à classificação das regulações sociais, verificamos que, nas regulações de Zeus e dos aprendentes Hefesto e Atena, ocorre correção, ao passo que as que acontecem no fórum são regulações compartilhadas, à medida que os critérios de avaliação/regulação são negociados colaborativamente por todos os participantes. A descrição delas por Apolo no Diário é uma prova concreta de que as avaliações mútuas e a construção coletiva de critérios têm efeito direto na autoavaliação e na respectiva autorregulação do aluno.

Contrastando as interações com o pôster produzido (ver Apêndice A- Texto 5), verificamos, mais uma vez, que muitas das regulações efetuadas têm origem na auto-, na correção e na regulação compartilhada dos aprendentes.

A única autorregulação que – aparentemente – ocorre como autorregulação não motivada por correções ou por regulações compartilhadas é a dos resultados, que, na nova versão, aparecem na seção Resultados Iniciais, em vez de Algumas Hipóteses, como na versão 4. No entanto, logo que lemos o título da subseção, verificamos a interação que originou essa autorregulação não ocorreu exatamente no módulo do estudo da topicalização, mas no do “Uso de Vozes em um Pôster” (ver 6.4), quando Zeus, no Laboratório de Avaliação 2, afirma: “Falta a análise de dados ou, ao menos, a hipótese da pesquisa”, o que é recomendado também por Hera nessa mesma ferramenta (“Faltou o tópico que trata dos resultados alcançados”). Esse é indício de que o aprendente integra as correções de outro módulo para o atual. A autorregulação tardia também pode indicar certa autonomia do aprendente.

6.6 Regulações na última produção de Apolo

A sexta e última produção de Apolo foi solicitada no encerramento da Sequência Didática. É a produção que foi submetida à avaliação final.

Analisando o último pôster de Apolo, verificamos que ele terminou a oficina sem conseguir progredir mais. No âmbito das semioses visuais, as alterações são visíveis na sexta produção (ver Apêndice – Texto 6): afinal, Apolo prefere optar pelo pano de fundo branco, “resultado da mistura de todos os matizes do espectro solar” (PEDROSA, 2014, p. 130). Por ter escolhido muitas cores que não ficaram bem nas versões anteriores, o aprendente prefere ficar com uma que seja mais “geral” e que lhe evite arriscar péssimas escolhas. A combinação do modo não-representativo cores é, em sua maior parte, análoga; com exceção da cor do tipo e da caixa dos títulos, que é complementar, segundo a terminologia do círculo cromático. Essas escolhas tornam o pôster do aluno inexpressivo, sem contraste e nenhum atrativo.

Apenas as caixas de texto dos resultados finais e das considerações finais têm cor vermelho, que é a que o aluno escolhe para destacar essas seções do texto das demais, pois é uma cor de grande carga emocional (GUIMARÃES, 2000). Porém, só a escolha da cor não faz com que o pôster seja atrativo, já que, além desse critério, é necessário pensar na combinação entre elas.

Quanto à modalidade não-representativa tipografia, a variação entre os tipos (fontes) do título do pôster e nome do proponente com do resto do texto permanece. A cor dos títulos das seções está em caixa alta e o uso do negrito é bem maior do que no pôster anterior. O tamanho do tipo dos resultados iniciais ficou bem mais reduzido do que na versão anterior, de modo que um leitor que não estiver perto do pôster não poderá lê-lo. Sabemos que o uso de uma fonte pequena pode distanciar o leitor do pôster, fugindo a uma das condições de circulação do gênero.

O texto continua dividido em duas colunas e a logo do *Skoob* se situa em um lugar que, para nós, parece mais lógico: depois de o aluno explicar, na introdução, o que é a rede social. Talvez, o aluno tenha feito essa regulação, própria do paradigma pós-fotográfico da imagem, para ligar o logo da rede social com a explicação a respeito da rede. Porém, a relação entre o texto e essa imagem é superficial, parece-nos que o lugar em que ela está situada não é convencional, comum a esse gênero.

Quanto à semiose verbal, a sexta produção está com uma quantidade de texto maior que a anterior: na introdução, Apolo adicionou um parágrafo inteiro sobre a característica do aplicativo *Skoob*, enquanto produto da Web 2.0. Além dessas alterações, merecem destaque também a inserção do termo “os operadores argumentativos” na frase que indica a autoria do conceito, a retirada da seção inteira dos objetivos da pesquisa e a inserção de mais um parágrafo na conclusão, que aborda os resultados encontrados.

Apolo também retirou a distinção que havia entre a modalidade não-representativa cor caixa dos subtítulos e a cor da caixa de seus respectivos textos, mantendo a combinação entre laranja, nas caixas dos títulos e azul, nas dos títulos do texto.

Descrito o pôster produzido, vamos à última regulação. No decorrer da sequência didática, os alunos montaram colaborativamente o texto a seguir, que contém, de acordo com eles, as características principais de um pôster. O quadro foi elaborado na ferramenta wiki do *Moodle*.

[WIKI 1: ÚLTIMA PRODUÇÃO]

O que há em um bom pôster?

O pôster científico segue o planejamento de qualquer outro trabalho que vise uma publicação: título e autores, introdução, métodos, resultados, discussão, conclusões e referências.

A linguagem utilizada tem que ser clara e objetiva, fornecendo os pontos básicos e relevantes do trabalho. Desta forma, objetividade é muito importante.

É necessário fazer uso do exercício da SÍNTESE; reduzir o texto ao indispensável.

As ilustrações (gráficos, gravuras, fotografias, mapas, desenhos, tabelas, quadros, fórmulas, esquemas, modelos e outros) são importantes, uma vez que servem para elucidar, complementar, bem como explicar o entendimento do texto. Entretanto, deve haver harmonia (coerência) entre os recursos visuais (ilustrações) e verbais (escrita) que compõem o pôster.

É interessante que haja uma organização de ilustrações e textos, para que facilite a compreensão por parte do leitor do que o pôster busca apresentar, deixando assim a produção mais estruturada.

O layout e alinhamento das caixas de textos devem estar bem ordenados.

É importante não só observar a fonte adequada que, certamente, facilita a leitura do texto, mas também que a letra utilizada ao longo do texto que compõe o pôster não deve ser maiúscula. Letra maiúscula deve ser utilizada nos tópicos (introdução, métodos, resultados, discussão conclusões e referências).

É importante fazer uso de um bom contraste de cores, tendo em vista, sempre, a harmonia visual. Um dos recursos existentes para esta criação é o círculo cromático que auxilia na escolha e mistura de cores no projeto. Um bom contraste pode ajudar a chamar a atenção do leitor, assim como ajudá-lo no momento de leitura e apreciação do trabalho.

Elaborada a wiki, todos deveriam verificar se as características construídas pelos próprios aprendentes estavam presentes nos pôsteres de seus pares. Esse fórum deveria ter a participação de todos os alunos, porém só três se manifestaram, mas nenhum desses três se debruçou na avaliação no pôster de Apolo. Por isso, o docente teve de efetuar a última correção em Apolo. Como essa foi a única regulação que ocorreu, resolvemos não dividir as semioses visuais e verbais na análise:

ZEUS [FÓRUM 16: AVALIAÇÃO MÚTUA FINAL (27/10/2016)]

Já que ninguém fez a avaliação do Apolo, vou ter de fazê-la:

- Quanto à estrutura textual, Apolo precisa estar atento a alguns termos, como "onde", que deve ser substituído por "em que", pois não há nenhuma referência a lugar. Aliás, a expressão "*é necessário ainda ser realizado uma análise*" precisa ser revista. Acredito que os problemas ficaram claros, não?

- Quanto aos elementos do pôster, nos objetivos específicos, falta Apolo topicalizar. Na metodologia, em vez de tópicos, acredito que seja melhor que Apolo faça uso do recurso numeração, pois isso faz referência a etapas de pesquisa. Do ponto positivo, elogio Apolo pela excelente articulação dos resultados iniciais, mas faltou indicar, na conclusão, os resultados de sua pesquisa.

- Quanto à escolha da cor, acredito que o aluno precisa mudar: o degradê não ficou tão bom, pois o azul escuro se confunde com o resto do texto. Apolo já fez escolhas mais apropriadas, em suas produções anteriores. Não sei se o aluno quer dar um "impacto" maior, mas é preciso pensar no outro antes de escolher a cor de fundo do pôster, bem como a relação desta com as caixas de texto.

Ainda fico me perguntando no que diz respeito ao plano da pesquisa a ausência de investigação sobre as redes sociais.

Na última postagem, Zeus situa sua análise em três planos: a) o da estrutura textual, b) o da topicalização do pôster, c) o da escolha da cor. As críticas apontadas pelo docente

reforçam a tese de que Apolo ainda precisa autorregular a sua produção, a fim de obter um melhor produto final. Além desses problemas, Zeus sinaliza duas ausências: i) a dos resultados da pesquisa na conclusão e ii) a de alguma referência teórica sobre as redes sociais, uma vez que o objeto de pesquisa do aluno era sobre o *Skoob*.

Em alguns momentos, como o acima, foi necessário que a nossa intervenção estivesse além do limite do texto produzido e fosse em direção à pesquisa do aprendente, pois, como já dissemos, sem esse elemento, não há como aperfeiçoar o produto final. Em um dos casos problemáticos, que não foi escolhido para integrar o *corpus* desta pesquisa, o de Hefesto, o aluno só conseguiu progredir no seu pôster quando analisamos com ele a sua investigação, superando entraves situados nesse nível. Em outros casos, como o de Diana, a aprendente teve uma boa evolução no gênero, por dominar bem a sua investigação no plano macro.

Convém relatar que duas avaliações mútuas se transformaram em correção e estão presentes na nova produção: uso do “em que”, mudança da cor, inserção dos resultados totais na conclusão. Outras, não foram: os objetivos, em vez de estarem em forma de tópico, foram retirados do pôster, talvez porque não coubessem mais no espaço do gênero.

De modo geral, o que observamos é que houve pouca melhora, por parte de Apolo. No produto final, as operações de síntese foram substituídas por simples cortes de texto e, embora parte do texto já estivesse topicalizado, ainda havia muito texto, o que revela que autorregulações não foram adequadas no âmbito do gênero.

No próximo tópico, vamos levantar, com base no que ocorreu com esse aluno, algumas hipóteses sobre o motivo pelo qual o aprendente não teve um bom desempenho.

6.7 O que faltou no pôster de Apolo? Hipóteses explicativas para um produto final não tão bem-sucedido

Destacamos alguns problemas que inviabilizaram a realização de um bom produto final por Apolo. O primeiro deles é que, embora o aprendente domine as “novas técnicas” necessárias à elaboração de um pôster, não domina o uso desses recursos no gênero. Parece-nos que houve um hiato na passagem do domínio das técnicas da ferramenta PowerPoint para o pôster, que tornasse o texto melhor, visualmente mais atrativo. O uso da marca d’água, de cores e de imagens demonstra que o aprendente tem domínio de uma série de recursos desse aplicativo, mas que não sabe usá-los no pôster, tornando-o melhor.

Além desse problema, o que, a nosso ver, talvez tenha faltado no âmbito da síntese seja repensar, no plano da produção do pôster, na representação da situação de comunicação e que o fato de escrever o texto de forma sumarizada em um pôster seja bem diferente de escrever um resumo acadêmico, por exemplo. Vale a pena mencionar o trabalho de Guimarães, Carnin e Kersch (2015) que defendem a preocupação tanto com o domínio do gênero, no âmbito de sua estrutura, quanto da prática social de referência. A visão do módulo de uma forma que seja situada apenas nas capacidades de linguagem, mas não na sua prática social talvez tenha prejudicado Apolo na tentativa de sintetizar um texto para um pôster. Convém mencionar um detalhe que pode ter contribuído para esse fato: a falta de pesquisas que mostrem como fazer um texto sintético para um pôster, já que a única descrição da área que encontramos sobre o gênero foi em Mozzaquatro (2014). O domínio de um maior saber teórico sobre o pôster possivelmente teria nos permitido propor atividades que levassem em conta essas dificuldades.

Rojo (2013b) afirma que, quando não há saberes teóricos disponíveis para descrever as características de um conjunto de textos em gêneros, é necessário recorrer aos saberes de seus produtores e receptores críticos. De certo modo, fomos atrás desses saberes, quando constatamos a existência de poucos artigos que abordassem o gênero pôster (e não outro com o qual ele está mutuamente relacionado, a apresentação do pôster) em outras áreas situadas fora da linguagem. Essas descrições são, no entanto, fragmentadas, abordam o gênero em certos aspectos, com dicas de como fazer, e não em seu “todo” complexo. Sabe-se que se deve combinar as cores de forma que o pôster fique atraente, mas não se sabe como combinar em um pôster, fica muito difícil regular em direção a um bom produto final.

Nesse aspecto, destacamos a necessidade de haver, nos diversos ramos da linguística/semiótica, investigações que descrevam os gêneros. Com essas descrições, ficaria muito mais fácil elaborar o modelo didático de determinado gênero e didatizar um objeto de ensino, sabendo que capacidades o aluno deve desenvolver para produzir um bom pôster. Com os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, essas dificuldades se tornaram maiores: que recursos semióticos ensinar? Como ensiná-los de forma que o aprendente saiba usá-los bem no contexto do pôster? Essas são algumas dúvidas que tivemos ao planejar a Sequência Didática e, pelo que parece, Apolo também, principalmente no episódio em que ele coloca a marca d'água em seu pôster, revelando que ele sabe usar um determinado recurso para significar, mas não sabendo usá-lo no contexto do pôster acadêmico.

Outra hipótese a respeito daquilo que talvez tenha contribuído para a pouca qualidade do resultado final é a linearidade da Sequência Didática, que dificultou o bom desenvolvimento da produção do aluno. No caso em questão, Apolo já havia afirmado no diário 5, que veio logo depois do módulo do estudo das vozes, que “as sugestões conseguiram me fazer observar principalmente os aspectos da voz teórica, mas acredito que agora vou precisar utilizar com mais profundidade, novamente, mais para frente, as operações de síntese”, isto é, o aluno disse que necessitava rever os conteúdos abordados. Essa ação, porém, não foi possível, pois os outros aprendentes já dominavam o conteúdo, o que impossibilitou a volta ao módulo. Mesmo que voltássemos, seria muito difícil utilizarmos ferramentas mais sociais, como os fóruns, a Wiki e o laboratório de avaliação, com a participação de um só aluno. A linearidade das regulações interativas e retroativas da SD dificultou, de alguma forma, um bom produto final.

Outra limitação da SD elaborada em nossa pesquisa foi a ordem do planejamento de nossos módulos que, talvez, tenha sido inadequada. O próprio texto da SD prevê que “o caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011). Apolo se confundiu porque, em nosso planejamento, a discussão da síntese deveria vir depois da do uso de vozes em um pôster, pois, na discussão do uso de vozes, há o estudo da estrutura composicional global do gênero, o que ocasionaria produções com mais semiose verbal. Em seguida, viria o módulo sobre a síntese em um pôster. Por último, viria o estudo dos recursos e modalidades (cor, tipografia, alinhamento e *layout*, diagramação etc.) das semioses visuais. A ordem dos módulos da SD afetou substancialmente o bom andamento da produção.

Outra hipótese explicativa para esse problema é o fato de planejarmos a Sequência Didática para depois implementá-la, haja vista que tínhamos, como dissemos em nossa metodologia, de apresentar o projeto de ensino para, posteriormente, colocá-lo em prática, podendo fazer modificações apenas *depois* de termos posto em prática tudo o que planejamos. Rojo (2013b) diz que as Sequências Didáticas são bem mais flexíveis em relação aos outros materiais didáticos, pois elas se realizam em unidades de ensino que devem ser adaptadas/reguladas pelo docente, podendo ser bem mais facilmente combinadas com outros conteúdos/materiais. No entanto, quando ela é produzida de forma exógena, a flexibilidade e as possibilidades de escolhas são muito menores, mesmo que se tente imaginar – detalhadamente – as dificuldades que os alunos vão encontrar, como nós fizemos. Embora a

autoria seja nossa, elaboramos o procedimento de forma exógena, por assim dizer, e, depois, o implementamos, o que pode ter contribuído para esse resultado final.

Além desses problemas, convém novamente mencionar que a multiplicidade de ferramentas e de interações pode ser uma das hipóteses para explicar o acompanhamento sistematizado por parte de Zeus, bem como o andamento da oficina por parte de Apolo. Junto a esses problemas, há o fato de as ferramentas tradicionais de regulações retroativas terem dificultado o aprendente a se apropriar dos meios que poderia efetuar para aperfeiçoar o seu texto. Em outras, como nas discrepâncias de avaliações mútuas no Laboratório, era bem difícil intervir no coração da atividade.

Outro problema que podemos destacar é que Apolo, os alunos e o professor sabiam, por meio de diversas interações, o que não estava bom no pôster, inclusive no âmbito das modalidades da semiose visual. Mas o aluno não sabia que regulação efetuar para ter um bom produto final, apesar de seus constantes contatos com os diversos pôsteres bem e malsucedidos, na oficina. Isso nos fez levantar a hipótese de que a boa participação nas atividades e a compreensão das necessidades de regulação das dimensões do gênero não garantem um bom produto final em sua complexidade e sua natureza multifacetada. As versões 3 e 4 (ver Apêndice A) revelam essa dificuldade e a disparidade entre os planos da regulação do produto, do pôster. Nem toda a regulação contribui para uma produção ideal.

Apolo, aliás, não seguiu a sugestão de seus colegas em dois momentos: i) quando não aceitou a opinião do grupo de que seu pôster tinha um bom contraste, alterando-o; ii) quando observou que as opiniões de seus colegas a respeito da marca d'água não eram as mesmas das suas. Essas constatações podem nos levar a acreditar que o aluno tinha uma dificuldade em se distanciar para avaliar a sua própria produção, necessitando de muitas correções, por parte dos participantes, e de muita ajuda, aliás o próprio aprendente relatava em muitas regulações no fim dos diários. Esses problemas também se revelam na constante *autossatisfação* do aluno em várias etapas da SD, mesmo que ele próprio tenha admitido que o produto não tenha ficado bom.

Uma última hipótese a ser levantada é que Apolo, ao participar da oficina, estava construindo seu projeto de monografia, que daria origem a sua pesquisa. Por não ter a investigação completa, o aprendente pode não ter conseguido retirar as informações mais importantes para produzir um pôster, já que, para elaborá-lo, é necessário resumir todo o trabalho de pesquisa e incluir apenas os dados mais importantes. Sem ter a visão do todo, foi muito difícil, para o aluno, sintetizá-lo e expressá-lo melhor visualmente.

Esses problemas destacados corroboram a afirmação de Hadji (2001), de que a avaliação formativa não é um modelo científico e, muito menos, um modelo de ação diretamente aplicável. Trata-se de uma utopia promissora, que orienta o trabalho dos professores sob uma prática que vise à aprendizagem. No caso do Apolo, a aprendizagem e as regulações ocorreram, mas não se revelaram plenamente no produto final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, investigamos se a avaliação formativa pode, em educação *online*, ajudar a desenvolver competências de produção escrita acadêmica. Em nossa pesquisa-ação, oferecemos a “Oficina *Online* de Produção de Pôsteres Acadêmicos”, ministrada para graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, na qual trabalhamos com a produção do gênero pôster acadêmico, o que nos permitiu construir dados para responder a principal pergunta de pesquisa que estabelecemos em nossa introdução: A avaliação formativa alternativa pode, em educação *online*, ajudar a desenvolver competências de produção acadêmica? E a responder outras nas quais ela se desdobrou:

- A educação online permite desenvolver capacidades de produção voltadas para os letramentos acadêmicos exigidos pela atualidade?
- Seria possível desenvolver uma sequência didática de produção acadêmica que efetivamente possibilitasse regulações online suscetíveis de auxiliar um aluno na apropriação dessas capacidades?
- Em que medida regulações poderiam emergir em uma proposta de apropriação de um gênero acadêmico e multissemiótico em um ambiente virtual como a plataforma *Moodle*?

Para cada pergunta de pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos de investigação:

- Experimentar e analisar uma proposta de ensino/aprendizagem *online* de um gênero multissemiótico da esfera acadêmica, com base em uma sequência didática centrada no gênero;
- Identificar que práticas colaborativas e interativas, necessárias à realização de uma sequência didática, são favorecidas pelas ferramentas da plataforma *Moodle*;
- Descrever que tipos de regulações (auto-, co- ou compartilhada) surgem durante a aprendizagem *online* do gênero pôster;
- Evidenciar de que forma essas regulações interferem na apropriação do gênero pôster por um aluno.

Para atingir a cada uma dessas perguntas e objetivos, construímos os dados com base na participação de seis alunos e do professor, em diversas ferramentas do *Moodle 2.9*. Desses alunos, escolhemos o caso de Apolo porque nos chamou a atenção o fato de o aprendente participar de várias ferramentas que, dentro de suas possibilidades interativas e colaborativas, favoreceram processos de avaliação (mútua, co- e auto-) e de regulação (compartilhadas, co- e

auto-), mas que, em seu produto final, não teve um resultado tão satisfatório. Nadando contra a maré de outras pesquisas que escolhem casos bem-sucedidos, resolvemos levantar hipóteses explicativas sobre o que levou Apolo a não ter um bom produto final. Chegamos a onze. Em todas elas, tivemos uma visão holística, explicando, dos polos do professor, do aluno, do conteúdo, do procedimento e do próprio ambiente, por que o aprendente não foi tão bem quanto seu envolvimento sério nas atividades da Oficina deixaria prever, o que responde à terceira pergunta de pesquisa no qual a principal se desdobrou e ao terceiro e quarto objetivos específicos.

Mesmo que o produto final de Apolo não tenha ficado tão bom, acreditamos que a avaliação formativa auxiliou o aprendente a desenvolver suas competências de produção acadêmica, o que responde à nossa primeira pergunta de pesquisa e ao nosso objetivo geral. Prova do que afirmamos é que o aluno, no decorrer de vários módulos, demonstrava, por meio de diversas atividades, que dominava o conteúdo de cada um desses conhecimentos procedimentais (a escolha por cores complementares, a inserção de vozes, o apagamento de informações, o reajuste do *layout* e o uso de recursos tipográficos), apesar de nem sempre conseguir adaptá-los às especificidades do gênero pôster. Utilizando Schneuwly (1995 *apud* Oliveira (2013)) para sumarizar os dados analisados, percebemos que Apolo domina os saberes das dimensões do pôster tendo em vista a dimensão global, mas não as práticas de linguagem do gênero.

As regulações encontradas evidenciam que, na sala virtual, ocorreram práticas de análise linguística do pôster. Ressaltamos, porém, que por ser um gênero com semioses visuais-verbais, práticas de análise semiótica também se desenrolaram, evidenciando que a avaliação formativa também pode propiciar práticas reflexivas e regulações a respeito de diversas semioses. Por uma questão de método, as regulações das semioses visuais-verbais foram analisadas de forma separada, mas o que constatamos é que elas são complementares. O excesso de semiose verbal, por exemplo, tem implicação direta sobre o tamanho da fonte e o *layout* de um pôster. Essas reflexões, em nossa opinião, nos ajudaram a não só nos preocuparmos com o ensino de outras semioses, mas também a promover meios de os alunos refletirem sobre elas no ensino *online*.

As diversas produções de Apolo demonstram que as regulações das dimensões visuais-verbais são restritas às *affordances* dos modos, como diria Kress (2009). Desse modo, as regulações do modo não-representativo tipografia envolvem o uso do negrito, itálico e sublinhado, ao passo que as do modo não-representativo *layout* envolvem a relação texto-

imagem, a distribuição das informações do texto, a divisão do pôster em colunas etc. Desse ponto de vista, as regulações das dimensões visuais-verbais do gênero pôster tem sempre por fim a produção de um texto acadêmico sintético, envolvendo a semiose verbal, e atraente, envolvendo as semioses visual e verbal. Para o ensino/aprendizagem de línguas, é importante que o docente, tal como fizemos em nossa oficina online, explore todas as possibilidades desses modos e semioses e como o uso deles pode ajudar (ou não) o produtor a utilizar as operações languageiras/semióticas em prol do propósito comunicativo do gênero.

Além do mais, as diversas produções de Apolo demonstram concretamente como as TDIC (KRESS, 2003) possibilitaram diferentes potenciais para realizar significados em qualquer e em diversos modos. As versões diferentes do pôster do aprendente nos demonstram que o computador, tal como argumenta Santaella (2013a), possibilitou a mistura entre mídias e diversas linguagens, como afirmado em 4.2, ações essas que são próprias do paradigma pós-fotográfico da imagem e que se revelaram ao longo das produções de Apolo, o que nos permitiu responder à primeira questão de pesquisa na qual a pergunta principal se desdobrou.

Em todo caso, a análise dos dados relativos às diversas regulações, nas postagens da oficina, confirmou a hipótese de pesquisa que estabelecemos na introdução, de que as atividades colaborativas e interativas do *Moodle* da/na produção escrita acadêmica só podem existir se houver avaliação formativa. No contexto virtual, observamos um fenômeno que não foi valorizado pelos estudiosos francófonos por muito tempo (ALLAL, 2011), a saber, que a avaliação formativa não é apenas uma atividade individual, de natureza mais cognitiva, mas que ela é coconstruída por meio de interações e colaborações *online*, favorecidas pelas ferramentas da Web 2.0. Uma das implicações diretas disso é estender o escopo do ensinar que, como diz Allal e Ducrey (2000), é compreendido por uma orientação especializada não só do professor, mas também do aluno e do professor-tutor, relações essas que, como dissemos em 3.3.3, são previstas por Berge (1995 apud COLL; MORENEO, 2010), quando esse afirma que o professor no ambiente virtual tem por função ajudar o aprendente a autorregular e a gerenciar a sua aprendizagem.

Porém, para nós, além de propiciar a autorregulação, o professor dos ambientes virtuais (e dos presenciais) deve prover meios de gerenciar a correção e as regulações compartilhadas dos alunos, que estão em relação direta com a interação e a colaboração. Lembramos, como Silva (2003) teoriza, que a colaboração pressupõe a interação, mas a existência da interação não pressupõe a colaboração. Na mesma perspectiva, os dados

construídos apontam que a regulação compartilhada pressupõe a colaboração e a interação, ao passo que a correção pressupõe apenas a interação, de modo que, quando abordávamos esses termos na análise, tínhamos a impressão de abordar fenômenos parecidos. Cabe ao docente maximizar essas formas de interação e de colaboração em sua sala virtual, coadunando diversas atividades e ferramentas que as potencializem.

No que tange à relação entre a atuação do professor e as atividades colaborativas, concluímos que o docente pode participar, a qualquer momento, de todas as fases de um trabalho colaborativo e dar contribuições que auxiliem mais precisamente os alunos. Aliás, a atenção diferenciada aos diversos aprendentes de uma turma é, certamente, uma das vantagens do ensino online, que nos parece ser bastante importante para complementar a dimensão do trabalho colaborativo e interativo. Destacamos, sobretudo, o caso de Zeus e Apolo, quando o aluno pergunta a todos se está seguindo o comando da questão, conforme solicitado pelo professor, e o docente responde que sim, mediando a relação do estudante com os seus pares para continuar o trabalho colaborativo. Interações como essas ressaltam a importância da atuação do docente em diversas etapas do trabalho colaborativo e interativo.

Para maximizar essas formas de interação e colaboração, foi necessário coadunarmos o uso de ferramentas mais sociais com outras mais individuais. Dessas individuais, a que propiciou o maior número de autorregulações foi o diário, um instrumento transposto da sala de aula presencial para a plataforma *online*. Ele surgiu na mídia impressa e a interação por meio dele só é possível após um enunciado estar completo, diferentemente de outras ferramentas, como o fórum. Nesse caso específico, observamos que as mídias e as formas monológicas/dialógicas que elas possibilitam dificultam a concretização de uma prática formativa interativa, também dita “*online*” (HADJI, 2011), o que é paradoxal. No entanto, o uso dessa ferramenta para estimular autorregulações dos alunos é importante por parte do professor. De fato, acreditamos que, na sua prática pedagógica, o professor deve elaborar modalidades tanto de regulação pontual quanto de regulação interativa (ALLAL, 1986), combinando ferramentas mais sociais com outras mais individuais, nessa ordem. Essa constatação responde ao nosso segundo objetivo específico.

A combinação de diversas ferramentas foi, em nossa pesquisa, uma das diferenças que encontramos no planejamento e na implementação de uma Sequência Didática *online*. Além dessa mudança, o tempo foi um outro diferencial, na medida em que, para implementá-la, era necessário que analisássemos as interações, os pôsteres produzidos, as mensagens no diário, o andamento do aprendente em cada tarefa e, ademais, pensar no tratamento e na

análise de cada postagem. Essa constatação leva-nos a crer que ser um agente de regulações compartilhadas e correção, em ambiente virtual, exige muito do professor e demanda um certo tempo, de que, nem sempre, irá dispor, ainda mais quando o planejamento de suas aulas inclui um dispositivo altamente formativo, como a SD (CUNHA, 2014, 2012).

Mesmo assim, acreditamos que os progressos constatados nas sucessivas versões dos pôsteres de outros aprendentes (alguns realmente muito bem-sucedidos) evidenciaram que investir em uma avaliação-regulação (HADJI, 2011) é a forma mais segura de acompanhar o progresso do discente e que implementar um dispositivo que favorece as atividades regulatórias, como é o caso da Sequência Didática, acaba sendo uma via real para que isso ocorra. Notamos que avaliar o trabalho dos pares e ser avaliado por eles – atividades às quais nosso público é geralmente pouco preparado e muito avesso – acabou se tornando mais natural nesse tipo de proposta.

Aliás, contrariando a opinião de alguns professores do curso em que éramos professor-tutor, os quais diziam que a SD era ultrapassada e, por isso, não deveria ser pensada no âmbito do ensino online, a experiência realizada na oficina comprova que esse dispositivo é válido também para esse ambiente virtual, desde que, é claro, ele seja ressignificado. Adotar a SD em um Ambiente Virtual de Aprendizagem como o Moodle nos fez pensar que o uso das ferramentas da Web 2.0 e dos recursos tecnológicos devem estar associados a mudanças nas práticas didático-pedagógicas do professor de línguas, o que responde à segunda pergunta de pesquisa na qual a principal se desdobrou. Torna-se cada vez mais necessário pensar na articulação do ensino-aprendizagem-avaliação (FERNANDES, 2011) nos ambientes virtuais.

Aliás, a integração dos procedimentos didático-pedagógicos do ensino de línguas nas tecnologias remete-nos ao conceito de Web currículo de Almeida e Valente (2011), que defendem a integração das tecnologias às atividades do professor e do aluno na escola, indo bem além das atividades pedagógicas realizadas em um laboratório de informática, desintegradas do que acontece em sala de aula. Estendendo o escopo das investigações de Almeida e Valente (2011), pensamos que a investigação-ação realizada pode ser plenamente enquadrada como uma proposta de Web currículo, já que ela tenta integrar as tecnologias à produção de um gênero acadêmico. Dessa perspectiva, o presente trabalho é, de certo modo, novo, à medida que os gêneros do letramento acadêmico, por estarem vinculados à mídia impressa, geralmente são estudados de forma dissociada das tecnologias nas disciplinas destinadas a esse fim. Desse modo, reiteramos a importância de integrar a tecnologia não só ao currículo da Educação Básica, mas também no do Ensino Superior, espaço esse onde,

diferentemente das escolas (ROJO; MOURA, 2012), a adesão dos professores é bem pequena, já que, nesses espaços, parafraseando Lankshear e Knobel (2007), “a pessoa individual (o professor) é a unidade de produção, competência e inteligência”, e as relações sociais, infelizmente, ainda estão na “ordem do livro”. Sem desconsiderar essas características, é necessário que a academia comece a focar na coletividade, na distribuição dos saberes, pois ela quase nunca foi a única detentora deles.

Se fôssemos implementar novamente a Sequência Didática, faríamos algumas mudanças: a) iniciariamos a SD com o módulo do uso de vozes, estudando toda a estrutura composicional, b) estudariamos, logo após, a síntese em um pôster, d) abordariamos a topicalização, e) faríamos um estudo sobre as modalidades e recursos semióticos visuais do contraste e do *layout*, f) estudariamos as relações texto-imagem em um pôster. Desses módulos, replanejariamos o estudo do Uso de Vozes, a fim de abarcarmos um estudo teórico sobre o conceito de vozes em um pôster, utilizando, quando possível, os estudos francófonos da Didática da Escrita do Ensino Superior (RINCK, BOCH, ASSIS, 2015). Evidentemente, continuaríamos na perspectiva interacional, no do uso da língua e no da semiótica visual.

A escolha por um gênero escrito, vinculado a outro oral, e que implica competências que extrapolam o ensino de linguagens foi outro diferencial desta pesquisa. Para tentarmos compreender o pôster, fomos a outras fontes, como as que estão situadas no estudo do *design*, do jornalismo e da publicidade. Porém, o problema maior dessas referências é que elas estão pautadas em diversos gêneros discursivos. No caso do jornal, a maioria das bibliografias tinha por base o jornal impresso, cujo *layout* é diferente do pôster. O mesmo aconteceu com a publicidade, cujo objeto são as campanhas. Encontramos apoio teórico nos princípios de *Design* de Williams (2013). Porém, em outros textos, como o de Ambrose e de Harris (2012), há certas descrições que são bastante especializadas, próprias de cursos de *Design*.

Diante dessas constatações, questionamos que saberes e competências, no caso do pôster, são do professor de língua e quais são do *designer*. O professor de língua, com base no seu arcabouço teórico, tem noções de semiótica, mas, por um lado, elas pareciam poucas quando associamos o nosso objeto à avaliação-regulação, pois era necessário saber como produzir um bom texto visualmente atrativo. Por outro lado, o docente dispõe de teorias didático-pedagógicas e de conhecimentos transversais do ensino/aprendizagem de línguas (como a noção de gênero, de letramento, de língua em uso, de construtivismo), que podem auxiliar o docente a não mais, por exemplo, adotar um ensino da cor pautado na

metalinguagem, mas no seu uso efetivo, na sua prática social (o que ficou ou não ficou bom no pôster “x”).

Quanto aos saberes dos aprendentes, convém afirmar que os discentes não têm formação e talento de um *design* ou de um publicitário para produzir um pôster, o que, certamente, deve ter dificultado a produção do gênero em certos aspectos. A começar pelo programa escolhido para produzi-los, o *PowerPoint* que, diferentemente de outros como o *InDesign* ou o *CoreDraw* é de certo modo limitado, mas, em nossa opinião, é o mais utilizado na produção desse gênero. Tentamos, de várias formas, auxiliar no manejo das semioses que a ferramenta escolhida proporcionava, mesmo sabendo que nem os alunos e nem nós não somos profissionais da área. Ademais, o processo de produção de uma publicidade, de um jornal ou de um livro envolve o trabalho de mais profissionais, com formação e talento, o que seria bastante difícil no caso da docência, tendo em vista que o professor fica frequentemente isolado. Dessa forma, a produção do pôster deveria envolver um trabalho interdisciplinar, o que fugiu ao nosso escopo.

Essas competências pouco especializadas ocorreram porque adotamos como objeto de ensino a produção de um gênero que implica letramentos multissemióticos. Nos perguntamos, porém, se essas mudanças se iniciaram com esses letramentos, pois, se analisarmos as alterações por uma perspectiva sócio-histórica, concluiremos que muitas dessas transformações, no ensino de língua, começaram com a adoção de um objeto difícil, movediço e “relativamente estável”: os gêneros linguísticos, que, da mesma forma que os letramentos contemporâneos hoje, requerem conhecimentos de várias áreas dentro da linguística (a pragmática, a linguística textual, a sociolinguística, a análise do discurso, a análise da conversação), diferentemente de outros objetos ou áreas científicas, como a gramática, a linguística, a linguística textual, a pragmática etc. No caso dos gêneros multissemióticos (se é que existiu gênero unissemiótico, como observa Gribl (2009)), a distinção desse objeto para os anteriores é que, além dos conhecimentos linguísticos imprescindíveis, devemos ter o conhecimento de outras áreas que tentam dar conta de explicar o uso de outras semioses, como o cinema, a música, a publicidade, o design etc. Além desses desafios, é necessário pensar em como fazer a transposição didática desses novos objetos que, muitas vezes, são desconhecidos e difíceis para o próprio professor de língua. Porém, se nos voltarmos um pouco para a história, concluiremos que as teorias pautadas no cognitivismo e no construtivismo (que também possibilitaram uma avaliação formativa menos neo-

behaviorista) obrigam, de alguma forma, o professor a rever seu modo de ensinar e a repensar o papel do aprendente e o seu próprio.

Do ponto de vista das contribuições sociais da pesquisa, vamos tentar pensar, junto aos docentes e gestores da unidade em que éramos professor-tutor, um plano de ensino que vise uma avaliação formativa alternativa nas disciplinas destinadas à produção acadêmica. No entanto, entaves talvez dificultem essa contribuição, pois, como diz Ferreira (2015, p. 143) os professores-tutores “se veem distantes da possibilidade de modificar o que foi prescrito, principalmente por remeter às prescrições de sujeitos que ocupam cargos hierárquicos superiores aos seus”.

Quanto à relação entre pesquisador e a pesquisa, essa investigação nos fez reexaminar muitos pressupostos teóricos e didático-pedagógicos que tínhamos antes e durante a nossa atuação como professor-tutor. Sabemos que havia, na referida subunidade, muitos entaves de ordem político-pessoal que impossibilitavam a realização de uma avaliação formativa-alternativa. Porém, a realização desta investigação teve algum impacto, à medida que muitos docentes, no início desta investigação, nos perguntavam como realizar uma avaliação formativa, refletindo que essa prática não havia chegado ainda no referido curso. Pensamos que a presente dissertação, por oferecer um quadro teórico e didático-pedagógico, pode ajudar esses docentes, razão pela qual também escolhemos a pesquisa-ação. Aliás, tentaremos também entrar em contato com a Assessoria de Educação a Distância da Universidade (AEDi), com o intuito de averiguar se é possível (re)pensarmos as ferramentas do *Moodle*, com base no professor e no programador desses ambientes.

De todo modo, acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir em três campos de pesquisa: a) o da educação *online*, por existir poucas pesquisas que evidenciam uma avaliação-regulação, devido à forte influência da visão anglo-saxônica de avaliação, que valoriza o feedback e o resultado final, presentes no próprio *Moodle* e na prática de professores, como afirmamos em nossa introdução; b) o da avaliação em línguas, tendo em vista que essa pesquisa está inserida em uma perspectiva para além da dicotomia entre o aprendente individual, assujeitado, ou de um aprendente social; c) o dos letramentos acadêmicos, por poucas pesquisas investigarem a produção do gênero pôster no âmbito da regulação *online*. As conclusões aqui apresentadas, de modo provisório, não indicam, contudo, que “só de louros vive a pesquisa”. Dificuldades atrapalharam o bom percurso desta investigação, como o fato de os problemas só poderem ser visualizados após a pesquisa estar “pronta”, os diferentes cronotopos entre a pesquisa e a ação e a burocracia da academia,

vivenciada em acontecimentos como: o fato de só podermos modificar a sequência depois de executarmos tudo o que havia sido planejado no projeto; dificuldades de nossos alunos creditarem a oficina porque, na visão de um docente-gestor, ela deveria ser, em parte, presencial.

Finalmente, encerramos essa reflexão, ressaltando que, para nós, pensar no uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação a partir de certos procedimentos, como o Projeto Didático do Gênero, o Projeto de Letramento, o Circuito de Gênero, seja uma boa alternativa na formação e na atuação de professores de línguas. Com a finalização desta dissertação, essa será uma das linhas de pesquisa da qual nos debruçaremos, o que, em nossa opinião, abre perspectivas promissoras, ainda mais quando associamos essa problemática ao ensino/aprendizagem por meio dos dispositivos móveis.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. The Co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. In: Laveault, D.; ALLAL, L. **Assessment for learning: meeting the challenge of implementation**. New York: Springer, 2016.

_____. Pedagogy, didactics and the coregulation of learning: a perspective from the French-language world of educational research. **Research Papers in Education**, v. 26, n. 3, pp 329–336, set. 2011.

_____. Assessment and the Regulation of Learning. **International Encyclopedia of Education**, v. 3, n. 1., pp. 248-352, 2010.

_____. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

_____. Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. (org.). **Évaluation formative et didactique du français**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 81-98.

_____. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almeida, 1986.

ALLAL, L.; DUCREY, G. Assessment *of* – or *in* – the zone of proximal development. **Learning and Instruction**, v. 10, n. 2, pp. 137-152, 2000.

ALLAL, L.; MOTTIER-LOPEZ, L. Formative assessment of learning: A review of publications in french. In: **Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms**. Paris: OECD Publication, 2005.

ALMEIDA, M. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. 4ª Edição.

_____. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, pp. 327-340, jan-jun 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> >. Acessado em 27/02/2016.

ALMEIDA, M.; VALENTE, J. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

AMBROSE, G.; HARRIS, PAUL. **Layout**. Porto Alegre: 2014.

AGUIAR, J.; SILVA, A.; SILVA, T. Aprendizagem autorregulada (SRL) no ensino à distância de contabilidade de custos. In: XXI Congresso Brasileiro de Custos, 21., 2014, Nata. **Anais eletrônicos...** Natal: XXI Congresso Brasileiro de Custos. Disponível em: < <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/3631/3632>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

ÁLVAREZ-VALDIVIA, I. M.; LÓPEZ-BENAVIDES, D. Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. **Ried**, v. 14, n. 1, pp. 161-183, 2011. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/808>>. Acessado em: 27/02/2016.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2012.

ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. Conectando os *links* e apresentando o livro. In: _____. **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

ARAÚJO, J.; PIMENTA, A. Aspectos multimodais da escrita acadêmica em pôsteres de bolsistas da ufc: a construção de significados nesse gênero. **Revista e-escrita**, v. 5, n.2, pp. 106-122, 2014.

ARCHER, A. Multimodal texts in Higher Education and the implications for writing pedagogy. **English in Education**, v. 44, n. 3, pp. 201-213, 2010.

ÁVILA, L; FRISON, L. A autorregulação da aprendizagem e a formação de professoras do campo na modalidade de ensino a distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distância**, v. 19, n. 1, pp.271-286, jan.-jun. 2016.

AZEVEDO, W. **Panorama atuali(izado) da Educação a Distância no Brasil** (Versão 2003). 2003. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/panorama2.html>>. Acessado em 04 de outubro de 2016.

BADIA, A.; MONEREO, C. Ensino e aprendizado de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BARILLI, C. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BASSANI, P; BEHAR, P. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. In: BEHAR, P (org). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BORBA, M.; MALHEIROS, A.P; SCUCUGLIA, R. Metodologia da pesquisa qualitativa em educação a distância *online*. In: SILVA, M. **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BRAGA, D. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na Web**. IN: COLLINS, H.; FERREIRA, A (orgs). Relatos de experiência de ensino e de aprendizagem de línguas na internet. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/INEP, 2016. 2ª Versão.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/INEP, 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/INEP, 1997.

BRINGHURST, R. **Elementos do estilo tipográfico**. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

BRUNO, A.; MORAES, M. O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivo-emocionais na avaliação da aprendizagem em ambientes *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BUSNELLO, F.; JOU, G.; SPERB, T. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.25, n.2, p.311-319, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000200013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20 de Junho de 2016.

CALDEIRA, A. A avaliação da aprendizagem na educação *online*: uma experiência do MiniWeb Cursos. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CARVALHO, F. **Semiótica social e imprensa**: o layout da primeira página de jornais portugueses sob o enfoque analítico da gramática visual. 2012. 305f. Tese (Doutoramento em Linguística: Especialidade em Linguística Aplicada) – Departamento de Estudos Anglisticos, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

CARNIN, A.; ALMEIDA, A. Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: GUIMARÃES, A.; CARNIN, A.; KERSCH, D (org). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

CASTRO, R. Autorregulação da aprendizagem no ensino superior a distância: o que dizem os estudantes? Revista Brasileira de Ensino Superior, **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, v.2, n. 2, pp 15-26, abr.-jun. 2016.

CATTANI, A. **Elaboração de Pôster**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

COLL, C; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In:_____. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONDEMARÍN, M; MEDINA, M. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referências para as línguas**: ensino, aprendizagem, avaliação. Porto: Asa Editores, 2001.

CORSO, H. et al. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 21-29, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20 de Junho de 2016.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CUNHA, J.; CUNHA, M. Os campos da linguística teórica, da linguística aplicada e do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. DAHLET, V. (coord.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2011.

CUNHA, M. A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do ensino fundamental. In: LEAL, T.; SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa na educação básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do português. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. **Práticas em sala de aula**: diálogos necessários entre teorias e ação situadas. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v.6, n.2, p. 59-77, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 27 de fev. 2016.

_____. O ensino-aprendizagem de línguas: um campo à procura de disciplina. **Moara**, Belém, v. 1, n. 9, p. 9-37, jan-jun 2003.

_____. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem de língua materna. **Moara**, Belém, v. 9, n. 1, p. 105-133, jan-jun 1998.

DALEY, E. Expandido o conceito de letramento. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, pp. 481-491, jul-dez 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 25 de agosto de 2016.

DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. Apresentação. In: _____. **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos, 2009.

DIAS, R.; OLIVEIRA, T. Multimodalidade ontem e hoje nas *homepages* do Yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. KERSCH, D.; COSCARELLI, C; CANI, J.

Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

DESIGN MUSEU. **Como criar em tipografia.** Belo Horizonte: Gutenberg, 2011.

DIONISIO, A. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na fala e na escrita. In: _____.; MARCUSCHI, L. **Fala e Escrita.** Recife: CEEL, 2007.

DIONISIO, A.; PENA, A; PINHEIRO, N. **Gêneros em debate:** pôsteres acadêmicos. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

DIONISIO, A.; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio.** São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 32, nº. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502016000100237&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em 13/03/2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

DONDIS, A. **Sintaxe da linguagem visual.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FATINEL, P. **A autorregulação da aprendizagem na formação de um educador matemático na modalidade a distância:** uma proposta de articulação curricular. 2015. 233 f. Tese (Programa de Pós-Graduação de Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Feral do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FATINEL, P. et al. Autorregulação da aprendizagem na educação a distância online. Autorregulação da Aprendizagem na Educação a Distância Online. In: XVIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (XVIII TISE), 18., 2013, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Anais da XVIII Conferência Internacional sobre Informática na Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/146-154.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

FAIRCHILD, T. Que escola é essa? Não existe objeto de ensino onde não haja um sujeito que ensine. In: CAMPOS, S.; BARZOTTO, V (org.). **Ensino da leitura e da escrita.** Natal: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, C. A. Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários. **Educar,** Curitiba, n. 37, pp. 211-239, maio/ago. 2010.

FERREIRA, T. **Representações sobre o agir**: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EaD. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P. e de KETELE, J.-M (orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, pp. 347-372, 2008.

_____. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In ESTRELA, A. (Org.). **Investigação em educação**: Teorias e práticas. Lisboa: Educa, 2007.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, pp. 21-50, 2006.

_____. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.). **Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**. Curitiba: Futuro Eventos, 2005.

FIAD, R. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, v. 1, n. 6, p. 23-34, 2015.

FIORENTINI, L. Pesquisando ambientes de aprendizagem *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E (orgs.). In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências. São Paulo: Edições Loyola, 2014

FUJISAWA, K. S. **Facebook**: arquitetônica que organiza interações. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FUKS, H. et. al. Novas estratégias de avaliação *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 153-170.

GAMA, A. **Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). 2014. 314f. – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GHENDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

GONÇALVES, A.; FERRAZ, M. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Pontes, 2014.

GRIBL, H. **Atividades de leitura em gêneros textos multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa**. 2009. 157f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GUIMARÃES, A.; CARNIN, A.; KERSCH, D (org). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, L. **A cor como informação**: a construção biofísica, linguística, cultural e simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2000.

JEWITT, C; KRESS, G. **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang, 2003.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem**: por quê? como? Visando um ensino com orientação construtivista. Pinhais: Editora Melo, 2011.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HADWIN, A.; JÄRVELÄ, S.; MILLER, M. Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2011.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC). **Projeto pedagógico do curso de Letras-Língua Portuguesa, modalidade a distância**. Belém: UFPA, 2012.

IISKALA, T. et al. Socially Shared Metacognitive Regulation in Asynchronous CSCL in Science: Functions, Evolution and Participation. **Frontline Learning Research**, v. 3, n. 1, pp. 78-111, 2015.

IISKALA, T. et al. Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. **Learning and Instruction**, v. 21, n. 3, pp. 379-393, 2011.

JÄRVENOJA, H.; VOLET, S.; JÄRVELÄ, S. Regulation of emotions in socially challenging learning situations: an instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. **Educational Psychology**, v. 33, n. 1, pp. 31-58, 2013.

JOU, G.; SPERB, T. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, pp. 177- 185, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20 de Jun. de 2016.

KEARSLEY, G. **Educação on-line**: aprendendo e ensinando. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KIMMEL, K.; VOLET, S. Significance of context in students' (meta)cognitions related to group work: A multi-layered, multidimensional and cultural approach, **Learning and Instruction**, v. 20, n. 6, pp. 449-464, 2010.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2010.

_____. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003[1995].

KOMENSU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, pp. 75-90, jan-jun. 2012.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** London: Routledge, 2010.

_____. **Literacy in the New Media Age.** London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling the “New” in New Literacies. In: _____. **A new literacies sampler.** New York: Peter Lang, 2007.

LEAL, R. de C. **Sequência didática e avaliação formativa em documentos acadêmicos: contribuição para o ensino/aprendizagem de gêneros em língua materna.** 173f. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

LÊDO, A. **Letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação a distância.** 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 27 de fevereiro de 2016.

LEVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 10ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2014.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LEA, M. Explorando abordagens linguística à aprendizagem e avaliação *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiência.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LEA, M.; STREET, B. The "academic literacies" model: Theory and applications. **Theory into Practice**, v. 4, n. 45, pp. 368–377, 2006.

LIMA, S. C. **Ensino de línguas mediado por computador**: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa. 2012. 139f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LÓPEZ-BENAVIDES, D. **Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos em tareas cooperativas em entornos de aprendizaje virtuales asincrónicos y escritos**. 2009. 79f. Dissertação (Mestrado Universitário em Educação e as TICs [*e-learning*]) – Programa de Pós-Graduação Educação e as TICs [*e-learning*] - Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, 2009.

LÓPEZ-BENAVIDES, D.; ÁLVAREZ-VALDIVIA, I. M. Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos em tareas cooperativas em entornos de aprendizaje virtuales asincrónicos y escritos. **Cultura y educación**, v. 4, n. 22, pp. 419-438, 2010. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3338368> >. Acessado em: 27/02/2016.

LORENZONI, P. et al. O Pôster em Encontros Científicos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, pp. 304-309, set-dez. 2007.

MacINTOSH-MURRAY, A. Pôster presentations as a Genre in Knowledge Communication: A case of study of forms, norms, and values. **Science Communication**, v. 28, n. 3, pp. 347-376, 2007.

MACHADO, A.; CRISTÓVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, pp. 547-573, set.-dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTAR, J. **Guia de Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

_____. **Tutoria e Interação em Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MORENEO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

MELO, K. **Modalidades de avaliação e suas implicações para o ensino/aprendizagem de português língua materna**. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L.; OLIVEIRA, M. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOITA-LOPES, L. P. Tendências atuais da pesquisa na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil. **Letras**, Santa Maria, v. 1, n. 4, pp. 7-13, jul-dez. 1992. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11431/pdf>>. Acessado em: 24/03/2016.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. Linguagem, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

MONERRAT et al. Autorregulação da aprendizagem na educação a distância – análise das produções científicas realizadas em Brasil e Portugal no período de 2010 a 2015. **Revista Científica em Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, pp. 218-233, maio-ago. 2016.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MORAES, A. Pôster acadêmico: um evento multimodal. **Revista Ao Pé da Letra**, v. 9, 2007.

MORAES, A.; DIONISIO, A. O Entorno dos Pôsteres Acadêmicos. In: Congresso de Iniciação Científica da UFPE, 17., 2009, Recife, **Anais...** Recife: UFPE, 2009.

_____. A Visualidade da Escrita: uma Análise das Definições de Pôster. In: Congresso de Iniciação Científica da UFPE, 16., 2008, Recife, **Anais...** Recife: UFPE, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOZZAQUATRO, L. B. **A organização retórica do gênero pôster acadêmico sob a perspectiva da análise crítica do gênero**. 2014. 99f. Dissertação (Mestrado em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras Centro de Letras e Artes, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

NASCIMENTO, R.; DIONISIO, A. A Visualidade da Escrita: uma Análise da Intertextualidade do Gênero Pôster. CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE, 15., 2007, Recife, **Anais...** Recife: UFPE, 2007.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers Pédagogiques**, v.1, n. 280, pp. 47-64, jan. 1990.

OKADA, A. L. P.; ALMEIDA, F. J de. Avaliar é bom, avaliar faz bem: os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

OLIVEIRA, E. **Letramento acadêmico: Concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. 2013. 270f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, M. A. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 2013.

_____. O trabalho do professor, as tecnologias e os gêneros multissemióticos: da construção de modelos didáticos a sequências de ensino. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2., 2012, Lisboa. **Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/69.pdf>> Acesso em: 09 abr. 2016.

OLIVEIRA, M. C. **Uma prática de avaliação formativa em ambientes virtuais: processos de regulação e autorregulação da aprendizagem.** 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Belém, 2016.

_____. O uso de tecnologias digitais para uma avaliação formativa reguladora e autorreguladora em um curso de licenciatura em matemática a distância. In: XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 19., 2015, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Juiz de Fora: Anais do XIX Ebrapem. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/gd6_matheus_oliveira.pdf>. Acesso em 09 abr. 2016.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MORENEO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAIVA, V. L. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n.1, pp. 5-12, jan.-abr. 2005. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6227>>. Acessado em 24/03/2016.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino *on-line*.** Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes *on-line*.** São Paulo: Artmed, 2004.

PARENTE, A. **Imagem-Máquina: a era das tecnologias do virtual.** São Paulo: Editora 34, 2011.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. **Anales de Psicología**, v. 30, n. 2, pp. 450-462, maio-ago. 2014.

PANADERO, E.; JONSSON, A.; STRIJOS, J.-W. Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In: LAVEAULT, D.; ALLAL, L. **Assessment for learning: meeting the challenge of implementation.** New York: Spinger, 2016.

PANADERO, E. et al. Enhancing socially shared regulation in working groups using a CSCL regulation tools. In: Anais do 16th International Conference on Artificial Intelligence in Education AIED 2013, 16., 2013, Memphis, **Anais...**, Memphis, jul. 2013. Disponível em: <<http://ceur-ws.org/Vol-1009/1002.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

PASSOS, M.; NOBRE, I.; NUNES, V. Regulação em um processo de avaliação formativa em um curso de pós-graduação ofertado a distância. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UNIREDE, 2014. Disponível em: < <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/127789.pdf>>. Acessado em: 09 de abr. 2017.

PAVESI, M. **Análise da aprendizagem autorregulada de alunos de cursos a distância em função das áreas de conhecimento, faixa etária e sexo**. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Educação, Universidade Federal de Londrina, Londrina, 2015.

PAVESI, M.; ALLIPRANDINI, P. Autorregulação da Aprendizagem de Alunos de Cursos a Distância em Função do Sexo, **Revista de Ensino, de Educação e de Ciências Humanas**, Londrina, v. 16, n.2, pp. 100-108, abr. 2015

PEDROSA, I. **Da cor à cor inexistente**. São Paulo: Senac, 2014.

PERRENOUD, F. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

_____. From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. towards a wider conceptual field. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, pp. 85-102, 1998.

PIETRO, J.-F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito de engenharia didática. **Moara**, Belém, v. 26, n. 1, pp. 15-52, ago.-dez. 2006.

PINHEIRO, P. A. Colaboração/cooperação escrita via internet: questões teórico-práticas para inovar práticas de escrita na escola. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v.1, n. 34, pp. 51-89, jan.-jun. 2013. Disponível em: <<http://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista /article/view /665>>. Acessado em 27/02/2016.

_____. Práticas colaborativas de escrito por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual no contexto escolar. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. **Ensino de língua: das reformações, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: -Editora UFMG, 2012.

_____. Novas práticas colaborativas de escrita por meio do uso de gêneros digitais. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 4, pp. 211-220, out.-dez. 2009. Disponível em:< <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/2901>>. Acessado em 27/02/2016

PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora *online*. SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiência**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E- Compós**, Brasília, v. 9, p. 1-21, ago. 2007. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>>. Acessado em 27/02/2016.

_____. **Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. 2003. 292f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

POLYDORO, S.; AZZI, R. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, n. 29, pp. 75-94, jul-dez. 2009.

RIBAS, F.; TAGATA, W. A plataforma *moodle* na pós-graduação: duas experiências de uso de fóruns de discussão. In: JESUS, D.; MACIEL, R. **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. São Paulo: Pontes, 2015.

RIBEIRO, A. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. Apresentação. In: _____. **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

ROCHA, H.; OTSUKA, C.; FERREIRA, T. Avaliação *online*: o modelo do suporte tecnológico do projeto teleduc. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RODRIGUES, L. et al. Validação de um instrumento de mensuração de autorregulação da aprendizagem em contexto brasileiro usando análise fatorial confirmatória, **Revista Renole**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, jul. 2016.

RODRIGUES, R. et al. Uma abordagem de regressão múltipla para validação de variáveis de autorregulação da aprendizagem em ambientes de LMS. V Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 5., 2015, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: SBIE. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6729/4616>>. Acesso em 09 Abr. 2017.

RODRIGUEZ, S. Como preparar um pôster científico. In: KOLLER, S.; COUTO, M.; HOHENDORFF, J. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ROLIM, A. L. **Corregulação da Aprendizagem: efetividade do artefato social em ambiente virtual de aprendizagem**. 387f. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, Centro de Informática, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013a.

_____. O papel dos materiais didáticos no ensino de línguas (materna e estrangeira). In: MOITA-LOPES, L. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013b.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2011.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, pp. 463-493, set./dez. 2006.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. São Paulo: Artmed, 2009.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

_____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013a.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2013b.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2013c.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2011.

_____. Meios, mídia, mediações e cognição. In: CAMELA, E. et al. **Mídias: Multiplicação e convergências**. São Paulo, SP: Senac, 2009.

_____. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2014.

_____. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

_____. et al. **Educação online: a contribuição do desenho didático**. In: SILVA, M (org). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SANTOS, N. Desafios da web: como avaliar alunos *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). **Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2002.

SANTOS, T.; CUNHA, M. Remodelando sequências didáticas para o ensino online. In: Encontro Virtual de Documentação em Software Livre; Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia On-line, 13., 10., 2016. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2016. Disponível em: <<http://evidosol.textolivre.org/papers/2016/link/viewer?proposta=182>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos no ensino e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. **Ensino de língua: das reformações, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SCHUNK, D. **Learning theories: an educational perspective**. New York: Person, 2011.

SILVA, F. **Processos de regulação em práticas de ensino para futuros professores de francês**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SILVA, K. **Gêneros acadêmicos, letramento e interdisciplinaridade: o pôster científico no Ensino Fundamental II**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2016.

SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, M. Apresentação. In: _____.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, T. et al. Estratégias de aprendizagem autorregulada (srl) no ensino ead de contabilidade. In: X Congresso ANPCONT, 10., 2016. Ribeirão Preto. **Anais eletrônicos...** Ribeirão Preto: APCONT. Disponível em: <<http://congressos.anpcont.org.br/x/anais/files/2016-05/epc93.pdf>>. Acesso em 09 abr. 2017.

SILVA, V. **Interação social e estratégias linguísticas no processo de provimento de andaime – *scaffolding* – em uma disciplina de Bioquímica da Nutrição oferecida a distância via computador**. 2003. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SIMÕES, P.; BARROS, D. M. V. Educação a distância e novas estratégias pedagógicas: ferramentas da WEB 2.0 e estilos de aprendizagem. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. **Educação a distância: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Minas Gerais: Editora Autêntica, 2014.

SOUZA, F. **Estratégias de autorregulação de aprendizagem mediado por ferramentas de scheduling em uma plataforma social educacional**. 2012. 268f. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, Centro de Informática, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais**: algumas abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B.; LEA, M. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Vol. 23, n. 2, pp. 157-173, 1998.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TURRINI, R.; SECAF, V. **Pôster**: arte da apresentação do trabalho científico. São Paulo: Martinari, 2008.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotic**. New York: Routledge, 2005.

VEIGA-SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M.; MACHADO, R. F. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, v.45, n.155, p.30-55, jan-mar. 2015.

VIEIRA, J. Multimodalidade e eventos de letramentos. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social. Brasília: Antunes Vieira, 2015.

VOLET, S. et al. Metacognitive regulation in collaborative learning: Conceptual developments and methodological contextualizations. In: VOLET, S.; VAURAS, M. **Interpersonal Regulation of Learning and Motivation**. New York: Routledge, 2013.

VOLET, S.; VAURAS, M.; SALONEN, P.,. Self- and Social Regulation in Learning Contexts: An Integrative Perspective. **Educational Psychologist**, v. 4, n. 44, pp. 215–226, 2009.

WHITE, C. The metacognitive knowledge of distance learners. **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning**, v. 14, n. 3, pp. 37-46, 1999.

WILLIAMS, R. **Design para quem não é designer**: princípios de design e tipografia para iniciantes. São Paulo: Callis, 2013.

XAVIER, A. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZIMMERMAN, B. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. In: **Educational Psychologist**, n. 48, v. 3, pp. 135–147, 2013.

_____. Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. **Educational Psychologist**, v. 30, n. 4, pp. 217-221, 1995.

ZIMMERMAN, B. ; SCHUNK, D. Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In: _____. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PÔSTERES PRODUZIDOS POR APOLO

Pôster 1: Primeira Produção de Apolo



OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NAS RESENHAS DA REDE SOCIAL SKOOB

INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, com o surgimento da Web 2.0, os usuários da internet tornam-se mais ativos no que tange a produção de conteúdo. O Skoob surgiu neste contexto sendo uma rede social onde os leitores além de compartilhar e organizar suas leituras, também é utilizado para publicar resenhas sobre as leituras realizadas.

Apresenta-se aqui o projeto inicial para a pesquisa a ser inicializada este ano com o intuito de comunicar e discutir sobre o tema a ser trabalhado com a comunidade acadêmica.

A REDE SOCIAL SKOOB

No Brasil, o SKOOB é a maior rede social de leitores, sendo uma ferramenta a qual milhares de jovens divulgam e comentam sobre suas leituras.

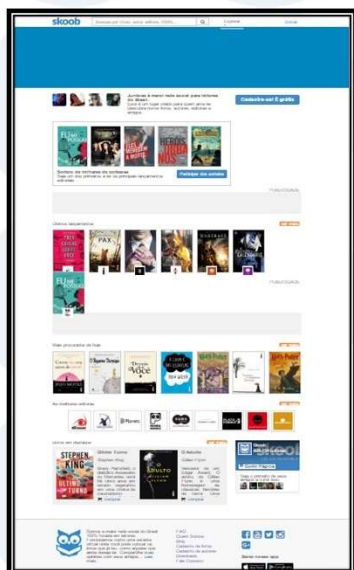


Figura 1 – Home do Site SKOOB

Todos	509
Lido	152
Lendo	4
Quero ler	330
Relendo	0
Abandonel	20
Favorito	13
Desejado	136
Avaliado	150
Resenhado	11

Figura 2 – Abas de organização de leitura no SKOOB

O usuário pode organizar suas leituras, além de produzir metas de leituras, além disso pode produzir resenhas que ficaram armazenadas na página do livro lido. Desta forma, são publicadas diariamente dezenas de resenhas sobre os mais variados livros.

OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Tendo em vista que o gênero resenha é um gênero argumentativo, cujo principal foco é construir uma opinião pessoal sobre um objeto, um dos elementos que se pode encontrar ou utilizar nestes textos são os **operadores argumentativos**, termo cunhado por Oswald Ducrot para designar elementos da gramática que têm por função indicar ('mostrar') a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.

OBJETIVOS

- **Objetivo geral**
Analisar a construção da argumentação das resenhas da rede social SKOOB e os efeitos de sentido causados.

- **Objetivos específicos**
 - ❖ Identificar quais os operadores argumentativos mais usados pelos usuários nas resenhas com apreciações positivas e negativas;

- ❖ Verificar se há variação no uso dos operadores argumentativos quando se trata de apreciação positiva ou negativa;

- ❖ Verificar os efeitos de sentido causados por estes operadores argumentativos nas resenhas dos usuários.

Pseudônimo Apolo (UFPA)
PET- LETRAS

METODOLOGIA

O processo desta análise consistirá nos seguintes passos:

- (1) Coleta dos dados
- (2) Catalogação de resenhas de apreciação positiva ou negativas
- (3) Identificação dos operadores presentes nas resenhas.
- (4) Análise dos dados.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo poderá ampliar as informações já existentes em torno do gênero resenha e argumentação, pelo conhecimento de como essa categoria de texto se constitui e funciona; além de ampliar as análises em torno do conteúdo produzido no SKOOB onde a leitura é o foco, já que vários estudos já mostraram que o uso desta rede social incentivou a interação e o apreço pela leitura, porém é ainda uma ferramenta que carece de estudos mais aprofundados.

REFERÊNCIAS

DUCROT, Oswald. **Provar e Dizer**: leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global Editora, 1981. 266p.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 1987. 200p.

VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989. 216p.

fonte: Apolo.

Pôster 2: Segunda Produção de Apolo (Síntese)



OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NAS RESENHAS DA REDE SOCIAL SKOOB

Pseudônimo Apolo (UFPA)
PET- LETRAS

INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, com o surgimento da Web 2.0, os usuários da internet tornam-se mais ativos no que tange a produção de conteúdo. O Skoob surge sendo uma rede social onde os leitores compartilham, organizam suas leituras, e utilizam para publicar resenhas sobre as leituras realizadas.

A REDE SOCIAL SKOOB

O usuário pode organizar uma estante virtual, como mostra a (Figura 1) além de produzir metas de leituras e resenhas que ficaram armazenadas na página do livro lido.



Figura 1 – Abas de organização da estante virtual do SKOOB

OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Tendo em vista que o gênero resenha é um gênero argumentativo, cujo principal foco é construir uma opinião pessoal sobre um objeto, um dos elementos que se pode encontrar ou utilizar nestes textos são os **operadores argumentativos**, termo cunhado por Oswald Ducrot para designar elementos da gramática que têm por função indicar ('mostrar') a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.

OBJETIVOS

• Objetivo geral

Analisar a construção da argumentação das resenhas da rede social SKOOB e os efeitos de sentido causados.

• Objetivos específicos

- ❖ Identificar quais os operadores argumentativos mais usados pelos usuários nas resenhas com apreciações positivas e negativas;
- ❖ Verificar se há variação no uso dos operadores argumentativos quando se trata de apreciação positiva ou negativa;
- ❖ Verificar os efeitos de sentido causados por estes operadores argumentativos nas resenhas dos usuários.

METODOLOGIA

O processo desta análise consistirá nos seguintes passos:

- (1) Coleta dos dados
- (2) Catalogação de resenhas de apreciação positiva ou negativas
- (3) Identificação dos operadores presentes nas resenhas.
- (4) Análise dos dados.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Este estudo poderá ampliar as informações já existentes em torno do gênero resenha e argumentação, pelo conhecimento de como essa categoria de texto se constitui e funciona;
- Pode ampliar as análises em torno do conteúdo produzido no SKOOB, já que vários estudos já mostraram que o uso desta rede social incentivou a interação e o apreço pela leitura.

REFERÊNCIAS

- DUCROT, Oswald. **Provar e Dizer**: leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global Editora, 1981. 266p.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 1987. 200p.
- VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989. 216p.



fonte: Apolo.

Pôster 3: Terceira Produção de Apolo (Uso de Vozes)



OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NAS RESENHAS DA REDE SOCIAL SKOOB

Pseudônimo Apolo (UFPA)
PET- LETRAS

INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, com o surgimento da Web 2.0, os usuários da internet tornam-se mais ativos no que tange a produção de conteúdo. O Skoob surge sendo uma rede social onde os leitores compartilham, organizam suas leituras, e utilizam para publicar resenhas sobre as leituras realizadas.

Este trabalho localiza-se no quadro da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa e visa estudar os operadores argumentativos nas resenhas da rede social citada, buscando responder a seguinte pergunta: **Os operadores argumentativos das resenhas dos usuários da rede social SKOOB têm força argumentativa suficiente para induzir a leitura da obra resenhada?** Tendo como base teórica os trabalhos de DUCROT (1981), GUIMARÃES (1987) e VOGT (1989).

OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Tendo em vista que o gênero resenha é um gênero argumentativo, cujo principal foco é construir uma opinião pessoal sobre um objeto, um dos elementos que se pode encontrar ou utilizar nestes textos são os **operadores argumentativos**, termo cunhado por Oswald Ducrot para designar elementos da gramática que têm por função indicar ("mostrar") a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.

Entende-se por orientar/direcionar argumentativamente o processo que um enunciado se apresenta como devendo fazer com que o seu interlocutor alcance uma determinada conclusão.

OBJETIVOS

• Objetivo geral

Analisar a construção da argumentação das resenhas da rede social SKOOB e os efeitos de sentido causados.

• Objetivos específicos

❖ Identificar quais os operadores argumentativos mais usados pelos usuários nas resenhas com apreciações positivas e negativas;

❖ Verificar se há variação no uso dos operadores argumentativos quando se trata de apreciação positiva ou negativa;

❖ Verificar os efeitos de sentido causados por estes operadores argumentativos nas resenhas dos usuários.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui proposta configura-se como bibliográfica e descritiva. Desse modo, serão selecionadas resenhas da sessão "mais comentadas" assim como os comentários feitos à elas. Sendo feita uma classificação das resenhas quanto a sua apreciação. Para que assim se possa identificar os operadores mais utilizados e analisar os dados levando em consideração os conceitos de Orientação, Classe e Escala argumentativa propostos por Ducrot (1981).



ALGUMAS HIPÓTESES

• Há maior ocorrência de operadores argumentativos nas resenhas de apreciação negativa.

• Há melhor aceitação por parte do usuário quando os efeitos de sentido produzidos pelos operadores em parte das resenhas torna-as mais persuasivas e melhor argumentadas.

• Os comentários das resenhas positivas são, geralmente, para confirmar a argumentação proposta. Já das resenhas negativas geralmente tem por objetivo refutar os argumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

• Este estudo poderá ampliar as informações já existentes em torno do gênero resenha e argumentação, pelo conhecimento de como essa categoria de texto se constitui e funciona;

• Pode ampliar as análises em torno do conteúdo produzido no SKOOB, já que vários estudos já mostraram que o uso desta rede social incentivou a interação e o apreço pela leitura.

REFERÊNCIAS

DUCROT, Oswald. **Provar e Dizer**: leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global Editora, 1981. 266p.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 1987. 200p.

VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989. 216p.



fonte: Apolo.

Pôster 4: Quarta Produção de Apolo (Alinhamento e Contaste)



Os Operadores Argumentativos Nas Resenhas Da Rede Social SKOOB

Pseudônimo Apolo (UFPA)
PET- LETRAS

INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, com o surgimento da Web 2.0, os usuários da internet tornam-se mais ativos no que tange a produção de conteúdo. O Skoob surge sendo uma rede social onde os leitores compartilham, organizam suas leituras, e utilizam para publicar resenhas sobre as leituras realizadas.

Este trabalho localiza-se no quadro da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa e visa estudar os operadores argumentativos nas resenhas da rede social citada, buscando responder a seguinte pergunta: **Os operadores argumentativos das resenhas dos usuários da rede social SKOOB têm força argumentativa suficiente para induzir a leitura da obra resenhada?** Tendo como base teórica os trabalhos de DUCROT (1981), GUIMARÃES (1987) e VOGT (1989).

OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

O gênero resenha é um gênero argumentativo, cujo principal foco é construir uma opinião pessoal sobre um objeto, um dos elementos que se pode encontrar ou utilizar nestes textos são os **operadores argumentativos**, termo cunhado por Oswald Ducrot para designar elementos da gramática que têm por função indicar ('mostrar') a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.

Entende-se por orientar/direcionar argumentativamente o processo que um enunciado se apresenta como devendo fazer com que o seu interlocutor alcance uma determinada conclusão. Para o exame desses elementos se utilizará, também duas noções básicas: *classe argumentativa (CA)* e *escalas argumentativas*.

OBJETIVOS

• Objetivo geral

Analisar a construção da argumentação das resenhas da rede social SKOOB e os efeitos de sentido causados.

• Objetivos específicos

❖ Identificar quais os operadores argumentativos mais usados pelos usuários nas resenhas com apreciações positivas e negativas;

❖ Verificar se há variação no uso dos operadores argumentativos quando se trata de apreciação positiva ou negativa;

❖ Verificar os efeitos de sentido causados por estes operadores argumentativos nas resenhas dos usuários.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui proposta configura-se como bibliográfica e descritiva. Desse modo, serão selecionadas resenhas da sessão "mais comentadas" assim como os comentários feitos à elas. Sendo feita uma classificação das resenhas quanto a sua apreciação.

Para que assim se possa identificar os operadores mais utilizados e analisar os dados levando em consideração os conceitos de Orientação, Classe e Escala argumentativa propostos por Ducrot (1981).



ALGUMAS HIPÓTESES

• Há maior ocorrência de operadores argumentativos nas resenhas de apreciação negativa.

• Há melhor aceitação por parte do usuário quando os efeitos de sentido produzidos pelos operadores em parte das resenhas torna-as mais persuasivas e melhor argumentadas.

• Os comentários das resenhas positivas são, geralmente, para confirmar a argumentação proposta. Já das resenhas negativas geralmente tem por objetivo refutar os argumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

• Este estudo poderá ampliar as informações já existentes em torno do gênero resenha e argumentação, pelo conhecimento de como essa categoria de texto se constitui e funciona;

• Pode ampliar as análises em torno do conteúdo produzido no SKOOB, já que vários estudos já mostraram que o uso desta rede social incentivou a interação e o apreço pela leitura.

REFERÊNCIAS

DUCROT, Oswald. **Provar e Dizer**: leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global Editora, 1981. 266p.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 1987. 200p.

VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989. 216p.



fonte: Apolo.

Pôster 5: Quinta Produção de Apolo (Alinhamento e Contaste)



Os Operadores Argumentativos Nas Resenhas Da Rede Social SKOOB

Pseudônimo Apolo (UFPA)
PET- LETRAS

INTRODUÇÃO

❖ O **SKOOB** surge no Brasil sendo uma rede social onde os leitores compartilham, organizam suas leituras, publicam resenhas sobre as leituras realizadas, armazenando um conteúdo de opinião bastante acessado.

❖ Este trabalho, em andamento, com base nos trabalhos de DUCROT (1981), GUIMARÃES (1987) e VOGT (1989) busca saber se **Os operadores argumentativos das resenhas dos usuários no SKOOB têm força argumentativa suficiente para induzir a leitura da obra resenhada?**

OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Termo cunhado por Oswald Ducrot, para designar elementos da gramática que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção para o qual apontam.

OBJETIVOS

• Objetivo Geral

Analisar a construção da argumentação das resenhas da rede social SKOOB e os efeitos de sentido causados.

• Objetivos específicos

❖ Identificar quais os operadores mais usados nas resenhas com apreciações positivas e negativas; verificar se há variação no uso do recurso quando se trata de ambas as apreciações. Por fim, verificar os efeitos de sentido causados por estes operadores nas resenhas.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e descritiva, e seguirá as seguintes etapas:

❖ Seleção das resenhas disponíveis e coleta dos comentários.

❖ Categorização das resenhas em função das notas atribuídas pelos usuários, seguida da identificação dos operadores mais utilizados.

❖ Análise dos dados à luz dos pressupostos teóricos escolhidos;

RESULTADOS INICIAIS

RESENHAS POSITIVAS	RESENHAS NEGATIVAS
<p>Maior variedade de operadores</p> <p>Operadores mais utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os que contrapõem argumentos. - Os que justificam um enunciado anterior - Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão. 	<p>Baixa variedade de operadores</p> <p>Operadores mais utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os que contrapõem argumentos. - Os que justificam um enunciado anterior
Os comentários são feitos para comprovar a argumentação feita no texto.	É maior o número de comentários com o intuito de refutar a argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

❖ É necessário ser realizado ainda uma análise apurada quanto aos efeitos de sentido criado pelos operadores argumentativos mais presentes nas resenhas.

❖ Este estudo poderá ampliar as informações já existentes em torno do gênero resenha e argumentação, pelo conhecimento de como essa categoria de texto se constitui e funciona. Assim como pode ampliar as análises em torno do conteúdo produzido no SKOOB.



REFERÊNCIAS

DUCROT, Oswald. **Provar e Dizer**: leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global Editora, 1981. 266p.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 1987. 200p.

VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989. 216p.



fonte: Apolo.

Pôster 6: Sexta Produção de Apolo (Topicalização)



Os Operadores Argumentativos Nas Resenhas Da Rede Social SKOOB

Pseudônimo Apolo (UFPA)
PET- LETRAS

INTRODUÇÃO

O **SKOOB** surge no Brasil sendo uma rede social em que os leitores compartilham, organizam suas leituras, publicam resenhas sobre as leituras realizadas, **armazenando um conteúdo de opinião bastante acessado.**



❖ É uma característica da Web 2.0 não só a recepção passiva de conteúdos, mas a produção de conteúdo por seus usuários, logo é importante considerar que o Skoob é um suporte de textos e analisar o conteúdo produzido neste ambiente e seu alcance na opinião de seus consumidores.

❖ Este trabalho, em andamento, com base nos trabalhos de DUCROT (1981), GUIMARÃES (1987) e VOGT (1989) busca saber se **Os operadores argumentativos das resenhas dos usuários no SKOOB têm força argumentativa suficiente para induzir a leitura da obra resenhada?**

OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Os operadores argumentativos, termo cunhado por Oswald Ducrot, para designar elementos da gramática que têm por função indicar ('mostrar') a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica e descritiva. A pesquisa seguirá as seguintes etapas:

- 1- Seleção das resenhas disponíveis e coleta dos comentários.
- 2- Categorização das resenhas em função das notas atribuídas pelos dos usuários, seguida da identificação dos operadores mais utilizados.
- 3- Análise dos dados à luz dos pressupostos teóricos escolhidos;

RESULTADOS INICIAIS

RESENHAS POSITIVAS	RESENHAS NEGATIVAS
Maior variedade de operadores	Baixa variedade de operadores
Operadores mais utilizados: - Os que contrapõem argumentos. - Os que justificam um enunciado anterior - Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.	Operadores mais utilizados: - Os que contrapõem argumentos. - Os que justificam um enunciado anterior
Os comentários são feitos para comprovar a argumentação feita no texto.	É maior o número de comentários com o intuito de refutar a argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

❖ Os tipos de operadores mais encontrados nas resenhas demonstram a intencionalidade de constantemente justificar e contrapor idéias já pré-existentes sobre a obra, a fim de que seus argumentos possam ser mais bem compreendidos e aceitos.

❖ Será feita uma análise apurada quanto aos efeitos de sentido criado pelos operadores argumentativos mais presentes nas resenhas.

❖ Este estudo poderá ampliar as informações já existentes em torno do gênero resenha e argumentação, pelo conhecimento de como essa categoria de texto se constitui e funciona. Assim como pode ampliar as análises em torno do conteúdo produzido no SKOOB.

REFERÊNCIAS

DUCROT, Oswald. **Provar e Dizer**: leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global Editora, 1981. 266p.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 1987. 200p.

VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989. 216p.



fonte: Apolo.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estou ciente de que, ao longo do semestre em que será ministrada a oficina **de produção de pôsteres acadêmicos**, no âmbito do curso de Letras – Língua Portuguesa, modalidade a distância, o professor TIAGO SOUSA SANTOS coletará dados para a sua dissertação de mestrado, intitulada de “A avaliação formativa em educação *online*: a produção de pôsteres acadêmicos”, sob orientação da professora Dra. MYRIAM CRESTIAN CHAVES DA CUNHA, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará. Afirmo que a minha participação é voluntária e que foi obtida sem nenhum tipo de coação. Estou ciente de que, a qualquer momento, posso pedir a retirada de minha participação da pesquisa e da oficina. Concordo em liberar os dados coletados para constar em algum texto que venha a ser publicado em veículos acadêmicos de divulgação científica sob as condições assinaladas abaixo por mim:

[] com meu nome verdadeiro

[] com o nome de um deus greco-romano (sugira, por favor, o nome que usaremos em nossa pesquisa): _____

Belém, ____ de _____ de 2016.

Nome legível: _____

Assinatura (Digitalizada): _____

APÊNDICE C – MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO PÔSTER ACADÊMICO

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO PÔSTER ACADÊMICO	
CATEGORIAS	POSSÍVEIS OBJETIVOS DE ENSINO
<p>1 Definição geral do gênero</p> <p><u>a) O que é o gênero?</u> R: Gênero multissemiótico/multimodal que tem por fim a socialização de uma pesquisa</p> <p><u>b) Qual é o suporte do gênero?</u> R: Impresso e digital</p> <p><u>c) Em quais veículos circula? Em qual suporte é produzido?</u> R: Banner (impresso) e digital (LCD de computador/e-pôsteres)</p>	<p>a) Definir o gênero pôster acadêmico;</p> <p>b) Identificar os diferentes suportes do gênero;</p> <p>c) Identificar os diferentes veículos em que o gênero circula.</p>
<p>2 Parâmetros do contexto comunicativo:</p> <p><u>a) Quem é o emissor? Qual papel assume? Quais os seus objetivos?</u> R: Estudante universitário graduando ou pós-graduando, com eventuais colegas, e, geralmente, um orientador, mestre ou doutor. Assumem o papel de especialista na pesquisa que expõe. Tem como objetivo socializar a sua pesquisa.</p> <p><u>b) A quem se dirige? Em que papel social estão os destinatários?</u> R: Aos estudantes e pesquisadores interessados nos resultados de uma pesquisa. Estão no papel social de interessados na pesquisa a ser apresentada.</p> <p><u>c) Qual a finalidade do gênero?</u> R: O de apresentar, visual-verbalmente e sinteticamente, uma pesquisa.</p> <p><u>d) Em que local é produzido?</u> R: Em ambiente acadêmico (laboratórios, salas de pesquisa...)</p> <p><u>e) Em que momento é produzido?</u> R: O pôster acadêmico é produzido quando se recebe uma carta aceite de um congresso, muitas vezes com base em um texto escrito (resumo, resumo estendido, trabalho de conclusão de curso</p>	<p>a) e b) Identificar os possíveis produtores de um pôster, os papéis sociais desses e seus objetivos;</p> <p>c) e d) Identificar que a finalidade/o objetivo do pôster e em que local é produzido.</p> <p>e) Perceber que elementos do texto escrito anterior podem ser aproveitados no pôster e quais deles exigem o uso de outra linguagem;</p> <p>f) Reconhecer as linguagens presentes no pôster e identificar a função de cada uma</p>

<p>ou artigo acadêmico) já elaborado como resultado da pesquisa a ser apresentada.</p> <p>f) <u>Qual a sua constituição semiótica?</u> R: Linguagem verbal e visual</p> <p>g) <u>Com qual atividade visual se relaciona?</u> R: Apresentação de pôsteres</p>	<p>g) Identificar a apresentação de pôsteres como o evento multissemiótico com o qual o gênero se relaciona.</p>
<p>3 Conteúdo temático global: - Conteúdos temáticos teórico-metodológicos relacionados à área de estudos na qual é produzido.</p>	<p>3) Reconhecer os diferentes conteúdos temáticos de um pôster da área de Letras;</p>
<p>4 Estrutura textual global</p> <p>a) <u>Quais as sequências textuais predominantes no gênero?</u> R: Predomínio de sequências expositivas no cabeçalho, na introdução e nos objetivos, com sequências narrativas/descritivas na metodologia, argumentativa na análise de dados e expositiva-argumentativa-narrativa na conclusão</p> <p>b) <u>Como costuma ser organizado o conjunto do conteúdo temático?</u> R: <i>b.1) Cabeçalho:</i> com identificação dos autores, da instituição da qual faz(em) parte, do título do trabalho, dos proponentes. <i>b.2) Introdução:</i> Situa a área à qual a pesquisa se filia, apresenta o tema geral, delimita o assunto mais específico, “determinando sua extensão e profundidade” e “situando o leitor a respeito do enfoque adotado e dos pressupostos teóricos que nortearão tratamento do assunto” <i>b.3) Objetivos:</i> - Descrevem o que se almejou da pesquisa, de uma forma geral, ou em cada etapa da pesquisa. <i>b.4) Metodologia/Métodos:</i> - Narra as etapas da pesquisa; - Apresenta os instrumentos de geração de dados; - Indica a(s) ferramenta(s) de análise de dados. <i>b.5) Análise de Dados/Resultados:</i></p>	<p>a) Examinar para que são usadas as sequências textuais em cada sessão do pôster.</p> <p>b.1) Descrever os elementos de um cabeçalho; b.1) Localizar um cabeçalho em um pôster; b.1) Examinar como o título indica de que área e de que tema a pesquisa trata; b.1) Elaborar títulos concisos e coerentes com suas pesquisas; b.2) Identificar os elementos da introdução de um pôster; b.2) Avaliar a adequação de uma introdução; b.3) Identificar os dois tipos diferentes de objetivos; b.3) Compreender a importância dos objetivos b.3) Avaliar a relevância dos objetivos; b.3) Perceber a relação dos objetivos com o resto do pôster; b.3) Evidenciar, na conclusão, a relação do que foi feito com os objetivos pretendidos. b.4) Analisar o modo como as etapas da metodologia de pesquisa são apresentadas em pôsteres; b.4) Apresentar a metodologia de uma pesquisa com todas as etapas desenvolvidas no projeto.</p>

<p>- Usa-se a ferramenta teórica escolhida para analisar os dados gerados;</p> <p>- Tabulam-se eventualmente os dados gerados;</p> <p>- Quantificam-se eventualmente os dados;</p> <p>- Demonstra-se quais dados são mais relevantes na pesquisa.</p> <p><i>b. 6) Conclusões:</i></p> <p>- Retoma-se o que está na introdução do texto;</p> <p>- Sumariza-se o que se discutiu na pesquisa;</p> <p>- Faz-se uma síntese interpretativa dos principais argumentos expostos no desenvolvimento ou das conclusões parciais, se foram apresentadas.</p> <p>- Trazem-se as conclusões da análise de dados realizadas;</p> <p>- Demonstra-se que o principal objetivo da pesquisa foi atendido;</p> <p>- Indica-se (ocasionalmente) o que se fará nas próximas etapas da pesquisa;</p> <p>- Recomendam -se eventualmente futuras aplicações.</p> <p><i>b.7)Referências:</i></p> <p>- Trazem-se apenas as referências usadas no pôster, para não poluí-lo;</p> <p>- Organiza-se as referências em ordem alfabética e conforme as regras da ABNT.</p> <p><u>c) Quais são os aspectos visuais do texto?</u></p> <p>R: c.1) Imagens, c.2) gráficos, c.3) tabelas, c.5) diagramação, c.6) cores, c.7) marca d'água, c.8) setas, c.9) fonte, c.10) tamanho da fonte, c.11) espaçamento, c.12) colunas, c.13) alinhamento, c.14) h.</p> <p><u>d) Como as palavras são grafadas? Qual o formato da letra? Qual o tamanho? São coloridas?</u></p> <p>R: <u>Título:</u> estilos Arial, Times New Roman (Cattani [2005] afirma que esta fonte, serifada, não é recomendada no uso do pôster), Microsoft Sans Serif ou Helvetica. Tamanho: 96 e em negrito. Nome dos autores e instituição: 48-72</p>	<p>b.5) Identificar os recursos possíveis para apresentar dados quantificados em pôsteres;</p> <p>b.5) Identificar o modo como a análise de dados pode ser apresentada em pôsteres;</p> <p>b.5) Escrever uma análise de dados com os recursos necessários.</p> <p>b.6) Identificar os elementos presentes na conclusão de um pôster;</p> <p>b.6) Escrever uma conclusão de um pôster que atenda às características levantadas.</p> <p>b.7) Escrever as referências bibliográficas do pôster conforme as normas da ABNT.</p> <p>c) Identificar os diversos recursos visuais de que se pode lançar mão em um pôster;</p> <p>Analisar o efeito que a presença/ausência de recursos visuais pode causar em um pôster;</p> <p>c.1) Incluir recursos visuais de forma pertinente em um pôster;</p> <p>c.3) Aprender a tabular dados;</p> <p>c.5) Analisar os efeitos que a diagramação de um pôster pode causar;</p> <p>c.5) Diagramar um pôster;</p> <p>c.6) Analisar a escolha das cores nos pôsteres;</p> <p>c.6) Escolher cores adequadas para um pôster, conforme a harmonia ou o contraste de cores;</p> <p>c.6) Analisar a escolha da fonte em um pôster;</p> <p>c.6) Escolher fontes adequadas para o gênero;</p> <p>c.7) Compreender como a marca d'água pode auxiliar ou não no entendimento do fluxo do texto;</p>
--	---

<p>Texto – deve ser justificado e não deve ser menor que 24 Título das seções – mesma fonte (centralizado ou alinhado à esquerda e em negrito) O texto de cada sessão deve conter, no máximo, 50 palavras. Quanto menos, melhor.</p>	<p>c.7) Usar uma marca d'água, quando necessário, condizente com o pôster; c.8) Analisar o uso de setas nos pôsteres; c.9) Analisar a escolha das fontes em um pôster; c.9) Selecionar uma fonte que favoreça a leitura do pôster; c.11) Analisar o espaçamento nos pôsteres; c.11) Optar pelo melhor espaçamento num pôster; c.12) Analisar as colunas em um pôster; c.12) Usar colunas em um pôster;</p> <p>d) Sintetizar o pôster. d) Usar o negrito, itálico, sublinhado, aspas ou caixa alta em um pôster;</p>
<p>5 Operações e marcas linguísticas ligadas à enunciação a) <u>Como aparecem os enunciadores nas pessoais gramaticais?</u> R: Predomínio de formas impessoais (-se), mas com possibilidades de formas mais pessoais em todo o texto, dependendo da metodologia escolhida e da participação do pesquisador (se foi ativa, usa-se, geralmente, a primeira pessoa do plural... diferente de quando há a coleta de dados por meio de materiais bibliográficos); b) <u>Como são inseridas as diferentes vozes? Aparece com mais frequência o discurso direto? O discurso indireto? O discurso indireto livre?</u> R: Presença predominante do discurso indireto ou indireto livre quando há referência a pesquisas/estudos anteriores. Podem ser inseridos outros enunciadores, além do(s) autor(es) do trabalho, mediante citações diretas ou indiretas e referências a conceitos, teorias, estudos ou obras. c) <u>Como os aspectos temporais se manifestam nas diversas partes de um pôster, do ponto de vista dos tempos e modos verbais?</u> R: Na introdução, presença de verbos no futuro e no presente (“esta pesquisa analisa(rá)...); nos objetivos, uso de verbos no infinitivo; na metodologia, predomínio de verbos no pretérito</p>	<p>5. Analisar as diferentes marcas linguísticas ligadas à enunciação, em um pôster. a) Identificar as marcas gramaticais ligadas aos enunciadores.</p> <p>b) Examinar como se manifestam as diferentes vozes no texto do pôster; b) Analisar quando e para que se usa a voz de outros enunciadores numa pesquisa; b) Identificar as diversas formas de citações possíveis num pôster;</p> <p>c) Examinar como os diferentes aspectos temporais estão presentes em um pôster; c) Identificar a intenção do elaborador de um pôster ao usar um determinado modo verbal em certa parte do pôster.</p>

perfeito do modo indicativo (“analisamos as diretrizes curriculares...”); na **análise de dados e resultados**, predomínio de verbos no presente do indicativo (os resultados indicam que...); na **conclusão**, uso do pretérito perfeito do indicativo para remeter ao que se fez (“Este trabalho apresentou algumas particularidades); presença do futuro do pretérito para remeter a futuras pesquisas/aplicações (“Em futuras abordagens, nós faremos...”); em todas as partes do pôster, uso do presente do indicativo para afirmações a respeito dos dados e expressão de permanência (“Podemos observar termos que, além de indicar a relação de parentesco, também dão informações mais específicas”)

d) Como são marcadas as referências temporais num pôster?

R: Na **metodologia**, presença de conectores temporais (“logo após, fomos ao corpus...”; “depois de termos feito x, fizemos y...”); organizando as relações entre as ações; presença de localizadores temporais indicando momentos significativos de eventos relacionados à pesquisa (“esta pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano de...”); na conclusão, uso de expressões remetendo a ações futuras (futuramente/no futuro, em um próximo estudo...).

Nas demais partes de um pôster, pode-se ocasionalmente ter referências temporais. Na maioria das vezes, quando dizem respeito ao tempo da execução da pesquisa (esta pesquisa foi realizada **em 1999**)

e) Como são marcadas as referências espaciais num pôster?

R: Uso de localizadores espaciais para fazer referência à pesquisa (“...na pesquisa aqui apresentada...”) ou indicando locais significativos para a pesquisa.

f) Como os enunciadores modalizam os enunciados?

R: Uso de verbos e expressões modais (dever, ter que, poder, ser preciso, ser necessário, ser possível, provável...) que permitem situar os enunciados em eixos indo do certo ao incerto, do

d) Examinar a presença de conectores temporais na metodologia de um pôster;

d) Examinar em que ocasiões podem ser usadas referências temporais em um pôster.

e) Analisar o uso de referenciadores espaciais em um pôster;

e) Observar casos em que os referenciadores espaciais foram bem usados;

f) Analisar quando os modalizadores são usados ou não em um pôster;

f) Usar modalizadores em um pôster;

necessário ao eventual, do obrigatório ao facultativo, do possível ao impossível etc. (“Pode-se considerar que”/Os dados parecem confirmar que..”) – tipo certo/duvidoso/incerto; (“Por isso, é necessário investigar) – tipo obrigatório/facultativo;

A modalização parece ser mais forte na discussão dos dados e na conclusão.

“É interessante notar que na discussão dos dados usa-se frequentemente uma série de marcadores metalinguísticos que indicam um discurso mais **modalizado para sinalizar incerteza, possibilidade ou probabilidade**(...), justamente porque não nos encontramos na posição de oferecer a **verdade**” (ROTH, D; HENDGES, G. 2010: p. 141)

6 Outras marcas linguísticas ligadas à organização textual

a) Como são referenciados a pesquisa e seus diversos componentes/momentos?

R: Presença de pronomes demonstrativos (“objetivamos, nesta pesquisa”; “Naquele momento, foi preciso...”; “esses dados mostram que”); uso de expressões nominais definidas.

b) Como se caracteriza um texto sintético?

R: Presença de elipses; de retomadas anafóricas pronominais; de substitutivos lexicais hiperônimos (“Esses procedimentos levaram a...”; Os resultados indicam que...”), de topicalizadores;

6)

a) Avaliar casos em que os referenciadores foram bem ou mal utilizados;

a) Identificar com que intenção o autor do pôster faz referência à pesquisa.

b) Sintetizar um texto;

b) Analisar as estratégias para sintetizar um texto.

APÊNDICE D – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO PÔSTER ACADÊMICO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
1 – APRESENTAÇÃO DA OFICINA			
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o projeto da oficina; - Socializar os projetos de TCCs; - Autoavaliar-se sobre como está a sua própria pesquisa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da oficina pelo ministrante; - Apresentação mútua dos participantes; - Apresentação dos temas de TCC dos participantes. 	<p>Olá, caros cursistas,</p> <p>Chamo-me Tiago Santos e sou o ministrante desta oficina. Assistam à apresentação dela no <u>vídeo</u>. Os elementos de base da nossa disciplina (ementa, programa, cronograma, bibliografia e modo de avaliação) estão sistematizados no <u>documento</u>. Vamos nos apresentar? Além de conhecermos mais uns dos outros, gostaria que, nas suas postagens, vocês falassem das pesquisas que estão desenvolvendo ou que já desenvolveram (De que trata? O que os dados de vocês já revelam? Estão gostando? Por quê?). Os pôsteres que irão construir em nossa oficina serão baseados em suas investigações</p> <p>Quem vai começar? Eu e seus colegas estamos ansiosos para conhecê-los!</p> <p align="center">Obs. Este fórum estará aberto apenas até dia 08/07</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fórum; - Vídeo; - Documento escrito, comportando: <ul style="list-style-type: none"> a) Ementa; b) Programa [idem]; c) Cronograma; d) Bibliografia; e) Avaliação.
2 – APRESENTAÇÃO DE UMA FERRAMENTA PARA O CONTROLE DA PARTICIPAÇÃO NA OFICINA			
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar uma ferramenta de controle da participação na oficina 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da <i>checklist</i> para autoavaliar a participação na oficina. 	<p>Olá, alunos,</p> <p>Criei esta <i>checklist</i>, que ajudará vocês no andamento das tarefas. Vocês a preencherão conforme avançarem neste curso. Este é um meio para vocês se controlarem quanto à participação na oficina.</p> <p>Obs. A checklist estará disponível até o dia 31/08</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Checklist</i>
3 – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO + PRIMEIRA PRODUÇÃO DOS PÔSTERES			
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um primeiro pôster; - Permitir uma avaliação diagnóstica em relação às 	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira produção de um pôster. 	<p>Olá, cursista,</p> <p>Para definirmos adequadamente os próximos módulos da nossa sequência de trabalho, precisaremos verificar o que você já sabe fazer e o que ainda é problema, na realização de um pôster.</p> <p>Para isso, cada um vai elaborar, individualmente, uma primeira versão de seu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoriais no Youtube que ensinam a fazer um pôster no PowerPoint:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
<p>capacidades de produção de pôster dos alunos.</p> <p>Objetivo de pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar representações iniciais dos estudantes sobre pôster; 		<p>pôster, que iremos analisar conjuntamente e que aperfeiçoaremos posteriormente. No final da oficina, os pôsteres produzidos serão expostos em um mural <i>online</i> e serão apreciados por professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA.</p> <p>Para produzir seu pôster, você irá:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Assistir aos tutoriais abaixo: https://www.youtube.com/watch?v=zGxkiU3FTIY https://www.youtube.com/watch?v=QcepOzd66Oc 2) Abrir um documento em PowerPoint e escrever o pôster, com base em sua pesquisa de TCC, com os seguintes elementos: <ol style="list-style-type: none"> a) Introdução b) Objetivos c) Metodologia d) Análise de Dados e) Conclusão f) Referências <p>Lembrem-se de que um pôster é uma forma sucinta de socializar uma pesquisa...</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) Postar sua produção, depois de pronta, nesta <u>atividade</u>, até o dia 09/07. Junto a esta atividade, abrimos este <u>fórum</u> (link), em que você poderá fazer perguntas, caso tenha alguma dificuldade em relação à primeira produção do pôster. Mãos na massa! 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=zGxkiU3FTIY</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=QcepOzd66Oc</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instruções para a elaboração de pôsteres em PDF; - Tarefa (local para postar o pôster); - Fórum: Uma Única Discussão Simples.
4 – AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DO PÔSTER			
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a usar uma ferramenta que permitirá autoavaliar constantemente a qualidade do pôster; - Analisar as próprias dificuldades 	<p>Reflexão a respeito da produção realizada e dos processos envolvidos.</p>	<p>Olá, aluno,</p> <p>(Imagem do Diário: http://www.diariodecasal.com.br/wp-content/uploads/2010/04/vazio.jpg)</p> <p>Para acompanhar a sua reflexão a respeito da elaboração e da reescrita de seu pôster, você terá que preencher um diário de aprendizagem, ao longo da nossa</p>	<p>- Diário</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
<p>encontradas na elaboração do pôster;</p> <p>- Investigar meios para que as dificuldades encontradas sejam superadas.</p>		<p>oficina. Esse diário só será visualizado pelo ministrante da oficina.</p> <p>Nele, você terá que fazer o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comentar, logo depois de ter postado o pôster (1ª produção), quais dificuldades você encontrou ao elaborar essa primeira versão; ✓ No momento oportuno, usar o diário para responder/atender ao que for solicitado na tarefa; ✓ Relatar, em qualquer momento até a última semana, observações a respeito de seu próprio pôster (o que não está a contento e pode melhorar, por exemplo) e intervenções que você fez ou pretende fazer ainda no próprio pôster (o que procurou melhorar e por quê). <p>Segue um exemplo do que pode escrever no seu diário:</p> <p style="text-align: center;">No meu pôster, eu...</p> <p style="text-align: right;">DATA: 09/07/2016</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ (Primeira produção): Encontrei muitas dificuldades na elaboração de meu pôster! Nossa... Como é difícil escrever algo sucinto... Tentar reduzir 50 páginas de um TCC para uma só é tão difícil. Além disso, tentei mobilizar alguns outros meios, que ficaram ruins. Acho que as linhas e colunas de minha tabela poderiam ser mais enxutas... <p style="text-align: right;">Dia 15/07/2016</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criei marcas de primeira pessoa: coloquei todos os verbos, desde a introdução até a conclusão, na primeira pessoa do plural – coletar, falar, etc; <p style="text-align: right;">Dia: 10/08/2016</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vou precisar pesquisar sobre a metodologia de pesquisa para ser mais 	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
		específico na hora de escrever o tópico “Metodologia”. Solicito, por favor, para que não excluam o que já você escreveu no diário.	
5 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS PÔSTERES			
<p>- Criar uma representação de um bom pôster.</p>	<p>- Avaliação diagnóstica coletiva da primeira produção; - Autoavaliação do produto.</p>	<p>Olá, aluno,</p> <p>Criei dois murais com os pôsteres que <u>vocês</u> produziram e de <u>outros</u> que coletei. Nesta atividade, cada um vai:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Ler todos os pôsteres produzidos pelos colegas; b) Apontar, neste fórum, aspectos que lhe parecem positivos entre dois pôsteres de seu colega e dois coletados. Não vale repetir!; c) Apontar, neste fórum, aspectos que lhe parecem negativos em diversos pôsteres (o que não ficou tão bom assim e pode ser melhorado, o que torna o pôster menos interessante do que poderia ser, o que o impede de cumprir sua função de forma eficiente...). Não vale repetir o pôster analisado!. <p>Em todos os casos, as respostas deverão ser justificadas.</p> <p>Obs. O Fórum ficará aberto até o dia 15/07</p> <ol style="list-style-type: none"> d) Após esta atividade, cada autor de pôster deverá reagir, em seu diário, analisando o que eventualmente tiver sido comentado pelos colegas a respeito de seu trabalho. Se nada tiver sido comentado, o autor do pôster poderá se valer das observações feitas a respeito de outros pôsteres para reexaminar o seu próprio. <p>Uma dica: Pedimos que vocês sejam polidos com os seus colegas, sem se esquecerem de fazer uma análise consistente. Todos enriquecerão com as observações e análises!</p> <p>Obs.: Solicitamos que se manifeste, em seu diário, a respeito dessa avaliação diagnóstica até o dia 17/07.</p>	<p>- Mural do Pinterest; - Fórum; - Diário;</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
6- CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS CRITÉRIOS DE PÔSTERES			
<ul style="list-style-type: none"> - Depreender as características do gênero pôster; - Reconhecer as linguagens presentes no pôster; - Identificar os possíveis produtores de um pôster, os papéis sociais desses e seus objetivos; - Identificar a finalidade/o objetivo do pôster. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de pôsteres em um mural <i>online</i> - Discussão coletiva das respostas dos grupos. 	<p>Olá, cursistas,</p> <p>Primeiramente, acessem aqui o nosso mural de pôsteres acadêmicos</p> <p>Vocês, nesta atividade, foram divididos, por mim, em dois grupos. Cada grupo, em um local propício para este fim, discutirá:</p> <p>Grupo 1: Quais as linguagens presentes em um pôster? De que forma os produtores de pôsteres e os papéis sociais que eles assumem podem influenciar na produção de um pôster?</p> <p>Grupo 2: Qual é a finalidade ou o objetivo de um pôster? Como as condições de produção podem influenciar em um pôster?</p> <p>Cada grupo designará um de seus membros como moderador (encarregado de zelar pelo respeito do prazo da tarefa e de estimular os colegas a participarem) e outro como secretário do grupo (encarregado de formatar a resposta, considerando as contribuições individuais, e submetê-la ao grupo até que cheguem a um consenso e que possam postá-la no fórum geral).</p> <p>Quando – e somente quando – o grupo terminar de elaborar sua resposta, o secretário poderá postá-la na Wiki “Características de um pôster”, indicando, do lado da postagem, com uma cor e fonte diferente, o nome dos participantes e sua função (secretário, moderador, membro).</p> <p>Os grupos têm até o 12/07 para contribuir no fórum e até o dia 14/07 para comentar nesta wiki.</p> <p>No fórum:</p> <p>Agora, leiam as respostas que os outros grupos postaram e:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. comentem a pertinência dessas respostas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramenta externa Pinterest: https://www.pinterest.com/tsantos36/mural-de-posteres-academicos/ - Fórum: cada usuário inicia um novo tópico <ul style="list-style-type: none"> - Wiki - Fórum: uma única discussão simples <ul style="list-style-type: none"> - Wiki;

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
		b. façam eventuais sugestões para complementá-las; c. digam se houver dúvidas ou problemas que, em sua opinião, exigem mais reflexão. Este fórum estará aberto até 16/07.	
7 – MÓDULO 1: A APRESENTAÇÃO PÔSTERES E A SÍNTESE			
- Identificar a apresentação de pôsteres como um evento multissemiótico com o qual o gênero pôster se relaciona; - Identificar as implicações da apresentação oral na produção do pôster.	- Assistir à apresentação oral de um pôster;	- Assista aos vídeos abaixo e responda às seguintes perguntas: https://www.youtube.com/watch?v=ICwArKpFUDA https://www.youtube.com/watch?v=ZH22voSoIDc https://www.youtube.com/watch?v=D1TLqxJHKKU 1) Qual dessas três apresentações usa mais o pôster? De que forma isso é feito? Que gestos são usados (ou não) para criar sentido na apresentação? 2) Até que ponto o fato de um pôster ser concebido para ser apresentado oralmente influencia na sua elaboração? Após responder a estas perguntas no fórum, vamos fazer uma atividade. Você deve responder, <u>no seu diário</u> , com a indicação de data, à seguinte pergunta: Meu pôster tem somente o que seria indispensável para a apresentação dele? O que poderia ser melhorado? Obs.: Você tem até o dia 22/07 para comentar nos fóruns e 23/07 para participar dos diários.	- (Ferramenta externa) Vídeo do Youtube postado na plataforma: https://www.youtube.com/watch?v=ICwArKpFUDA https://www.youtube.com/watch?v=ZH22voSoIDc https://www.youtube.com/watch?v=D1TLqxJHKKU - Fórum: uma única discussão simples
8 – MÓDULO 1: A OPERAÇÃO DE SÍNTESE EM UM PÔSTER			
a) Apagar informações subsidiárias de um	- Apagamento de informações secundárias em	Caros alunos, Vamos trabalhar com diversas estratégias para sumarizar um texto. A primeira delas	-Lição

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
pôster.	um pôster.	<p>é o apagamento. Para Aroca (s.d.), alguns elementos “secundários” poderiam ser “apagados”, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) qualificadores ou especificadores; b) circunstâncias que envolvem o fato; c) termos sinônimos ou redundantes; d) processos; e) termos explicativos; f) justificativas; g) expressões atitudinais h) exemplos; <p>Em Machado (2008), encontramos algumas operações de sumarização que são muito parecidas com a anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Apagamento de conteúdos que podem facilmente ser inferidos a partir de nosso conhecimento; b) Apagamento de sequências de expressões que indicam sinonímia ou explicação. c) Apagamento de exemplos. <p>Após termos observado algumas estratégias de apagamento, vamos indicar e apagar os elementos que acharmos irrelevantes nos textos abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) “No resumo de uma narração, podem-se suprimir as descrições de lugar, de tempo, de pessoas ou de objetos, se elas não são condições necessárias para a realização da ação. Por exemplo, descrever um homem como ciumento pode ser relevante e, portanto, essa descrição não poderá ser suprimida, se essa qualidade é que determinará que o homem assassine a sua esposa. Já a sua descrição como alto e magro poderá nesse caso ser suprimida” (MACHADO, 2008, p. 16); b) “Em se tratando de ambiente urbano, muitos são os aspectos que, direta ou indiretamente, afetam a grande maioria dos habitantes: pobreza, criminalidade, poluição etc. Esses fatores são relacionados como fontes de insatisfação do homem 	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
		com o meio urbano. Mesmo assim, as cidades continuam exercendo um forte poder de atração devido à sua heterogeneidade, movimentação e possibilidades de escolha” (AROCA, s.d, p. 15);	
9 – MÓDULO 1: A OPERAÇÃO DE GENERALIZAÇÃO EM UM PÔSTER			
a) Generalizar informações de um pôster.	Generalização em um pôsteres.	<p>Olá, alunos,</p> <p>Nesta atividade, faremos exercícios de generalização. Essa operação ocorre quando, na síntese, “o leitor substitui uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral, que nomeia a classe comum a que esses seres, propriedades e ações pertencem” (MACHADO, 2007, p. 141).</p> <p>Em Araco (s.d., p. 17-18), encontramos alguns exemplos de procedimentos de generalização. Observemos:</p> <p>Piauí tem doze espécies de animais em extinção O Piauí tem doze espécies de animais em extinção. São a ararinha-azul, a arara-azul grande e a araponga do Nordeste; e o gato-do-mato-pequeno, o gato-maracajá, o gato-palheiro, a jaguatirica, a onça-pintada, o peixe-boi-marinho, o tamanduá-bandeira, o tatu-bola e o tatu-canastra. O veterinário do Ibama no Piauí, José Lacerda Luz explica que o motivo das aves sofrerem mais ataques que os outros animais é uma questão de costume. “No Piauí, não existe o hábito da caça e a alimentação de répteis como em outros Estados. Cerca de 97% dos animais apreendidos são aves e muitos destes animais também são mantidos em ambiente doméstico”.</p> <p>PIAUI tem doze espécies de animais em extinção. Disponível em: < http://www.natureba.com.br/natureza/animais-ameacados-de-extincao.htm >. Acesso em: 09 jun. 2009. Texto adaptado.</p>	- Lição;

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES		FERRAMENTAS	
		Sumarização:	O Piauí tem doze espécies de animais em extinção. São aves e os mamíferos. Um veterinário do Ibama explica que o motivo das aves sofrerem mais ataques que os outros animais é o fato de, no Piauí, não existir o hábito da caçar répteis nem de se alimentar desses animais, como em outros Estados.		
		Reformulação:	Ararinha-azul, arara-azul grande e araponga do Nordeste por aves. Gato-do-mato-pequeno, gato-maracujá, gato-palheiro, jaguatirica, onça-pintada, peixe-boi-marinho, tamanduá-bandeira, tatu-bola e tatu-canastra por mamíferos. Discurso direto por indireto: citação reformulada.		
		Formações exclusivas:	- A ararinha-azul, a arara-azul grande e a araponga do Nordeste; e o gato-do-mato-pequeno, o gato-maracujá, o gato-palheiro, a jaguatirica, a onça-pintada, o peixe-boi-marinho, o tamanduá-bandeira, o tatu-bola e o tatu-canastra; José Lacerda Luz. - Uma questão de costume. Como fica o texto, após aplicação do procedimento: “No Piauí, não existe o hábito da caça e a alimentação de répteis como em outros Estados. Cerca de 97% dos animais apreendidos são aves e muitos destes animais também são mantidos em ambiente doméstico”.		
		<p>Reduziu bastante, não?</p> <p>Da mesma forma, vamos usar o recurso da generalização nos seguintes textos:</p> <p>- O desmatamento e a consequente destruição dos habitats é a principal causa da</p>			

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
		<p>ameaça de extinção para os animais, especialmente para os pássaros que têm uma estreita relação com a vegetação, como está ocorrendo com a gralha violeta, um dos mais belos pássaros do Paraná, da mesma família da gralha azul, ave símbolo do estado. Outro exemplo é o papagaio-da-cara-roxa, que vive exclusivamente nas florestas litorâneas do sul de São Paulo e Paraná. Os dados divulgados por órgãos ambientalistas indicam que hoje existem somente 4 mil indivíduos dessa espécie. Por ser restrita ao seu habitat, é uma ave vulnerável, pois qualquer alteração no ambiente pode ser muito arriscada para sua sobrevivência. Mas não é só um problema de desmatamento. Essa espécie está incluída na rota do tráfico de animais silvestres, graças ao péssimo hábito que muitas pessoas têm de criá-las em cativeiro. SZPILMAN, Marcelo. <i>A fauna ameaçada de extinção</i>. Disponível em: <http://www.Institutoaqualung.com.br/info_fauna35.html>. Acesso em: 10 jun. 2009.</p> <p>- A vegetação é uma das características do meio mais importante para a manutenção dos animais. Intervenções na vegetação produzem efeitos diretos na fauna, pela redução, aumento, ou alteração de dois atributos chaves, que são o alimento e o abrigo. Desta forma, a composição da vida silvestre é alterada com as mudanças na vegetação. Várias espécies de animais atuam de forma crucial na manutenção e restauração dos ambientes naturais, principalmente nas florestas tropicais, onde cerca de 90% das espécies vegetais arbóreas são polinizadas e suas sementes dispersas por animais. Os principais polinizadores são as abelhas, vespas, mariposas, borboletas, besouros, morcegos e beija-flores, e na dispersão das sementes, pode-se citar o macaco-prego, mono-carvoeiro e a cutia. Essas espécies de animais e vegetais se encontram organizadas, em cadeias químicas alimentares, interagindo na polinização e dispersão. Portanto, uma floresta fragmentada e pobre em animais é uma floresta condenada à morte.</p> <p>VEGETAÇÃO no Brasil: fauna e flora brasileira. Disponível em: <www.brasilecola.com.br/brasil/vegetacao-brasil.htm>. Acesso em: 10 jun. 2009.</p>	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
10- MÓDULO 1: A OPERAÇÃO DE CONSTRUÇÃO EM UM PÔSTER			
<p>a) Substituir sequências por outras que ela é inferida a partir da associação de significados.</p>	<p>- Exercício das operações de construção (MACHADO, 2007)</p>	<p>Nesta atividade, vamos estudar a operação de construção. Machado (2007, p. 141) a define como a estratégia em que “substitui-se uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, através da associação de significados”.</p> <p>Por exemplo, consideremos a seguinte frase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • João tomou um táxi, desceu na rodoviária, comprou uma passagem, esperou o ônibus, entrou, tomou o lugar reservado a ele, etc. <p>Uma frase reformulada seria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • João viajou. <p>Agora, vocês vão, nesta atividade, analisar, nos seus pôsteres, onde podem substituir expressões explicitadas por inferidas. Após substituir, copiem a pergunta e a respondam, nos seus diários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os termos substituídos são facilmente resgatáveis ou exigirão a leitura do texto-fonte? Por quê? <p>Depois, postem aqui [link] seus textos reformulados.</p> <p>Obs.: Vocês têm até o dia 22/07 para concluir esta tarefa.</p>	<p>- Diários</p>
11 – MÓDULO 1: AVALIAÇÃO MÚTUA DOS PÔSTERES			
<p>a) Sintetizar um texto.</p>	<p>Avaliação mútua dos pôsteres.</p>	<p>Caros alunos,</p> <p>Após passarmos por todos os <i>submódulos</i> do módulo 2, vamos, neste, avaliar os pôsteres dos colegas. Para isso, foi criado um laboratório de avaliação. Nele, cada um vai:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Postar a primeira produção de seu pôster, com todas as modificações (auto- ou co-) sugeridas desde o término da primeira produção; 2) Analisar o pôster de dois pares, quanto aos possíveis usos de: <ol style="list-style-type: none"> a) Operações de seleção, apagamento, generalização, construção de pôsteres; b) Recursos multissemióticos para sintetizar um pôster (gráficos, tabelas, infográficos, linha do tempo, mapas conceituais, quadros). 	<p>- Laboratório de Avaliação</p> <p>- Tarefa</p> <p>- Diário</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
		<p>3) Sugerir modificações no pôster de seu colega, no último feedback.</p> <p>4) Modificar o seu próprio pôster, acatando ou não as sugestões feitas pelos seus colegas. Coloquem o pôster <u>aqui</u>. No diário de vocês, descrevam o que acataram, não acataram e o que acrescentaram.</p> <p>Dica: Sejam educados com nossos colegas. Todos vamos enriquecer com as críticas.</p> <p>Depois de seu texto ser avaliado, você voltará à esta atividade e, lá, colocará o pôster modificado. Não se esqueça de indicar, no diário, todas as modificações efetuadas em seu material, acatadas ou não no Laboratório de Avaliação.</p>	
12 – MÓDULO 2: VOZES EM UM PÔSTER – TAREFA 1: INTRODUÇÃO			
<p>a) Examinar como se manifestam as diferentes vozes no texto do pôster.</p> <p>b) Analisar quando e para que se usa a voz de outros enunciadores numa pesquisa.</p> <p>c) Identificar as diversas formas de citações possíveis num pôster;</p> <p>d) Sistematizar as informações em dois quadros</p>	<p>- Discussão do uso do discurso de teóricos e autorial em um pôster.</p> <p>- Sistematização da discussão em quadros</p>	<p>Olá, cursistas,</p> <p>A turma foi dividida em dois grupos. Cada grupo irá analisar dois pôsteres. Nessa análise, vocês vão:</p> <p>a) Discutir, no fórum específico para esse fim, cada parte do pôster (introdução, objetivos, metodologia...) quanto ao uso da voz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - do autor do pôster; - de teóricos; - simultaneamente, da voz dos teóricos e do autor. <p>b) Procurar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar os recursos mobilizados para citar um autor; - Observar com que intuito foi inserida a citação de um teórico de um pôster. <p>Cada grupo debaterá em um fórum específico. Peço para que um dos componentes do grupo sirva de moderador: redirecione e enfoque o debate quando necessário.</p>	<p>- ferramenta: fórum de discussão – cada usuário fica responsável por um novo tópico (eu abro o novo tópico).</p> <p>pôsteres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção Textual nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Variações de Preposições na Imprensa Negra Paulista; - estudo de três capítulos do livro o

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS														
		<p>Mão na massa!</p> <p>Os resultados da discussão deverão ser tabulados em dois quadros, que vocês terão de completar.</p> <p>No quadro abaixo, nº 1 vocês trarão os recursos observados nas vozes e mais os exemplos, indicando sempre o título do pôster.</p> <table border="1" data-bbox="696 612 1588 748"> <thead> <tr> <th data-bbox="696 612 994 687">Recursos observados</th> <th data-bbox="994 612 1189 687">Nº do pôster</th> <th data-bbox="1189 612 1588 687">Exemplos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="696 687 994 748"></td> <td data-bbox="994 687 1189 748"></td> <td data-bbox="1189 687 1588 748"></td> </tr> </tbody> </table> <p>No quadro nº 2, em cada parte do pôster (introdução, objetivos....), irão observar com que intuito são mais usadas: a voz dos teóricos, a voz do(s) autor(es) ou as vozes imbricadas de ambos.</p> <table border="1" data-bbox="810 938 1659 1275"> <thead> <tr> <th data-bbox="810 938 1016 1013">Parte do pôster</th> <th data-bbox="1016 938 1207 1013">Vozes do autor</th> <th data-bbox="1207 938 1426 1013">Vozes dos teóricos</th> <th data-bbox="1426 938 1659 1013">Vozes imbricadas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="810 1013 1016 1275">Introdução</td> <td data-bbox="1016 1013 1207 1275">Mais presente: para indicar os objetivos/motivação da pesquisa</td> <td data-bbox="1207 1013 1426 1275">Mais presente: para embasar a pesquisa</td> <td data-bbox="1426 1013 1659 1275">Raramente presente</td> </tr> </tbody> </table>	Recursos observados	Nº do pôster	Exemplos				Parte do pôster	Vozes do autor	Vozes dos teóricos	Vozes imbricadas	Introdução	Mais presente: para indicar os objetivos/motivação da pesquisa	Mais presente: para embasar a pesquisa	Raramente presente	<p>drama da linguagem uma leitura;</p> <p>- entre os fantasmas do passado e as ruínas de yoknapatawpha</p>
Recursos observados	Nº do pôster	Exemplos															
Parte do pôster	Vozes do autor	Vozes dos teóricos	Vozes imbricadas														
Introdução	Mais presente: para indicar os objetivos/motivação da pesquisa	Mais presente: para embasar a pesquisa	Raramente presente														
13 – MÓDULO 2 – VOZES EM UM PÔSTER – TAREFA 2: POSICIONAMENTOS																	
a) Analisar as formas de posicionamento	Análise das formas de	Olá, alunos. Leiam, <u>aqui</u> , os seus pôsteres e <u>aqui</u> os coletados. Depois, vamos responder à seguinte pergunta:	*Pinterest * Fórum – Uma Única Discussão														

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
do autor do pôster em relação aos teóricos.	posicionamento em um pôster.	<p>a) Até que ponto um autor de um pôster pode se “posicionar” em relação às outras vozes trazidas por ele próprio em cada parte do pôster (introdução, metodologia, análise de dados)?</p> <p>b) Nos pôsteres coletados e nos que seus colegas produziram, de que forma é feito esse posicionamento? Ele poderia ser feito de outra maneira nos pôsteres de seus colegas?</p> <p>Dica: Para que a atividade flua melhor, escolha dois pôsteres ainda não analisados por seus pares. Vocês devem realizar essa atividade até o dia 03/08.</p> <p>Atividade individual a ser realizada no <u>diário</u> até 11/08: Averiguar as sugestões de modificações de seu(s) colega(s) e se elas estão condizentes com o que você, como autor do pôster, quer expressar. Caso ache necessário, modifique seu texto. Poste-o apenas no fim do módulo.</p>	<p>Simplex - Tarefa</p>
14 - MÓDULO 2: VOZES EM UM PÔSTER – TAREFA 3: VERBOS DE DIZER			
<p>a) Analisar em que circunstâncias podem ser usados os verbos de dizer;</p> <p>b) Usar os verbos de dizer.</p>	<p>Os verbos de dizer na construção de enunciados do pôster.</p>	<p>Caros colegas,</p> <p>Neste momento, vamos tratar de certos termos que evidenciam os posicionamentos dos autores em relação aos teóricos citados. Primeiramente, leiamos a frase abaixo:</p> <p>Davis e Silverman (1966, apud CARMOZINE E NORONHA, 2012) <u>entendem que</u> são os níveis de perda auditiva que vão diferenciar a pessoa com surdez e a pessoa com déficit auditivo.</p>	<p>- Fórum: uma única discussão simples. [- Laboratório de avaliação</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES					FERRAMENTAS																																																																																	
		<table border="1"> <tr> <td>Aconselhar</td> <td>Concluir</td> <td>Elucidar</td> <td>Negar</td> <td>Refutar</td> </tr> <tr> <td>Acrescentar</td> <td>Concordar</td> <td>Esclarecer</td> <td>Objetar</td> <td>Reiterar</td> </tr> <tr> <td>Afirmar</td> <td>Confirmar</td> <td>Especificar</td> <td>Ordenar</td> <td>Repetir</td> </tr> <tr> <td>Alertar</td> <td>Confrontar</td> <td>Estabelecer</td> <td>Parafrasear</td> <td>Replicar</td> </tr> <tr> <td>Analisar</td> <td>Considerar</td> <td>Examinar</td> <td>Perguntar</td> <td>Repudiar</td> </tr> <tr> <td>Anuir</td> <td>Constatar</td> <td>Exemplificar</td> <td>Ponderar</td> <td>Resgatar</td> </tr> <tr> <td>Anunciar</td> <td>Contestar</td> <td>Explicar</td> <td>Pontuar</td> <td>Responder</td> </tr> <tr> <td>Argumentar</td> <td>Continuar</td> <td>Expressar</td> <td>Postular</td> <td>Ressaltar</td> </tr> <tr> <td>Articular</td> <td>Contrapor</td> <td>Evidenciar</td> <td>Pressupor</td> <td>Resumir</td> </tr> <tr> <td>Assegurar</td> <td>Criticar</td> <td>Finalizar</td> <td>Pretender</td> <td>Retratar-se</td> </tr> <tr> <td>Assentir</td> <td>Debater</td> <td>Indagar</td> <td>Propor</td> <td>Retruocar</td> </tr> <tr> <td>Assinalar</td> <td>Declarar</td> <td>Indicar</td> <td>Questionar</td> <td>Revelar</td> </tr> <tr> <td>Avaliar</td> <td>Defender</td> <td>Interrogar</td> <td>Raciocinar</td> <td>Sintetizar</td> </tr> <tr> <td>Citar</td> <td>Delimitar</td> <td>Investigar</td> <td>Ratificar</td> <td>Sugerir</td> </tr> <tr> <td>Comentar</td> <td>Demarcar</td> <td>Justificar</td> <td>Reconhecer</td> <td>Supor</td> </tr> <tr> <td>Compreender</td> <td>Demonstrar</td> <td>Lembrar</td> <td>Recomendar</td> <td>Sustentar</td> </tr> <tr> <td>Comprovar</td> <td>Determinar</td> <td>Limitar</td> <td>Recusar</td> <td>Verificar</td> </tr> </table> <p>Cada um de vocês substituirá “entendem que” por um dos verbos da lista abaixo, de modo a reformular a frase, se necessário. O estudante seguinte explicará em que condição o verbo escolhido faria mais sentido e, logo mais, substituirá por outro, sem esquecer de adequar a regência do verbo.</p> <p>Por exemplo</p> <p>Postagem 1: Davis e Silverman (1966, apud CARMOZINE E NORONHA, 2012) <u>questionam se</u> são os níveis de perda auditiva que vão diferenciar a pessoa com surdez e a pessoa com déficit auditivo.</p> <p>Postagem 2: O verbo “<u>questionar se</u>” seria adequado se a citação contestasse o que está sendo dito. O verbo que escolhi foi constatar:</p> <p>Davis e Silverman (1966, apud CARMOZINE E NORONHA, 2012) <u>constatam que</u> são os níveis de perda auditiva que vão diferenciar a pessoa com surdez e a pessoa com déficit auditivo.</p>	Aconselhar	Concluir	Elucidar	Negar	Refutar	Acrescentar	Concordar	Esclarecer	Objetar	Reiterar	Afirmar	Confirmar	Especificar	Ordenar	Repetir	Alertar	Confrontar	Estabelecer	Parafrasear	Replicar	Analisar	Considerar	Examinar	Perguntar	Repudiar	Anuir	Constatar	Exemplificar	Ponderar	Resgatar	Anunciar	Contestar	Explicar	Pontuar	Responder	Argumentar	Continuar	Expressar	Postular	Ressaltar	Articular	Contrapor	Evidenciar	Pressupor	Resumir	Assegurar	Criticar	Finalizar	Pretender	Retratar-se	Assentir	Debater	Indagar	Propor	Retruocar	Assinalar	Declarar	Indicar	Questionar	Revelar	Avaliar	Defender	Interrogar	Raciocinar	Sintetizar	Citar	Delimitar	Investigar	Ratificar	Sugerir	Comentar	Demarcar	Justificar	Reconhecer	Supor	Compreender	Demonstrar	Lembrar	Recomendar	Sustentar	Comprovar	Determinar	Limitar	Recusar	Verificar	
Aconselhar	Concluir	Elucidar	Negar	Refutar																																																																																				
Acrescentar	Concordar	Esclarecer	Objetar	Reiterar																																																																																				
Afirmar	Confirmar	Especificar	Ordenar	Repetir																																																																																				
Alertar	Confrontar	Estabelecer	Parafrasear	Replicar																																																																																				
Analisar	Considerar	Examinar	Perguntar	Repudiar																																																																																				
Anuir	Constatar	Exemplificar	Ponderar	Resgatar																																																																																				
Anunciar	Contestar	Explicar	Pontuar	Responder																																																																																				
Argumentar	Continuar	Expressar	Postular	Ressaltar																																																																																				
Articular	Contrapor	Evidenciar	Pressupor	Resumir																																																																																				
Assegurar	Criticar	Finalizar	Pretender	Retratar-se																																																																																				
Assentir	Debater	Indagar	Propor	Retruocar																																																																																				
Assinalar	Declarar	Indicar	Questionar	Revelar																																																																																				
Avaliar	Defender	Interrogar	Raciocinar	Sintetizar																																																																																				
Citar	Delimitar	Investigar	Ratificar	Sugerir																																																																																				
Comentar	Demarcar	Justificar	Reconhecer	Supor																																																																																				
Compreender	Demonstrar	Lembrar	Recomendar	Sustentar																																																																																				
Comprovar	Determinar	Limitar	Recusar	Verificar																																																																																				

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
		<p>Quem vai ser o próximo a informar em que contexto estaria esse verbo? Indique, por favor, o verbo escolhido "em nome do fórum".</p> <p>Mão na massa!</p> <p>Junto a essas alterações, nós faremos mais um laboratório de avaliação. Nele, vocês darão sugestões de modificações quanto à pertinência dos verbos ou, caso não haja, sugeri-los nos pôsteres de colegas. Lembro que a lista que está no fórum pode ajudá-los a escolher o melhor verbo.</p>	
15 - MÓDULO 2: VOZES EM UM PÔSTER – TAREFA 4: MARCAS DE PESSOA E DE NÃO-PESSOA			
<p>a) Identificar as marcas gramaticais ligadas aos enunciadores;</p> <p>b) Usar uma marca gramatical uniforme nos enunciadores;</p> <p>c) Observar é possível ou não usar uma marca gramatical condizente com o pôster.</p>	<p>- Marcas de pessoa e de não-pessoa em um pôster</p>	<p>Caros alunos,</p> <p>Nesta atividade, trataremos das marcas de pessoas e de não-pessoa. Em alguns pôsteres, o autor/enunciador pode inserir marcas que denotam o seu envolvimento com o texto. Em outros, é preferida a ausência.</p> <p>Em nossa opinião, o envolvimento ou não é diretamente relacionado com a metodologia de um pôster: se, nela, há um grau de envolvimento do pesquisador com os sujeitos pesquisados, como na etnografia, na pesquisa-ação ou no estudo de caso, tende-se a usar verbos na primeira pessoa. Se, ao contrário, não há envolvimento, como na pesquisa bibliográfica, tende-se a usar verbos na terceira pessoa.</p> <p>Para realizar esta atividade, resolvi “desordenar” alguns pôsteres quanto a esse aspecto. Vocês vão:</p> <p>a) Averiguar se a metodologia do pôster selecionado condiz ou não com as marcas de pessoas usadas;</p> <p>b) Observar se há uma única pessoa (a terceira ou a primeira) no pôster. Caso não haja, adaptar e inserir novamente o pôster;</p> <p>c) Analise o seu próprio pôster quanto à marca de pessoa e não pessoa, adequando essas marcas se necessário.</p> <p>No diário, sugerimos que você descreva as modificações que você introduziu em</p>	<p>- Tarefa;</p> <p>- Pôsteres:</p> <p>* Surdo ou deficiente auditivo;</p> <p>* Elementos linguísticos de atitude na linguagem docente em fóruns virtuais educacionais.</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
		<p>ambos os pôsteres. Lembro que, na atividade, você deve colocar dois textos: o seu e os outros dois corrigidos quanto às marcas enunciativas.</p> <p>Boa tarefa!</p>	
16 - MÓDULO 2: VOZES EM UM PÔSTER – TAREFA 5: FIM DO MÓDULO			
<p>a) Autoavaliar-se quanto ao uso de vozes em um pôster.</p>	<p>- Autoavaliação do pôster quanto ao uso de vozes</p>	<p>Olá, pessoal,</p> <p>Nesta parte, cada um...</p> <p>a) Fará uma autoavaliação quanto ao uso de vozes no seu próprio pôster, no diário, conforme o que foi estudado neste módulo, sugerindo, sempre, meios para ultrapassar as dificuldades encontradas;</p> <p>b) Colocará o pôster modificado aqui.</p> <p>Vocês deverão realizar a atividade até 05/09. Só façam esta tarefa quando encerrarem todas as outras.</p> <p>Mão na massa!</p>	<p>- DIÁRIO</p> <p>- Tarefa</p>
17 — MÓDULO 3: ALINHAMENTO E CONTRASTE - TAREFA 1: SEMIOSES DO CONTRASTE			
<p>a) Analisar as semioses que podem dar ou não contraste ao pôster.</p>	<p>- Uso do contraste no pôster.</p>	<p>Olá, pessoal,</p> <p>Nesta tarefa, cada um deve:</p> <p>a) Ler a citação abaixo:</p> <p>“O contraste é uma das maneiras mais eficazes de alcançar algum atrativo visual a uma página (algo que realmente faça com que uma pessoa queira olhar para ela), criando uma hierarquia organizacional entre diferentes elementos. A “regra” importante que deve ser lembrada é a de que para o contraste ser eficaz, ele deve ser forte” (WILLIAM, 1995, p. 53).</p> <p>Depois de você ler a citação acima, você irá:</p> <p>a) Clicar aqui e ler os pôsteres de outros colegas;</p>	<p>- Ferramenta externa - Pinterest: https://www.pinterest.com/tsantos36/mural-de-pôsteres-acadêmicos/</p> <p>- Pesquisa</p> <p>- Fórum</p> <p>- Tarefa</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
		<p>b) Eleger, entre os pôsteres lidos, dois que tenham um bom contraste e dois com um contraste que precisa ser melhorado. Sejam éticos: não vale escolher o seu próprio pôster ;).</p> <p>b) Responder à pergunta-motivadora de nosso fórum: O que fez você considerar que o contraste é bom ou ruim, nos pôsteres escolhidos? Que elementos/semioses fizeram do pôster um bom pôster e do ruim um ruim?</p> <p>Vou dar um exemplo de postagem: No pôster X, a marca d'água fez com que o pôster ficasse com um aspecto “estranho”, “diferente” dos normais. Parece que a marca d'água “engoliu” o pôster. Por isso, considere o contraste não adequado.</p> <p>Dica: Sejam educados com nossos pares! Só temos a aprender com os comentários de nossos colegas.</p> <p>- Do mesmo modo que sugerimos modificações nos pôsteres de nossos colegas, vamos alterar o nosso próprio pôster quanto ao contraste. Cliquem aqui e postem a versão melhorada de seu pôster. Todas as modificações escritas devem ser comentadas no diário.</p>	
18 – MÓDULO 3: ALINHAMENTO E CONTRASTE - TAREFA 2: SEMIOSES DA TIPOGRAFIA			
<p>c.9) Analisar a escolha das fontes em um pôster;</p> <p>c.9) Selecionar uma fonte que favoreça a leitura do pôster;</p> <p>d) Usar o negrito, itálico, sublinhado, aspas ou caixa alta em um pôster;</p>	<p>- Analisar semioses que dão <i>contraste</i> no pôster</p>	<p>Olá, pessoal,</p> <p>Faremos, agora, uma atividade simples. Aqui, vamos:</p> <p>a) Analisar, individualmente, em que momentos dos pôsteres o negrito, o <i>itálico</i>, o <u>sublinhado</u>, a CAIXA ALTA e são usados e para quê;</p> <p>b) Analisar momentos em que há variações no tamanho e na escolha da fonte, e justificar essa variação.</p> <p>c) Responder, em nosso fórum de discussão, à seguinte pergunta:</p> <p>- Que diferenças no uso do negrito, <i>itálico</i> e sublinhado e no tamanho da fonte há no meu pôster e nos analisados? Que modificações eu poderia fazer em meu pôster,</p>	<p>- Ferramenta externa: Pinterest;</p> <p>- Fórum de Discussão;</p> <p>- Tarefa;</p> <p>- Diário;</p> <p>- Todos os pôsteres coletados.</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
		<p>quanto ao uso de negrito, itálico e sublinhado e no tamanho da fonte, para que ele fique melhor?</p> <p>c) Modificar o pôster de vocês quanto ao uso desses elementos. Todas as modificações feitas devem ser inseridas no diário.</p>	
19 – MÓDULO 3: - ALINHAMENTO E CONTRASTE – TAREFA 3: O CÍRCULO CROMÁTICO E AS CORES			
<p>c.6) Analisar a escolha das cores nos pôsteres;</p> <p>c.6) Escolher cores adequadas para um pôster, conforme a harmonia ou o contraste de cores;</p>	<p>- As cores: o círculo cromático.</p>	<p>Olá, cursistas,</p> <p>Nesta atividade, vocês vão ter de:</p> <p>a) Assistir a um destes vídeos (ou a ambos): https://www.youtube.com/watch?v=OqNrrAjt3n0 https://www.youtube.com/watch?v=ara8M8D7fEw</p> <p>b) Postar o seu pôster, até o dia XX;</p> <p>b) Analisar se o uso de cores no pôster de seu par está adequado ao efeito de sentido desejado pelo autor, de acordo com a harmonia ou o contraste; Para ser mais claro, vou exemplificar: Se eu quero dar ênfase a uma tabela localizada na análise de dados de meu pôster, é mais recomendável que ela esteja em cores <i>complementares</i> às cores análogas.</p> <p>c) Sugerir recomendações, no espaço do <i>feedback</i>;</p> <p>Os autores dos pôsteres lerão todas as recomendações! Portanto, sejamos cuidadosos com as palavras ;)! A discussão será no fórum que abri para cada equipe. No final, os donos dos pôsteres devem escrever no diário todas as modificações às quais aderiram.</p>	<p>- Laboratório de Avaliação - Tarefa.</p>
20 – MÓDULO 3: ALINHAMENTO E CONTRASTE – TAREFA 3: SEMIOSES DO ALINHAMENTO			
<p>c.5) Analisar os efeitos que a diagramação de um pôster pode causar;</p> <p>c.5) Diagramar um</p>	<p>- Análise das semioses do alinhamento</p>	<p>Olá, cursistas.</p> <p>Nesta atividade, vocês devem:</p> <p>a) <u>Acessar o grupo em que vocês estão</u>;</p> <p>b) Observar qual dos dois pôsteres, postados no início do trabalho, corresponde à citação abaixo e que elementos/semioses o levaram a essa conclusão:</p>	<p>- Fóruns: * Cada usuário inicia um novo tópico; * Uma única</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
<p>pôster; c.11) Analisar o espaçamento nos pôsteres; c.11) Optar pelo melhor espaçamento num pôster;</p>		<p>“os iniciantes (...) tendem a colocar o texto e a imagem em qualquer lugar da página que tenha espaço, e o fazem, geralmente, sem consciência dos outros itens que existem naquela página. Isso resulta no efeito tão desorganizado que você já conhece, que é uma cozinha desarrumada: uma xícara aqui, um prato lá, um guardanapo no chão, pote na pia, água no chão” (William, 1995, p. 27). c) Discutir os elementos que os levaram a escolher determinado pôster e, além disso, postar até o dia 07/05, <i>individualmente</i> uma versão melhorada do <i>banner</i> que não está bom; d) Eleger e comentar, <u>aqui</u>, na ferramenta pesquisa, o pôster que julgar melhor realizado do ponto de vista do alinhamento. Boa tarefa!</p>	<p>discussão simples; - Pesquisa. - Tarefa Pôsteres: *As vogais médias pretônicas; *A sílaba do português através de adaptações.</p>
21 – A TOPICALIZAÇÃO EM UM PÔSTER			
<p>Escrever um pôster em formas de tópicos</p>	<p>- A topicalização em um pôster</p>	<p>Olá, alunos. Neste módulo, complementar ao outro, vamos: a) Analisar <u>estes pôsteres e os seus</u>; b) Responder à seguinte pergunta deste fórum: <i>Qual dos pôsteres é menor textualmente e mais expressivo? O que criou este efeito?</i> <u>Cada um deve apontar apenas duas características, que devem ser diferentes dos demais.</u> c) Utilizar os recursos mobilizados nos pôsteres mais expressivos para transformar dois pôsteres com muito texto em menor. Fazer o mesmo com o seu e Inserir as modificações <u>aqui</u>. Anotar todas as modificações que fizerem com o seu <u>no diário</u>. (Pôsteres Analisados: Estudo dos Três Capítulos do Livro “Drama da Linguagem” A sílaba do Português Através de Adaptações... A circulação da prosa de <i>ficção</i> O empoderamento feminino</p>	<p>- Fórum de Discussão. - Diário; - Tarefa.</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES	COMANDO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTAS
		Entre os fantasmas do passado Variações de preposições na imprensa Negra...)	
22 – AVALIAÇÃO MÚTUA DOS PÔSTERES PRODUZIDOS			
- Averiguar se no pôster dos alunos há todos os elementos elencados por eles para que haja um bom pôster.	- Avaliação mútua	Olá, cursistas. Vocês se lembram desta Wiki que elaboramos, coletivamente, acerca dos elementos que um bom pôster apresenta? Se não se lembram, podem acessar aqui [link]. A partir de lá, elaborei um Laboratório de Avaliação, com todos os elementos que vocês consideraram importantes. Nessa ferramenta, cada um: a) Analisará se o pôster de seu par atendeu aos descritores que vocês todos elencaram, com um texto de feedback, que deverá conter o que precisa ser melhorado. Uma boa tarefa!	- Laboratório de Avaliação.
23 – PRODUÇÃO FINAL			
- Produção do segundo pôster.	- Produção do segundo pôster.	Caros cursistas, Nossa tarefa se encerrará no dia 28/05/2016. Depois de nossas discussões, vocês devem postar a última produção de seus pôsteres, refeita. Agradeço pela participação de todos! Um abraço e até logo! Muito sucesso na vida profissional de vocês.	- Tarefa